

INTRODUCCIÓN

Dadas las características del entorno actual en el que se encuentran inmersas las organizaciones, cuyo rasgo principal es el dinamismo y la complejidad, éstas se ven sometidas a fuertes presiones para ser flexibles y adaptarse a los cambios. Una de las estrategias con las que cuenta la empresa para aumentar su flexibilidad y seguir siendo competitiva es tener una base de capital humano con amplios conocimientos y habilidades (Pfeffer, 1994; MacDuffie, 1995; Wright y Snell, 1998; Wright, Dunford y Snell, 2001; Hatch y Dyer, 2004; Michie y Sheehan, 2005). Este hecho ha llevado a que las organizaciones se centren en la gestión de recursos humanos como medio para la creación y desarrollo de dicha base de capital humano que les permita lograr una ventaja competitiva sostenible (Wright, McMahan y McWilliams, 1994; Becker y Gerhart, 1996; Barney y Wright, 1998; Valle, 2004).

De este modo, la formación como práctica de gestión de recursos humanos está cobrando cada vez más importancia en la creación y desarrollo de un capital humano de importancia estratégica, en la medida en que permite aumentar los conocimientos y habilidades relevantes de los empleados sobre las tareas que deben desarrollar, así como incrementar su satisfacción e implicación con la empresa (Harel y Tzafrir, 1999; Úbeda, 2003; Mital, Desai, Mital y Subramanian, 2004; Stern, Song y O'Brien, 2004). En definitiva, la formación puede influir sobre la flexibilidad de los recursos humanos y su capacidad de adaptación al incidir en sus conocimientos y habilidades, los cuales, a su vez, “[...] forman la base de los comportamientos potenciales que un individuo puede desempeñar” (Wright y Snell, 1998:766). Así pues, el papel de la formación es cada vez más relevante en la medida en que es una práctica esencial para la creación de un capital humano capaz de mantener, custodiar, generar, compartir y usar el conocimiento que le permita a la orga-

nización lograr una ventaja competitiva sostenible (Nonaka, Toyama y Nagata, 2000; Gallupe, 2001; Von Krogh, Nonaka y Aben, 2001; Wickert y Herschel, 2001; Husted y Michailova, 2002; Albino, Garavelli y Gorgoglione, 2004).

No obstante, a pesar del reconocimiento de su relevancia, son numerosos los investigadores que llaman la atención sobre el escaso porcentaje de formación que realmente acaba siendo aplicado en el entorno de trabajo (*e.g.*, McSherry y Taylor, 1994; Foxon, 1997; Axtell, Maitlis y Yearta, 1997; Brown, 2005; Velada y Caetano, 2007). En este sentido, un mayor conocimiento del proceso de transferencia de formación que analice las diversas etapas por las cuales los conocimientos y habilidades impartidos en la formación son realmente aplicados al trabajo diario del formado, así como de los múltiples factores que inciden en cada una de esas etapas, puede contribuir a lograr mayores niveles de éxito en los esfuerzos formativos (Ford y Weissbein, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Noe y Colquitt, 2002; Holton y Baldwin, 2003; Johannessen y Olsen, 2003).

Por otro lado, en el campo de la dirección estratégica ha venido desarrollándose en los últimos años una intensa actividad investigadora en torno a la gestión del conocimiento como activo estratégico clave. A su vez, la literatura sobre gestión del conocimiento también resalta el papel de la formación y del resto de prácticas de recursos humanos orientadas a propiciar la transferencia del conocimiento. De este modo, puesto que tanto la gestión del conocimiento como la formación son dos áreas de investigación que están interesadas en analizar cómo pueden solventarse los obstáculos que impiden que los empleados adquieran, desarrollen y apliquen los conocimientos y habilidades clave para la organización, diversos investigadores han mostrado interés en vincular ambos campos (*e.g.*, Raper, Ashton, Felstead y Storey, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Wickert y Herschel, 2001). A pesar de ello, la investigación que analiza las complementariedades de la gestión del conocimiento y la formación ha sido escasa (Gallupe, 2001). Por tanto, cabe plantearse las posibles aportaciones que la literatura sobre gestión del conocimiento puede proporcionar sobre cómo planificar, ejecutar y controlar el proceso de transferencia de formación, de tal manera que los conocimientos y habilidades aprendidos sean finalmente usados donde precisa la organización.

En consecuencia, en este trabajo de investigación se pretende estudiar la conexión de conceptos propios de la formación con el cuerpo de conceptos

propios de la gestión de conocimiento, identificando sus puntos de coincidencia y sus complementariedades. No en vano Von Krogh (1998:144) afirma que “[...] enseñar va de la mano de conocer”, o formulado de acuerdo con las palabras de Kogut y Zander (1992:386), “[...] el aprendizaje tiene escasa significación en ausencia de una teoría del conocimiento organizativo”. Y, si de acuerdo con Von Krogh *et al.* (2001) la revisión de la literatura sobre gestión del conocimiento permite distinguir dos procesos centrales de conocimiento, creación y transferencia, el interés fundamental del presente estudio es analizar la transferencia de conocimiento y su relación con la formación, ya que como indican Argote e Ingram (2000:164) “[...] se necesita una mayor comprensión de los procesos de socialización y formación que modifican o cambian a las personas y cómo afectan a la transferencia de conocimiento”. Por tanto, sobre la base de estas consideraciones, la formación puede ser contemplada como un mecanismo para la transferencia de conocimiento, pero también puede considerarse en sí misma como un proceso específico de transferencia interna de conocimiento, ya que permite al formado replicar los conocimientos y habilidades transferidos por el formador (Albino *et al.*, 2004). En definitiva, los esfuerzos de formación son observables en la generalidad de las empresas, pero la cuestión que se plantea es si se están realizando de tal forma que contribuyan positiva y sistemáticamente a la transferencia de conocimiento. Todo ello da pie a la siguiente cuestión de investigación:

¿Qué factores explican el proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación?

En aras de dar respuesta a este interrogante, se hace preciso construir un modelo explicativo que integre los principales factores y variables que influyen en el éxito de la transferencia de formación. Así surge el principal objetivo de investigación:

Construir un modelo explicativo de los factores que inciden en la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación.

La consecución del objetivo de investigación planteado requiere que se realice una revisión de la literatura sobre el proceso de formación y su transferencia, así como sobre la investigación realizada en torno a la gestión del conocimiento, profundizando en el proceso de transferencia de conocimiento. Todo ello permitirá diseñar un modelo teórico que recoja el conjunto de

variables explicativas del proceso de transferencia de los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación al puesto de trabajo. A partir de este modelo se formularán las hipótesis que concluyen la revisión de la teoría y la evidencia empírica publicada para explicar la transferencia de formación, y se realiza un esfuerzo encaminado a operativizar las variables en él incluidas, a fin de abordar el estudio empírico de los planteamientos teóricos que sustentan dicho modelo.

De esta forma, tanto los aspectos relacionados con el desarrollo teórico como con el estudio empírico justifican la relevancia del presente trabajo de investigación. En primer lugar, y en referencia a la fundamentación teórica, es destacable que si bien la formación y la gestión del conocimiento han constituido temas de investigación ampliamente abordados, dando lugar a numerosas contribuciones, la conexión entre ambos campos ha sido escasa. Así, y partiendo tanto de aquellos trabajos que se han centrado en analizar las posibles aportaciones de la formación a la gestión del conocimiento (Sparkes y Miyake, 2000; Noe y Colquitt, 2002; Hwang, 2003; Johannessen y Olsen, 2003; Jerez, Céspedes y Valle, 2004) como desde los que han tratado la perspectiva opuesta (Muscatello, 2003; Butler, Le Grice y Reed, 2006), esta investigación tratará de esclarecer los puntos de conexión entre la formación y la gestión del conocimiento, en la creencia de que conceptos como *transferencia de conocimiento* y *transferencia de formación* están muy vinculados. Por consiguiente, con este trabajo se pretende contribuir a explicar el modo en que los esfuerzos de formación pueden integrarse para apoyar la gestión eficaz del conocimiento dentro de la organización y viceversa.

Por otra parte, la gran mayoría de los trabajos empíricos de gestión del conocimiento revisados analizan la transferencia de conocimiento en empresas industriales y de servicios que muestran una importante complejidad tecnológica y de conocimiento, así como una relevante actividad innovadora (e.g., sector aeroespacial, telecomunicaciones, microelectrónica, biotecnología, consultoría, etc.) es decir, las denominadas industrias intensivas o ricas en conocimiento (e.g., Kogut y Zander, 1993; Hansen, 1999; Jacob y Ebrahimpur, 2001; Lane, Salk y Lyles, 2001; Carlile, 2004; Szulanski, Cappetta y Jensen, 2004). De este modo, en algunos foros hablar de conocimiento parece conllevar la búsqueda de mayores tasas de innovación o de mayor número de patentes, cuestiones que enmarcadas en otros sectores de la actividad económica, como la hotelería o la restauración, no parecen tan

aplicables. Sin embargo, el conocimiento también se gestiona en industrias que, aunque altamente competitivas, son muy rutinarias (Pfeffer, 1994). Por todo ello, afrontar esta investigación en el sector de la restauración, donde pudiera parecer *a priori* que los conocimientos y habilidades de los empleados no son tan valiosos como otros recursos tangibles (*e.g.*, instalaciones, materias primas, etc.), responde al cuestionamiento de esta creencia por parte de autores como Pfeffer (1994). De ahí la relevancia de esta investigación, que presenta no sólo un marco integrador de la literatura de transferencia de formación y de transferencia de conocimiento, sino que también se desarrolla sobre la base de una muestra de establecimientos de restauración que ha apostado por la formación de su personal. Por ello, el objetivo empírico de esta investigación será:

Identificar los factores que inciden en la transferencia de formación dentro del contexto de la restauración moderna.

Para alcanzar los objetivos formulados previamente, el trabajo realizado se estructura en cuatro capítulos a los que precede esta sección introductoria en la que se ha planteado, de manera sucinta, el problema de investigación al que se pretende dar respuesta, los objetivos de trabajo y la importancia de la investigación.

El primer capítulo, **Transferencia de formación y conocimiento al puesto de trabajo: revisión de la literatura y propuesta metodológica**, se inicia con una revisión teórica de la literatura desarrollada en el ámbito de la formación. Así, en un primer lugar se abordan los fundamentos de la formación -concepto, objetivos y tipos- para, en segundo lugar, analizar el proceso clásico de formación. A partir de dicho análisis se resalta el papel de la fase de transferencia de formación y de los factores clave que inciden en ella. Posteriormente se analiza la relación entre la formación y la transferencia de conocimientos, profundizando en el estudio de esta etapa central del proceso de gestión del conocimiento a fin de identificar los factores clave que determinan su éxito. Finalmente, a partir de la revisión teórica expuesta con anterioridad, se presenta un modelo explicativo de la transferencia de los conocimientos aprendidos en la formación al puesto de trabajo que constituye el marco sobre el que se desarrollarán los objetivos e hipótesis de la presente investigación.

En el segundo capítulo, **Diseño de la investigación y metodología**, antes de establecer las bases sobre las que se desarrollará la investigación empíri-

ca, se realiza una aproximación al sector de la restauración en España que ayudará a enmarcar la investigación y a comprender mejor el papel de las cadenas de restauración moderna en el mismo. Estos aspectos permitirán comprender, aún más si cabe, la importancia estratégica que la formación y la transferencia de conocimientos pueden tener en un sector de actividad orientado claramente a la prestación de un servicio donde la interacción entre el personal y el cliente es clave. Enmarcados en este contexto, se presenta el objetivo empírico de esta investigación, así como un esquema resumen de las hipótesis a contrastar. Una vez descrita la población y la unidad de análisis, se procede a detallar el proceso de recogida de información y las fuentes utilizadas para ello. Por último, se especifica cómo se llevó a cabo el trabajo de campo y las técnicas que serán utilizadas para analizar los datos y contrastar las hipótesis planteadas en la investigación.

En el tercer capítulo, **Análisis y resultados de la investigación**, se presentan los análisis estadísticos realizados así como los resultados obtenidos de los mismos. Se comienza describiendo las características de la muestra, tanto de los establecimientos que colaboraron como de los gerentes y encargados encuestados. Posteriormente se procede al análisis de la dimensionalidad y propiedades psicométricas de las escalas de medida utilizadas al objeto de constatar su validez y fiabilidad. Los resultados se organizan como respuesta al objetivo empírico establecido y muestran, en primer lugar, la relación entre el resultado de la formación y la transferencia de formación para, posteriormente, analizar la relación entre los diferentes factores o *inputs* que contribuyen a explicar tanto el resultado de formación como la transferencia de formación.

Finalmente, en el cuarto capítulo, **Conclusiones, implicaciones y recomendaciones**, se presentan las conclusiones más relevantes del estudio así como las implicaciones prácticas y académicas del mismo. Además, se hace referencia a las principales limitaciones que presenta el trabajo, proponiendo, finalmente, algunas recomendaciones de cara a la realización de futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

TRANSFERENCIA DE FORMACIÓN Y CONOCIMIENTO AL PUESTO DE TRABAJO: REVISIÓN DE LA LITERATURA Y PROPUESTA METODOLÓGICA

1.1. LA FORMACIÓN

En los entornos actuales, caracterizados por la complejidad y dinamicidad, se requiere de una gran flexibilidad organizativa para adaptarse a los cambios, y una de las principales maneras de lograr dicha flexibilidad es poseer una fuerza de trabajo con amplios conocimientos y habilidades (Pfeffer, 1994; MacDuffie, 1995; Wright y Snell, 1998; Wright, Dunford y Snell, 2001; Hatch y Dyer, 2004; Michie y Sheehan, 2005). Por este motivo, numerosos autores han estudiado la incidencia en el éxito competitivo de aspectos relacionados con las capacidades organizativas derivadas de la gestión de los recursos humanos, entre otras razones porque consideran que tener una fuerza de trabajo bien formada es esencial para crear y mantener la ventaja competitiva de la empresa (Lado y Wilson, 1994; Wright, McMahan y McWilliams, 1994; Koch y McGrath, 1996; Barney y Wright, 1998; De Saá y García, 2002; Hatch y Dyer, 2004; Valle, 2004; Pérez, Montes y Vázquez, 2005).

Esta presión competitiva y la exigencia que plantea tener empleados capaces de adaptarse a los cambios y aprender más rápidamente han llevado a las organizaciones a buscar soluciones en la formación (Úbeda, 2003; Stern, Song y O'Brien, 2004). En este sentido, la formación puede aumentar los conocimientos y habilidades relevantes de los empleados sobre las tareas que deben desarrollar, así como incrementar su satisfacción e implicación con la empresa (Harel y Tzafrir, 1999; Mital, Desai, Mital y Subramanian, 2004). En definitiva, la formación puede influir sobre la flexibilidad de los recursos humanos y su capacidad de adaptación al incidir en sus conocimientos y habi-

lidades, los cuales, a su vez, “[...] forman la base de los comportamientos potenciales que un individuo puede desempeñar” (Wright y Snell, 1998:766).

Además, desde la perspectiva de la visión de la empresa basada en los recursos, la formación va a permitir aumentar el carácter idiosincrásico del capital humano mediante la personalización o ajuste de sus conocimientos y habilidades, lo cual hará que el valor del capital humano sea más específico (Lepak y Snell, 1999; Valle, Martín, Romero y Dolan, 2000; Gainey y Klaas, 2003; Chen, Sok y Sok, 2007). Dicho de otro modo, cuando las organizaciones invierten adecuadamente en su capital humano, el conocimiento y las habilidades resultantes pueden ser únicos para el contexto particular de la empresa. Así pues, la formación no sólo evita la pérdida de valor de las capacidades del capital humano, mediante el continuo aumento de las habilidades de los empleados, sino que también puede incrementar su carácter único (Lepak y Snell, 1999).

En línea con todo lo anterior, Huselid (1995) considera la formación como una práctica que debe estar integrada en los sistemas de prácticas de gestión de recursos humanos de alto rendimiento, al igual que Pfeffer (1998), quien enmarca la formación dentro de las prácticas estratégicas, es decir, aquellas que influyen sobre los resultados de la empresa o que dan lugar a una mayor eficacia organizativa (Delery y Doty, 1996; Valle, 2004). Por consiguiente, aunque todas las prácticas de recursos humanos pueden contribuir a aumentar los conocimientos y las habilidades de los recursos humanos, la formación es la principal actividad para conseguir unos empleados cualificados, flexibles y bien preparados que logren la correcta ejecución de cada una de las etapas del proceso de gestión del conocimiento (Aragón, Barba y Sanz, 2003).

Sin embargo, la formación como función de recursos humanos sigue suscitando dudas, sobre todo en cuanto a su eficiencia. En este sentido, varios investigadores llaman la atención sobre el escaso porcentaje de formación que realmente acaba siendo aplicada en el entorno de trabajo (*e.g.*, Foxon, 1997; McSherry y Taylor, 1994; Axtell, Maitlis y Yeara, 1997; Brown, 2005; Velada y Caetano, 2007). En este punto, la investigación sobre el proceso de formación, y más concretamente sobre la transferencia de formación, puede proporcionar evidencias para que las organizaciones obtengan el máximo rendimiento de sus inversiones en formación. Es decir, un mayor conocimiento del proceso de transferencia de formación que analice las diversas etapas por las cuales los conocimientos y habilidades impartidos en la forma-

ción son realmente aplicados al trabajo diario del formado, así como los múltiples factores que inciden en cada una de esas etapas, puede contribuir a lograr mayores niveles de éxito en los esfuerzos formativos.

Así pues, a continuación se estudiarán los fundamentos de la formación como marco de partida para posteriormente analizar con más detalle el proceso de transferencia de formación y los principales factores que pueden influir en su éxito.

1.1.1. La formación: fundamentos

Concepto, objetivos y tipos de formación

La formación como práctica de gestión de recursos humanos ha sido estudiada desde múltiples enfoques. Así, desde una perspectiva más psicológica se ha incidido sobre aspectos como las características intrínsecas del individuo y su efecto sobre la eficacia de la formación (*e.g.*, Baldwin y Ford, 1988; Tziner, Haccoun y Kadish, 1991; Noe y Colquitt, 2002). Desde una perspectiva más económica, se ha analizado si los esfuerzos dedicados a la formación tienen realmente una contrapartida que los justifique en términos de resultados organizativos (*e.g.*, Russell, Terborg y Powers, 1985; Aragón *et al.*, 2003). La formación¹ también ha sido analizada desde una perspectiva de sistema, definiéndose como uno de los subsistemas organizativos que interactúan con el resto de los subsistemas y que está definido como un conjunto de políticas y actividades encaminadas a aumentar la cualificación de los miembros de la organización (Wills, 1994; Van der Krogt y Warmerdam, 1997). No obstante, independientemente del enfoque seguido, se puede afirmar que las definiciones de formación son bastante coincidentes, tal y como se muestra en el cuadro 1.1.

¹ Es necesario precisar la diferenciación existente entre la formación impulsada a través de las Administraciones Públicas y la formación impulsada internamente por la empresa o la organización. Así, la formación impulsada por las Administraciones Públicas se suele asociar con planes de formación sectoriales o con la formación profesional, y pretende mejorar las habilidades de una masa de trabajadores a nivel sectorial o geográfico dentro de un marco nacional; mientras que en el segundo caso se hace referencia a aquella formación planificada internamente por la organización y que persigue fines específicos de la misma. En la presente investigación el interés se centra en la formación propia de la empresa, que para algunos autores es la más deficiente de las dos (*e.g.*, Smith y Dowling, 2001).

CUADRO 1.1
Definiciones del concepto de formación

AUTORES	DEFINICIÓN
Russell <i>et al.</i> (1985:850)	"[...] programa planificado de importancia organizativa diseñado para provocar cambios relativamente permanentes en los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos del empleado".
Nadler y Wiggs (1986:4) ¹	"Las actividades de formación se centran en el aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para realizar inicialmente un trabajo o mejorar los resultados del trabajo o tarea actual".
Noe (1986:736)	"[...] una experiencia planificada de aprendizaje diseñada para producir cambios permanentes en los conocimientos, actitudes o habilidades de un individuo".
Taylor (1989:143) ²	"Intentos de desarrollar cualquier combinación de habilidades físicas o cognitivas con el fin de alcanzar maneras de comportarse nuevas o más eficaces".
Forrest (1990:4)	"[...] proceso por el cual el aprendiz adquiere y desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes que conducen a cambios en su comportamiento en línea con los objetivos de actuación establecidos".
Wills (1994:10)	"[...] transferencia de conocimientos o habilidades definidos y medibles".
Buckley y Caple (1995) ³	"[...] un esfuerzo planificado y sistemático para modificar o desarrollar conocimiento, habilidad o actitud a través de una experiencia de aprendizaje, para alcanzar un resultado eficaz en una actividad o gama de actividades".
Al-Khayyat y Elgarnal (1997:88)	"[...] sistema planificado de aprendizaje encaminado hacia el cambio actitudinal o de comportamiento mediante la equipación de los individuos con los conocimientos y habilidades deseados para maximizar su rendimiento potencial y, por lo tanto, incrementar la productividad organizativa".
Garavan (1997:40)	"[...] esfuerzo planificado y sistemático para modificar o desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a través de experiencias de aprendizaje, para alcanzar un resultado eficaz en una actividad o gama de actividades".
Blanchard y Thacker (1999:7)	"[...] proceso sistemático de intentar desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para trabajos actuales o futuros".
Dolan <i>et al.</i> (1999:127)	"[...] conjunto de actividades cuyo propósito es mejorar su rendimiento presente o futuro, aumentando su capacidad a través de la mejora de sus conocimientos, habilidades y actitudes".
Stewart <i>et al.</i> (1999:218)	"[...] desarrollo sistemático de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos por un individuo para realizar adecuadamente una tarea o trabajo dado".
Campbell y Kuncel (2001:278)	"[...] intervención planificada que es diseñada para aumentar los determinantes de la <i>performance</i> individual en el trabajo, cuando el individuo opera de manera independiente o como miembro de un equipo".
Huang (2001:439)	"[...] consiste en actividades organizadas de aprendizaje capaces de mejorar la <i>performance</i> individual a través de cambios en el conocimiento, habilidades o actitudes".
Palo y Padhi (2003:204)	"[...] proceso de actualizar el conocimiento, desarrollar habilidades, inducir cambios actitudinales y de comportamiento y mejorar la habilidad del formado para realizar su tarea eficiente y eficazmente".
Tan <i>et al.</i> (2003:397)	"[...] método para aumentar la productividad individual así como el éxito de la compañía".
Albino <i>et al.</i> (2004:589)	"[...] proceso a través del cual un individuo receptor es capaz de replicar una capacidad transferida por la fuente de conocimiento".
Melián y Verano (2004:119)	"[...] proceso de desarrollo y mejoramiento de las capacidades, conocimientos y aptitudes de las personas".
Eguiguren <i>et al.</i> (2006:142)	"[...] factor estratégico organizativo que conduce al desarrollo de actitudes positivas requeridas para facilitar la adaptación a los cambios duraderos en las prácticas de trabajo".
Pardo y Luna (2007:181)	"[...] consiste en modificar o desarrollar competencias mediante la experiencia o el estudio, aplicando un esfuerzo sistemático y planificado con el fin de conseguir una determinada capacitación del colectivo destinatario".

¹En Al-Khayyat y Elgarnal (1997).

²En Sparkes y Miyake (2000).

³En Ahmad y Bakar (2003).

Fuente: Elaboración propia

Así, del análisis de estas definiciones se desprende la existencia de una serie de elementos comunes como la referencia al *carácter planificado u organizado* de la formación; es decir, se enfatiza la presencia de procesos diseñados y organizados por la empresa para alcanzar una serie de fines. De este modo, por ejemplo, para Wills (1994) las actividades de formación deben caracterizarse por la presencia de unos objetivos que deben ser medibles. Por otro lado, en la mayoría de las definiciones la formación se liga con el *rendimiento individual*, es decir, es el individuo el objeto de los esfuerzos de la organización y no tanto el grupo o la unidad. También se resalta el hecho de que la formación debe incidir *directamente sobre los conocimientos, habilidades y actitudes* del individuo, produciendo cambios relativamente estables en los mismos; es decir, es una experiencia de aprendizaje (Blanchard y Thacker, 1999). En esta línea, Wills (1994) considera que las actividades formativas deben implicar la existencia de objetivos y métodos que atestigüen si se ha producido la transferencia, ya sea de conocimientos o de habilidades². Por último, la formación también debe tener como fin la *mejora de la actuación* del empleado, llevando implícita la noción de que debe producirse un cambio en su comportamiento que mejore su rendimiento (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2004). De hecho, según De Saá y Ortega (2002:137), la teoría del capital humano “considera la formación desde la perspectiva de la ‘producción’ de conocimientos que se convierten en habilidades que, a la postre, incrementan la productividad de los trabajadores”. Es decir, el fin último de la formación es un cambio en la actuación del trabajador que conduzca a una mejora de su productividad.

La formación como tema de estudio tiene tal complejidad y amplitud que en el intento de establecer una definición completa hay autores como Wills (1994) que tratan de delimitar qué parte del tiempo dedicado a un programa de formación, por ejemplo en el puesto de trabajo, es en realidad formación y cuándo deja de serlo³. Así pues, en esta investigación se seguirá el concep-

² De hecho, la dificultad para medir los cambios en las actitudes de los individuos, así como la importancia de la influencia del entorno y la cultura de la organización, hacen que las actitudes sean excluidas de la definición escogida por Wills (1994) en su trabajo. Este autor llega a afirmar que “[...] la formación por sí sola no cambiará las actitudes a largo plazo de nadie” (Wills, 1994:10).

³ Wills (1994) considera que aquel tiempo utilizado en producir un *output* susceptible de ser utilizado no debe ser incluido como tiempo de formación.

to de formación utilizado por Campbell y Kuncel (2001), centrando el estudio en las intervenciones basadas en el aprendizaje que son formalmente diseñadas para aumentar ciertos determinantes de la conducta del empleado, sin tratar de hacer mayores diferenciaciones del concepto. No obstante, se debe reconocer que la formación es una actividad multifacética que abarca muchos aspectos que suceden antes, durante y después de los esfuerzos formativos (Salas, Cannon-Bowers, Rhodenizer y Bowers, 1999).

Una segunda cuestión que se desprende del análisis de las definiciones de formación es la que hace referencia a los objetivos que persigue. Según Valle (2004), la formación tiene como objetivos la mejora del desempeño del individuo, la actualización de habilidades de empleados y directivos, la solución de problemas organizativos y la orientación de los nuevos empleados. De modo general, los esfuerzos formativos que realiza una organización pueden considerarse oportunidades de aprendizaje que la misma da a sus miembros; es decir, la organización favorece que el individuo, a través de la experiencia, tenga cambios relativamente permanentes en su forma de comprender y pensar que pueden, a su vez, influir sobre su comportamiento (Blanchard y Thacker, 1999; Dolan, Schuler y Valle, 1999). Desde este punto de vista, la formación puede ser vista como una “herramienta de la gestión” o un instrumento para solucionar las deficiencias de habilidades mediante la adaptación de las cualificaciones de los trabajadores a los requerimientos del trabajo (Van der Krogt y Warmerdam, 1997). No obstante, si se observa la formación desde una perspectiva amplia, ésta puede tener otra serie de objetivos como: (1) la orientación de los nuevos empleados, proporcionándoles no sólo los conocimientos y habilidades necesarios en su puesto de trabajo, sino información de ciertos aspectos de la cultura organizativa; (2) la mejora del desempeño del individuo, tanto para homogeneizar sus pautas de comportamiento como para facilitar la promoción; (3) la actualización de la habilidades de los individuos, con el fin de que se incorporen a las nuevas tecnologías, adquieran herramientas de gestión, etc., y (4) la participación en la solución de problemas organizativos como el absentismo, la rotación, etc., a través de la mejora de los niveles de satisfacción y motivación de los empleados (Melián y Verano, 2004; Pardo y Luna, 2007).

Sin perjuicio de lo anteriormente expuesto, Campbell y Kuncel (2001) llaman la atención sobre el hecho de que, en la práctica, los objetivos persegui-

dos en la formación no siempre tienen que ser el incrementar los conocimientos y las habilidades de los individuos. Así, por ejemplo, la organización puede perseguir una serie de objetivos simbólicos, como mostrar a determinados colectivos su preocupación por temas como el acoso sexual o el racismo, realizando programas formativos al efecto de dar una imagen políticamente correcta o de socializar o estimular una serie de valores (Salas *et al.*, 1999). Además, se debe tener en cuenta que la formación puede perseguir el fomento de la lealtad y el compromiso de los trabajadores con la organización, al invertir en ellos valiosos recursos que se perderían si el trabajador abandonara la organización. Por este motivo, la empresa puede utilizar la formación como un “regalo” que ofrece al trabajador y por el que espera recibir a cambio ese mayor nivel de compromiso (Baron y Kreps, 1999; De Saá y Ortega, 2002; Holton y Baldwin, 2003).

Sobre la base de los objetivos perseguidos, se puede establecer una clara distinción entre los conceptos de formación, desarrollo y perfeccionamiento. Así, y aunque en los tres casos se persigue mejorar el rendimiento del empleado, la formación busca esa mejora en el puesto actual, mientras que los otros dos conceptos tendrían un horizonte temporal más amplio, tratando de mejorar el rendimiento de cara al futuro (Al-Khayyat y Elgamal, 1997; Garavan, 1997; Dolan *et al.*, 1999; Stewart, Manhire y Hall, 1999; Bohlander, Sherman y Snell, 2003; Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Además, la mejora de los conocimientos y las habilidades de empleados de base suele asociarse con la formación, y la tarea homóloga para los directivos se asocia con el desarrollo y el perfeccionamiento (Stewart *et al.*, 1999; Valle, 2004), lo cual no significa que los directivos no deban recibir formación ni que ciertos empleados de base puedan verse implicados en procesos de desarrollo (Garavan, 1997). Por su parte, Gómez-Mejía *et al.* (2004) consideran que el alcance de la formación se centra en el empleado de manera individual, mientras que el desarrollo alcanza a todo el grupo de trabajo o a toda la organización.

Por último, debe comentarse que la literatura sobre formación ha dado lugar a la proliferación de múltiples taxonomías sobre este concepto, que han surgido fruto del análisis de los distintos aspectos que engloba la compleja realidad de los esfuerzos formativos acometidos por la empresa (véase cuadro 1.2).

CUADRO 1.2.
Tipos de formación

TIPOS	CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	FUNDAMENTOS	AUTORES
Inicial, de reciclaje o de adaptación	Según el momento en la vida laboral del empleado en la organización en que se celebra.	El objetivo general de la formación puede ser acoger al nuevo empleado y prepararlo para el puesto que va a ocupar, sería el caso de la <i>formación inicial</i> ; o bien actualizar sus competencias y mantenerse a la altura de los nuevos requisitos de su trabajo, sería la <i>formación de reciclaje</i> ; o que adquiriera nuevas habilidades que le permitan afrontar cambios y problemas, sería la <i>formación de adaptación</i> .	De Saá y Ortega (2002); Ariza <i>et al.</i> (2004); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004); Pardo y Luna (2007)
De conocimientos básicos, de actitudes y de habilidades	Según el contenido del programa de formación.	La formación puede estar encaminada a proporcionar al individuo <i>conocimientos</i> básicos del área, o bien puede estar diseñada específicamente para cambiar <i>actitudes</i> . Puede, a su vez, ser un medio de preparar a los asistentes para una formación posterior más orientada hacia el cambio de comportamiento, que sería el caso del último tipo, la formación de <i>habilidades</i> .	Salas <i>et al.</i> (1999); De Saá y Ortega (2002)
Formal vs. informal	Según el grado en el cual la formación ha sido estructurada por la organización, en cuanto a sus contenidos, participantes, métodos y objetivos.	Por <i>formación formal</i> suele entenderse una instrucción programada por la organización, proporcionada por un formador, en una clase o entorno similar, ya sea en el lugar de trabajo o en cualquier otro lugar. Mientras que la <i>formación informal</i> hace referencia a una instrucción no programada, que se produce cuando entre compañeros, de igual o distinto nivel jerárquico, pero con distintos niveles de habilidades y conocimientos, se producen ayudas para realizar las tareas encomendadas.	Baron y Kreps (1999); Eaglen <i>et al.</i> (2000); Smith <i>et al.</i> (2003); Ariza <i>et al.</i> (2004); Stern <i>et al.</i> (2004)
Interna vs. externa	Según que quien suministre la formación sea la organización por sí misma o la suministren terceras organizaciones.	La <i>formación interna</i> puede darse a través de formadores internos que se encarguen del diseño de cursos que luego impartan a los empleados de la organización o bien por medio de formadores/instructores que dan formación en el lugar de trabajo. Es una formación que puede ajustarse bien a las necesidades propias de la organización. La <i>formación externa</i> , que puede ser proporcionada a través de la educación y formación profesional o a través de universidades, consultoras o empresas externas especializadas en la provisión de formación, tiene la ventaja de que permite aprender de otros que tienen experiencias, conocimientos y perspectivas distintas.	Baron y Kreps (1999); Lepak y Snell (1999); De Saá y Ortega (2002); Mital <i>et al.</i> (2004); Pardo y Luna (2007)
Específica vs. general	Según que el resultado de la formación sea útil solo para la organización que la proporciona o incluya a potenciales empleadores.	La <i>formación específica</i> se caracteriza por suministrar competencias profesionales que difícilmente pueden transferirse de una empresa a otra empresa. Se concretaría en la formación sobre productos, procedimientos operativos, procesos de producción, <i>software</i> , sistemas de calidad, etc., propios de una empresa concreta y con escasa o nula utilidad para las empresas competidoras. Por su parte, la <i>formación general</i> da lugar a competencias y capacidades profesionales que tienen utilidad para muchas empresas, incluso pertenecientes a sectores de actividad diferentes. Sería la formación centrada en los idiomas, para mejorar la comunicación oral de sus miembros, para el trabajo en equipo, etc. Normalmente, las condiciones de mercado permiten que la empresa pueda apropiarse de las rentas en los casos de formación específica y no de formación general.	Garavan (1997); Barney y Wright (1998); Baron y Kreps (1999); Loewenstein y Spletzer (1999); Peritta (2000); De Saá y Ortega (2002); Beltrán <i>et al.</i> (2003); Horgan y Mühlau (2003); Huerta <i>et al.</i> (2003); Ubeda (2003)
Especializada vs. multihabilidades	Según se persiga la especialización o no de las habilidades.	Ciertas organizaciones persiguen tener una fuerza de trabajo en la que predomine la presencia de múltiples habilidades en sus individuos, mientras que otras lo que buscan es una fuerza de trabajo altamente especializada, en la que cada individuo tenga un nivel elevado de destreza, pero para un ámbito muy restringido. La <i>formación multihabilidades</i> es apropiada para organizaciones que quieren contar con elevados niveles de flexibilidad funcional o de adaptabilidad. La <i>formación especializada</i> puede ser utilizada de manera más inmediata, pero se deprecia más rápidamente.	Valle <i>et al.</i> (2000); De Saá y Ortega (2002); Huerta <i>et al.</i> (2003); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004)

TIPOS	CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	FUNDAMENTOS	AUTORES
En el puesto de trabajo vs. fuera del puesto de trabajo	Según donde se proporcione la formación en relación con el lugar de trabajo.	La formación <i>en el puesto</i> es dirigida por un superior o compañero del puesto, que favorece la transferencia de formación, ya que el entorno de práctica es idéntico al entorno de realización de la tarea, y que permite que los aprendices aprendan a realizar sus trabajos bajo supervisión directa, lo cual permite el contacto cara a cara. Puede ser tanto formal como informal. Ahora costes al eliminar la necesidad del formador externo y de tener que separar al formado de su actividad productiva. Por su parte, la formación <i>fuera del puesto</i> de trabajo es más formal, más cara y puede darse dentro y fuera de la empresa, y tiene como ventajas que no interfiere en el desarrollo cotidiano del trabajo, que los fallos del formado no repercuten sobre el cliente y que le evitan las distracciones e interrupciones propias del puesto.	Raper <i>et al.</i> (1997); Baron y Kreps (1999); Salas <i>et al.</i> (1999); Eaglen <i>et al.</i> (2000); Huang (2001); Wickert y Herschel (2001); De Saá y Ortega (2002); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004)
Individual, de grupo o general	Según quienes sean los destinatarios del programa de formación.	Esta distinción hace referencia al enfoque sobre el que se desarrollan los esfuerzos de formación, que pueden centrarse en el <i>individuo</i> y, por lo tanto, desde el análisis de las necesidades de formación hasta el diseño de la misma se hacen pensando en individuos específicos dentro de la organización; o bien puede tener una mayor orientación hacia el <i>grupo</i> o hacia la <i>organización</i> en general como eje de la formación.	Baron y Kreps (1999); Moreland y Myskovsky (2000); Valle <i>et al.</i> (2000); De Saá y Ortega (2002)
Presencial y a distancia	Según que el método de formación requiera la presencia del individuo en el mismo lugar que el formador y el resto de los participantes.	La formación <i>presencial</i> "tradicional" al producirse en un mismo espacio físico, dentro o fuera de la organización, tiene su mayor ventaja en posibilitar relaciones interpersonales y en que favorece el grado de concentración al eliminar las interrupciones de la vida laboral cotidiana. La formación <i>a distancia</i> , en la que profesores y alumnos están en puntos físicos distintos y que se apoya en libros, manuales de formación o en entornos virtuales, tiene como grandes ventajas que abarata los costes y proporciona una gran flexibilidad en la impartición.	De Saá y Ortega (2002); Baird <i>et al.</i> (2003); Ariza <i>et al.</i> (2004); Pardo y Luna (2007)
Sobre la experiencia pasada, presente o los escenarios futuros	Según la actualidad de los contenidos sobre los que se pretenda formar.	La formación <i>basada en el pasado</i> , que es muy común, surge cuando se ha identificado lo que debe ser asimilado por los individuos y los mejores métodos para transmitir ese conocimiento; la formación se hace a partir de un conocimiento "establecido". Mientras, la formación <i>basada en el presente</i> requiere que los individuos sintetizen de manera colectiva aquello que debe ser aprendido poco tiempo después de que la experiencia haya sucedido. Por último, la organización puede crear distintos <i>escenarios futuros</i> en los que los individuos puedan observar las posibles consecuencias que sus acciones o decisiones podrían tener y aprender sobre ello.	Alexander (2000); Baird <i>et al.</i> (2003)
Ocasional vs. continua	Según la periodicidad con la que se produzca.	La formación <i>ocasional</i> trata de subsanar una necesidad puntual. La formación <i>permanente</i> garantiza mayor retroalimentación al producirse de manera frecuente en la vida laboral del individuo.	De Saá y Ortega (2002); Pardo y Luna (2007)
Orientada a la enseñanza vs. orientada al aprendizaje	Según su orientación metodológica.	La formación <i>orientada a la enseñanza</i> se centra en la exposición de ciertas situaciones modelo de tipo teórico, más enfocada en la transmisión de conocimientos, de forma teórica, que en la modificación de comportamientos. La formación <i>orientada al aprendizaje</i> se centra en las formas de realización del trabajo de los formados, con un carácter mucho más práctico.	Ariza <i>et al.</i> (2004)

Fuente: Elaboración propia

De los distintos tipos de formación recogidos en el cuadro 1.2, unos pueden ser considerados más apropiados que otros dependiendo del objetivo perseguido en el propio proceso formativo. En este sentido, si lo que se persigue es un cambio en la base de conocimientos y habilidades del formado que se manifieste en un cambio de comportamiento, relacionado con la mejora de su desempeño en el puesto de trabajo, se observan algunas diferencias interesantes entre la formación orientada a la enseñanza y la orientada al aprendizaje. La primera, por su mayor carácter teórico, tiene más dificultades para afectar directamente al trabajo realizado por los formados, y precisa de un mayor refuerzo en el seguimiento de la transferencia al contexto de trabajo (Ariza, Morales y Morales, 2004). En línea similar, Salas *et al.* (1999) advierten que la formación externa presenta la desventaja, frente a la interna, de que los formadores externos carecen de un adecuado conocimiento de los factores organizativos que pueden afectar a la eficacia del programa de formación, condicionando su posterior aplicación en el día a día.

Por su parte, Wickert y Herschel (2001) consideran que la formación en el puesto es una de las formas más eficaces de transmitir nuevos conocimientos. Quizá esto se deba a que una de las mayores ventajas que presenta la formación en el puesto de trabajo es que permite el contacto cara a cara entre formador y formado. De esta manera, la formación en el puesto de trabajo es destacada como el tipo de formación idónea, por ejemplo, para transmitir conocimiento sobre los nuevos productos introducidos por la empresa (Raper *et al.*, 1997). No obstante, no todas las opiniones sobre esta relación son tan firmes; de este modo, Sparkes y Miyake (2000) no consiguen resultados suficientemente concluyentes para dilucidar si la formación en el puesto contribuye en mayor medida a la transferencia de conocimiento que la formación fuera del puesto. En esta línea, desde un punto de vista teórico, Vermeulen (2002) considera que la formación fuera del lugar de trabajo promueve la reflexión sobre las rutinas diarias. Además, las discusiones e informaciones recibidas ayudan al formado a conocer la existencia de otras maneras de hacer bien el trabajo, lo cual genera un interés en el formado por intentar aplicarlas en su trabajo.

A su vez, a la hora de apostar por la formación presencial o no presencial, se debe considerar en qué medida el proceso formativo se puede ver afectado por el tipo de relación interpersonal que se establezca entre formador y formado. En este sentido, Baird, Griffin y Henderson (2003) consideran que las tecnologías de información y comunicación existentes en la actualidad

permiten al alumno no sólo disponer de los textos y documentos necesarios en el momento en que desee, sino también recibir apoyo por parte de los profesores a través de *chats* o realizar actividades de autoevaluación que le permitirían conocer su nivel de progreso en el dominio de los nuevos conocimientos o habilidades. No obstante, debe tenerse en cuenta que la proximidad física, entre quien imparte la formación y quien la recibe, permite aprovechar beneficios intangibles derivados de las relaciones interpersonales (De Saá y Ortega, 2002). Por lo tanto, no debe subestimarse la importancia del contacto personal en la transferencia de los conocimientos y habilidades que se produce durante la formación.

En línea con lo anterior, cabe analizar otro tipo de relaciones interpersonales, aquellas que se producen entre los individuos que están siendo formados, y que lleva a analizar la formación individual y la formación en grupo. Así, el individuo puede complementar lo que sabe con el conocimiento de lo que otros miembros de su organización o su grupo conocen, desarrollándose entre ellos un sistema de memoria transactiva, que proporciona a los miembros del grupo una información mayor y mejor de la que tendría cada uno de ellos de manera aislada (Moreland y Myaskovsky, 2000). Así pues, tal y como señalan Salas y Cannon-Bowers (2001), la formación en grupos permite una interacción entre los asistentes que puede beneficiar el proceso de aprendizaje, ya que los individuos tienen la oportunidad de aprender de la experiencia de otros e interactuar entre ellos.

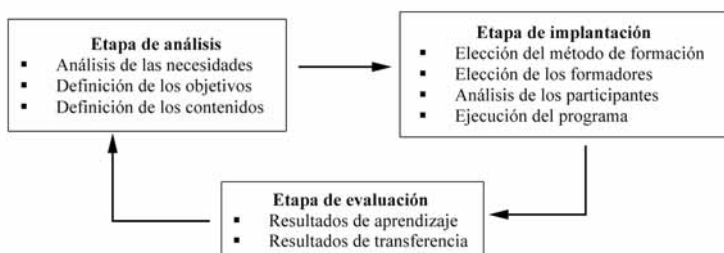
Finalmente, cuanto más reducido es el número de empleados a formar, más factible es utilizar la formación en el puesto (De Saá y Ortega, 2002). De hecho, Baird *et al.* (2003) consideran que reunir a todos los asistentes al programa de formación en un mismo lugar aumenta las posibilidades de que se desarrolle una comprensión homogénea de los contenidos del mismo. Por último, también debe plantearse la influencia que los asistentes a un curso ejercen mutuamente al interactuar. Situar a todos los alumnos en un mismo lugar puede propiciar una serie de intercambios de conocimientos que aumenten el aprendizaje (Baird *et al.*, 2003).

El proceso clásico de formación

Diversos autores coinciden en la utilidad de agrupar las actividades propias del proceso de formación en tres fases que, aunque con ligeras variaciones en

su contenido, son: análisis, implantación y evaluación⁴ (Tracey y Tews, 1995; Dolan *et al.*, 1999; Ariza *et al.*, 2004; Gómez-Mejía *et al.*, 2004; Melián y Verano, 2004). En la fase de análisis se identifican las necesidades de formación y se establecen los objetivos a alcanzar; es decir, se identifican los problemas o necesidades que debe resolver la formación y se recaba información para su diseño. La segunda fase implicaría la identificación de los medios a través de los cuales se va a proporcionar la formación y su ejecución, es decir, el desarrollo práctico del programa diseñado. La tercera y última fase supone la evaluación del modo en que se ha desarrollado el programa de formación y de los resultados obtenidos tanto de aprendizaje como de transferencia. Por último, no se ha de olvidar que el proceso de formación debe ser considerado como cíclico, en el que siempre resulta vital asegurarse el alineamiento con la estrategia y los objetivos generales de la organización. De este modo, cada vez que se completa un proceso de formación debe verificarse si sigue siendo apropiado a la luz de las políticas organizativas y los nuevos requerimientos de formación (Wills, 1994). En la figura 1.1 se esbozan de manera esquemática las etapas del proceso de formación cuyo contenido se desarrollará a continuación.

FIGURA 1.1.
El proceso de formación



Fuente: Adaptado de Gómez-Mejía et al. (2004:287)

⁴ La identificación de estas tres fases presenta ligeras variaciones entre los autores. Así, la fase de implantación del esquema anteriormente expuesto coincide con lo que algunos autores denominan diseño de la formación, que hace referencia a la selección de las distintas técnicas de formación y al establecimiento de su secuencia en la ejecución, para así lograr los objetivos específicos que puedan tener los programas de formación (Al-Khayyat y Elgamal, 1997; Graf, 2004).

1. Etapa de análisis

Dentro de esta etapa pueden incluirse tres tipos de actividades: análisis de las necesidades de formación, definición de los objetivos y definición de los contenidos de formación.

Análisis de las necesidades de formación

El análisis de las necesidades de formación tiene por objetivo identificar quién debe formarse dentro de la organización y sobre qué cuestiones (Salas y Cannon-Bowers, 2001). Además, debe hacerse a tres niveles distintos: organizativo, de tarea y de individuo (Salas *et al.*, 1999; Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Estos análisis requieren un esfuerzo de colaboración entre el personal del departamento de recursos humanos, encargado de la formación, y los departamentos de línea y apoyo, así como con la alta dirección (Al-Khayyat y Elgamal, 1997).

El análisis a nivel *organizativo* persigue la integración de los objetivos de la formación con los objetivos organizativos y las orientaciones estratégicas (Salas *et al.*, 1999; Hawley y Barnard, 2005). Además, debe ser congruente con los recursos disponibles y las limitaciones y apoyos a la transferencia de formación (Blanchard y Thacker, 1999; Salas y Cannon-Bowers, 2001). Este análisis es debido, entre otras cuestiones, a que los planes e iniciativas estratégicas generan una serie de cambios estructurales y sistémicos que crean necesidades particulares de desarrollo de los recursos humanos y sin un análisis riguroso y global de las necesidades de formación es improbable que ésta pueda hacer contribuciones significativas a la eficacia organizativa (Horwitz, 1999; Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Esta tarea, en ocasiones, es especialmente difícil, ya que aquellos que toman las decisiones estratégicas carecen de un conocimiento adecuado de las habilidades y comportamientos que requiere la implementación de las mismas, lo cual dificulta el trabajo de los especialistas de recursos humanos a la hora de afrontar el análisis de las necesidades de formación (Wright y Snell, 1998).

Por otra parte, mediante el análisis de *tareas/puestos* se determina cómo se realiza el trabajo y se estudia la plantilla de recursos humanos para determinar qué trabajadores necesitan formación y sobre qué cuestiones. Este análisis se hace teniendo en cuenta cómo desarrollan los individuos las tareas propias de su puesto de trabajo, las condiciones en las cuales se realizan y los

conocimientos, habilidades y aptitudes requeridos para ello (Salas y Cannon-Bowers, 2001; Gómez-Mejía *et al.*, 2004; Melián y Verano, 2004). Así pues, esta información, que posteriormente sirve de *input* para el diseño del programa de formación, se obtiene a través del análisis de tareas de tipo cognitivo, de comportamiento e, incluso, considerando la labor y las tareas realizadas en equipo. Estos análisis se fundamentan en distintas técnicas de recogida de información como las entrevistas a expertos, a supervisores, a ocupantes de puestos, observación, cuestionarios, etc. (Salas *et al.*, 1999). El análisis de la información recogida permite identificar no sólo los conocimientos y habilidades requeridas para realizar las tareas, sino los procesos mentales que posibilitan la aplicación de dichos conocimientos y habilidades a las distintas situaciones que surjan en el transcurso de la realización de la tarea (Salas y Cannon-Bowers, 2001).

Finalmente, las necesidades de formación se pueden determinar a partir de las evaluaciones del desempeño del *individuo* o del análisis de los rasgos de su personalidad (Ariza *et al.*, 2004). De esta manera, las necesidades de formación surgen al producirse una discrepancia entre la evaluación de un individuo concreto y los estándares que la organización ha fijado para su puesto, que es debida a una falta de formación y no a otras razones (falta de motivación, de medios técnicos, etc.) (Bohlander *et al.*, 2003; Gómez-Mejía, *et al.*, 2004). Uno de los principales beneficios de acometer esta fase es no caer en el error de enviar a formarse a aquellos empleados que no lo necesitan (Bohlander *et al.*, 2003).

La importancia de esta etapa dentro del desarrollo de un programa de formación radica en que su omisión o tratamiento superficial puede llevar a implementar un programa formativo como solución a problemas de comportamiento de los individuos o de *performance* de las unidades que pueden tener su origen en otras cuestiones, como una tecnología deficiente o un sistema de recompensas inadecuado (Al-Khayyat y Elgamal, 1997; Blanchard y Thacker, 1999; Salas *et al.*, 1999; Kraiger, McLinden y Casper, 2004). Así, en la práctica se observa cómo, en ocasiones, las organizaciones se acogen a programas formativos ofertados por organismos públicos sin que haya razones para ello más allá de aprovechar una formación sin coste aparente o que los programas se implanten por razón de su popularidad o novedad (Facteau, Dobbins, Russell, Ladd y Kudisch, 1995; Salas *et al.*, 1999; De Saá y Ortega, 2002; Bohlander *et al.*, 2003). En esta línea, Salas *et al.* (1999) afirman que, con fre-

cuencia, los esfuerzos formativos tienen su origen más en la solicitud de los directivos de línea que en un adecuado análisis de las necesidades de formación. Estos autores consideran que, aunque la información que pueden proporcionar estos directivos es útil, no puede considerarse del todo fiable debido a que en muchos casos desconocen los objetivos estratégicos de la organización y, además, no dejan de ser juicios subjetivos en los que puede haber discrepancias entre los propios directivos. Por su parte, Gómez-Mejía *et al.* (2004) consideran que la idea de que el proceso de formación se inicie con el análisis de necesidades puede ser más académica que real, ya que, en muchas ocasiones, la formación se genera rápidamente como solución a los problemas que van haciéndose patentes en la organización, sin una planificación previa.

Definición de los objetivos de la formación

La definición de los objetivos de formación es para Salas y Cannon-Bowers (2001) un resultado de la etapa anterior, por el que se identifican los objetivos de aprendizaje concretos relacionados con la actuación que se quiere que los asistentes exhiban como fruto de la formación (Tracey y Tews, 1995). Estos objetivos proporcionan la vinculación entre las necesidades y los resultados de la formación, pero además determinan qué criterios son útiles a la hora de evaluar los progresos logrados con la misma (Wills, 1994; Huang, 2001). En esta línea, Gómez-Mejía *et al.* (2004) consideran que, en la medida de lo posible, los objetivos deberían definirse en términos de comportamiento, es decir, determinando qué tiene que saber un empleado y qué es lo que tiene que hacer o no hacer tras recibir la formación. Además, se requiere que los criterios definidos para juzgar la eficacia del programa de formación surjan directamente de los objetivos de comportamiento anteriormente formulados (Blanchard y Thacker, 1999; Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Estos objetivos de formación determinan el número de empleados que van a formarse simultáneamente, lo cual condicionará, a su vez, los métodos que posteriormente se utilicen en el programa de formación (De Saá y Ortega, 2002).

Definición de los contenidos de formación

La fase de análisis debe incluir la definición de los contenidos de formación. En este sentido, a nivel académico, los contenidos de los programas de

formación se clasifican de acuerdo con el tipo de habilidades que se pretende transmitir a los asistentes en distintos grados de énfasis en las habilidades técnicas, conceptuales o de relaciones humanas.

La definición de los contenidos sobre los que se pretende formar a los empleados debería ser una parte más de la respuesta dada a las carencias detectadas en el análisis de necesidades y de los objetivos fijados. En este sentido, un mismo objetivo de formación puede dar lugar a diferentes acciones formativas que aborden contenidos de formación diferentes, aunque complementarios para el objetivo perseguido (Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Además, los objetivos de formación frecuentemente están muy relacionados con los objetivos estratégicos que persigue la empresa.

Por otra parte, algunas de las nuevas prácticas de gestión, como la organización que aprende y el énfasis en el trabajo en equipo, están potenciando la formación relacionada con las habilidades de comportamiento frente a las habilidades técnicas. Esta formación versa sobre cuestiones como la comunicación, la solución de problemas, el servicio al cliente o la adaptación (Smith, Oczkowski, Noble y Macklin, 2003). Pero no siempre los contenidos de la formación están encaminados a objetivos de utilidad concretos, como puede ser la formación en creatividad o la atención a situaciones de crisis; también puede perseguir fines más genéricos y centrarse en contenidos propios de la alfabetización que permitan a los empleados cumplimentar documentos internos o comprender las instrucciones de seguridad para evitar accidentes laborales (Gómez-Mejía *et al.*, 2004).

2. Etapa de implantación

Si bien la etapa anterior se centraba en la identificación de las necesidades en términos de formación de la organización y lo requerido para cubrir dichas necesidades de una manera sistemática (en términos de conocimientos y habilidades), esta fase se caracteriza por generar los pasos necesarios para proporcionar los conocimientos y habilidades a los individuos. Durante esta etapa la organización deberá estudiar si existen en su interior o en el exterior programas o acciones formativas elaboradas que hayan desarrollado los contenidos sobre los que se pretende formar y, en caso de no ser así, realizar la tarea de desarrollar el programa *ad-hoc* (Wills, 1994; Ariza *et al.*, 2004). Dentro de esta etapa del proceso de formación pueden incluirse cuatro tipos

de actividades distintas: (1) la elección del método o herramienta para dar la formación, (2) la elección de los formadores o instructores, (3) el análisis de los participantes y (4) la ejecución del programa.

Elección del método para impartir la formación

La elección del método para impartir la formación requiere la definición del lugar y la forma en que la organización propiciará el contacto entre el formado y los conocimientos y habilidades a aprender. Así pues, las estrategias de instrucción deben presentar cuáles son los conocimientos y habilidades que deben ser aprendidos, crear oportunidades para que los formados practiquen las habilidades y participen activamente en el proceso de aprendizaje y, por último, proporcionar retroalimentación a los formados durante y después de la práctica (Read y Kleiner, 1996; Salas y Cannon-Bowers, 2001).

De manera más concreta, la elección de la herramienta de formación requiere apostar por una determinada metodología formativa, identificar el lugar (*e.g.*, aulas tradicionales, aulas informáticas, puesto de trabajo, etc.), así como los recursos materiales (*e.g.*, material didáctico, ordenadores, programas informáticos, etc.) y humanos (*e.g.*, formadores, personal de apoyo, etc.) que deben emplearse para el normal desarrollo del programa (Wills, 1994). Las herramientas seleccionadas, junto con el cronograma de las sesiones en las que van a ser utilizadas, dará lugar a una acción formativa que debe alcanzar los objetivos previamente fijados (Murk, Barrett y Atchade, 2000).

Las organizaciones disponen de múltiples métodos para proporcionar la formación (véase cuadro 1.3). No obstante, debe tenerse en cuenta que la elección de las herramientas que van a utilizarse dentro de un programa o acción formativa no puede realizarse de manera aislada, ya que está condicionada por múltiples elementos. Los recursos financieros disponibles para la formación van a ser un primer condicionante, pero también lo es la naturaleza de los objetivos perseguidos con la formación; las infraestructuras; los recursos tecnológicos y humanos; el tipo de materiales; la edad, experiencia y habilidad de los empleados a los que se dirige; y el tiempo disponible para la formación (Read y Kleiner, 1996; Al-Khayyat y Elgamal, 1997; Huang, 2001; Callahan, Kiker y Cross, 2003).

Debe tenerse en cuenta que ciertas tendencias que se observan en la gestión de la empresa están conduciendo a una actualización de las herramien-

tas de la formación. Así, la descentralización de la función de formación hacia los supervisores o directivos de línea, la incorporación en la empresa de una serie de tecnologías de información y comunicación, de enorme dinamicidad, el auge de la gestión de conocimiento, que presiona a la función de recursos humanos para que los individuos aprendan cada vez más y de manera más rápida, son elementos que llevan a replantearse la idoneidad de los medios tradicionales utilizados para impartir formación (Raper *et al.*, 1997; Baird *et al.*, 2003).

Por otra parte, es importante resaltar que, según el tipo de aprendizaje que tiene que producirse y el tipo de conocimientos y habilidades que se pretende transmitir, habrá unos métodos más apropiados que otros, y la adecuación de estas cuestiones determina, en buena medida, la eficacia de la formación (Salas *et al.*, 1999; Huang, 2001; Wells y Schminke, 2001; De Saá y Ortega, 2002; Arthur, Bennett, Edens y Bell, 2003; Bohlander *et al.*, 2003).

Así, por ejemplo, para la transferencia de conocimientos más complejos se consideran adecuados diversos métodos, entre los que se encuentran ciertos tipos sofisticados de aprendizaje por acción, la rotación de personal y, en general, métodos de formación que se fundamenten en la experiencia (Johannessen y Olsen, 2003). Así mismo, se considera que la formación basada en el ordenador es apropiada para abordar la transferencia de conocimientos más sencillos (Carter, 2002). Por su parte, la representación de roles favorece la transferencia de habilidades interpersonales (Vermeulen, 2002), mientras que el uso de simulaciones es apropiado para transmitir a los formados ciertos tipos de habilidades de tipo técnico y complejo (Salas y Cannon-Bowers, 2001; Carter, 2002). De manera similar, el curso presencial basado en simples clases también es bastante eficaz para ciertos tipos de conocimientos y habilidades sustentados en hechos pasados ya consolidados (Arthur *et al.*, 2003; Baird *et al.*, 2003; Pardo y Luna, 2007). Por último, el diseño de la forma en que se va a ejecutar la formación también debe tener en cuenta la posibilidad de que el aprendizaje siga en los descansos que se realicen, en la medida en que estas interrupciones de las clases o cursos proporcionan un marco informal que propicia la discusión entre los asistentes sobre cómo aplicar lo expuesto al trabajo, cómo adaptarlo a la tecnología propia de la organización, etc. (Murk *et al.*, 2000).

CUADRO 1.3.
Métodos de formación

MÉTODOS DE FORMACIÓN	FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
Rotación entre puestos	Los individuos pasan por distintos puestos de trabajo dentro de la organización, de tal manera que logran conocimientos no sólo sobre las tareas de los mismos, sino de las interrelaciones entre ellos.	Formación en el puesto de trabajo que permite adquirir experiencia en puestos de trabajo muy delimitados. Es una forma muy adecuada para que las empresas pequeñas suplan los desfases transitorios de conocimiento que supone la ausencia temporal de un trabajador.	Huang (2001); Wickert y Herschel (2001); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004)
Aprendizaje o formación en prácticas	La formación se realiza en el puesto a medida que el trabajador se familiariza con las tareas desarrolladas en el mismo.	Formación en el puesto de trabajo, que puede plantearse con distintos niveles de sistematización; se puede diseñar una trayectoria determinada de tareas que el formado debe llegar a dominar o bien el formado es adscrito al puesto, recibiendo escasa o nula información sobre el contenido y secuencia de su período de prácticas.	Raper <i>et al.</i> (1997); Huang (2001); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004)
Clases	Puede dividirse en dos tipos según el nivel de interacción entre formador y formados: la simple clase magistral y el método de discusión. La primera consiste en una presentación oral por parte del formador mientras que el formado intenta absorber la información. La segunda proporciona un canal de comunicación de dos vías, ya que la clase es complementada con la realización de preguntas y el fomento de la discusión de las respuestas en el aula.	Formación fuera del puesto de trabajo, que puede realizarse tanto dentro como fuera del lugar de trabajo y basada en la experiencia pasada de la organización. La clase proporciona sólo información en diversos formatos (en persona, en video, <i>software</i> , etc.), dando lugar a un aprendizaje pasivo y, en ocasiones, puede no ser atractivo para el formado. Los formatos mecánicos de la clase abaratan los costes de la formación y permiten la reproducción tantas veces como el individuo necesite. Con el método de discusión el formador puede introducir las discusiones en grupo de temas relacionados con lo previamente expuesto, dando lugar a una mayor implicación del formado en su propio aprendizaje.	Hankins y Kleiner (1995); Read y Kleiner (1996); Blanchard y Thacker (1999); Huang (2001); Baird <i>et al.</i> (2003); Callahan <i>et al.</i> (2003); Pardo y Luna (2007)
Estudio de casos	Método de formación que, normalmente, se desarrolla en el aula y que implica la exposición de un problema o situación real a la cual deben dar solución los formados.	El estudio de casos puede plantearse de manera abierta, estimulando la discusión, al requerir la exploración de diversos puntos de vista y alternativas o puede conducirse de manera más cerrada, hacia una única solución. En ambos casos, lo que se persigue es que el formado descubra la aplicación de ciertos principios previamente determinados. Es un método que debe aplicarse para grupos pequeños por los elevados niveles de comunicación que suelen establecerse entre los participantes.	Read y Kleiner (1996); Bohlander <i>et al.</i> (2003); Pardo y Luna (2007)
Presentación de las mejores prácticas	Mediante este tipo de actividades aquellos individuos o grupos que están obteniendo éxitos en la organización presentan sus herramientas, procesos y planteamientos a otros.	Formación basada en conocimientos muy actuales de la organización, que se transmiten casi en tiempo real al resto de la organización. En estas actividades es frecuente que los individuos emisores expliquen lo que hicieron o están haciendo, como lo lograron y lo que han aprendido en el proceso.	Wickert y Herschel (2001); Baird <i>et al.</i> (2003)
Operador clave	Se selecciona a un empleado que es enviado al exterior para lograr una serie de conocimientos y habilidades que luego transmite a sus colegas dentro de la organización.	Es una combinación de la formación fuera y dentro del lugar de trabajo que, para puestos no directivos, permite una rápida adquisición y diseminación de conocimientos y habilidades específicos del puesto por toda la organización. Sus principales ventajas son que acelera el proceso de aprendizaje y elimina en gran medida la posibilidad de transmisión de malos hábitos de trabajo.	Raper <i>et al.</i> (1997)
Compañeros instructores	Determinados empleados, de alto rendimiento y con capacidad para enseñar, son designados por la empresa para actuar como instructores de otros compañeros.	Formación en el puesto de trabajo apropiada para trabajos operativos.	Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004)

MÉTODOS DE FORMACIÓN	FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
Mentores	Ciertos empleados de mucha antigüedad en la organización son designados para ejercer de maestros y consejeros de empleados más jóvenes.	Formación en el puesto de trabajo, que suele utilizarse para los procesos de socialización así como para la dirección de la carrera de empleados de tipo profesional. El mentor no solo ofrece su conocimiento, sino que vigila la aplicación del mismo en el entorno del trabajador más joven y le aporta su red de contactos en la empresa.	Read y Kleiner (1996); Wickert y Herschel (2001); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004); Allen y O'Brien (2006)
Experiencias de trabajo planificadas	Al individuo se le proporcionan los medios e instrucciones necesarias para realizar una tarea específica del puesto de trabajo, la cual es supervisada por el inmediato superior.	Es un tipo de formación en el puesto de trabajo que da a los formados una importante gama y profundidad de conocimientos requeridos para una actuación eficaz en poco espacio de tiempo.	Raper <i>et al.</i> (1997)
Aprendizaje por acción	A un individuo o grupo se le asigna una tarea y se le provee de las herramientas y habilidades para hacer el trabajo. Los individuos actúan para completar la asignación y luego reflexionan sobre lo que han aprendido.	Es una formación que se basa en la experiencia presente, no en el pasado, en la que las actividades desarrolladas por los formados, sus éxitos y sus fracasos se convierten en la base del aprendizaje.	Baird <i>et al.</i> (2003); Bohlander <i>et al.</i> (2003)
Instrucción programada mediante libros, DVDs, etc.	Método de aprendizaje autoguiado en el que el individuo sigue las indicaciones de un sistema de aprendizaje, que puede estar materializado en soporte de libro, DVD, etc. Agrupa una serie de contenidos en distintos módulos que son presentados secuencialmente. A medida que el formado logra una cierta retención de los contenidos presentados en un módulo, pasa al siguiente.	Método comúnmente utilizado por la formación a distancia, que requiere una importante inversión en el desarrollo de los materiales, la cual luego puede ser aprovechada para un importante número de individuos, reduciendo así el coste por persona. Suelen ser métodos que se apoyan en la modelización del comportamiento para transmitir, mediante distintos niveles de interactividad con el formado, los comportamientos que debe desarrollar.	Blanchard y Thacker (1999); Wells y Schminke (2001); Callahan <i>et al.</i> (2003)
Formación basada en el ordenador	Formación que ocurre a través del uso del ordenador, normalmente fundamentada en los principios de la instrucción programada, en la que un <i>software</i> presenta los contenidos y guía el aprendizaje del individuo.	Formación fuera del puesto de trabajo que requiere el diseño del <i>software</i> y de la correspondiente dotación de <i>hardware</i> para los formados. Su justificación económica depende del número de individuos que puedan utilizar el programa. Para el alumno presenta la ventaja de permitirle adaptar el ritmo de aprendizaje a sus condiciones particulares. La inversión en tiempo para desarrollarla hace que esta formación no sea válida para aquellas necesidades formativas que requieran atención inmediata. Por otra parte, normalmente no hay ningún formador que pueda intervenir si el formado tiene algún problema con los materiales o dudas acerca de ellos.	Read y Kleiner (1996); Raper <i>et al.</i> (1997); Seyler <i>et al.</i> (1998); Blanchard y Thacker (1999); Huang (2001); Wickert y Herschel (2001)
E-learning	Formación dada a través de un conjunto de aplicaciones y procesos, tales como el aprendizaje basado en internet y en la <i>web</i> corporativa, la formación basada en el ordenador, las aulas virtuales y la colaboración digital. La información se le presenta al individuo a través de distintos formatos como gráficos, vídeos, audio, animaciones, modelos, simulaciones, etc.	Formación fuera del puesto de trabajo que permite dar formación a una fuerza de trabajo dispersa geográficamente de una manera eficiente en coste. Los programas pueden estructurarse para que los individuos contacten entre sí para colaborar o para que trabajen individualmente. Se caracterizan también por ofrecer la posibilidad de que el control del aprendizaje resida en el programa o en el individuo.	Blanchard y Thacker (1999); Huang (2001); Salas y Cannon-Bowers (2001); Baird <i>et al.</i> (2003); Ariza <i>et al.</i> (2004); DeRouin <i>et al.</i> (2004); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004)

MÉTODOS DE FORMACIÓN	FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
Simulaciones	Consiste en proporcionar un entorno que replica importantes características de trabajo en donde el individuo practica la mejora de sus habilidades.	Formación fuera del puesto de trabajo que, a menudo, se usa en conjunción con otros métodos de formación. Su eficacia depende de la fidelidad de la simulación, es decir, el grado en el cual representa el sistema y su entorno en sus rasgos físicos, cognitivos y funcionales. Es un método muy utilizado cuando el coste de los errores de formación es muy elevado en el entorno real de trabajo. Incluye distintas variedades: ejercicios <i>in-basket</i> , juegos de empresa, simulaciones de ordenador y simulaciones basadas en el cine.	Salas <i>et al.</i> (1999); Salas y Cannon-Bowers (2001); Baird <i>et al.</i> (2003); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004)
Representación de roles	En este método los formados representan ciertos roles en el contexto de una situación que es relevante para los objetivos de formación.	Formación fuera del puesto de trabajo que proporciona a los formados una oportunidad de implicarse personalmente en la formación y experimentar las interacciones con otros individuos. Es un método que permite la discusión en grupo, la participación activa y la retroalimentación y, por lo tanto, muy útil cuando se persiguen cuestiones como la gestión del estrés o aumentar los niveles de asertividad de los formados. Es indicado para la formación de habilidades interpersonales.	Hankins y Kleiner (1995); Read y Kleiner (1996); Huang (2001); Salas y Cannon-Bowers (2001); Wells y Schminke (2001); Vermeulen (2002); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004); Pardo y Luna (2007)
Modelización del comportamiento	Método de formación que provee al formado de un ejemplo claro de cuál es el comportamiento deseado, antes de pedirle que lo repita, para después darle retroalimentación sobre su actuación.	Formación fuera del puesto de trabajo en la que el formado ve, normalmente a través de un DVD, una demostración de cómo quiere la organización que actúe en determinadas situaciones. Posteriormente, el formado repetirá ese comportamiento, se le grabará y sobre esa grabación se trabajará para acercarse al ideal perseguido por la organización. Se usa para formar sobre habilidades técnicas e interpersonales.	Blanchard y Thacker (1999); May y Kahnweiler (2000); Bohlander <i>et al.</i> (2003)
Escenarios	Formación basada en crear escenarios que todavía no han sucedido para poder "experimentar" el futuro.	Los escenarios, a menudo, son utilizados para aprender del futuro, para aprender nuevas aplicaciones de los conocimientos consolidados, para evaluar diversas alternativas futuras, así como para establecer las interrelaciones departamentales en sucesos potenciales.	Alexander (2000); Wickert y Herschel (2001); Baird <i>et al.</i> (2003)
<i>Outdoor</i> (al aire libre)	Los empleados son llevados a entornos al aire libre distintos del de trabajo para que realicen actividades completamente diferentes a las habituales de las que extraerán conocimientos y habilidades que luego aplicarán en la empresa.	Formación fuera del puesto en la que a los empleados se les lleva a bosques, aulas de música, etc., donde desarrollan actividades y juegos que les ayudan a mejorar su forma de trabajar en equipo, su capacidad de liderazgo, la coordinación entre empleados, etc. El hecho de que los individuos se diviertan hace que estén más motivados y quieran participar. Sin embargo, la desventaja es que los objetivos de formación no se presentan de manera evidente y esto hace que los formados puedan abandonar la misma sin ser conscientes de lo que han aprendido.	McSherry y Taylor (1994); Read y Kleiner (1996); Gómez-Mejía <i>et al.</i> (2004); Pardo y Luna (2007)
Experimentación estratégica	Con este método de formación los participantes llevan a cabo pequeños experimentos para comprobar sus suposiciones y capturar el aprendizaje que se derive de ellos.	Formación basada en el futuro en la que se identifican áreas objetivo para las cuales el nuevo conocimiento o una mejor actuación tendrá resultados importantes, se diseñan ciertos experimentos, se ejecutan y se aprende de las consecuencias.	Baird <i>et al.</i> (2003)

Fuente: Elaboración propia

Elección de los formadores

La elección de los formadores o instructores implica determinar tanto su número como sus características personales y su nivel de dedicación, total o parcial. El número de formadores puede comprometer la eficacia del programa formativo, ya que condiciona el nivel de atención y guía que los destinatarios de la formación pueden recibir de manera individual (Hankins y Kleiner, 1995). Por otra parte, los formadores pueden provenir del interior de la organización (*e.g.*, directivos, supervisores o empleados experimentados), cuya principal ventaja es el mejor conocimiento de la organización y sus peculiaridades, o del exterior (profesores de instituciones académicas, profesionales de reconocido prestigio, etc.), cuya ventaja radica, precisamente, en que suelen ser profesionales de la formación y que pueden aportar conocimientos e ideas novedosas para la organización (De Saá y Ortega, 2002; Ariza *et al.*, 2004). En cualquier caso, además de un adecuado dominio de los contenidos, la organización debe asegurar que los formadores tengan suficiente preparación sobre los aspectos emocionales y de instrucción de la formación; sólo así podrán estimular y mantener el nivel de motivación durante el programa y serán capaces de generar un entorno adecuado para el aprendizaje (Blanchard y Thacker, 1999; Salas *et al.*, 1999; Smith *et al.*, 2003; Pardo y Luna, 2007). En caso de que los formadores no tengan las habilidades y conocimientos requeridos para impartir los contenidos del programa, deberán recibir un programa de formación previo que supla estas carencias (Wills, 1994; Ariza *et al.*, 2004).

Por otra parte, se debe tener en cuenta que unos formadores cualificados pueden dar validez y credibilidad al aprendizaje (Hankins y Kleiner, 1995). En concreto, en aquellos cursos presenciales eminentemente basados en la clase o exposición magistral, resulta muy importante la credibilidad que el formador pueda dar a los conocimientos que se transmiten (Blanchard y Thacker, 1999).

Análisis de los participantes

El análisis de los participantes como etapa previa al inicio de la ejecución del programa requiere que se seleccionen y ordenen los candidatos. Se trataría de asegurar, en la medida de lo posible, la asistencia de aquellos individuos que son más importantes para los fines organizativos (Wills, 1994). También se debe tener en cuenta que las fortalezas y debilidades de cada per-

sona condicionan el aprovechamiento del programa de formación (Salas y Cannon-Bowers, 2001; Chiaburu y Tekleab 2005). Por lo tanto, esta fase requiere revisar las características de los asistentes relacionadas con su edad, sexo, nivel educativo, nivel de experiencia y familiaridad con los contenidos previstos (Murk *et al.*, 2000). En este sentido, es importante que el formador se asegure de que el lenguaje que vaya a utilizar para desarrollar los contenidos del programa se adecue al que poseen los asistentes; en caso contrario, el formado no podrá establecer asociaciones entre los términos, conceptos y principios que se pretende transmitir y su base de conceptos acumulados e internalizados en su lenguaje (Blanchard y Thacker, 1999; Murk *et al.*, 2000).

Por otra parte, DeRouin, Fritzsche y Salas (2004) recomiendan que la organización articule los programas formativos teniendo en cuenta el nivel de habilidad y experiencia previas de los individuos, de tal manera que aquellos con mayores niveles reciban mayor control sobre su aprendizaje. En esta línea, Murray y Snider (2001) creen que agrupar a trabajadores no experimentados en grupos homogéneos con respecto a este criterio puede contribuir a crear un entorno de formación en el cual los participantes asuman de manera más confortable un papel activo en su propio aprendizaje.

Ejecución del programa

La ejecución del programa está marcada por el comportamiento del instructor y por la experiencia de aprendizaje que logra crear (Al-Khayyat y Elgamal, 1997). Y, tal como afirma Wills (1994:13), aunque la ejecución del programa “[...] es la manifestación de todos los esfuerzos que han sido realizados es pasos anteriores, debe recordarse, en lo que se refiere al resto de la organización, que éste es sólo el comienzo del proceso de cambio”.

Durante la ejecución del programa pueden combinarse las distintas herramientas disponibles tanto de manera simultánea como secuencial. En el primer caso, el programa de formación puede hacer uso de un método para presentar los conocimientos y combinarlo con otro para su práctica o discusión. Pero también un programa formativo puede evolucionar a lo largo de distintas fases en las que se van utilizando diferentes herramientas (Baird *et al.*, 2003).

Dentro de la ejecución del programa se enmarcarían parte de las actividades encaminadas a su validación, de tal manera que mediante la observación, la retroalimentación con los asistentes o cualquier otro medio, se asegure que éstos progresan en la línea esperada por los objetivos del programa (Wills,

1994). En este sentido, las clases simples, que no hacen uso de estudio de casos o discusión en grupo, son catalogadas, con frecuencia, como un método pobre que no permite ni la implicación activa del formado ni la retroalimentación (Read y Kleiner, 1996), presentando el riesgo de no clarificar si los asistentes han comprendido correctamente el conocimiento que se les pretendía transmitir (Blanchard y Thacker, 1999). Por este motivo, Read y Kleiner (1996) sugieren que tanto si la información se transmite en persona o a través de medios como la cinta de vídeo, el formador deberá hacer pequeñas interrupciones para presentar ciertas cuestiones que conduzcan a la participación activa de los formados y a la retroalimentación. La eficacia de esta tarea depende de la experiencia y de la intuición del formador, así como de que sea un programa formativo que se haya realizado en el pasado y para el cual ya se tienen referencias acerca de cuál debe ser la evolución normal (Wills, 1994).

3. Etapa de evaluación

La manera de evaluar un determinado programa de formación es probablemente uno de los componentes más críticos del proceso formativo. Según Horwitz (1999), identificar cuándo se ha tenido éxito, y cuándo no, es una cuestión para la que ya se debería tener una metodología generalmente aceptada. De este modo, a pesar de los estudios académicos encaminados a demostrar la existencia de una vinculación entre los esfuerzos en formación de los empleados con el resultado comercial (Russell *et al.*, 1985) o con la rentabilidad (Aragón *et al.*, 2003), lo cierto es que la función de recursos humanos frente a las demás funciones de la empresa presenta la desventaja de estar menos preparada para cuantificar su impacto en los resultados de la organización (Úbeda, 2003). Esta evaluación debería medir los cambios que se han producido como consecuencia de las intervenciones de formación (Tan, Hall y Boyce, 2003). Es decir, aclarar si la formación avanza adecuadamente hacia el logro de los objetivos pretendidos, si el proceso de formación se desarrolló de acuerdo con lo planificado y, por último, si se han producido cambios en la conducta de los asistentes (Al-Khayyat y Elgamal, 1997).

Sin embargo, en ocasiones la evaluación de la formación es evitada por considerarse un proceso caro y consumidor de tiempo y, en otros casos, porque no se tiene un sistema de medida para determinar los cambios surgidos a

partir de la misma, lo cual impide determinar cuándo se han invertido correctamente los recursos y cuándo se han desperdiciado (Aragón *et al.*, 2003). Pero, también, la apatía de los directivos hacia esta tarea o el miedo a que el programa no sea evaluado favorablemente son otros de los motivos que hacen que pocas organizaciones evalúen sus programas de formación (Salas *et al.*, 1999). No obstante, la medición de la transferencia de la formación no sólo puede proporcionar datos objetivos que justifiquen los costes de formación, sino también medidas que verifiquen la eficacia de los contenidos y el diseño de la formación, permitiendo hacer posteriores modificaciones que la mejoren de forma progresiva (Garavaglia, 1993).

Además, debe tenerse en cuenta que la evaluación de la formación ha de estar relacionada con los propósitos para los que la misma se diseñó (Al-Khayyat y Elgamal, 1997; Gómez-Mejía *et al.*, 2004). No obstante, generalmente se ha considerado que el objetivo más común de la formación es incidir sobre los conocimientos, las habilidades o el comportamiento decisorio de los asistentes, para eliminar vacíos presentes o futuros y, en consecuencia, los modelos y recomendaciones para la evaluación de la formación han incidido sobre tales cuestiones. En este sentido, Tracey, Hinkin, Tannenbaum y Mathieu (2001), al igual que Kraiger, Ford y Salas (1993), recomiendan que, para analizar los resultados de la formación, se debe adoptar un planteamiento multidimensional sobre el aprendizaje y no fundamentarse exclusivamente en el test que evalúa la retención en la memoria de ciertos conocimientos impartidos durante la formación, sino que la evaluación debe realizarse en función de lo perseguido por la formación, ya sea el cambio en la base de conocimiento o de las habilidades, etc.

El modelo de Kirkpatrick (1959, en Kirkpatrick [1996]) para la evaluación de los programas de formación quizá sea el que más impacto y divulgación haya tenido, al menos a nivel académico (Campbell y Kuncel, 2001; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Kraiger *et al.*, 2004). Este modelo establece cuatro criterios para medir la eficacia de un programa formativo: (1) las *reacciones* de los asistentes ante la formación y su percepción sobre la eficacia del esfuerzo de formación; (2) el *aprendizaje*, es decir, las medidas del cambio en los conocimientos, habilidades o actitudes al finalizar la formación; (3) el *comportamiento*, contemplado como medida de la actuación cuando se vuelve al entorno de trabajo, y por último, (4) los *resultados*, relacionados con medidas de la mejora en los resultados organizativos.

Este modelo, precisamente por su intenso uso académico, ha sido sometido a numerosas críticas. Así, Campbell y Kuncel (2001) echan en falta un mayor grado de concreción en estos cuatro tipos de medidas, ya que, según estos autores, las reacciones se pueden referir a cuestiones tan dispares como juicios generales sobre si el curso fue del agrado del asistente, hasta cuestiones más específicas como la relevancia del contenido. Por su parte, otros autores consideran que, en realidad, este modelo es más una taxonomía de resultados de la formación y, por tanto, como modelo de evaluación es defectuoso (Holton, 1996; Ruona, Leimbach, Holton y Bates, 2002). En este sentido, Kraiger *et al.* (2004) lo consideran como una jerarquía de resultados que no ofrece una guía metodológica que indique qué medida escoger en función del tipo de evaluación que se persiga.

En la práctica, las organizaciones han hecho un uso dispar de estos cuatro criterios para evaluar la eficacia de sus esfuerzos e inversiones en formación. Así, diversos autores referencian el frecuente uso por parte de las empresas del primer criterio, basado en las reacciones, y el escaso uso del tercero, basado en el comportamiento (*e.g.*, Oliver y Fleming, 1997; Salas *et al.*, 1999; Noe y Colquitt, 2002; Ruona *et al.*, 2002; Kraiger *et al.*, 2004; Yamnil y McLean, 2005). En esta línea, Hortwiz (1999:183) llega a catalogar el uso del modelo completo como de “[...] algo ilusorio en la práctica”. No obstante, Olsen (1998) considera que existe una evolución en el patrón de uso de estos criterios por parte de las organizaciones. En este sentido, según este autor, se observan importantes aumentos en los niveles de aplicación de evaluaciones relacionadas con el aprendizaje y con el comportamiento, mientras que los niveles relativos a las reacciones y los resultados han permanecido estables. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la ejecución de las actividades de evaluación puede presentar distintos grados de formalidad. De este modo, se puede confiar en las retroalimentaciones informales de los directivos de línea y los asistentes, o hacer uso de evaluaciones más formales utilizando medidas más sistemáticas y objetivas que evalúen la transferencia del aprendizaje al trabajo (Hortwiz, 1999).

A pesar de lo anteriormente expuesto, muchos autores siguen profundizando en el estudio de las *reacciones* cuando se trata de evaluar la eficacia de la formación, y así se ha propuesto el análisis de las reacciones afectivas y de utilidad (Morgan y Casper, 2000; Tracey *et al.*, 2001). Las reacciones afectivas medirían el grado en que el empleado disfrutó o no de la formación, mien-

tras que las reacciones de utilidad reflejarían la consideración del formado respecto a la aplicabilidad y utilidad de la formación para su trabajo. El interés en las reacciones se basa en la presunción de que si éstas son positivas pueden indicar la motivación a aprender del asistente (Salas *et al.*, 1999), aunque no garantizan el aprendizaje; y si son negativas, reducirán las posibilidades de que éste se produzca⁵. De un modo más concreto, Ruona *et al.* (2002) descubren que, ciertamente, las reacciones de utilidad pueden ayudar a predecir la motivación a transferir el aprendizaje por parte del formado.

Otros autores, sin embargo, se decantan por el criterio del *aprendizaje* para evaluar la formación. Así, Campbell y Kuncel (2001:281) afirman que “[...] lo que Kirkpatrick refiere como aprendizaje es realmente el interés principal de la formación”. También Tracey *et al.* (2001) consideran que la evaluación de la eficacia de la formación está ligada, entre otras cuestiones, a la adquisición de conocimientos. De este modo, si se es capaz de establecer el nivel de adquisición de conocimientos que ha generado un programa de formación, se estará en mayor disposición de determinar la eficacia del mismo, lo cual, a menudo, se mide en función de las respuestas correctas a test realizados sobre la base de los objetivos de instrucción (Garavaglia, 1993). No obstante, este análisis de los conocimientos adquiridos puede ser de los conocimientos declarativos o de aquellos basados en la aplicación (Tracey *et al.*, 2001). Por lo tanto, si la formación ha pretendido modificar las habilidades de los asistentes, entonces la evaluación debe producirse en términos de comportamiento, no en términos cognitivos (Salas *et al.*, 1999).

Debe tenerse en cuenta que el aprendizaje del individuo es condición necesaria, aunque no suficiente, para que se produzca el aprendizaje organizativo (Tannenbaum, 1997). Y aunque la formación no es el único tipo de experiencia del aprendizaje que puede tener el individuo dentro de una organización, puede ser una parte eficaz de aprendizaje organizativo si se incide no tanto en su cantidad como sobre los aspectos relacionados con su calidad, su idoneidad y la adecuación de sus políticas y prácticas (Tannenbaum, 1997).

⁵ No obstante, autores como Tan *et al.* (2003) han encontrado evidencias de que los formandos con reacciones negativas obtuvieron mayores niveles de aprendizaje. Aunque puede que este resultado estuviera motivado por el hecho de que dichos formandos fueran los que mayor nivel de conocimientos previos tuvieran, lo que les hacía minusvalorar la utilidad del curso, al tiempo que les posibilitaba sacar las mejores puntuaciones, ya que el aprendizaje se evaluó según el dominio de una serie de conocimientos.

Por su parte, la medición del impacto de la formación sobre los *resultados organizativos* ha sido propuesta por los profesionales de recursos humanos ante la necesidad de mostrar que se está logrando una buena rentabilidad de las inversiones en formación (Garavaglia, 1993; Birati y Tziner, 1999; Salas y Cannon-Bowers, 2001). En este sentido, se ha analizado la relación entre la formación y los incrementos en la satisfacción del cliente, la productividad o la rentabilidad y los resultados financieros (Garavaglia, 1993; Tracey y Tews, 1995; Arthur *et al.*, 2003; Mital *et al.*, 2004). Para diversos autores estas medidas, que evalúan sistemáticamente la eficacia de las prácticas e iniciativas de desarrollo de los recursos humanos en la mejora de los objetivos competitivos, son las más difíciles de obtener (Hortwiz 1999; Pardo y Luna, 2007).

Por último, la evaluación de la formación debe estudiar también los cambios de *comportamiento* observados en el puesto de trabajo, la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos o el grado de transmisión de la formación recibida a otros compañeros (Ariza *et al.*, 2004). No en vano, Laker (1990:220) considera que “[...] un aspecto de la evaluación que es frecuentemente ignorado en la medición de la eficacia de la formación es que el programa formativo no puede tener éxito a menos que logre la transferencia de formación con éxito”. De hecho, según este autor, si los individuos no transfieren los conocimientos y las habilidades aprendidos a su trabajo, entonces el programa de formación no ha originado los resultados deseados.

También Kraiger *et al.* (1993) consideran que, una vez alcanzados los objetivos de aprendizaje del programa formativo, hay que determinar si ello da lugar a un desempeño mayor en el puesto. Estos autores denominan a estos aspectos *cuestiones de transferencia*. Así, Brinkerhoff y Montesino (1995) consideran que la transferencia de formación es el efecto de la formación en la actuación subsiguiente desarrollada en una tarea operativa. Debería, por lo tanto, averiguarse si entre los empleados asistentes se desarrollan los cambios de comportamiento perseguidos (Al-Khayyat y Elgamal, 1997). Sin embargo, la evaluación del grado de transferencia de formación alcanzado tiene la dificultad de que requiere la identificación de un cambio de comportamiento, para lo cual se ha de tener una referencia del comportamiento inicial. Ello requiere una serie de “[...] guías que definan lo que debe ser considerado un cambio” (Olsen, 1998:64). En este sentido, Garavaglia (1993) considera que parte de esta información debería estar disponible desde la primera etapa del

proceso de formación, en concreto, debería proceder del análisis de las necesidades de formación.

La importancia de la transferencia de formación es tal que, para algunos autores, su éxito es un elemento clave para evaluar la eficacia del programa de formación en su conjunto (*e.g.*, Elangovan y Karakowsky, 1999; Richman-Hirsch, 2001; Pidd, 2004). Así pues, si los trabajadores realmente no transfieren al puesto de trabajo los conocimientos y habilidades sobre los que ha versado la formación, ni ellos ni la organización obtendrán un provecho de la misma y habrá sido inútil (Read y Kleiner, 1996; Olsen, 1998; Elangovan y Karakowsky, 1999; Yamnill y McLean, 2001). De este modo, siempre que el programa de formación persiga la mejora del comportamiento del individuo en el trabajo, es esencial determinar si el desarrollo y culminación del programa efectivamente dan lugar a una mejora en el desempeño en el puesto (Salas *et al.*, 1999). Dicha cuestión es puesta en duda para gran parte de la formación impartida dentro de las organizaciones y ha dado lugar a la identificación del denominado “problema de la transferencia” en el marco de la formación (Michalak, 1981, en McSherry y Taylor [1994]).

1.1.2. El proceso de transferencia de formación

Una vez establecida la importancia que la transferencia de formación tiene para las organizaciones, se hace necesario analizar dicho concepto con mayor profundidad, identificando los elementos que condicionan su éxito. En tal sentido, la transferencia de formación puede ser vista como el *resultado* final del proceso de formación. Según Baldwin y Ford (1988), la transferencia de formación supone la generalización y el mantenimiento de los conocimientos y habilidades aprendidos en la formación al puesto del trabajo a través de comportamientos apropiados. La *generalización* hace referencia a la integración que, de manera rutinaria, el individuo formado hace de los nuevos conocimientos y habilidades en su lugar de trabajo. No debe ser una integración puntual y aislada, sino que debe producirse cada vez que se den las circunstancias para hacerlo. Sin embargo, la transferencia requiere que el individuo muestre los comportamientos aprendidos en la formación en respuesta a contextos, personas y situaciones que no son exactamente iguales a los de la formación (Ford y Weissbein, 1997; Noe y Colquitt, 2002). Por otra parte, la condición del *mantenimiento* incide en la naturaleza dinámica de la transferencia de formación

(Baldwin y Ford, 1988; Noe y Colquitt, 2002), ya que requiere que los conocimientos y habilidades continúen siendo utilizados en el trabajo y dando lugar de manera prolongada a los comportamientos esperados por la formación⁶. Debe tenerse en cuenta que los comportamientos pueden desaparecer, o incluso no aparecer, por deterioro en las habilidades y conocimientos adquiridos o debido a problemas motivacionales o contextuales. Por lo tanto, las cuestiones relativas a la condición de *mantenimiento* se centran en los cambios que se producen a lo largo del tiempo en el uso de los comportamientos aprendidos durante la formación (Ford y Weissbein, 1997)⁷.

Sobre estas dos condiciones de la transferencia de formación diversos autores han añadido una tercera de *adaptabilidad*⁸, que hace referencia al grado en el cual el formado adapta los conocimientos y las habilidades recibidos a nuevas situaciones o requerimientos (Ford y Weissbein, 1997; Kozlowski *et al.*, 2001). La diferencia con la generalización está en que no se refiere a la aplicación de soluciones o estrategias a contextos bien aprendidos y familiares, sino que, debido a la novedad de la situación enfrentada, los conocimientos y métodos de la formación no son totalmente apropiados y, sin embargo, se utilizan como base para generar nuevos planteamientos y estrategias (Ford y Weissbein, 1997).

Por otra parte, a la hora de conceptualizar la transferencia de formación, Laker (1990) considera que la misma contiene una dimensión temporal y una dimensión de alcance. La *dimensión temporal* permite distinguir entre iniciación de la transferencia y mantenimiento de la misma. La primera hace referencia al momento en el que el formado inicia la aplicación de lo aprendido a su puesto de trabajo, y la segunda se refiere al grado en el cual el indi-

⁶ Según Wexley y Latham (2002, en Velada y Caetano [2007]), cerca del 40% del contenido de la formación es transferido inmediatamente después de la formación, a los seis meses sólo se utiliza un 25% y al año sólo un 15%.

⁷ Chiaburu y Tekleab (2005:606) hacen una interpretación distinta de las condiciones de mantenimiento y generalización. Para estos autores, el mantenimiento es “[...] la reproducción de las habilidades aprendidas en un nuevo marco”, mientras que la generalización “[...] se refiere a la adaptación del conocimiento y las habilidades aprendidas a situaciones de trabajo más complejas”.

⁸ Es un concepto similar a la “generalización de la formación” de Tesluk, Farr, Mathieu y Vance (1995), que ocurre cuando el conocimiento y las habilidades aprendidos en la formación, para un propósito específico en un contexto determinado (por ejemplo, formación sobre toma de decisiones para usarla en círculos de calidad), son aplicados por el formado en otro contexto (por ejemplo, sus responsabilidades cotidianas de trabajo).

viduo persiste en dicha aplicación. Por lo general, la iniciación de la transferencia suele ser dificultosa, poco confortable y, frecuentemente, conduce al fallo; mientras que, con el tiempo, el mantenimiento de la transferencia es mucho más natural, habilidoso y exitoso (Laker, 1990)⁹. Esta dimensión temporal de la transferencia también ha sido estudiada por Axtell *et al.* (1997), quienes diferencian entre una transferencia inmediata y una transferencia a largo plazo. Estos autores además señalan la vinculación de ambas dimensiones, en la medida en que la transferencia que se produce inmediatamente al incorporarse al puesto de trabajo condiciona el hecho de que la misma se mantenga en un plazo de tiempo más largo, ya que establece los fundamentos para el futuro uso de los conocimientos y habilidades. Por su parte, la *dimensión de alcance* permite diferenciar entre transferencia cercana y lejana. La transferencia cercana consiste en la aplicación de lo aprendido a situaciones similares a aquellas en las cuales ha tenido lugar el aprendizaje, mientras que la lejana¹⁰ hace referencia a la aplicación a situaciones diferentes a las del aprendizaje inicial. Según Holton y Baldwin (2003), los resultados del aprendizaje deben proporcionar un adecuado equilibrio, tanto para aplicaciones en situaciones y contextos cercanos a los de la formación como para aplicaciones a nuevas situaciones.

La transferencia de formación es en sí misma un *proceso* que puede revestir una cierta complejidad y que, por lo tanto, debe ser estudiado en profundidad (Foxon, 1997). Si se analiza dicho proceso tomando como base el proceso evolutivo que se desarrolla a nivel de cada individuo, se pueden establecer varias etapas o pasos desde que éste recibe los primeros conocimientos en la formación, hasta que los interioriza y aplica a situaciones totalmente nuevas (véase figura 1.2). Holton y Baldwin (2003) denominan a este proceso “distancia de transferencia”.

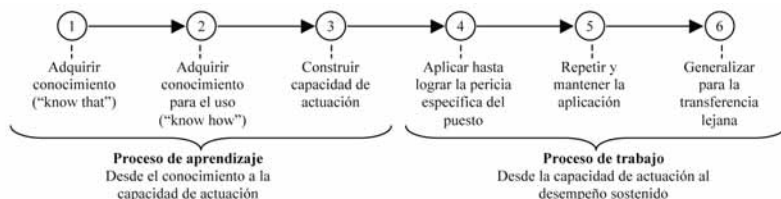
Tal y como se refleja en la figura 1.2, este proceso contiene seis etapas o pasos. Los tres primeros conforman el proceso de aprendizaje, que se enmarca dentro del concepto tradicional de formación. Los tres pasos siguientes constituyen en

⁹ Ford (1990) matiza que puede no ser así en todos los casos y que las características propias del individuo o del entorno de trabajo pueden hacer que la iniciación a la transferencia sea menos incómoda.

¹⁰ Como se puede observar la transferencia lejana de Laker (1990) tiene muchas similitudes con la condición de adaptabilidad postulada por Ford y Weissbein (1997).

FIGURA 1.2.

Modelo conceptual de la distancia de transferencia



Fuente: Holton y Baldwin (2003:11)

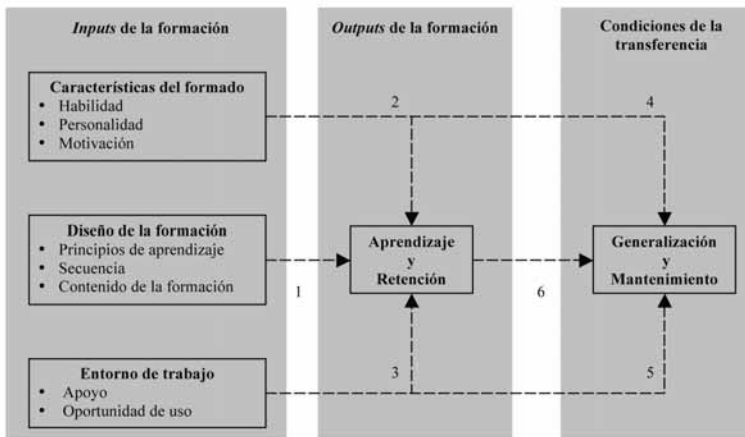
sí las etapas propias de la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación. Así, en el paso 1, el formado adquiere los conocimientos, en el paso 2 internaliza cómo utilizar dichos conocimientos y en el paso 3 practica su posible aplicación. Ya en el paso 4 comienza sus primeros intentos de aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo, que se repiten y mantienen de forma continuada en el paso 5. Finalmente, en el paso 6 se produce un uso continuado de los conocimientos y habilidades aprendidos con tal dominio que permite su extrapolación a situaciones nuevas o imprevistas, no contempladas originalmente en el proceso formativo.

Desde un punto de vista más global, el proceso de transferencia de formación también está influenciado por numerosos factores individuales y organizativos que pueden condicionar su éxito (véase figura 1.3). De este modo, si se toma como punto de partida el modelo de Baldwin y Ford (1988), se observa que existen ciertos factores que actúan como *inputs* del proceso de transferencia de formación: (1) las características de los formados, tales como su habilidad, personalidad y motivación; (2) los factores tradicionales de diseño de la formación: principios de aprendizaje, secuencia y contenidos de la formación; y, por último, (3) los factores del entorno de trabajo, que sobrepasan los límites del dominio de la formación y que, sin embargo, inciden en ella, como el apoyo dado al formado y la oportunidad de uso de la formación recibida. A su vez, las características del formado y del entorno de trabajo afectan a las condiciones de la transferencia, tanto directa como indirectamente, a través de los *outputs* de la formación, que son el aprendizaje y la retención. Por su parte, los factores relacionados con el diseño de la forma-

ción sólo mantienen una relación indirecta sobre la transferencia, a través del aprendizaje y la retención.

En el siguiente apartado se realizará un análisis más detallado de los distintos factores que inciden en el proceso de transferencia de formación, tomando como base de partida este modelo.

FIGURA 1.3.
Un modelo del proceso de transferencia de formación



Fuente: Baldwin y Ford (1988:65)

1.1.3. Factores clave para la transferencia de formación

La revisión de los distintos modelos del proceso de transferencia de formación pone de manifiesto la existencia de una multiplicidad de elementos que pueden influir sobre el éxito de la transferencia. Muchos de estos factores coinciden con lo expuesto por Baldwin y Ford (1988) y otros suponen una aportación que trata de complementar dicho modelo. Así pues, para realizar un estudio detallado de los elementos que influyen en la transferencia de formación, se ha partido de las revisiones teóricas realizadas por Elangovan y Karakowsky (1999), Noe y Colquitt (2002) y Russ-Eft (2002), quienes detallan múltiples elementos que afectan a la transferencia de formación. En este sentido, Elangovan y Karakowsky (1999) y Noe y Colquitt (2002) agrupan

los elementos que afectan a la transferencia de formación en dos grandes áreas: los factores relacionados con el formado y los factores relacionados con el entorno. Por su parte, Russ-Eft (2002) elabora una tipología de factores que afectan a la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo, centrándose en el diseño de la formación y en el entorno de trabajo.

A continuación, tomando como guía el modelo de Baldwin y Ford (1988), y añadiendo las contribuciones de otros trabajos, tanto teóricos como empíricos, se analizarán los elementos que afectan a la transferencia de formación de acuerdo con el siguiente esquema: en primer lugar, se revisarán las cuestiones relacionadas con las características del formado, para después incidir sobre el diseño de la formación y, finalmente, analizar el entorno laboral del trabajador en formación (véase cuadro 1.4). Además, debe tenerse en cuenta que estos elementos no han de analizarse de manera separada ya que, en la práctica, pueden interactuar entre sí, condicionando la transferencia de formación (Baldwin y Ford, 1988; Ford y Weissbein, 1997; Pidd, 2004).

CUADRO 1.4.
Factores que afectan al éxito de la transferencia de formación

FACTORES	DIMENSIONES
1. Características del formado	<i>Habilidad</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cognitiva ▪ Técnica <i>Personalidad</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Locus de control ▪ Orientación al logro ▪ Diligencia <i>Motivación</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importancia percibida de la formación ▪ Asistencia voluntaria al programa de formación ▪ Autoeficacia previa a la formación ▪ Expectativas de resultados ▪ Implicación en el trabajo
2. Diseño de la formación	<i>Principios de aprendizaje</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elementos idénticos ▪ Principios generales ▪ Variabilidad de estímulos ▪ Condiciones del aprendizaje práctico <i>Contenido de la formación</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevancia del contenido ▪ Contenidos sobre fijación de objetivos ▪ Contenidos sobre autodirección
3. Características del entorno laboral	<i>Entorno del puesto de trabajo</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidad de aplicación y disponibilidad de recursos operativos ▪ Apoyo social de supervisores y compañeros <i>Entorno organizativo</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura organizativa
4. Resultados de la formación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje y retención ▪ Motivación a transferir ▪ Autoeficacia post-formación

Fuente: Elaboración propia

Características del formado

Los aspectos relacionados con los rasgos del formado que pueden incidir sobre el éxito de la transferencia de formación han recibido bastante atención por parte de la literatura de formación. Tal y como se observa en el cuadro 1.5, la contribución tanto teórica como empírica de diversos autores permite profundizar sobre tres aspectos clave del formado: su habilidad, su personalidad y su motivación.

CUADRO 1.5.

La influencia del formado sobre la transferencia de formación

ELEMENTOS ESTUDIADOS		RELACIÓN	AUTORES
Relacionadas con su habilidad	Habilidad para aprender	Las habilidades cognitivas generales y las habilidades básicas del formado influyen sobre la transferencia de formación.	Noe y Schmitt (1986); Elangovan y Karakowsky (1999); Campbell y Kuncel (2001); Ree <i>et al.</i> (2001); Salas y Cannon-Bowers (2001); Carter (2002); Noe y Colquitt (2002)
	Competencias técnicas	En aquellos casos en los que la formación maneja herramientas técnicas, la competencia técnica de los formados afecta a los niveles de transferencia de formación.	Lim y Johnson (2002)
Relacionadas con su personalidad	Locus de control	El comportamiento de transferencia se ve influido en mayor medida por las percepciones que el formado tenga sobre el clima de transferencia en su equipo de trabajo cuando tiene un <i>locus</i> de control externo.	Smith-Jentsch <i>et al.</i> (2001)
	Otros rasgos de la personalidad	Ciertos rasgos de la personalidad del formado, como la diligencia y la orientación al logro pueden influir sobre la transferencia de formación.	Noe y Colquitt (2002)
Relacionadas con su motivación	Motivación previa a la formación	La motivación que el individuo presenta antes de la formación influye positivamente sobre la posterior transferencia de habilidades al entorno de trabajo.	Huczynski y Lewis (1980); Noe y Wilk (1993); Quiñones (1995); Fecteau <i>et al.</i> (1995); Salas y Cannon-Bowers (2001); Kontoghiorghes (2004); Chiaburu y Marinova (2005); Chiaburu y Tekleab (2005)
	Importancia percibida de la formación	La reputación del programa formativo y del propio departamento de formación tiene una importante influencia sobre la motivación previa a la formación, la cual, a su vez, influye directamente sobre la transferencia de formación percibida.	Fecteau <i>et al.</i> (1995); Baron y Kreps (1999); Tsai y Tai (2003)
	Elección sobre la asistencia a la formación	La obligatoriedad de asistir a la formación tiene una influencia negativa sobre la motivación previa a la misma, influyendo así de manera indirecta sobre la transferencia de formación, que está influida por la motivación previa a la formación.	Fecteau <i>et al.</i> (1995); Quiñones (1995); Noe y Colquitt (2002)
	Autoeficacia previa a la formación	La autoeficacia previa a la formación influye de un modo indirecto sobre la transferencia de habilidades, al afectar sobre la motivación previa a la formación que, a su vez, incide directamente sobre aquella.	Noe (1986); Quiñones (1995); Blanchard y Thacker (1999); Elangovan y Karakowsky (1999); Salas y Cannon-Bowers (2001); Machin y Fogarty (2004); Schwoerer <i>et al.</i> (2005)
	Expectativas de resultado	Cuanto mayores sean los incentivos intrínsecos que el formado perciba de la formación, mayor será su motivación previa a la misma, la cual redundará en una mayor transferencia de formación.	Fecteau <i>et al.</i> (1995); Clarke (2002)
	Implicación en el trabajo	Aquellos trabajadores con una mayor implicación en el trabajo son los que demuestran mayores niveles de motivación previa a la formación, la cual influye en el aprendizaje y en la transferencia de formación.	Noe y Schmitt (1986); Fecteau <i>et al.</i> (1995); Tesluk <i>et al.</i> (1995); Elangovan y Karakowsky (1999); Kontoghiorghes (2004)

Fuente: Elaboración propia

Aspectos relacionados con la habilidad del formado

Con respecto a la habilidad del formado, Baldwin y Ford (1988) sólo mencionan el papel de los test de habilidad y aptitud como predictores de la disposición hacia la formación. Sin embargo, Noe y Colquitt (2002) incluyen entre las características individuales del formado la habilidad para aprender, definida por la habilidad cognitiva general y las habilidades básicas.

La habilidad cognitiva hace referencia a la capacidad mental del individuo, es decir, a su capacidad para procesar información de manera activa. Tiene una estructura piramidal en la que en el ápice estaría la habilidad cognitiva general, o la inteligencia del individuo, y en la base estarían las habilidades cognitivas específicas y básicas (Ree, Carretta y Steindl, 2001). Por tanto, la habilidad cognitiva general puede ser asimilada a la inteligencia del individuo, mientras que entre las habilidades básicas se encontraría la capacidad de lectura, de escritura y para las matemáticas (Noe y Colquitt, 2002).

Así pues, la habilidad cognitiva del formado influirá sobre su capacidad para comprender y dominar los contenidos del programa de formación, es decir, para alcanzar los resultados de la formación (Noe y Schmitt, 1986; Elangovan y Karakowsky, 1999; Ree *et al.*, 2001; Carter, 2002; Noe y Colquitt, 2002). De este modo, para Elangovan y Karakowsky (1999) aquellos empleados que hayan aprendido y retenido, de manera sólida, los conocimientos del programa de formación estarán en mejor disposición para transferir la formación que aquellos que hayan tenido una pobre adquisición de conocimientos durante la formación. Por su parte, Lim y Johnson (2002) sugieren que en aquellos programas formativos que requieran una cierta competencia a nivel técnico, la existencia de una base de conocimientos y habilidades previos influirá sobre el nivel de transferencia de formación. De manera similar, según Tracey y Tews (1995), en aquellos casos en los que la formación demanda de los participantes la síntesis y evaluación de información compleja, la existencia de ciertos rasgos de la capacidad del individuo, como su razonamiento crítico, las habilidades para la resolución de problemas o para la toma de decisiones, hacen que el aprendizaje sea relativamente rápido y eficiente. Por último, debe comentarse que Salas y Cannon-Bowers (2001), aunque coinciden en destacar la importancia de la habilidad cognitiva de los asistentes que, en general, les permitirá aprender más y tener éxito en la formación, puntualizan que su influencia sobre la transferencia de

formación puede estar condicionada por la naturaleza del trabajo, en la medida en que otros factores distintos a la habilidad cognitiva sean más importantes en el desempeño del mismo.

Por último, Elangovan y Karakowsky (1999) se centran no tanto en las capacidades que ayudan al formado a dominar los contenidos de la formación, como en aquellas capacidades que afectan directamente a la transferencia de formación. Así, teniendo en cuenta que la transferencia de formación implica la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones de trabajo concretas, un factor que puede facilitar dicha capacidad es la habilidad que tenga el individuo en identificar las situaciones donde esos conocimientos y habilidades adquiridos puedan ser útiles y apropiados, habilidad que mejora con la práctica y la frecuencia de uso (Elangovan y Karakowsky, 1999; Campbell y Kuncel, 2001).

Aspectos relacionados con la personalidad del formado

Baldwin y Ford (1988) mencionan en su modelo que la personalidad del formado es uno de los elementos que pueden influir sobre la transferencia de formación, tanto directa como indirectamente. Sin embargo, las conclusiones de los investigadores al respecto no son coincidentes. Así, Elangovan y Karakowsky (1999) justifican el no haber considerado los factores relacionados con la personalidad del formado señalando que el *locus* de control o la necesidad de logro ya afectan a los factores relacionados con la motivación o con la capacidad. Tampoco Tziner *et al.* (1991) encontraron apoyo al efecto directo del *locus* de control de los individuos sobre la transferencia de formación. Así, si bien Noe y Colquitt (2002) incluyen rasgos de la personalidad (diligencia, orientación al logro, etc.) dentro del modelo de factores que afectan a la transferencia de formación, también advierten que es difícil que la organización pueda influir sobre ellos con políticas y prácticas. Esto último es lo que lleva también a Russ-Eft (2002) a dejar fuera de su tipología los rasgos de la personalidad, en un afán por centrarse en elementos que puedan ser manipulados y utilizados para aumentar el aprendizaje y la transferencia al puesto de trabajo.

No obstante, a pesar de que sobre la base de estas consideraciones parece no existir una influencia directa de las características de la personalidad del individuo sobre la transferencia de formación, no deben olvidarse las inte-

racciones que se producen entre los distintos elementos que afectan a la transferencia de formación. Así, según Smith-Jentsch, Salas y Brannick (2001), la creencia que el formado tiene de que sus compañeros de equipo van a aceptar y facilitar el uso de los comportamientos y habilidades aprendidos en el programa de formación tiene un mayor impacto sobre el comportamiento de transferencia en aquellos casos en los que el individuo tiene un *locus* de control externo. En esta línea, autores como Holton, Bates y Ruona (2000) consideran oportuno ahondar en el análisis de la influencia de estas características del formado sobre la transferencia de formación.

Aspectos relacionados con la motivación del formado

La motivación con la que el formado afronta la formación tiene un importante efecto sobre la adquisición, retención y deseo de aplicar los conocimientos y habilidades recién adquiridos al puesto de trabajo (Huczynski y Lewis, 1980; Noe y Wilk, 1993; Fecteau *et al.*, 1995; Quiñones, 1995; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Kontoghiorghes, 2004; Chiaburu y Marinova, 2005; Chiaburu y Tekleab, 2005). En este punto es importante hacer la distinción entre la motivación previa a la formación o la motivación a aprender y la motivación a transferir. La primera reflejaría el ánimo con el que el formado afronta la formación y le estimula a aprender y a intentar dominar los contenidos de la formación, al intensificar su atención e incrementar su receptividad a las nuevas ideas (Mathieu y Martineau, 1997). La segunda, la motivación a transferir, reflejaría la disposición del formado a usar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos, incluso encontrándose frente a críticas y falta de apoyo en dicha tarea (Noe, 1986; Noe y Schmitt, 1986).

De la revisión de la literatura se han seleccionado cinco elementos que influyen sobre la motivación previa a la formación: (1) la importancia percibida de la formación, (2) la asistencia voluntaria al programa de formación, (3) la autoeficacia previa a la formación, (4) las expectativas sobre los resultados y (5) la implicación en el trabajo. Estos elementos se abordan a continuación:

- 1) *Importancia percibida de la formación.* La importancia que un individuo le da a la formación está condicionada tanto por la propia necesidad de saber como por las expectativas acerca de la calidad del curso. Esta

importancia será mayor cuanto más valioso sea el conocimiento para el individuo (Blanchard y Thacker, 1999). Así, Baron y Kreps (1999) sugieren que las organizaciones deberían hacer un esfuerzo en comunicar claramente a los participantes del programa de formación cómo está relacionado con la estrategia y/o la cultura organizativa, ya que ello aumentaría los resultados obtenidos. Además, según Facticeau *et al.* (1995), la reputación que tenga tanto el programa formativo como el departamento de formación influyen positivamente sobre la motivación previa a la formación. Por dicha razón, estos autores recomiendan que la organización publicite internamente los éxitos pasados de la formación para así incrementar la reputación percibida de los programas formativos.

- 2) *Asistencia voluntaria al programa de formación.* Este elemento se refiere al grado de elección “[...] que los empleados tienen para seleccionar las oportunidades de formación sobre la base de sus propias necesidades y deseos” (Hicks y Klimoski, 1987:543). Con respecto a la influencia de este aspecto sobre los resultados de la formación, la literatura muestra un cierto grado de discrepancia. Así, hay quienes consideran que una asignación obligatoria de la formación puede convertirse para el empleado en un claro mensaje de que ese programa es importante, lo cual le hace estar mucho más motivado para extraer el máximo provecho del mismo (Tannenbaum y Yukl, 1992; Tsai y Tai, 2003). No obstante, otros autores consideran que las reacciones del formado y la motivación a aprender son más positivas en los casos en los que los empleados tienen un alto grado de discrecionalidad sobre la asistencia (Hicks y Klimoski, 1987; Mathieu, Tannenbaum y Salas, 1992; Facticeau *et al.*, 1995; Blanchard y Thacker, 1999). El efecto negativo de la obligatoriedad a la asistencia puede ser mayor en los casos en los que la formación pretende corregir deficiencias o se realiza después de un accidente o fallo laboral; en estos casos es lógico que en el formado se pueda generar una percepción negativa que afecte a su nivel de motivación a aprender (Blanchard y Thacker, 1999; Salas *et al.*, 1999; Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Por todo ello, es importante que el formado perciba que la decisión de enviarle a formarse ha sido tomada de una manera justa, ya que ello redundará en un mejor rendimiento del mismo durante la formación (Quiñones, 1995; Noe y Colquitt, 2002).

- 3) *La autoeficacia previa a la formación.* Se refiere a la creencia de un individuo de que puede adquirir conocimientos y habilidades durante la formación (Tracey *et al.*, 2001). Esta autoeficacia conduce a un mayor aprendizaje y a un mejor desempeño, ya que alienta el esfuerzo necesario durante el proceso de formación, a la adquisición de conocimientos y habilidades, a la autoeficacia posterior a la formación y, finalmente, a la transferencia de formación (Noe, 1986; Quiñones, 1995; Blanchard y Thacker, 1999; Elangovan y Karakowsky, 1999; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Machin y Fogarty, 2004; Schwoerer, May, Hollensbe y Mencl, 2005). Tracey *et al.* (2001), en su revisión sobre los factores que afectan a la autoeficacia previa a la formación, validaron empíricamente la relación entre la implicación en el trabajo y la motivación a aprender durante la formación, así como la relación entre la implicación en el trabajo y la autoeficacia previa a la formación. Esto lleva a plantearse la necesidad de diseñar y ejecutar intervenciones, ya sean basadas en la persuasión verbal o en la fijación de subobjetivos incrementales que aumenten la autoeficacia de los individuos que asisten al programa de formación (Carlson, Bozeman, Kacmar, Wright y McMahan, 2000; Chiaburu y Marinova, 2005). Además, en aquellos casos en los que la formación se hace por oleadas en la organización es conveniente seleccionar primero aquellos que presentan mayores niveles de autoeficacia, ya que servirán de modelo a compañeros de programas posteriores (Chiaburu y Marinova, 2005).
- 4) *Expectativas sobre los resultados.* La motivación a aprender del formado está también influida por cuestiones que no están centradas en el conocimiento transferido sino en las consecuencias de la propia formación, en términos de promoción o de integración en la organización. Así, si el individuo cree que la asistencia al programa y el posterior dominio de su contenido pueden influir positivamente en el logro de una serie de resultados deseados como el prestigio, la progresión de la carrera dentro de la organización o, incluso, el incremento de salario, se verá más motivado a aprender (Noe, 1986; Orpen, 1999). No obstante, también la percepción que el individuo tenga de que el programa formativo puede contribuir a satisfacer sus necesidades de desarrollo personal hará que aumente su motivación previa a la formación y esto afectará a la transferencia de formación (Facteau *et al.*, 1995; Clarke,

2002). Así, si los empleados reciben una información realista, no exagerada, de los beneficios de la formación, podrán observar si éstos se ajustan a sus planes de desarrollo dentro de la organización, en cuyo caso mejorará su nivel de motivación para aprender (Hicks y Klimoski, 1987; Noe y Wilk, 1993).

- 5) *Implicación en el trabajo*. Según Tracey *et al.* (2001), la implicación en el trabajo es el grado en el cual una situación de trabajo es central para el individuo y su identidad. La implicación en el trabajo incide sobre la menor o mayor influencia que su rendimiento tiene sobre la autoestima del individuo (Lodahl y Kejner, 1965). De este modo, aquellos individuos que tienen una alta implicación en el trabajo están más preocupados e interesados por su trabajo y su rendimiento, lo que les hace buscar nuevas formas de ser más eficaces, como puede ser la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación al entorno de trabajo (Noe y Schmitt; 1986; Facticeau *et al.*, 1995; Elangovan y Karakowsky, 1999). En esta línea, Noe (1986) destaca la búsqueda de un mejor rendimiento personal como el elemento que lleva a los empleados de una organización a esforzarse en los programas formativos. Según Tracey *et al.* (2001), la implicación en el trabajo afecta a la confianza y al deseo por aprender del individuo. Además, se ha demostrado que el grado de fortaleza en la identificación e implicación de un individuo con una organización en particular afecta positivamente a su nivel de motivación previa a la formación (Facticeau *et al.*, 1995; Orpen, 1999; Carlson *et al.*, 2000) y a su nivel de transferencia de formación (Tesluk, Farr, Mathieu y Vance, 1995; Kontoghiorghes, 2004).

Diseño de la formación

Holton *et al.* (2000) argumentan que la formación puede diseñarse de tal modo que proporcione a los formados la capacidad para transferir al puesto de trabajo los conocimientos y habilidades aprendidos. De este modo, la transferencia depende de que el individuo formado acceda a su propia memoria, lo cual está condicionado por la manera en que haya aprendido (May y Kahnweiler, 2000; Thompson, Gentner y Loewenstein, 2000). Así pues, el diseño de la formación se convierte en un elemento que puede para facilitar la transferencia de formación.

Los elementos del diseño de la formación¹¹ que más afectan al éxito de la transferencia de formación pueden ser englobados en dos grupos: los referidos a los principios de aprendizaje y los referidos al contenido de la formación (véase cuadro 1.6).

CUADRO 1.6.
La influencia del diseño de la formación sobre la transferencia de formación

ELEMENTOS ESTUDIADOS		RELACIÓN	AUTORES
Principios del aprendizaje	Elementos idénticos	Aquellos programas de formación que ajustan el contexto de formación al contexto de aplicación de los conocimientos y habilidades favorecen la transferencia de formación.	Laker (1990); Garavaglia (1993); Olsen (1998); Lim y Johnson (2002); Vermeulen (2002); Machin y Fogarty (2003)
	Principios generales	La formación basada en los principios y conceptos generales que sustentan el comportamiento puede ser uno de los elementos que contribuya decisivamente al éxito de las transferencias.	Laker (1990); Blanchard y Thacker (1999); Lim y Johnson (2002); Machin y Fogarty (2003)
	Variabilidad de estímulos	Aquellos programas formativos que crean distintos contextos para discutir y aplicar los contenidos de la formación pueden ayudar al éxito de la transferencia.	Laker (1990); Ford y Weissbein (1997); Thompson <i>et al.</i> (2000); Salas y Cannon-Bowers (2001); Yamnill y McLean (2001); Lim y Johnson (2002); Russ-Eft (2002); Machin y Fogarty (2003)
	Condiciones del adiestramiento práctico	La realización de unas prácticas preparadas conduce a una mayor retención del conocimiento y a una mejor demostración de los comportamientos enseñados.	May y Kahnweiler (2000); Yamnill y McLean (2001); Lim y Johnson (2002); Machin y Fogarty (2003)
Contenido	Relevancia del contenido de la formación	Cuando la formación incluye conocimientos y habilidades necesitados por el formado para realizar su trabajo se aumentan las posibilidades de que se produzca la transferencia de la formación.	Huczynski y Lewis (1980); Noe (1986); Xiao (1996); Axtell <i>et al.</i> (1997); Elangovan y Karakowsky (1999); Bates <i>et al.</i> (2000); Lim y Johnson (2002); Montesino (2002); Pidd (2004); Hawley y Barnard (2005); Lim y Morris (2006)
	Contenidos sobre fijación de objetivos	Aquellos formados que durante la formación plantean objetivos específicos para transferir su aprendizaje tienen un nivel mayor de transferencia.	Wexley y Baldwin (1986); Morin y Latham (2000); Richman-Hirsch (2001); Lim y Johnson (2002); Russ-Eft (2002); Machin y Fogarty (2003); Brown (2005)
	Contenidos sobre autodirección	Si la formación incluye contenidos de autodirección, se aumentan las posibilidades de que los individuos efectivamente transfieran la formación al entorno de trabajo.	Triner <i>et al.</i> (1991); Burke y Baldwin (1999); Noe y Colquitt (2002); Machin y Fogarty (2003)

Fuente: Elaboración propia

Principios de aprendizaje

La literatura sobre los principios de aprendizaje puede ayudar a mejorar el diseño de los programas de formación e incidir indirectamente sobre la transferencia de formación (Baldwin y Ford, 1988; Machin y Fogarty, 2003).

¹¹ El aspecto de la secuencia en la exposición de los materiales de formación es un tema que ha recibido escasa atención en los estudios empíricos sobre transferencia de formación y no será abordado en la presente investigación.

Dichos principios son cuatro: (1) elementos idénticos, (2) principios generales, (3) variabilidad de estímulos y (4) condiciones del aprendizaje práctico.

El principio de aprendizaje de *elementos idénticos* hace referencia a la coincidencia de estímulos y respuestas del contexto de la formación y del entorno de trabajo. En este sentido, es importante que en los programas de formación se intente ajustar el contexto de formación al contexto de aplicación de los conocimientos y habilidades, para así favorecer la transferencia de formación (Garavaglia, 1993; Olsen, 1998; Laker, 1990; Lim y Johnson, 2002; Vermeulen, 2002; Machin y Fogarty, 2003). En definitiva, se trata de maximizar la similitud entre los ejercicios, ejemplos y situaciones utilizados en la formación con las condiciones que se desarrollan en el trabajo (Wells y Schminke, 2001), lo que también facilitará la aceptación de la formación (Vermeulen, 2002). Además, se debe tener en cuenta que la transferencia de formación se ve afectada por la naturaleza cambiante de los entornos económicos y organizativos (Elangovan y Karakowsky, 1999). De este modo, si el individuo no tiene oportunidades de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en momentos muy cercanos a la finalización de la formación, se puede encontrar que en el largo plazo los estímulos para los cuales originalmente aprendió una serie de respuestas puedan haber variado, dificultando así la transferencia de formación (Olsen, 1998).

Por su parte, cuando se habla de los *principios generales* en el aprendizaje, se incide en la necesidad de que a los individuos se les forme sobre las reglas generales y los principios teóricos que fundamentan los conocimientos y habilidades concretos que después deberán aplicar en la práctica¹². En este sentido, diversos autores sugieren que cuando la formación sólo indica *cómo* utilizar una serie de habilidades, tiene menos posibilidades de generalizar su uso en el trabajo que cuando la formación además hace referencia al *por qué* y al *cuándo* (Blanchard y Thacker, 1999; Laker, 1990; Lim y Johnson, 2002; Machin y Fogarty, 2003). De esta manera, Ford y Weissbein (1997), apoyándose en la investigación sobre psicología cognitiva y de instrucción, consideran que si durante la formación el formado explora y expe-

¹² Por ejemplo, en el marco concreto de la formación intercultural, Graf (2004) llama la atención sobre la necesidad de que la formación esté basada en modelos o teorías que expliquen la interacción hacia la que está dirigida la misma. Es decir, debe existir un modelo teórico que sustente la formación realizada.

rimenta las tareas y habilidades con apoyo de ciertas guías dadas por el formador se logra una mayor transferencia de formación, ya que el formado se ve más activamente comprometido en el proceso de aprendizaje.

Igualmente, cuando se incide sobre el principio de aprendizaje de la *variabilidad de estímulos*, se centra la atención en el empleo de diversos estímulos y ejemplos durante la formación, cuya variedad se espera que contribuya a un mayor aprendizaje del individuo. No en vano, Noe (1986) considera que una de las cuestiones que afectan a la motivación a transferir del individuo es su confianza en saber en qué situaciones de trabajo es apropiada la aplicación de lo aprendido, lo cual puede mejorarse al presentarle diferentes ejemplos de situaciones de aplicación de los conocimientos y habilidades (Garavaglia, 1993). De este modo, aquellos programas formativos que crean distintos contextos para discutir y aplicar los contenidos de la formación pueden ayudar al éxito de la transferencia (Laker, 1990; Thompson *et al.*, 2000; Yamnill y McLean, 2001; Lim y Johnson, 2002; Russ-Eft, 2002; Machin y Fogarty, 2003). En este sentido, también la enseñanza basada en el error puede mejorar la transferencia de formación, ya que genera entornos de aprendizaje donde cometiendo y estudiando los errores, en lugar de eludiéndolos, se generan mejores esquemas mentales (Ford y Weissbein, 1997; Salas y Cannon-Bowers, 2001). De este modo, mediante la introducción de dificultades se consigue un procesamiento de la información más profundo por parte del formado, lo cual conduce a una menor adquisición inmediata de conocimientos y habilidades, pero a una mayor retención y generalización (Salas y Cannon-Bowers, 2001).

Finalmente, bajo el principio de aprendizaje relativo a las *condiciones del aprendizaje práctico* se reúnen diversas cuestiones relacionadas con el diseño de las prácticas realizadas durante la formación (May y Kahnweiler, 2000). En primer lugar, los conocimientos y habilidades aprendidos bajo una práctica distribuida en varias sesiones normalmente se retiene más tiempo que cuando se hace uso de una práctica concentrada. En segundo lugar, cabe plantearse si en el adiestramiento práctico se deben englobar todos los conocimientos y habilidades aprendidos de una vez o hacerlo por partes. En tercer lugar, sobre el nivel de aprendizaje del formado influye la retroalimentación que se le proporciona sobre su rendimiento. Por último, la realización de prácticas más allá del momento en que se logra un rendimiento satisfactorio ayuda a la retención de los conocimientos y habilidades y puede influir, principalmente, en el éxito de las transferencias cercanas (May y Kahnweiler, 2000; Yamnill y McLean,

2001; Lim y Johnson, 2002; Machin y Fogarty, 2003). En relación con este último aspecto, la corta duración del programa de formación puede condicionar la transferencia al entorno de trabajo en aquellas situaciones en que no posibilite que los individuos logren los niveles de confianza suficientes sobre su dominio de las habilidades enseñadas (May y Kahnweiler, 2000; Morin y Latham, 2000; Wells y Schminke, 2001; Clarke, 2002). Por su parte, Schmidt y Bjork (1992) observan que ciertas condiciones de la práctica de las habilidades durante la formación, como la práctica secuencial y masiva, la retroalimentación inmediata durante la misma y el uso de estímulos constantes, pueden favorecer la adquisición y retención inmediata.

Contenido de la formación

Baldwin y Ford (1988) consideran que parte de la investigación sobre transferencia de formación se ha fundamentado en la suposición de que los contenidos del programa formativo eran relevantes para el trabajo del formado. Este hecho condicionaba las explicaciones que se daban en aquellas situaciones en las que se observaba una escasa transferencia de formación. Por este motivo, es apropiado incidir sobre el análisis de la relevancia de los contenidos en relación con la transferencia de formación. Además, la investigación ha demostrado que las denominadas intervenciones postformación (tanto la fijación de objetivos como la autodirección) pueden tener un impacto positivo sobre la transferencia de formación. Estas intervenciones, normalmente de corta duración, se han realizado como añadidos posteriores a la formación, pero cabe plantearse la idoneidad de incorporarlas como contenido propio de la formación. Por ello la existencia en la formación de este tipo de contenidos de fijación de objetivos o de autodirección se configura como un aspecto relevante en la transferencia de formación.

Con relación a la *relevancia del contenido de la formación*, lo primero que cabe plantearse es si esta apreciación de relevancia es compartida por los formados o, por el contrario, consideran que el contenido es irrelevante para el trabajo que desarrollan o que desarrollarán en un futuro. De este modo, si el trabajador piensa que los contenidos de la formación son relevantes y útiles para su trabajo, habrá mayores probabilidades de que transfiera la formación a su entorno de trabajo, sobre todo, a corto plazo (Huczynski y Lewis, 1980; Xiao, 1996; Axtell *et al.*, 1997; Bates, Holton, Seyler y Carvalho, 2000; Lim

y Johnson, 2002; Lim y Morris, 2006). El formado estará más motivado a transferir el conocimiento y las habilidades contenidas en la formación si estima que son útiles para resolver problemas y demandas relacionados con su trabajo (Noe, 1986)¹³. En esta línea, si los individuos que asisten a la formación, y sus inmediatos supervisores, perciben que el programa formativo está alineado con las líneas estratégicas de la organización y con los objetivos del individuo o la unidad a la que pertenece, habrá más probabilidades de que surjan comportamientos conducentes a la transferencia de la formación (Lim y Johnson, 2002; Montesino, 2002; Pidd, 2004; Hawley y Barnard, 2005). Por el contrario, si el empleado cree que los contenidos de la formación son irrelevantes para su rendimiento en el trabajo, dedicará menos tiempo y esfuerzo a aprender y a aplicar las nuevas habilidades (Elangovan y Karakowsky, 1999). Esto lleva a diversos autores (*e.g.*, Axtell *et al.*, 1997; Orpen, 1999) a destacar las actividades de presentación y marketing de los programas formativos como una forma de reforzar la percepción de relevancia por parte de los trabajadores. Así, Montesino (2002) recomienda que ese alineamiento entre formación y estrategia sea clara y explícitamente comunicado a los individuos que asisten a la formación y a sus supervisores.

Por otra parte, la incorporación a la formación de *contenidos relacionados con la fijación de objetivos*¹⁴ puede influir positivamente sobre la transferencia de formación (Gist, Stevens y Bavetta, 1991; Morin y Latham, 2000; Lim y Johnson, 2002; Machin y Fogarty, 2003). La fijación de objetivos, como intervención que trata de ayudar a la transferencia de formación, no sólo proporciona al formado información sobre la propia importancia y utilidad de esta fijación de objetivos, sino que ayuda a que cada formado desarrolle su propio plan de actuación, el cual guiará su atención, le hará movilizar esfuerzos y, sobre todo, le alentará a la persistencia en la tarea de transferir la for-

¹³ Según Orpen (1999), un importante predictor de la motivación para la formación es la percepción que los formados tengan de que el contenido del curso les ayudará a corregir o superar las debilidades causantes de que no estén teniendo el rendimiento en el trabajo que ellos creen que pueden llegar a tener.

¹⁴ La fijación de objetivos es una teoría de motivación del empleado en relación con el rendimiento en una tarea, según la cual si el individuo tiene la capacidad necesaria, la fijación de un objetivo específico y difícil influirá sobre su esfuerzo y persistencia y, además, le encaminará hacia la búsqueda del conocimiento de formas de lograr el objetivo (Morin y Latham, 2000).

mación una vez se incorpore a su puesto de trabajo (Richman-Hirsch, 2001). De este modo, Wexley y Baldwin (1986) comprobaron que la incorporación al contenido de breves sesiones de fijación de objetivos, tanto asignados por los formadores como generados de manera participativa, influía positivamente sobre los niveles de transferencia de formación. Estos autores consideran que tal efecto puede ser debido a que los individuos explicitan el comportamiento que van a desarrollar en el futuro, aumentando su grado de compromiso con el mismo. Sin embargo, se debe considerar cuidadosamente la selección del tipo de objetivo que ha de generar tal intervención para que su posible dificultad no impida su eficacia (Russ-Eft, 2002; Brown, 2005).

Por último, con relación a los *contenidos relacionados con la autodirección*, Noe y Colquitt (2002:74) consideran que “[...] la mayoría de los programas de formación dan demasiado énfasis al contenido, pero fallan en preparar al formado para saber cómo hacer frente a la realidad del entorno de trabajo”. En este sentido, se sugiere que para potenciar el uso a largo plazo de los conocimientos y habilidades aprendidos, es necesario que el contenido del curso contemple un módulo de autodirección, donde los formados tomen conciencia de los posibles obstáculos que se pueden encontrar a la hora de aplicar lo aprendido, debiendo ser capaces de identificar situaciones del entorno laboral que limiten dicha aplicación, así como a buscar respuestas apropiadas para superar dichos obstáculos y situaciones (Noe, 1986; Gist *et al.*, 1991; Tziner *et al.*, 1991; Noe y Colquitt, 2002; Machin y Fogarty, 2003). Así por ejemplo, el formador podría introducir contenidos que incrementen las posibilidades de que el formado logre persuadir a sus compañeros o subordinados en el caso de que se opongan a la aplicación de los nuevos conocimientos y habilidades en el puesto de trabajo (Huczynski y Lewis, 1980).

La formación sobre autodirección incluye los fundamentos básicos de la fijación de objetivos, pero los complementa con principios que son relativamente más novedosos y complejos tanto para los formados como para los formadores (Richman-Hirsch, 2001)¹⁵, lo cual puede condicionar su eficacia en

¹⁵ De hecho, ante un entorno de trabajo que no apoye la aplicación de las nuevas habilidades y conocimientos y que no valore las actividades de aprendizaje, la eficacia de la fijación de objetivos para lograr la transferencia de formación se ve más mermada que en el caso de la autodirección, ya que esta última además prepara en la identificación y solución de obstáculos (Richman-Hirsch, 2001).

función de las propias características cognitivas y de educación del formado. Pero además, es un tipo de formación que debe dosificarse en función del tipo de clima de transferencia, de tal manera que en los entornos más hostiles a la transferencia se debe profundizar en este contenido, y en entornos más favorables se debe simplificar la intervención, por ejemplo, limitándola a las estrategias para hacer frente a problemas comunes como la presión del tiempo y la sobrecarga de trabajo (Burke y Baldwin, 1999).

Características del entorno laboral

Entre las características del entorno laboral que influyen en la transferencia de formación, Baldwin y Ford (1988) destacan el apoyo social que el entorno laboral da al formado, así como las oportunidades de aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo. Por su parte, Elangovan y Karakowsky (1999) engloban los factores de entorno de trabajo que afectan a la transferencia de formación en dos categorías: (1) los relacionados con el entorno del puesto de trabajo -requerimientos del trabajo, normas y presiones de grupo, similitud contextual y apoyo de los supervisores-, y (2) los relacionados con el entorno a nivel organizativo -el sistema de recompensas y la cultura organizativa.

En esta línea, tal y como se muestra en el cuadro 1.7, son numerosas las aportaciones teóricas y empíricas que han profundizado en el estudio de los factores contextuales, diferenciándose aquellos centrados en los aspectos del entorno laboral y del entorno organizativo. A su vez, dentro del entorno laboral los aspectos más estudiados son la oportunidad de aplicación y las influencias sociales a través de superiores y compañeros. Dentro del entorno a nivel organizativo, la cultura organizativa ha sido el aspecto que más se ha vinculado con la transferencia de formación.

CUADRO 1.7.

La influencia del entorno laboral sobre la transferencia de formación

ELEMENTOS ESTUDIADOS		RELACIÓN	AUTORES
Entorno del puesto de trabajo	Apoyo de supervisores	La transferencia de formación está positivamente relacionada con varios comportamientos de los supervisores, entre los que destacan el que éstos utilicen la misma terminología y habilidades que ha aprendido el formado durante el programa, que fijen objetivos al formado sobre la aplicación de lo aprendido, que tengan charlas antes y después de la formación sobre los contenidos de la formación y que apoyen el uso de lo aprendido.	Huczynski y Lewis (1980); Noe y Schmitt (1986); Wexley y Baldwin (1986); Noe y Wilk (1993); McSherry y Taylor (1994); Brinkerhoff y Montesino (1995); Xiao (1996); Beer (1997); Foxon (1997); Tannenbaum (1997); Seyler <i>et al.</i> (1998); Hollon <i>et al.</i> (2000); Smith-Jentsch <i>et al.</i> (2001); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Clarke (2002); Gumuseli y Ergin (2002); Lim y Johnson (2002); Cromwell y Kolb (2004); Hawley y Barnard (2005)
	Apoyo de compañeros	El aliento y refuerzo que los compañeros den al uso de las nuevas habilidades y conocimientos del formado, así como la existencia de bajos niveles de resistencia al cambio dentro del grupo al que pertenece el formado, contribuyen favorablemente a la transferencia del aprendizaje.	Huczynski y Lewis (1980); Noe (1986); Facteau <i>et al.</i> (1995); Seyler <i>et al.</i> (1998); Bates <i>et al.</i> (2000); Smith-Jentsch <i>et al.</i> (2001); Van der Kling <i>et al.</i> (2001); Noe y Colquitt (2002); Chiaburu y Marinova (2005); Hawley y Barnard (2005)
	Disponibilidad de recursos	La percepción que el formado tenga de que va a disponer de tiempo, recursos, herramientas e información que le posibiliten el uso de la formación influirá positivamente sobre su motivación a transferir.	Noe (1986); Garavaglia (1993); Seyler <i>et al.</i> (1998); Axtell <i>et al.</i> (1997); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Clarke (2002); Lim y Johnson (2002)
	Oportunidad de aplicación	La existencia de oportunidades de aplicación de la formación en el puesto de trabajo es un apoyo para una alta transferencia de formación.	Noe (1986); Tannenbaum (1997); Olsen (1998); Seyler <i>et al.</i> (1998); Tesluk <i>et al.</i> (1995); Axtell <i>et al.</i> (1997); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Lim y Johnson (2002)
Entorno organizativo	Cultura organizativa	La existencia de una cultura orientada hacia el aprendizaje, la asunción de riesgos, la comunicación y la calidad están positivamente relacionadas con la transferencia de formación.	Rouiller y Goldstein (1993); Tracey <i>et al.</i> (1995); Olsen (1998); Elangovan y Karakowsky (1999); Salas y Cannon-Bowers (2001); Lim y Johnson (2002); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Clarke (2002); Kontogiorgis (2004)

Fuente: Elaboración propia

Aspectos relacionados con el entorno del puesto de trabajo

La vinculación entre el entorno de trabajo y la transferencia de formación ha sido analizada empíricamente por Rouiller y Goldstein (1993) y, posteriormente, por Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995). De este modo, la presencia en el entorno de trabajo de una serie de condiciones que favorezcan o no la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos cuando el individuo los intenta usar condiciona directamente la aparición de comportamientos de transferencia (Al-Khayyat y Elgamal, 1997). Así pues, las percepciones que el individuo tenga antes de asistir al programa de formación sobre si dichas condiciones se van o no a producir a su retorno de la formación también condicionan su motivación a aprender y, en consecuencia, afectan indirectamente a la transferencia de formación (Noe, 1986; Orpen,

1999). Es por ello que Richman-Hirsch (2001) recomienda a los profesionales de recursos humanos la evaluación y mejora de las percepciones que los empleados tienen sobre el apoyo que van a recibir del entorno de trabajo.

La influencia del entorno del puesto de trabajo puede dividirse, a su vez, en un componente social y un componente de tareas (Facteau *et al.*, 1995). En el primero se incluyen las influencias de tipo social de los supervisores y compañeros que puedan incidir sobre el proceso de transferencia. El segundo componente se refiere a la oportunidad de aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidas y la disponibilidad de aquellos recursos operativos necesarios para que se pueda realizar la transferencia de formación.

Influencias sociales: apoyo de supervisores y compañeros

Una cuestión a analizar con relación al entorno de trabajo, y a su influencia sobre la transferencia de formación, es la actitud y comportamientos de supervisores y compañeros (Noe y Schmitt, 1986; Tannenbaum, 1997; Broad, 2003). De manera general, se ha comprobado que la percepción de apoyo por parte de compañeros y supervisores que tenga el formado influye en la decisión de los individuos a participar en las actividades de formación ofrecidas por la organización (Noe y Wilk, 1993). Tal y como advierte Robbins (2004), las normas de desempeño de un grupo pueden modificar cualquier previsión de la actuación de un individuo basada exclusivamente en su capacidad y motivación. En este sentido, Pidd (2004) afirma que el efecto del apoyo de supervisores y compañeros está condicionado a que el formado esté identificado socialmente con ese grupo de individuos. Por tanto, es fundamental que el individuo se vea motivado a cumplir con las expectativas de ese grupo que le apoya en la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación. Así pues, la influencia negativa de supervisores y compañeros puede hacer que el programa de formación logre formados altamente preparados y motivados para la aplicación de los contenidos que, finalmente, no desarrollen cambios de comportamiento (Beer, 1997).

Los supervisores pueden tener un importante papel en la transferencia de formación a través de su apoyo y participación activa en el programa formativo, mucho más allá de la mera autorización al individuo para que pueda asistir al mismo (Brinkerhof y Montesino, 1995; Xiao, 1996; Clarke, 2002; Gumuseli y Ergin, 2002; Cromwell y Kolb, 2004; Hawley y Barnard, 2005).

En este sentido, Baldwin y Ford (1988) consideran que el apoyo de los supervisores supone fomentar la asistencia, las actividades de fijación de objetivos y las actividades de reforzamiento. De este modo, el supervisor puede alentar la asistencia al programa formativo tanto de palabra como propiciando, en la práctica, cuestiones de ajustes de horarios, sustituciones y/o redistribución de la carga de trabajo del individuo que se va a formar, etc. De esta manera, la transferencia de formación le resultará al formado menos gravosa en términos de su esfuerzo personal (Huczynski y Lewis, 1980; Awoniyi, Griego y Morgan, 2002). Así mismo, los superiores también pueden favorecer la transferencia de formación fijando al formado objetivos claros de mejora de habilidades y estableciendo planes de aplicación de dichas habilidades (Huczynski y Lewis, 1980; Brinkerhof y Montesino, 1995). A este respecto, Lim y Johnson (2002) argumentan que esta fijación de objetivos por parte del supervisor¹⁶ puede considerarse como la variable, en términos de motivación, más viable de ser controlada durante la formación.

Además, el supervisor puede impulsar la transferencia de formación reforzando la aplicación de las habilidades aprendidas durante la formación (McSherry y Taylor, 1994; Holton *et al.*, 2000; Smith-Jentsch *et al.*, 2001). Estas actividades van desde el simple elogio ante una utilización correcta de los nuevos conocimientos y habilidades hasta el uso de las recompensas extrínsecas. Sus efectos positivos sobre la transferencia se derivan de la reducción del nivel de dudas del individuo sobre la idoneidad y corrección de tareas ejecutadas por primera vez (Clarke, 2002) y de que constituyen un recordatorio de la formación y lo aprendido en ella, pero en el contexto del trabajo real del individuo (Vermeulen, 2002). Estas actividades de reforzamiento condicionan, sobre todo, los primeros intentos de aplicación de las habilidades y no tanto su mantenimiento en el tiempo, que debe tener una motivación más intrínseca (Laker, 1990).

Por último, la transferencia de la formación será más probable si el trabajador observa en su superior comportamientos que son congruentes con los objetivos de formación (Baldwin y Ford, 1988; McSherry y Taylor, 1994; Foxon, 1997; Tannenbaum, 1997), pues transmiten al individuo la idea de que

¹⁶ Nótese que en este punto no se se hace referencia a los objetivos que el propio formado se puede marcar con respecto a la formación como estrategia para fomentar la transferencia, sino a una actuación dirigida e iniciada por el propio supervisor.

la formación es importante para su supervisor, lo cual, hace aumentar la motivación a asistir, aprender y transferir los conocimientos y las habilidades aprendidos al trabajo (Baldwin y Ford, 1988).

Así mismo, los compañeros de trabajo también ejercen una gran influencia sobre la transferencia de formación, aunque hay autores como Huczynski y Lewis (1980) que le han dado una importancia secundaria frente a la de los supervisores. Sin embargo, la creciente importancia que en la organización actual tiene el trabajo en equipo, el uso de equipos autodirigidos o los círculos de calidad, resalta la influencia de los compañeros sobre la transferencia de formación, en cuanto que éstos pueden encontrarse en mejor posición para apoyarle en la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos (Facteau *et al.*, 1995; Bates *et al.*, 2000; Smith-Jentsch *et al.*, 2001; Van der Kling, Gielen y Nauta, 2001; Hawley y Barnard, 2005). Además, debe tenerse en cuenta que la importancia del apoyo de los compañeros de trabajo puede variar en función de si la aplicación de los nuevos conocimientos y habilidades requiere de la colaboración activa de los mismos y éstos no pueden o no quieren colaborar (Noe, 1986; Chiaburu y Marinova, 2005). En este sentido, Noe y Colquitt (2002) destacan que cuando el formado trabaja en un entorno basado en el equipo, sus intentos de transferencia de formación pueden no tener éxito debido a las propias presiones del grupo para que no se produzca dicha transferencia. En esta línea, cabe la posibilidad de que el grupo se oponga a los cambios que suponen la aplicación al entorno de trabajo de los conocimientos y habilidades que el formado trae de la formación, bien sea por el esfuerzo que ello le requeriría o bien, simplemente, por oponerse a lo que viene de fuera (Bates *et al.*, 2000). De hecho, Seyler, Holton, Bates, Burnett y Carvalho (1998) sugieren que una alta cohesión del grupo de trabajo puede hacer que la influencia de los compañeros en la motivación a transferir sea más importante que la de los supervisores.

Idoneidad del tipo de trabajo: oportunidad de aplicación y disponibilidad de recursos

Una de las primeras cuestiones que se plantean los individuos con relación al entorno de aprendizaje es si éste ofrece las condiciones idóneas para aplicar los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación. Pero esta *idoneidad del tipo de trabajo* puede, a su vez, verse conformada por dos cuestiones:

la oportunidad de aplicación en el puesto de los contenidos aprendidos y la disponibilidad de los medios requeridos para que se produzca la transferencia.

Con relación a la *oportunidad de aplicación* de lo aprendido en la formación, Ford, Quiñones, Sego y Sorra (1992, en Ford y Weissbein [1997]) se centran en el grado en el cual al formado se le proporcionan u obtiene activamente experiencias de trabajo relevantes para las tareas para las que se formó. Estos autores identificaron tres dimensiones que afectan a la oportunidad de aplicación: amplitud, nivel de actividad y tipo de tarea. La amplitud hace referencia al número de actividades tratadas en la formación que son usadas en el trabajo, el nivel de actividad se refiere a la frecuencia con que las tareas de la formación son realizadas, y el tipo de tarea denota el nivel de dificultad y el nivel crítico de dichas actividades o tareas. En esta línea, Seyler *et al.* (1998) además incluyen la autorización a utilizar la formación, incluso cuando otros en el entorno de trabajo no lo hacen¹⁷. A su vez, el grado de autonomía en el trabajo que posea el individuo condiciona la transferencia de formación, ya que el individuo puede crear más oportunidades para utilizar los nuevos conocimientos y habilidades, al disponer de libertad para decidir cómo realizar las tareas y tener un mayor grado de control sobre el trabajo y las ideas (Axtell *et al.*, 1997; Awoniyi *et al.*, 2002).

En definitiva, si esta oportunidad está presente, el formado tendrá ocasiones suficientes para utilizar y ensayar lo aprendido durante la formación, haciendo más probable el mantenimiento de dichos conocimientos y habilidades (Noe, 1986; Tesluk *et al.*, 1995; Tannenbaum, 1997; Olsen, 1998; Lim y Johnson, 2002). Por el contrario, si el entorno no ofrece oportunidad para la aplicación de lo aprendido durante un programa formativo, ello conducirá a un progresivo deterioro de las habilidades y conocimientos adquiridos (Campbell y Kuncel, 2001). Además, tendrá consecuencias negativas en los siguientes programas formativos, ya que reducirá la motivación a aprender del individuo, que ve que lo que aprende no le sirve para mejorar su rendimiento (Tannenbaum, 1997).

Por otro lado, la idoneidad del puesto de trabajo también se puede analizar desde la perspectiva de la *disponibilidad de recursos*. En este punto cabe

¹⁷ De hecho, como ya se ha comentado, la existencia de oportunidades de uso en el puesto de trabajo del contenido de la formación se relaciona, en parte, con el apoyo dado por los supervisores a la formación (Russ-Eft, 2002).

mencionar que si el formado percibe que su organización carece de los recursos financieros, humanos y/o materiales necesarios para aplicar lo aprendido, esto afectará negativamente a la transferencia de formación (Awoniyi *et al.*, 2002; Lim y Johnson, 2002). En este sentido, debe tenerse en cuenta que la decisión de aplicar los nuevos contenidos aprendidos comprometen al individuo a un esfuerzo extra, ya que debe planificar, influir sobre otros, superar la inercia y, finalmente, aplicar las nuevas habilidades y conocimientos. En esta situación, la falta de herramientas apropiadas, la carencia de ciertos suministros, las deficiencias en la información, las dotaciones insuficientes de personal, la presencia de compañeros poco cualificados, las presiones de tiempo para realizar las tareas, etc. pueden hacer que la percepción del individuo sobre las posibilidades de aplicación del contenido del programa de formación se vuelva más negativa, reduciendo el nivel de motivación a aprender (Mathieu *et al.*, 1992; Tannenbaum, 1997; Orpen, 1999) y el nivel de motivación para aplicar las habilidades adquiridas al contexto de trabajo (Noe, 1986; Seyler *et al.*, 1998; Clarke, 2002). De hecho, Garavaglia (1993) sugiere que cuando no existe este apoyo en cuanto a la disponibilidad de recursos operativos, el individuo considerará improductivo no sólo el intento de transferencia, sino la misma asistencia al programa formativo.

Aspectos relacionados con el entorno a nivel organizativo

Sobre la transferencia de la formación también influyen diversos aspectos organizativos que condicionan su éxito. Dentro de ellos destacan los relacionados con la cultura organizativa (Salas y Cannon-Bowers, 2001)¹⁸. En este sentido, el tipo de *cultura organizativa* es un elemento del entorno que puede ser un determinante más importante de la eficacia del programa de formación que cualquier otro aspecto del propio programa (Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Una cultura que se comprometa y apoye los esfuerzos de formación y que cree un clima de comunicación abierto puede afectar positivamente a los niveles de transferencia de la formación (Olsen, 1998; Lim y Johnson, 2002).

¹⁸ Aunque autores como Hortwitz (1999) también destacan la influencia sobre la transferencia de formación de las prácticas o políticas de recursos humanos, éstas suelen estar encaminadas a propiciar una cultura organizativa que favorezca la transferencia.

De este modo, Elangovan y Karakowsky (1999) consideran que aquellas culturas organizativas que favorecen el desarrollo y crecimiento de los empleados, que impulsan el cambio constante y que alientan la iniciativa también tendrán un impacto positivo sobre la transferencia de formación. Es decir, la transferencia de formación se verá positivamente influenciada por la existencia de una cultura organizativa de apoyo a la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos y la calidad (Awoniyi *et al.*, 2002; Kontoghiorghes, 2004). Por el contrario, aquellas culturas caracterizadas por buscar culpables cuando se producen errores no parecen ser el marco más apropiado para que los individuos se arriesguen a aplicar las nuevas técnicas y conocimientos logrados en la formación (Clarke, 2002).

Por tanto, la cultura organizativa puede propiciar la existencia de un clima de transferencia en el que las actitudes de compañeros y superiores propicien la creación de un entorno de trabajo de continuo aprendizaje (Rouiller y Goldstein, 1993; Pidd, 2004). Este entorno de trabajo de continuo aprendizaje se caracteriza, según Tracey *et al.* (1995), porque: (1) la adquisición de conocimientos y habilidades son responsabilidades esenciales del trabajo de todo empleado, (2) dicha adquisición está apoyada por interacciones sociales y relaciones de trabajo, (3) se han desarrollado sistemas formales que refuerzan el logro y proporcionan oportunidades para el desarrollo personal (políticas que comunican la importancia del aprendizaje continuo y recompensas intrínsecas y extrínsecas a la aplicación de conocimientos de reciente adquisición), y (4) por último, se produce un énfasis en la innovación y la competencia dentro y fuera del contexto organizativo.

Así pues, en organizaciones con una cultura de aprendizaje donde los empleados compartan la percepción y la expectativa de que el aprendizaje es un parte importante de la cotidianeidad laboral, es más probable que se cree el contexto adecuado para fomentar la formación y la aplicación al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades recién aprendidos (Noe y Wilk, 1993; Tracey *et al.*, 1995).

Resultados de la formación

Tal y como se analizó en el apartado 1.1.2, para poder transferir los nuevos conocimientos y habilidades al puesto de trabajo, previamente se han de haber aprendido. Es decir, para que la transferencia de formación se dé y se

culmine así el proceso formativo, se ha de producir el aprendizaje individual como resultado intermedio de la formación.

En esta línea, se podría considerar que la formación da lugar a tres tipos de resultados a nivel individual: cognitivos, afectivos y de comportamiento (Kraiger *et al.*, 1993; Hertenstein, 2001). Los primeros tienen su reflejo en un aumento en el nivel de los conocimientos del individuo acerca de los hechos. Los segundos reflejan emociones o sentimientos que resultan de esa experiencia de formación. Por último, los resultados de comportamiento se dan cuando el individuo pone en uso dichos conocimientos en su puesto de trabajo. Es decir, el resultado de comportamiento supone la aplicación real de lo aprendido al entorno laboral y se produce después de que el formado haya absorbido los conocimientos y crea que puede aplicarlos a una tarea propia de su puesto de trabajo (Hertenstein, 2001). A su vez, Machin y Fogarty (2003) consideran que el estado de preparación del formado al final de la formación viene dado por tres variables: el aprendizaje obtenido durante la formación, la autoeficacia posterior a la formación y las intenciones de implementar la transferencia. Así pues, la revisión de la literatura muestra tres resultados intermedios de la formación, que anteceden a la transferencia de formación; éstos son el aprendizaje y la retención, la motivación a transferir y la autoeficacia posterior a la formación (véase cuadro 1.8).

Cuadro 1.8.
La influencia del resultado intermedio de la formación
sobre la transferencia

ELEMENTOS ESTUDIADOS	RELACIÓN	AUTORES
Aprendizaje y retención	Los individuos que demuestran un mayor nivel de aprendizaje y retención tienen un mejor comportamiento de transferencia de lo enseñado.	Mathieu <i>et al.</i> (1992); Rouiller y Goldstein (1993); Warr y Bunce (1995); Xiao (1996); Colquitt <i>et al.</i> (2000); Oakes <i>et al.</i> (2001); Nijman <i>et al.</i> (2006); Velada y Cactano (2007)
Motivación a la transferencia	La motivación hacia la transferencia influye positivamente sobre la transferencia.	Axtell <i>et al.</i> (1997); Kontogiorghe (2004)
Autoeficacia postformación	Los niveles de autoeficacia postformación de los formados están relacionados positivamente con sus intenciones de transferir lo aprendido y sus cambios de comportamiento.	Hertenstein (2001); Machin y Fogarty (2003); Brown (2005); Schwoerer <i>et al.</i> (2005)

Fuente: Elaboración propia

Aprendizaje y retención

Para Blanchard y Thacker (1999), el *aprendizaje* es un cambio relativamente permanente en la cognición que resulta de la experiencia y que influye directamente en el comportamiento. Es uno de los objetivos fundamentales de la formación que implica cambios en la base de conocimientos y habilidades del formado (Campbell y Kuncel, 2001). Más aún, el cambio en el comportamiento del formado después de la formación sólo es posible si se han adquirido nuevos conocimientos y habilidades (Mathieu *et al.*, 1992; Warr y Bunce, 1995; Colquitt *et al.*, 2000; Velada y Caetano, 2007; Campbell y Kuncel, 2001).

Por su parte, el concepto de *retención* utilizado por Baldwin y Ford (1988) supone la necesidad de que ese cambio sea retenido y que no desaparezca. Estos últimos autores sugieren una relación directa entre el aprendizaje y la retención¹⁹ sobre la transferencia de formación que ha recibido abundantes apoyos empíricos (*e.g.*, Rouiller y Goldstein, 1993; Xiao, 1996; Oakes, Ferris, Martocchio, Buckley y Broach, 2001; Nijman, Nijhof, Wognum y Veldkamp, 2006; Velada y Caetano, 2007).

Motivación a transferir

La motivación a transferir como resultado del programa de formación condiciona la transferencia de formación tanto de manera inmediata como en el largo plazo (Axtell *et al.*, 1997; Kontoghiorghes, 2004). Tomar la decisión de intentar la transferencia de la formación, con el compromiso que ello conlleva para el individuo, es más difícil que no tomar ninguna decisión o tomar la decisión de no intentarlo (Huczynski y Lewis, 1980).

La motivación a transferir es un resultado de la formación que está muy influenciado por las características del formado y por su motivación previa a

¹⁹ En la mayor parte de la investigación sobre transferencia de formación que hace referencia a los resultados de la formación se aborda el aprendizaje y no la retención, puesto que, en cierta medida, el concepto de aprendizaje implica la retención durante cierto tiempo de los conocimientos y habilidades transmitidos por la formación (Blanchard y Thacker, 1999). Este también será el criterio adaptado en la presente investigación.

la formación (Facteau *et al.*, 1995). Así, si el empleado puede elegir sobre la asistencia al programa, se verá más motivado a transferir sus habilidades y conocimientos (Huczynski y Lewis, 1980; Elangovan y Karakowsky, 1999). De manera similar, si los individuos pueden identificar un claro vínculo entre su potencial cambio de comportamiento, debido al uso de nuevos conocimientos y habilidades, y una serie de recompensas, esto hará aumentar sus expectativas sobre los resultados de la formación, lo cual hará que el individuo se esfuerce más en la transferencia de formación (Elangovan y Karakowsky, 1999; Yamnill y McLean, 2001). Por otra parte, si durante la formación no se le proporciona al formado información clara sobre las expectativas de resultados que la organización tiene con respecto a su comportamiento una vez haya finalizado la misma, se dificulta su percepción de si necesariamente debe aplicar los conocimientos y habilidades aprendidos y deja su implementación a expensas de una decisión de carácter personal (Clarke, 2002).

Autoeficacia postformación

La *autoeficacia postformación* es un resultado de la formación que se produce cuando el formado conoce y acepta las nuevas expectativas que sobre su actuación en el trabajo se han generado a partir del incremento de su base de conocimientos y habilidades (Schwoerer *et al.*, 2005). Con relación a este resultado de la formación, se ha comprobado la relación que existe entre los niveles de autoeficacia de los formados y sus intenciones de implementación de la transferencia (Machin y Fogarty, 2003), así como con los cambios en su actuación derivados de la misma (Hertenstein, 2001). Esta influencia de la autoeficacia sobre la transferencia de formación puede ser debida a que la aceptación de las nuevas expectativas de actuación, junto con la creencia de que se tiene la capacidad para realizarlas, ayudan a los formados a hacer frente a las situaciones en el contexto de trabajo (Schwoerer *et al.*, 2005), afectando a su nivel de esfuerzo, persistencia y al uso de estrategias para lograr las tareas (Brown, 2005). Por último, debe tenerse en cuenta que cualquier tipo de formación conduce a un incremento de la autoeficacia y que este efecto es más fuerte para aquellos individuos que inicialmente tenían un nivel bajo de autoeficacia (Wells y Schminke, 2001).

1.2. LA FORMACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

La revisión de la literatura ha justificado la consideración de la formación como un área de la gestión de recursos humanos de gran importancia para la creación de un capital humano capaz de mantener, custodiar, generar, compartir y usar el conocimiento que le permita a la organización lograr una ventaja competitiva sostenible (Argote, Ingram, Levine y Moreland, 2000; Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Gallupe, 2001; Von Krogh *et al.*, 2001; Wickert y Herschel, 2001; Husted y Michailova, 2002; Albino, Garavelli y Gorgoglione, 2004; Minbaeva, 2005). Pero, además, la formación constante es una forma de impedir la obsolescencia de los conocimientos de los recursos humanos de la organización, logrando así mantener la ventaja competitiva sobre los competidores en el largo plazo (Wright *et al.*, 1994). Además, como ya se ha analizado, la formación, como función importante dentro de la gestión de recursos humanos, requiere dedicar atención al modo en el que se produce la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades impartidos en la formación (Ford y Weissbein, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Noe y Colquitt, 2002; Holton y Baldwin, 2003; Johannessen y Olsen, 2003). En esta línea, la formación puede considerarse como un mecanismo para la transferencia de conocimiento, pero también puede observarse en sí misma como un proceso específico de transferencia interna de conocimiento, ya que permite al formado replicar los conocimientos y habilidades transferidos por el formador (Albino *et al.*, 2004).

En este punto, cabe plantearse las posibles aportaciones que la literatura sobre gestión del conocimiento puede proporcionar sobre cómo planificar, ejecutar y controlar el proceso de transferencia de formación, de tal manera que los conocimientos y habilidades aprendidos sean finalmente usados donde precisa la organización. Por tanto, cada vez es más evidente la necesidad de que el conocimiento, tanto generado internamente como captado externamente, sea integrado en las rutinas y procesos de la organización. En este sentido, la literatura sobre gestión del conocimiento ha puesto de manifiesto que las organizaciones pueden generar ventajas competitivas sostenibles si son capaces de generar conocimiento, pero también si son capaces de transferirlo y aplicarlo donde sea útil y necesario (Kogut y Zander, 1992; Nonaka y Takeuchi, 1995; Spender, 1996; Grant, 1997; Zack, 1999a; Argote e Ingram, 2000; Díaz, 2003; Bou y Segarra, 2006). Todo ello ha dado lugar

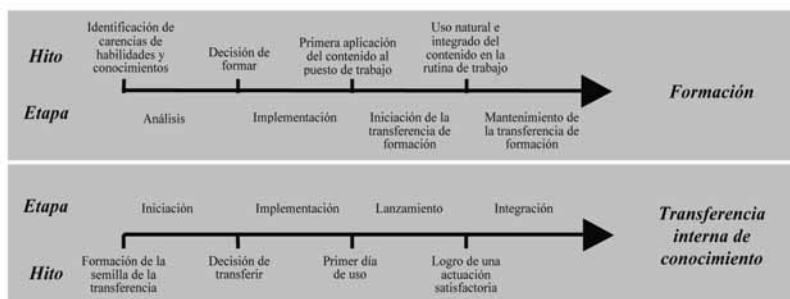
a una importante corriente de investigación que trata de analizar en profundidad el proceso de gestión del conocimiento y sus distintas fases, entre ellas la transferencia (*e.g.*, Szulanski, 1996, 2000; Davenport y Prusak, 1998; Darr y Kurtzberg, 2000; Albino *et al.*, 2004; Minbaeva, 2005; Williams, 2007).

De lo anteriormente expuesto se desprende una coincidencia de objetivos entre la gestión del conocimiento y la formación como áreas de investigación. Ambas están interesadas en analizar cómo pueden solventar los obstáculos que impiden que los empleados adquieran, desarrollen y apliquen los conocimientos y habilidades clave para la organización. Así, diversos investigadores han mostrado interés en vincular ambos cuerpos de la literatura; por ejemplo, planteando la cuestión de la idoneidad de los distintos tipos de formación para el éxito en la transferencia de los distintos tipos de conocimientos (*e.g.*, Raper *et al.*, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Wickert y Herschel, 2001).

De hecho, partiendo del esquema desarrollado por Szulanski (2000)²⁰ sobre las etapas de la transferencia interna de conocimiento, se puede representar la formación como una transferencia de conocimiento entre los individuos participantes (véase figura 1.4). Ambos procesos parten de la identificación de una necesidad de mejorar las habilidades y conocimientos de los miembros de la organización que lleva a tomar la decisión de iniciar la transferencia, y a partir de ella los nuevos conocimientos y habilidades empiezan a ser utilizados en el contexto de trabajo hasta que se logra un uso rutinario y habitual de todo lo transmitido (Szulanski, 2000).

FIGURA 1.4.

Reflejo de la formación como un proceso de transferencia de conocimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de Szulanski (2000)

²⁰ Este esquema de Szulanski (2000) será tratado con mayor profundidad en el apartado 1.2.2.

Así pues, en este apartado se analizará la transferencia como fase clave dentro de la gestión del conocimiento, con el fin de identificar aquellas aportaciones que puedan ser utilizadas dentro del marco de la transferencia de formación. Este objetivo requiere analizar brevemente la gestión del conocimiento y sus fundamentos, para posteriormente abordar las etapas propias del proceso de transferencia y, finalmente, examinar detenidamente los factores clave que inciden en dicho proceso.

1.2.1. El conocimiento y su valor estratégico

En los últimos años la gestión del conocimiento se ha caracterizado por haber sido el objeto de una importante cantidad de esfuerzos investigadores. A partir de una serie de trabajos seminales se ha generado una sólida corriente de pensamiento que considera al conocimiento y a su gestión como una poderosa fuente de creación de ventaja competitiva sostenible (*e.g.*, Kogut y Zander, 1992; Nonaka y Takeuchi, 1995; Spender, 1996; Spender y Grant, 1996; Grant, 1997; Davenport y Prusak, 1998; Teece, 1998; Zack, 1999a; Argote e Ingram, 2000; Nonaka, Toyama y Nagata, 2000; Bollinger y Smith, 2001; Holsapple y Jones, 2004; Bogner y Bansal, 2007).

Esta perspectiva considera que el conocimiento puede generar nuevas estrategias centradas en nuevos productos, servicios, tecnologías y/o procesos que pueden proporcionar la ventaja a la empresa (Armistead, 1999; Hansen, Nohria y Tierney, 1999; Dawson, 2000; Bollinger y Smith, 2001; Díaz, Aguiar y De Saá, 2006). En esta misma línea, Zack (1999a:127) manifiesta que “[...] mientras productos y mercados pueden cambiar, los recursos y capacidades son más duraderos” y, así, el conocimiento como recurso puede ayudar de manera continuada a comprender cómo explotar el resto de los recursos de la organización, sean o no idiosincrásicos, lo cual lo convierte en el recurso estratégico más importante.

En las argumentaciones sobre el conocimiento como fuente de ventaja competitiva sostenible se incide en el hecho de que el conocimiento organizativo se ha desarrollado a partir de unas circunstancias históricas y de una experiencia propia y exclusiva de cada empresa (Zack, 1999a; Nonaka, Toyama y Konno, 2000). Además, el conocimiento organizativo se fundamenta en los conocimientos individuales, que son tan singulares como lo es cada ser humano, y en sus interacciones y sinergias; es decir, es un recurso

que se deriva de complejas relaciones sociales, de ahí la dificultad para imitarlo o replicarlo (Bhatt, 1998; Argote e Ingram, 2000). Esta dificultad se ve acrecentada en la medida en que el conocimiento organizativo requiere una importante labor de integración de los conocimientos especializados de los trabajadores de la empresa. Así pues, tanto la amplitud y variedad de dichos conocimientos a integrar como la complejidad del mecanismo utilizado para tal fin son obstáculos para la replicación externa (Grant, 1997). Por su parte, Zack (1999a) destaca el hecho de que el conocimiento poseído por una organización es una base sobre la cual construir más conocimiento o bien complementar otros conocimientos adquiridos del exterior, es decir, se vuelve a incidir en la idea de la importancia de generar un conocimiento a partir de condiciones propias y difícilmente replicables por parte de la competencia. De hecho, este énfasis en el conocimiento como recurso estratégico lleva a Grant (1997:452) a afirmar que si “[...] el conocimiento es el recurso productivo preeminente, y la mayor parte del conocimiento es creado y almacenado por individuos, entonces los empleados son el principal grupo de interés. El principal reto directivo no es reconciliar objetivos divergentes, sino establecer los mecanismos por los cuales los individuos en cooperación puedan coordinar sus actividades para integrar su conocimiento en actividades productivas”.

Concepto y tipos de conocimiento

La literatura relacionada con la gestión del conocimiento ha dedicado parte de sus esfuerzos a aclarar qué se entiende por conocimiento, como requisito para su integración en la teoría de la empresa (Spender, 1996). Así, pueden encontrarse planteamientos de estudio, como el cognitivista y el construccionista, que parten de consideraciones básicas diferentes sobre lo que entienden por conocimiento. Para el primero, el conocimiento es una representación de la realidad, lo que lleva a que ante la misma realidad dos sistemas cognitivos deban dar lugar a la misma representación; mientras, para el segundo el conocimiento está más relacionado con la creación que con la representación. Desde esta segunda corriente, el conocimiento surge como creencia justificada de algo, y esa creencia se fundamenta en las observaciones de la realidad que cada persona realiza desde sus características indivi-

duales en cuanto a experiencias y puntos de vista, lo que le otorga un carácter exclusivo al conocimiento poseído por el individuo (Von Krogh, 1998).

También se han desarrollado importantes esfuerzos por establecer la conexión y las diferencias con otros conceptos relacionados con el conocimiento como son: datos, información, sabiduría y pericia. Así, Bender y Fish (2000), quienes siguen a Davenport y Prusak (1998), presentan estos conceptos como una jerarquía, ilustrándolos con una pirámide (véase figura 1.5). El nivel inferior estaría formado por los *datos*, descritos como registros estructurados de transacciones realizadas en la organización. Una vez que estos registros están dentro de un contexto se les asigna significado, aplicabilidad y propósito y se convierten en *información* (Zack, 1999b; Clarke y Rollo, 2001). En este segundo nivel, la información puede estar disponible para todos los miembros de la organización a través de los sistemas informáticos (Bollinger y Smith, 2001). En un paso siguiente, dicha información sufre un proceso de mayor depuración, al ser interpretada por el receptor, quien la contextualiza de nuevo y la vincula con sus creencias, valores y percepciones (Nonaka, Toyama y Konno, 2000). Surge así el *conocimiento* que sería el tercer nivel, y cuya importancia radica en ser la base para la acción (Dixon, 2000; Clarke y Rollo, 2001; Boisot, 2002). Finalmente, esta jerarquía ha sido ampliada por Bender y Fish (2000), quienes incorporan un último nivel que denominan *pericia*, que se produce al enriquecer el conocimiento con la experiencia, la formación y la educación; no obstante, Clarke y Rollo (2001) denominan *sabiduría* a este último nivel, que describen como el mejor uso del conocimiento.

FIGURA 1.5.
Jerarquía de conocimiento



Fuente: Adaptado de Bender y Fish (2000:126)

De esta jerarquía piramidal del conocimiento cabe destacar la importancia del contexto y del sistema de creencias y valores del individuo. Respecto a la primera cuestión, diversos autores consideran que, efectivamente, el conocimiento está vinculado al contexto social, cultural e histórico que rodea al individuo, y que aporta el marco en el cual la información es interpretada (*e.g.*, Bender y Fish, 2000; Dixon, 2000; Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Thompson y Walsham, 2004; Williams, 2007). El contexto depende, a su vez, de un momento y un espacio particular, que genera interpretaciones distintas de la información y da lugar a nuevos significados que se aplican a propósitos específicos (Nonaka, Toyama y Konno, 2000). En esta misma línea, Teece (2000) considera que el conocimiento hace referencia más a *contextos* que a contenidos o a hechos. Esta vinculación al contexto, sin embargo, no es obstáculo para que el conocimiento tenga un enfoque hacia el futuro, mientras que la información sea más de naturaleza histórica (Korac-Kakabadse, Kouzmin y Kakabadse, 2002).

Con respecto a la segunda cuestión, esta fusión de la información con aspectos enraizados en los sistemas de valores de los individuos es lo que lleva a destacar el carácter subjetivo del conocimiento, en la medida en que la información se ancla sobre un cuerpo de experiencias, creencias y valores que son personales e intransferibles a nivel individual, originando el conocimiento (Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Takeuchi, 2001). Esta idea recibe el apoyo de diversos autores que destacan la experiencia como elemento fundamental que proporciona una perspectiva histórica a la información, lo cual ayuda a su transformación en conocimiento (*e.g.*, Davenport y Prusak, 1998; Bender y Fish, 2000; Bollinger y Smith, 2001; Thompson y Walsham, 2004).

Una vez abordado el concepto de conocimiento, es necesario profundizar en las distintas tipologías propuestas (véase cuadro 1.9). La existencia de estas tipologías responde a la propia naturaleza multifacética del conocimiento (Kakabadse, Kouzmin y Kakabadse, 2001) y a que su estudio se ha realizado desde distintas perspectivas y con objetivos diferentes, resaltando ciertas facetas del mismo.

CUADRO 1.9.
Tipos de conocimiento

TIPOS	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	AUTORES
Tácito y explícito	El conocimiento tácito es difícil de articular, lo que hace que en muchas ocasiones no esté formalmente formulado, mientras que el conocimiento explícito se caracteriza por estar claramente articulado y formulado y ser fácilmente transmisible.	Polanyi (1966); Hedlund (1994); Nonaka y Takeuchi (1995); Grant (1996, 1997); O'Dell y Grayson (1998); Von Krogh (1998); Simonin (1999); Beijerse (1999); Zack (1999b); Bollinger y Smith (2001); Boisot (2002); Cabrera (2002); Korac-Kakabadse <i>et al.</i> (2002); Johannessen y Olsen (2003); Bou y Segarra (2006); Ratten y Suseno (2006)
General y específico	El conocimiento general está vinculado a un contexto compartido por multitud de empresas, que normalmente no está asociado a sucesos particulares y que está disponible para el público en general con el fin de aplicarlo a diversas situaciones, mientras que el conocimiento específico está vinculado a un contexto propio y particular de una organización.	Zack (1999b); Grimaldi y Torrisi (2001); McEvily y Chakravarthy (2002); Bou y Segarra (2006); Ratten y Suseno (2006)
Novedoso y conocido	El conocimiento nuevo presenta diferencias, sutiles o radicales, con la base de conocimientos preexistente, mientras que el conocimiento conocido no presenta diferencias con la base de conocimientos del individuo o unidad.	Szulanski (2000); Peng y Akutsu (2001); Carlile (2004); Berends <i>et al.</i> (2006)
Complejo y simple	El conocimiento complejo está vinculado a un amplio espectro de informaciones, a una serie de tecnologías interdependientes, a diversas rutinas organizativas y se extiende por diferentes áreas o unidades, mientras que el conocimiento simple mantiene vinculaciones mucho más reducidas.	Davenport y Prusak (1998); Hansen (1999); Simonin (1999); Dixon (2000); Bou y Segarra (2006)
Central, avanzado e innovador	El conocimiento central tiene escaso potencial para sustentar la posición competitiva de la empresa y sólo permite estar en el sector, ya que es ampliamente compartido por los miembros del mismo; el conocimiento avanzado permite una diferenciación respecto de la competencia, en la medida en que la organización ha desarrollado un conocimiento específico para un área de trabajo, función, etc.; y el conocimiento innovador permite cambiar las reglas de la industria, ya que se diferencia significativamente del que posee la competencia.	Zack (1999a)
Individual y organizativo	El conocimiento individual se encuentra en la mente del ser humano, mientras que el conocimiento organizativo se encuentra capturado en los sistemas, procesos, productos, reglas y cultura de la organización.	Kogut y Zander (1992); Pisano (1994); Grant (1996); Argote e Ingram (2000); Teece (2000); Bollinger y Smith (2001); Yahya y Goh (2002); Prieto y Revilla (2004)
Declarativo, procedimental y causal	El conocimiento declarativo es un conocimiento acerca de hechos y cosas, mientras que el conocimiento procedimental se basa en afirmaciones que describen procesos que se desarrollan en el seno de la organización; el conocimiento causal, por su parte, da la respuesta a por qué ocurre un suceso.	Zander y Kogut (1995); Blanchard y Thacker (1999); Zack (1999b); Kakabadse <i>et al.</i> (2001); Oakes <i>et al.</i> (2001)
Independiente y dependiente de un sistema	El conocimiento independiente puede ser integrado en otra organización sin que ello requiera la modificación completa o parcial del sistema que lo acoge, mientras que la integración del conocimiento dependiente de un sistema implica modificar elementos de ese conjunto en el que va a integrarse.	Garud y Nayyar (1994); Edvinsson y Sullivan (1996); Teece (1998); Simonin (1999); Bou y Segarra (2006)
Observable y no observable en su uso	El conocimiento observable sería aquel que la competencia pudiera identificar a través de la observación de productos, servicios u operaciones, mientras que el conocimiento no observable en su uso hace referencia al conocimiento relativo a las formas de organización de los medios de producción o al diseño de los procesos, que no suele ser observable por la competencia.	Davenport y Prusak (1998); Teece (1998); Simonin (1999)
Positivo y negativo	El conocimiento positivo hace referencia a proyectos culminados con éxito dentro de la organización, mientras que el conocimiento negativo recogería todo aquello que los individuos o la organización han acumulado en relación con los proyectos o iniciativas que fracasaron.	Teece (1998)

Fuente: Elaboración propia

De estas diferentes tipologías de conocimiento, las cuatro que están más relacionadas con los objetivos perseguidos en la presente investigación son las que hacen referencia al carácter tácito, específico, novedoso y complejo, que serán abordadas a continuación.

Conocimiento tácito vs. explícito

En primer lugar debe destacarse la tipología que divide al conocimiento en tácito y explícito, que quizá sea la más frecuentemente referenciada (Hedlund, 1994; Grant, 1996, 1997; Beijerse, 1999; Simonin, 1999; Cabrera, 2002). El conocimiento tácito se basa en percepciones, intuiciones y corazonadas, y está profundamente enraizado en la experiencia, valores y emociones de los individuos (Polanyi, 1966; Kakadbase *et al.*, 2001). Según Bollinger y Smith (2001), el conocimiento tácito está escasamente articulado y no ha sido formalmente codificado, debido a que esta tarea es difícil en sí misma, mientras que el conocimiento explícito se caracteriza por estar claramente formulado y definido. El conocimiento tácito suele caracterizarse por su ambigüedad causal, concepto que trata de reflejar la dificultad para identificar los conocimientos que dan lugar a los niveles de actuación y que limitan la imitación interna y la movilidad (Simonin, 1999). Por su parte, el conocimiento explícito puede ser “[...] procesado por un ordenador, transmitido electrónicamente o almacenado en bases de datos” (Nonaka y Takeuchi, 1995:9). Este tipo de conocimiento también puede encontrarse plasmado en fórmulas de fabricación, manuales de procedimientos de funcionamiento, especificaciones de procesos o límites de control de los mismos. Es un conocimiento que ha sido capturado y vinculado a herramientas que permiten el acceso al mismo por cualquier miembro de la organización autorizado para ello, por lo que ciertos autores como Zack (1999b) lo consideran el factor de producción más importante en la economía del conocimiento. Si bien ambos tipos de conocimiento están sujetos a economías de escala, Grant (1997) considera que esto se observa especialmente en el caso del conocimiento explícito, en la medida en que cualquier nueva aplicación del mismo se hace a un bajo coste marginal. En cualquier caso, este tipo de conocimiento sólo puede crear valor si ayuda a generar rutinas de trabajo productivas (Cabrera, 2002).

El conocimiento tácito incluye lecciones aprendidas, *know-how*, juicios, heurística e intuición (Grayson y O’Dell, 1998, en Bollinger y Smith [2001]), que fundamenta todas las actividades humanas de tipo cognitivo (Korac-

Kakabadse *et al.*, 2002) y que es el fruto de una lenta acumulación de experiencias idiosincrásicas (Boisot, 2002). Nonaka y Takeuchi (1995) profundizan en el análisis de este tipo de conocimiento y establecen la existencia de dos dimensiones: una técnica que hace referencia a las destrezas y habilidades capturadas en el *know-how* y una cognitiva que abarca los modelos mentales, tales como esquemas, perspectivas, creencias, visión de futuro y paradigmas que modelan la percepción individual del mundo. De hecho, estos autores afirman que la dimensión cognitiva del conocimiento tácito refleja una imagen personal de la realidad (lo que es), pero también contiene la visión del futuro (lo que debería ser). Precisamente, la incapacidad para el poseedor del conocimiento de identificarlo es lo que hace que la mayoría de los autores, al hablar de su importancia dentro de la organización, hagan mención a la integración del mismo en entornos como los equipos de trabajo (Bollinger y Smith, 2001), a través de conversaciones altamente interactivas y de compartir experiencias y anécdotas (Zack, 1999b). Este conocimiento tácito, según Johannessen y Olsen (2003), debe ser fomentado por la empresa en la medida en que puede ser la base para futuras ventajas competitivas.

Por último, debe incidirse en la complementariedad e interacción de ambos tipos de conocimiento para la creación de nuevo conocimiento. En este sentido, es un referente el modelo de creación de conocimiento organizativo de Nonaka y Takeuchi (1995) basado en las formas de interacción entre el conocimiento tácito y explícito, que dan lugar a los procesos SECI (socialización, externalización, combinación e internalización) y su conocida espiral de creación de conocimiento organizativo en la que conocimiento tácito y explícito interactúan para crear nuevo conocimiento.

Conocimiento general vs. específico

La segunda tipología a destacar es la que diferencia entre conocimiento general y conocimiento específico, que surge de la vinculación del conocimiento al contexto. De este modo, el conocimiento general está vinculado a un contexto compartido por multitud de empresas, que normalmente no está asociado a sucesos particulares y que se encuentra disponible para el público en general con el fin de aplicarlo a diversas situaciones. Por su parte, el conocimiento específico está vinculado a un contexto propio y particular, el cual hace diferir el conocimiento que dos unidades, ya sean organizaciones o departamentos, puedan tener sobre un mismo concepto (Zack 1999b). En este

sentido, Ratten y Suseno (2006) consideran que el conocimiento específico de la empresa incluye toda la experiencia y pericia de sus trabajadores, pero también la memoria organizativa acerca de prácticas y procedimientos. Por su parte, McEvily y Chakravarthy (2002) ahondan en esta idea del contexto al considerar que el conocimiento específico sería aquel que perdería valor si se extrapolara y aplicara en un contexto organizativo diferente. Este conocimiento específico tiene su fundamento en que es más productivo cuando se usa en conjunción con otros conocimientos y recursos existentes en la organización o cuando se utiliza para servir a un conjunto de usuarios exclusivos de la organización (McEvily y Chakravarthy, 2002).

Conocimiento novedoso vs. conocido

Se puede considerar una tercera tipología basada en el grado de novedad que un conocimiento determinado aporta a la base de conocimientos existente en el individuo o la organización (Szulanski, 2000; Peng y Akutsu, 2001; Carlile, 2004). En este sentido, Berends, Van der Bij, Debackere y Weggeman (2006) postulan que la organización deberá utilizar distintos mecanismos para lograr que el conocimiento sea compartido en función de que dicho conocimiento sea conocido o novedoso. Desde otra perspectiva, Peng y Akutsu (2001) profundizan en el estudio del conocimiento novedoso al identificar algunas de las características de la naturaleza dialéctica del nuevo conocimiento. Según estos autores, una nueva idea o un nuevo conocimiento puede caracterizarse por la existencia de un cambio, de modo tal que el nuevo conocimiento no es totalmente diferente ni está aislado del conocimiento antiguo; simplemente se produce una transición del conocimiento antiguo al nuevo. Además, este cambio puede que no sólo afecte al concepto sobre el que gira, sino que influya sobre otras partes del sistema de conocimiento, provocando otras variaciones conjuntas. Por último, debe tenerse en cuenta que el nuevo conocimiento sólo puede ser comprendido y apreciado cuando es llevado a un determinado contexto, en el cual puede provocar cierto nivel de caos al entrar en contacto con la base antigua de conocimiento.

Conocimiento complejo vs. simple

La cuarta y última tipología sobre la que se quiere incidir es la que diferencia entre conocimiento complejo y simple. Con relación a ella, Hansen

(1999) considera que las dos dimensiones principales de la complejidad del conocimiento son, por una parte, su nivel de codificación, que se corresponde estrechamente con el grado de explicitación del mismo y, por otra, si el conocimiento es independiente o es un elemento de un conjunto interdependiente de componentes. Por su parte, Simonin (1999:600) afirma que “[...] la complejidad se refiere al número de tecnologías interdependientes, rutinas, individuos y recursos vinculados a un conocimiento o activo particular”. En línea similar a esta última concepción de la complejidad, Zander y Kogut (1995) consideran que el conocimiento complejo requiere hacer uso de múltiples competencias por parte del receptor. De este modo, cuanto mayor sea el número de informaciones que deban ser procesadas, de elementos distintos que el individuo deba conocer previamente, cuanto más se extienda a diferentes áreas o unidades, en definitiva, cuanto más complejo sea el conocimiento, mayor dificultad habrá en que un individuo pueda comprenderlo (Dixon, 2000; McEvily y Chakravarthy, 2002).

1.2.2. El proceso de transferencia de conocimiento

El estudio de la transferencia de conocimiento ha de partir de su consideración como una fase del propio proceso de gestión del conocimiento. A su vez, la gestión del conocimiento puede conceptualizarse como el proceso organizativo que tiene por objeto mantener o mejorar el resultado organizativo mediante la gestión de los activos de conocimiento (Díaz, 2003). Dicha gestión debe armonizarse con la estrategia organizativa para generar los conocimientos y habilidades que han de sustentar las competencias centrales de negocio (*e.g.*, Beijerse, 1999; Zack, 1999ab; Dawson, 2000; Clarke, 2001; Kakabadse *et al.*, 2001; Lucier y Torsilieri, 2001; Marr, Schium y Neely, 2004). A partir de esta vinculación con la estrategia, la organización hará uso de los procesos que fundamentan la gestión del conocimiento para lograr sus fines.

A la hora de profundizar en el estudio del proceso de gestión del conocimiento y las distintas fases que lo integran, se aprecia la existencia de diferentes enfoques o modelos. Así, un gran número de autores han utilizado la cadena de valor del conocimiento como marco conceptual sobre el que analizar desde una visión integradora las diferentes fases que constituyen el proceso (*e.g.*, Van Daal, De Haas y Weggeman, 1998; Beijerse, 1999; Holsapple y Jones, 2004). También se ha utilizado la visión del ciclo de

vida del conocimiento (*e.g.*, Birkinshaw y Sheehan, 2002). En esta investigación, no obstante, se ha optado por hacer uso del planteamiento de autores como Nonaka y Takeuchi (1995) y Von Krogh *et al.* (2001), quienes consideran que en la gestión del conocimiento se distinguen dos procesos centrales: la creación y la transferencia de conocimiento. Desde esta óptica, crear y transferir eficientemente el conocimiento dentro de la organización determina la dimensión competitiva central de lo que la empresa sabe hacer (Kogut y Zander, 1992). En este sentido, debe tenerse en cuenta que las distintas fases de este constructo de la gestión del conocimiento deben ser consideradas como dependientes unas de otras y no como compartimentos estancos (Darroch, 2003).

Estos dos procesos centrales de creación y transferencia han recibido abundante atención por parte de los investigadores. De este modo, son muchos los autores que han mostrado un mayor interés por el desarrollo de conocimiento y, por lo tanto, se han orientado a profundizar en la relación del conocimiento con la innovación y la exploración (*e.g.*, Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka, Toyama y Konno, 2000). Además, este interés les ha llevado a analizar el uso de las fuentes externas para la generación del conocimiento (*e.g.*, Cassiman y Veugelers, 2002; Almeida, Dokko y Rosenkopf, 2003; Smart, Maull, Radnor y Housel, 2003; Caloghirou, Kastelli y Tsakanikas, 2004), así como la generación de conocimiento a partir de sus propios recursos (*e.g.*, Ruggles, 1998; Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Kakabadse *et al.*, 2001; Birkinshaw y Sheehan, 2002). Pero también existe un gran número de investigadores interesados en la transferencia del conocimiento y, en consecuencia, en la eficiencia y en la explotación del conocimiento existente (*e.g.*, Grant, 1996; Szulanski, 1996, 2000; Argote e Ingram, 2000; Goh, 2002; García, 2004; Inkpen y Tsang, 2005; Bou y Segarra, 2006; Watson y Hewett, 2006). En esta línea, se considera que la transferencia de conocimiento, además de participar activamente en la explotación de la base de conocimiento de la organización, también contribuye a los procesos de creación de conocimiento. En este sentido, debe tenerse en cuenta que los procesos de innovación requieren la participación de múltiples unidades o grupos con campos de conocimiento diferentes y específicos, entre los que se producen transferencias de conocimiento necesarias para la generación de nuevos diseños y productos (Carlile, 2004; Berends *et al.*, 2006; Brachos, Kostopoulos, Soderquist y Prastacos, 2007).

De este modo, se puede afirmar, de manera general, que la transferencia a través de la organización de los conocimientos y experiencias de individuos y grupos se convierte en la base a partir de la cual se genera nuevo conocimiento (Bender y Fish, 2000). No en vano el modelo dinámico de creación de Nonaka, Toyama y Konno (2000) y, en concreto, los procesos de conversión de conocimiento de internalización y socialización, están vinculados a la transferencia de conocimiento. Así, la internalización realizada a través de programas formativos no puede desligarse de la transferencia, en la medida en que los asistentes al programa hacen suyos conocimientos que les transmiten otras personas; mientras que en relación a la socialización, los autores mencionan la relación aprendiz-maestro, que es fundamentalmente una transferencia de conocimiento tácito. Por último, una vez generado o creado, ese nuevo conocimiento debe ser transferido desde los individuos a los grupos y de estos niveles a la organización (Prieto y Revilla, 2004). En definitiva, la transferencia de conocimiento se puede observar como fundamento de la creación de conocimiento y, además, como paso posterior sin el cual el conocimiento generado no tendría utilidad.

Así pues, la importancia del proceso de transferencia de conocimiento es tal que Ahuja y Katila (2004) postulan que lo verdaderamente importante no es si la organización posee o no un determinado conocimiento; la cuestión es si ese conocimiento está disponible donde la organización lo necesita. En esta línea, Pisano (1994) destaca que para que exista aprendizaje organizativo el conocimiento nuevo debe ser integrado con el existente en la organización, lo que ha hecho que el proceso de transferencia de conocimiento sea considerado un proceso de aprendizaje organizativo (Suñé, Mundet, Sallán y Fernández, 2004).

Por tanto, el interés de la presente investigación se centra en la transferencia de conocimiento, por su importancia dentro de la gestión del conocimiento y por su vinculación con la formación como medio para transferir los conocimientos y habilidades aprendidos al puesto de trabajo. Por este motivo, a continuación se abordarán cuestiones básicas relacionadas con el propio concepto de transferencia de conocimiento, los distintos tipos de transferencia identificados y los diversos mecanismos existentes para acometer dicho proceso. Además, se detallarán cuáles son las etapas que se producen en una transferencia interna de conocimiento y, por último, se comentará cómo evaluar el éxito de la transferencia de conocimiento.

Transferencia de conocimiento: concepto y tipos

El concepto de transferencia de conocimiento ha sido definido por diversos autores desde diferentes puntos de vista (véase cuadro 1.10)²¹. De este modo, Davenport y Prusak (1998) y Major y Cordey-Hayes (2000) conceptualizan la transferencia de conocimiento basándose en una interpretación del proceso de transferencia a través de los términos utilizados para estudiar las transmisiones o comunicaciones entre individuos. Por su parte, Darr y Kurtzberg (2000) observan la transferencia de conocimiento, expresamente, como un acto de aprendizaje, mientras que otros autores lo conceptualizan en términos de una influencia o relación menos concreta entre las partes (Argote *et al.*, 2000; Williams, 2007). Estas concepciones pueden ser complementadas con las argumentaciones de Szulanski (2000), para quien la transferencia de conocimiento complejo debe ser considerada más como un proceso de reconstrucción que como un acto de transmisión y recepción. Desde esta perspectiva, la transferencia de conocimiento puede ser considerada como el proceso de reconstrucción, en la unidad receptora, de las redes de relaciones que coordinan los recursos en la unidad emisora, con objeto de obtener resultados parecidos (Szulanski, 1996).

CUADRO 1.10.
Definiciones de transferencia de conocimiento

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN
Davenport y Prusak (1998:101)	"La transferencia de conocimiento implica dos acciones: la transmisión (enviar o presentar el conocimiento al receptor potencial) y la absorción por esa persona o grupo".
Darr y Kurtzberg (2000:29)	"La transferencia de conocimiento se concibe como un suceso a través del cual una organización aprende de la experiencia de otra".
Major y Cordey-Hayes (2000:412)	"La transferencia de conocimiento es la transmisión de conocimiento de un lugar, persona, propietario, etc. a otro".
Szulanski (2000:10)	"La transferencia de conocimiento es observada como un proceso por medio del cual una organización recrea y mantiene un conjunto de rutinas complejo y causalmente ambiguo en una nueva localización".
Argote <i>et al.</i> (2003:572)	"La transferencia de conocimiento se evidencia cuando la experiencia adquirida en una unidad afecta a otra".
Bou y Segarra (2006:105)	"La transferencia de conocimiento se refiere al intercambio de conocimiento entre unidades dentro de una empresa (transferencia interna) o entre diferentes empresas (transferencia externa)".
Brachos <i>et al.</i> (2007:32)	"La transferencia de conocimiento realmente ocurre cuando el conocimiento recibido es usado por los receptores y este uso resulta en el cambio de su comportamiento".
Parent <i>et al.</i> (2007:84)	"La transferencia de conocimiento es vista como la consecuencia dinámica de las interacciones que ocurren entre actores que están intentando comprender, designar y actuar sobre la realidad".
Williams (2007)	"[...] adquisición de información o prácticas útiles desde otra unidad".

Fuente: Elaboración propia

²¹ En la literatura existen abundantes definiciones de transferencia de tecnología, así como reflexiones en torno a la transferencia de conocimiento; sin embargo, las definiciones de transferencia de conocimiento son más escasas.

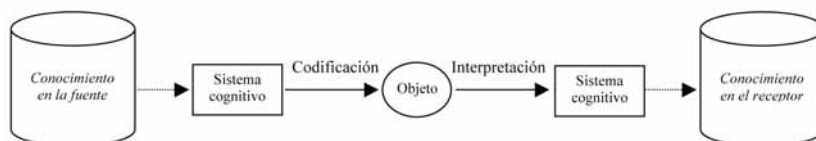
Para Davenport y Prusak (1998), la transferencia de conocimiento implica la transmisión y la absorción del conocimiento por parte del receptor. Estos autores, al igual que Brachos *et al.* (2007), destacan que el simple hecho de hacer disponible el conocimiento no significa que se haya producido su transferencia; ésta culmina con la utilización del conocimiento, es decir, cuando se produce algún tipo de cambio en el comportamiento del receptor o se desarrolla una nueva idea que conduzca a un nuevo comportamiento (Inkpen y Tsang, 2005).

Por otra parte, de acuerdo con la definición de Argote, McEvily y Reagans (2003), el proceso de transferencia de conocimiento puede darse entre distintos niveles, pudiendo ser los participantes individuos, unidades u organizaciones. Sin embargo, el hecho de que puedan producirse transferencias entre niveles no significa ignorar que el proceso de transferencia de conocimiento no puede darse sin la intervención del ser humano (Fahey y Prusak, 1998; O'Dell y Grayson, 1998). Además, la transferencia de conocimiento es un proceso inherentemente interactivo y dinámico (O'Dell y Grayson, 1998; Shariq, 1999). Su carácter interactivo no sólo hace referencia a la relación de aprendizaje recíproco que se establece entre las partes que intervienen en la transferencia, sino que también se refiere a la relación entre las representaciones externas del conocimiento y las representaciones internas que de ellas hace el individuo que las recibe (Shariq, 1999). El carácter dinámico se basa en que el conocimiento en origen puede ser distinto al conocimiento intercambiado y al conocimiento finalmente utilizado por el receptor; es decir, existe una dinamicidad en la propia transferencia (Shariq, 1999; Parent, Roy y St-Jacques, 2007).

Así pues, dado que el conocimiento se transforma durante el desarrollo de la transferencia, es necesario estudiar los procesos cognitivos que se dan en la misma (Shariq, 1999; Gray y Meister, 2004; Sun y Scott, 2005). En este sentido, Albino *et al.* (2004) presentan un modelo de transferencia del conocimiento que destaca el papel de la cognición humana como requisito necesario para transmitir y absorber el conocimiento (véase figura 1.6). De acuerdo con este modelo, el emisor, que es el individuo que posee el conocimiento a transferir, debe afrontar la tarea de codificarlo; es decir, debe representar su conocimiento en un código que pueda ser transferido a alguien. En la codificación, el emisor, a partir de las características de su propio sistema cognitivo, selecciona y organiza la información que va a transmitir al receptor. Esta codificación puede tomar la forma de comunicación escrita o metafórica, o

adoptar el formato de comportamiento observado (Sun y Scott, 2005). La forma de codificación es importante ya que, según Teece (1998:63), “[...] el que la información así transferida sea considerada útil por aquellos que la reciben dependerá de si están familiarizados con el código seleccionado” para la transmisión. El objeto estaría constituido por los datos e información, así como por el medio de transmisión utilizado. El receptor recibiría estos datos e información y gracias a su sistema cognitivo los interpretaría; es decir, construiría representaciones mentales que determinan su comportamiento individual. La especificidad del sistema cognitivo de cada individuo, junto con las posibles dificultades en la codificación por parte del emisor, provocan que las interpretaciones de un mismo objeto de conocimiento transferido puedan ser distintas para cada individuo. Por lo tanto, cuanto más parecidos sean los sistemas cognitivos, mayores probabilidades habrá de que el comportamiento resultante al final de proceso se ajuste a lo esperado.

FIGURA 1.6.
La cognición humana y la transferencia de conocimiento



Fuente: Albino et al. (2004:587)

En esta línea, la transferencia de conocimiento entre grupos se ve facilitada por el hecho de compartir un cuerpo común de conocimientos, tanto técnicos como organizativos (Kogut y Zander, 1992; Molina, Lloréns y Ruiz, 2007). Pero, además, debe tenerse en cuenta que la manera en la que finalmente los receptores de un nuevo conocimiento lo internalizan depende también de las circunstancias únicas e idiosincrásicas en las cuales lo ponen en práctica (Dixon, 2000; Boisot, 2002).

La transferencia de conocimiento puede ser analizada desde distintos enfoques, dando lugar a diferentes tipologías según: (1) el sujeto de estudio de la transferencia, (2) el nivel de articulación del conocimiento transferido que

puede desarrollar el receptor, (3) la dirección de la transferencia de conocimiento, (4) el nivel de formalización de la transferencia, y (5) el hecho de que se crucen o no las fronteras organizativas (véase cuadro 1.11).

CUADRO 1.11.
Tipos de transferencia de conocimiento

CRITERIO	TIPOS	AUTORES
Según el sujeto de estudio	Individuales y organizativas	Argote <i>et al.</i> (2000); Argote e Ingram (2000); Guzman y Wilson (2005)
Según el nivel de articulación del conocimiento	Explícitas e implícitas	Argote e Ingram (2000)
Según la dirección de la transferencia	Multidireccionales o unidireccionales	Carlile (2004); Berends <i>et al.</i> (2006)
Según el grado de formalización	Formales o informales	Bhatt (1998); Davenport y Prusak (1998); O'Dell y Grayson (1998); Brown y Duguid (2000); Husted y Michailova (2002)
Según se traspasen o no las fronteras de la organización	Interorganizativas o intraorganizativas	Kogut y Zander (1993); Zander y Kogut (1995); Szulanski (1996); Wathne <i>et al.</i> (1996); Davenport <i>et al.</i> (1998); O'Dell y Grayson (1998); Simonin (1999); Gupta y Govindarajan (2000); Teece (2000); Jacob y Ebrahimipur (2001); Lane <i>et al.</i> (2001); Goh (2002); Schroeder <i>et al.</i> (2002); Szulanski y Winter (2002); Korac-Kakabadse <i>et al.</i> (2002); Bolívar (2003); García (2004); Grant y Baden-Fuller (2004); Hatch y Dyer (2004); Ordóñez (2004); Ratten y Suseno (2006)

Fuente: Elaboración propia

- 1) *Según el sujeto de estudio.* De acuerdo con este criterio, la transferencia de conocimiento puede producirse a nivel individual u organizativo. La transferencia a nivel individual se produce entre dos o más personas que se intercambian informaciones, experiencias y opiniones, lo que genera nuevas bases desde las que modificar el comportamiento de cada una de ellas. En la transferencia a nivel organizativo, por su parte, el conocimiento se intercambia entre grupos, departamentos e incluso entre organizaciones. La investigación relacionada con la psicología cognitiva y con la formación ha centrado su interés en el análisis a nivel del individuo, mientras que la dirección estratégica se ha centrado en el nivel organizativo, tratando de identificar la influencia de la transferencia de conocimiento sobre la productividad y rentabilidad de la organización (Argote *et al.*, 2000). No obstante, ambos tipos están muy relacionados,

ya que la transferencia a nivel organizativo implica la existencia del nivel individual (Argote e Ingram 2000; Guzman y Wilson, 2005).

- 2) *Según el nivel de articulación del conocimiento.* Atendiendo al tipo de conocimiento que es capaz de desarrollar el receptor, las transferencias pueden catalogarse como explícitas o implícitas. El primer tipo engloba aquellas en las que el receptor es consciente de que se está produciendo la transferencia, ya que se dan circunstancias como la propia presentación de los objetivos de la misma o el diálogo entre emisor y receptor sobre prácticas o rutinas que son más eficaces. Así, una vez que se ha producido la transferencia explícita de conocimiento, el receptor se encuentra, a su vez, en disposición de articular, en mayor o menor medida, el conocimiento que ha sido objeto de la transferencia. Sin embargo, en la organización también se producen transferencias implícitas en las que el receptor solamente es instado a aplicar nuevas herramientas o normas sin que llegue a ser capaz de articular el conocimiento que se encuentra incorporado en las mismas (Argote e Ingram, 2000).
- 3) *Según la dirección de la transferencia.* Con esta tipología, que distingue entre transferencias unidireccionales o multidireccionales, se pretende recoger la noción de que en la organización pueden darse transferencias de conocimiento que se caracterizan por ser intercambios multidireccionales, de forma que todas las partes implicadas tienen la misma oportunidad de extraer conocimiento de dicho proceso, mientras que otras son transferencias de conocimiento con una dirección mucho más marcada, en donde una de las partes es claramente la “beneficiaria” de la transferencia (Berends *et al.*, 2006). En las primeras, por ejemplo, se pueden encontrar aquellas reuniones de directivos de unidades en las que periódicamente se comparten problemas y soluciones dadas, o las transferencias propias de los procesos de innovación entre unidades con distintos dominios de conocimiento (Carlile, 2004). Estos intercambios, además, suelen caracterizarse por un menor grado de concreción *a priori* del contenido a transferir. En contraposición, otros tipos de transferencias se caracterizan por tener una dirección claramente fijada en la que un emisor de conocimiento pretende transferirlo a un receptor; son básicamente unidireccionales, aunque pueda haber transferencias de menor entidad desde el receptor hacia el emisor. Además, el contenido de la transfe-

rencia está claramente definido, como puede ser el caso de los programas de formación.

- 4) *Según el grado de formalización.* Con esta clasificación se trata de analizar si la transferencia de conocimiento es el resultado de unas actividades planificadas y ejecutadas por la empresa, o si surge de manera informal entre sus miembros e, incluso, si son fruto de un ambiente expresamente diseñado para que estas transferencias “espontáneas” surjan. La gestión del conocimiento, normalmente, trata en mayor medida la transferencia formal, si bien algunas organizaciones desarrollan esfuerzos sistemáticos y estructurados que tienen como objetivo la creación del clima y/o el entorno que permita que las transferencias no formalizadas se produzcan abundantemente entre sus miembros (Bhatt, 1998), lo cual refleja que las “[...] transferencias espontáneas, no estructuradas, son vitales para el éxito de la organización” (Davenport y Prusak, 1998:89). De este modo, la transferencia de conocimiento debe estar imbricada en la tarea que de modo habitual realiza cada trabajador de la organización (O’Dell y Grayson, 1998).

La transferencia informal que se produce de manera habitual en la organización es espontánea y está fuera del control y de la iniciativa de la propia organización (Davenport y Prusak, 1998; Brown y Duguid, 2000; Husted y Michailova, 2002). Los miembros de cualquier empresa buscan normalmente cubrir sus carencias de conocimiento preguntando a sus colegas, obteniendo formación de los más experimentados e incluso demandando supervisión a sus superiores (Husted y Michailova, 2002). De este modo, en las historias y anécdotas que se cuentan unos empleados a otros puede transferirse conocimiento que les ayude a comprender cómo y por qué funcionan las cosas en su trabajo (Brown y Duguid, 2000). Sin embargo, esta integración no formalizada no está exenta de defectos y, así, el trabajador puede limitarse a buscar las respuestas a sus carencias en el entorno local, siendo poco probable que llegue a lograr el mejor conocimiento existente en la organización, ya que una vez obtenida una respuesta satisfactoria, cesará en su búsqueda (Davenport y Prusak, 1998). Además, esta transferencia de conocimiento informal puede tener un carácter fragmentado, debido a que el trabajador es quien decide los conocimientos que busca, pudiendo ignorar otros que complementen las respuestas buscadas (Husted y Michailova, 2002).

5) *Según se produzcan o no dentro de las fronteras de la organización.* De acuerdo con este criterio, las transferencias de conocimiento pueden catalogarse como intraorganizativas o interorganizativas. La transferencia de conocimiento *interorganizativa* se caracteriza por traspasar los límites de cada organización (Teece, 2000), vinculándose con el aprendizaje externo (Schroeder, Bates y Junttila, 2002). Este tipo de transferencia se produce cuando una organización quiere asimilar rutinas o prácticas poseídas por otra organización, con el fin de mejorar su posición competitiva. En este sentido, diversos autores han estudiado las transferencias de conocimiento interorganizativas que se producen en el marco de acuerdos de cooperación entre empresas²² (e.g., Wathne, Roos y Von Krogh, 1996; Simonin, 1999; Bolívar 2003; Grant y Baden-Fuller, 2004). Estas cooperaciones encaminadas hacia la transferencia de conocimiento pueden darse en el marco de acuerdos a corto plazo y ocasionales o de forma más sustancial y a largo plazo a través de alianzas estratégicas (Simonin, 1999; Grimaldi y Torrisi, 2001; Grant y Baden-Fuller, 2004; Ratten y Suseno, 2006), como las *joint ventures* (Lane, Salk y Lyles, 2001). También pueden catalogarse como transferencias interorganizativas las acaecidas entre una organización y sus clientes o proveedores sin que medie ningún tipo de acuerdo de colaboración entre ellos. Más aún, este tipo de transferencia interorganizativa puede darse entre empresas competidoras y no colaboradoras, ha sido denominada por Teece (2000) como “transferencia inadvertida”, en las que una organización realiza esfuerzos por imitar conocimientos, rutinas, procesos y capacidades organizativas identificables de otra competidora (Zander y Kogut, 1995). De hecho, si estas transferencias interorganizativas de conocimiento no deseadas alcanzan niveles importantes, pueden erosionar las potencialidades de la ventaja competitiva (Hatch y Dyer, 2004).

²² Dentro de estas transferencias de conocimiento entre organizaciones destacan las que se producen entre universidades e instituciones de investigación y empresas. Estas transferencias se desarrollan en el marco de múltiples modalidades de cooperación, que tienen su efecto sobre los propios factores que determinan la transferencia al fijar, en cierta medida, el grado de interacción que va a existir entre las partes (Bolívar, 2003). El éxito en transferir conocimiento desde la institución investigadora a la empresa que la apoya se vuelve fundamental para la supervivencia de este tipo de acuerdos de cooperación y, en cierto grado, para la supervivencia de la institución investigadora (Davenport, De Long y Beers, 1998).

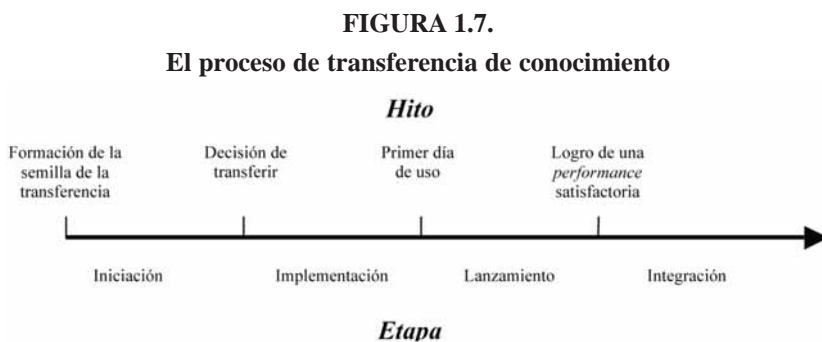
Por su parte, la transferencia de conocimiento *intraorganizativa*, denominada habitualmente transferencia interna, se define como el “[...] proceso de identificación/selección, envío, traslado y absorción de conocimiento entre dos entes (personas, grupos y organización) dentro de un marco organizativo” (García, 2004:21). Mediante ella, el conocimiento disponible en un punto de la organización es llevado a otro para que sean aprovechadas sus utilidades; por lo tanto, se desarrolla dentro de los límites de una organización y está vinculada con el aprendizaje interno²³ (Schroeder *et al.*, 2002). Debe destacarse que el concepto de transferencia interna de conocimiento está estrechamente vinculado a dos de las manifestaciones más tangibles de la gestión del conocimiento: (1) el *benchmarking* interno, que es el “[...] proceso de identificación, integración y uso del conocimiento y las prácticas que se encuentran dentro de la propia organización” (O’Dell y Grayson, 1998:154), y (2) la transferencia de las mejores prácticas, que “[...] connota la replicación de las prácticas internas que son realizadas de una manera superior en alguna parte de la organización y que se juzgan superiores a otras prácticas internas y a las alternativas externas conocidas fuera de la organización” (Szulanski, 1996:28).

A pesar de las diferencias entre ambos tipos de transferencia de conocimiento, es frecuente observar el uso de avances realizados en la transferencia intraorganizativa como punto de partida para investigaciones sobre la transferencia interorganizativa y viceversa. De hecho, ambas prácticas están vinculadas ya que, por ejemplo, para que toda la organización se beneficie de una transferencia interorganizativa de conocimiento, deben existir unos adecuados mecanismos de transferencia intraorganizativa que trasladen el conocimiento capturado al interior de la organización receptora (Jacob y Ebrahimpur, 2001).

²³ La transferencia interna de conocimiento se ha enmarcado dentro de estudios que la vinculan con el crecimiento organizativo y la expansión hacia mercados nacionales e internacionales (*e.g.*, Kogut y Zander, 1993; García, 2004). De hecho, para Gupta y Govindarajan (2000) este tipo de transferencia de conocimiento tiene tal relevancia que la postulan como razón principal de la existencia de las empresas multinacionales. En este sentido, este campo de investigación ha generado estudios centrados en la replicación del conocimiento (Teece, 1998; Korac-Kakabadse *et al.*, 2002; Szulanski y Winter, 2002; Winter y Szulanski, 2001; Williams, 2007). Esta replicación de conocimiento consiste en un esfuerzo sistemático por reproducir lo más exactamente posible las capacidades de un modelo o plantilla en otra unidad organizativa similar.

Etapas de la transferencia interna de conocimiento

Como ya se ha comentado anteriormente, a la hora de profundizar en el estudio de la transferencia de conocimiento, el modelo de Szulanski (1996, 2000) permite obtener una imagen clara de las etapas -iniciación, implementación, lanzamiento e integración- y de las circunstancias que afectan al proceso de transferencia interna de conocimiento (véase figura 1.7). A continuación, se profundizará en el análisis de dicho modelo que será complementado con las aportaciones de otros autores.



Fuente: Szulanski (2000:13)

1. Etapa de iniciación

La etapa de iniciación abarca los sucesos que conducen a la decisión de realizar la transferencia y el reconocimiento de la existencia de una oportunidad de transferir conocimiento y la decisión de actuar sobre la misma (Szulanski, 1996). La oportunidad se produce al identificar un conocimiento que, encontrándose disponible en algún punto de la organización, podría resultar útil en otro (Berends *et al.*, 2006). En algunos casos, esa identificación se produce cuando la organización percibe una actuación excelente o superior en una de sus unidades y se pregunta las razones de la situación. Debe tenerse en cuenta que esta fase está muy influida por la ambigüedad causal del conocimiento, ya que, en ocasiones, las prácticas de trabajo diarias de los individuos

están repletas de improvisaciones tácitas que no les resultan fáciles de articular ante una solicitud por parte de la organización (Brown y Duguid, 2000). En definitiva, “[...] existe una oportunidad para transferir tan pronto como se forma la semilla para esa transferencia, es decir, tan pronto se encuentra en la organización ese desfase y el conocimiento para tratar el desfase” (Szulanski, 2000:13).

Por su parte, la identificación del conocimiento que debe ser transferido se encuentra condicionada por el propio conocimiento que los directivos tengan de sus respectivas unidades. De este modo, resulta necesario que el directivo tenga una idea clara de la áreas de conocimiento que existen o no en su unidad, para así evaluar acertadamente las capacidades de la misma y decidir en que áreas debe ser mejorado (Rulke, Zaheer y Anderson, 2000). Además, debe tenerse en cuenta que el conocimiento se encuentra disperso por las diferentes unidades o departamentos de una organización (Teece, 2000), o como apuntan Husted y Michailova (2002), está asimétricamente distribuido, hecho que dificulta no sólo su catalogación sino también su transferencia, en la medida en que primero debe identificarse qué unidad dispone del conocimiento que precisa ser transferido. Es decir, el inicio de un proceso de transferencia puede depender de que aquellos que pudieran ser beneficiarios de las transferencias localicen emisores que, a su juicio, les pudieran proporcionar conocimientos valiosos (Szulanski, 2000). La identificación del conocimiento a transferir también depende de que los individuos que lo poseen lo hagan visible para la organización, para que en consecuencia ésta los incluya en sus esfuerzos de transferencia de conocimiento (Husted y Michailova, 2002).

Para contrarrestar esta dificultad en la identificación del conocimiento que debe ser transferido internamente, la organización puede adoptar determinadas medidas. O’Dell y Grayson (1998) mencionan algunas de ellas: (1) los equipos de *benchmarking*, formados para evaluar el estado de la organización con relación a un proceso particular, identificar desfases y problemas y, posteriormente, buscar las mejores alternativas para subsanarlos; (2) los equipos de mejores prácticas, integrados por directivos y profesionales situados en puestos similares de distintas divisiones que se reúnen de vez en cuando para identificar e implantar mejores prácticas, liderados por un experto funcional que realiza funciones de consultor interno; (3) las redes de práctica y de conocimiento que emergen de manera informal una vez que la organización crea el entorno y proporciona la tecnología necesaria; y (4) las auditorías y eva-

luaciones internas, que pueden verse complementadas con la institucionalización de premios y otros reconocimientos a las mejores prácticas.

2. Etapa de implementación

Esta etapa empieza con la decisión de proceder a la transferencia y finaliza cuando se producen los primeros usos del conocimiento transferido (Szulanski, 1996). Durante la misma se establecen vínculos sociales específicos entre el emisor y el receptor; se le indican al receptor los beneficios de la transferencia y se adapta la práctica transferida para ajustarla a las necesidades específicas del receptor o para evitar cualquier tipo de sensación de amenaza por parte del mismo. Esta etapa incluiría lo que Von Krogh *et al.* (2001) denominan el “empaquetamiento y envío” del conocimiento para intensificar el potencial de uso por parte del receptor. De este modo, para operativizar las etapas de implementación y de lanzamiento, la organización dispone de una serie de mecanismos cuya elección depende de las condiciones particulares de cada situación. En el cuadro 1.12 se recogen algunos ejemplos de estos mecanismos.

CUADRO 1.12.
Mecanismos para la transferencia de conocimiento

MECANISMOS	AUTORES
Comunicaciones telefónicas, trato personal y reuniones.	Darr <i>et al.</i> (1995)
Movimientos de personal, formación, comunicación, observación, transferencia de tecnología, ingeniería inversa, replicación de rutinas, patentes, publicaciones y presentaciones científicas, interacciones con suministradores y clientes, y alianzas y otras formas de relaciones interorganizativas.	Argote <i>et al.</i> (2000)
Movimientos de individuos, herramientas o tareas.	Argote e Ingram (2000)
Páginas amarillas de conocimiento <i>on-line</i> , sistemas para seguir la integración de conocimiento en las <i>intranets</i> de la empresa y sistemas de formación a medida basados en ordenadores.	Gallupe (2001)
Movimientos de individuos y de procesos de trabajo.	Hatch y Dyer (2004)
Expatriados.	Bender y Fish (2000)
Reuniones de equipos, mentorización, trabajo en equipo, <i>chat rooms</i> , intranet personal, conversaciones cara a cara, diálogos de grupos, redes basadas en las tecnologías de información, sistemas de información, <i>Lotus Notes</i> y bases de datos de mejores prácticas.	Goh (2002)
Intranets, bases de datos de expertos y equipos de trabajo virtuales.	Husted y Michailova (2002)
Formación, rotación de puestos, mentorización y diseminación de las mejores prácticas.	Wickert y Herschel (2001)
Conferencias, talleres de conocimiento, formación y acuerdos con universidades y otras entidades de investigación.	Von Krogh <i>et al.</i> (2001)
Bases de datos de conocimiento, seminarios de mejores prácticas, ferias tecnológicas y equipos <i>cross</i> -funcionales.	Dixon (2000)

Fuente: Elaboración propia

Todos estos mecanismos de transferencia han de ser utilizados de manera conjunta y coordinada por la organización. En este sentido, Goh (2002) considera que tiene que existir un planteamiento de equilibrio para fomentar la transferencia de conocimiento a través de procesos estructurados, como compartir las mejores prácticas, y a través de procesos menos estructurados como la mentorización, las *intranets* personales, los diálogos de grupos y las sesiones de reflexión. Los distintos mecanismos utilizados pueden reforzarse mutuamente, complementando el valor que cada uno de ellos aporta al proceso de transferencia (Davenport *et al.*, 1998)²⁴.

Como se ha mencionado anteriormente, un aspecto significativo de esta etapa es el desarrollo o fortalecimiento de los vínculos entre los participantes de la transferencia. Se trata de analizar, desde el punto de vista de la transferencia de conocimiento, el contexto o *ba*²⁵ en el que las partes interactúan, ya que dicho contexto establece las fronteras de las interacciones entre participantes, su nivel de proximidad física y la medida en la que comparten o no un mismo lenguaje (Nonaka, Toyama y Konno, 2000).

Por otra parte, la planificación de las actividades enmarcadas en esta etapa depende del grado de comprensión de las prácticas a transferir y del entorno en el que se va a implementar el contenido, de tal manera que su influencia pueda ser anticipada y se actúe en consecuencia. Así mismo, se analiza la integración de las nuevas prácticas a implementar con las normas y creencias que guían el trabajo en la unidad receptora. En este sentido, cuando existe un mayor nivel de ambigüedad causal, se dificulta la identificación de acciones a realizar y, por lo tanto, la planificación es peor y debe ser compensada por el ajuste mutuo entre las partes relacionadas en la transferencia. Ello ocasiona que en esta etapa tengan un efecto considerable las motivaciones tanto del receptor como del emisor, así como la calidad de la relación que se establece entre ambos (Szulanski, 2000).

²⁴ Davenport *et al.* (1998) citan como ejemplo el caso de empresas que, teniendo repositorios de conocimiento, se esfuerzan en facilitar regularmente la reunión cara a cara de aquellos que contribuyen a los mismos, ya que de este modo se fortalece la confianza mutua, se desarrollan estructuras para el conocimiento y se resuelven cuestiones difíciles.

²⁵ De hecho, el *ba* para dialogar (*dialoguing ba*) está construido conscientemente para reunir personas que compartan sus modelos mentales y habilidades y diseminen los conocimientos adquiridos (Nonaka, Toyama y Konno, 2000). Dicho de otro modo, la organización, al definir el *ba*, define expresamente la fortaleza de los vínculos entre los participantes.

3. Etapa de lanzamiento

Esta etapa abarca desde el momento en que se empieza a emplear el conocimiento transferido hasta el momento de la obtención de resultados satisfactorios en su utilización (Szulanski, 1996). En esta fase, por ejemplo, el receptor empezaría a manejar la nueva tecnología transferida o a utilizar el nuevo proceso de trabajo. Durante esta etapa se ha de producir la adaptación, en la cual el conocimiento transferido es integrado con el conocimiento existente en el individuo, unidad u organización receptoras (Von Krogh *et al.*, 2001).

Al trabajar con elementos nuevos, es probable que se detecten problemas no esperados y usos no eficaces del nuevo conocimiento por parte del receptor. Con el tiempo, el receptor avanzará progresivamente en la solución de los problemas evidenciados y se acostumbrará a la utilización del nuevo conocimiento. La solución de estos problemas varía mucho en función de la calidad del desarrollo de la fase anterior. Así, un pobre apoyo dado por el emisor en la etapa de implementación dará como resultado una etapa de lanzamiento en la que el receptor demandará abundante ayuda para solventar los problemas que le surjan. En este sentido, si durante la etapa de implementación el emisor no ha realizado un esfuerzo en considerar el posible entorno de aplicación del conocimiento transferido, entonces el receptor deberá enfrentarse solo a la tarea de tener que adaptar los conocimientos y habilidades que no domina en profundidad. Por este motivo, en esta etapa, la organización puede verse obligada a realizar actividades ya ejecutadas en la etapa anterior, pero variando el enfoque y el diseño de las mismas, a la vista de los fallos cometidos con anterioridad (Maritan y Brush, 2003).

4. Etapa de integración

Se puede decir que se ha llegado a la etapa de integración cuando el uso del conocimiento transferido se convierte en rutinario, deja de ser una novedad y forma parte objetiva de la realidad diaria de la unidad receptora (Szulanski, 2000). Para que esta etapa se complete, es importante que se desarrolle una serie de significados y comportamientos relacionados con el conocimiento transferido a nivel de unidad/grupo que faciliten la coordinación de los comportamientos. El riesgo existente en esta etapa es que no se haya producido la total asimi-

lación del nuevo conocimiento dentro de las rutinas de la unidad receptora y se produzcan problemas que originen la vuelta a las prácticas antiguas.

En la etapa de integración, la organización debe hacer un esfuerzo por eliminar o neutralizar los obstáculos que pueden impedir la consolidación del uso rutinario del nuevo conocimiento (Goh, 2002; Husted y Michailova, 2002). Eventualmente, este esfuerzo puede conllevar la toma de acciones disciplinarias con aquellos individuos que no aceptan la nueva distribución de poder que conlleva el uso del nuevo conocimiento (Szulanski, 2000).

Evaluación del éxito de la transferencia de conocimiento

Una vez revisadas las etapas del proceso de transferencia de conocimiento, cabe plantearse cómo evaluar su éxito. Esta evaluación debe realizarse en los distintos niveles en los que el conocimiento puede darse: individual, de equipo, organizativo e interorganizativo (Sun y Scott, 2005), ya que el aprendizaje se origina en el individuo, quien como consecuencia de una transferencia de conocimiento cambia sus creencias, valores y supuestos, que, finalmente, pueden alterar su forma de comportarse. Pero esos cambios de las bases de conocimiento también pueden producirse en el ámbito de un grupo o equipo de trabajo, que sirve como foro para el aprendizaje de sus miembros, dando lugar al aprendizaje de la unidad o equipo. El siguiente nivel de aprendizaje sería el organizativo, en el cual la organización cambia como consecuencia de los cambios en las creencias y supuestos de sus individuos y equipos, reflejándose este cambio en la modificación de las rutinas, procedimientos y sistemas dominantes. Por último, este aprendizaje puede ser interorganizativo cuando una organización consigue influir sobre la base de conocimiento de otra (Sun y Scott, 2005). Aunque ciertos autores consideran que dicha evaluación puede hacerse en función del tiempo y del coste económico que requiere (*e.g.*, Teece, 1977; O'Dell y Grayson, 1998; Armistead, 1999; Darr y Kurtzberg, 2000; García, 2004), en el presente trabajo se considera más oportuno evaluar el éxito de la transferencia de conocimiento de acuerdo con las dos líneas ofrecidas por Argote e Ingram (2000), es decir, midiendo la transferencia de conocimiento a través de los cambios en el conocimiento y la actuación:

- 1) Evaluación de los cambios en el conocimiento. Esta línea para la medición del éxito de la transferencia de conocimiento está encaminada a la

medición de los cambios que se producen en el conocimiento del individuo o unidad receptora. Así, Armistead (1999) se hace eco de medidas del éxito de la transferencia de conocimiento centradas en la fiabilidad del mismo, su oportunidad, su accesibilidad y en el grado en el que el conocimiento transferido sea completo. No obstante, valorar el éxito de la transferencia midiendo los cambios en el conocimiento de los receptores, ya sea mediante cuestionarios o protocolos verbales, puede no ser útil en el caso de que el conocimiento transferido sea tácito, ya que el receptor tendría dificultades para articular lo transferido (Argote e Ingram, 2000). Además, este tipo de medición presenta la dificultad de que, al analizar transferencias a nivel de unidad o de organización, el conocimiento a medir puede encontrarse en distintos puntos y formas, complicando la obtención de una medida de la transferencia. Sin embargo, si se tiene en cuenta el hecho de que a medida que el conocimiento va pasando de un punto a otro de la organización en transferencias diversas y sucesivas puede estar sometido a situaciones que lo erosionan (Davenport y Prusak, 1998), este tipo de medición es relevante, pues puede evaluar en qué grado la base de conocimiento inicial que se pretendía transferir continúa íntegra en el receptor.

- 2) Evaluación de los cambios en la actuación. Según esta perspectiva, para que exista transferencia de conocimiento se debe producir un uso del conocimiento por parte del receptor que cambie su comportamiento de manera productiva, lo cual tiene la ventaja de poder ser observado directamente y así generar una evaluación del éxito (Darr y Kurtzberg, 2000; Szulanski *et al.*, 2004). De hecho, para Szulanski (2000), la culminación del proceso de transferencia debe permitir al receptor alcanzar o superar las expectativas existentes *a priori* sobre la actuación después de la transferencia. De este modo, para que una medición pueda realizarse bajo este esquema, se necesita la existencia de una serie de indicadores de actuación sobre los cuales sea posible fijar el nivel a alcanzar o superar gracias al proceso de transferencia. En este sentido, determinadas transferencias de conocimiento pueden ser evaluadas por indicadores como la reducción de fallos en el proceso de prestación de servicio, la frecuencia de uso de los sistemas informáticos que apoyan la gestión del conocimiento o la satisfacción de los usuarios con respecto a la información encontrada en las bases de datos de la organización (O'Dell y

Grayson, 1998). Sin embargo, otras transferencias de conocimiento deben medirse a través de los objetivos últimos de la organización, como los impactos sobre ventas y la satisfacción de clientes. En concreto, este último tipo de medidas son útiles en el caso de transferencias de conocimiento tácito, en las que la medida sobre el conocimiento se hace poco viable. Sin embargo, no son medidas exentas de ciertos riesgos ya que el cambio en la actuación del receptor puede haber sido influido también por otros factores no controlados (Argote e Ingram, 2000).

1.2.3. Factores clave para la transferencia de conocimiento

La transferencia de conocimiento es un proceso que ha suscitado un cierto debate en cuanto a la dificultad que entraña y al nivel de esfuerzo que requiere su éxito (Szulanski, 1996, 2000; Shariq, 1999; Darr y Kurtzberg, 2000; Teece, 2000). En este sentido, Szulanski (2000:23) lamenta que “[...] a pesar de que las transferencias de conocimiento intraorganizativas son, a menudo, laboriosas, consumidoras de tiempo y difíciles, las concepciones actuales continúan tratándolas como carentes de coste e instantáneas”. En esta línea, O’Dell y Grayson (1998) catalogan los procesos de transferencia como “engañosos”, ya que requieren más esfuerzo y tiempo del que en principio pueda imaginarse. De este modo, Ruggles (1998) recoge la inquietud de ciertos directivos que consideran que sus empresas se encuentran en una disposición sensiblemente mejor para crear conocimiento e, incluso, para incorporarlo en la toma de decisiones, que para transferirlo de unas partes a otras de la organización (Ruggles, 1998). Todo ello plantea la necesidad de profundizar en el estudio de los factores clave que facilitan el éxito de la transferencia de conocimiento. En esta línea, trabajos como el de Goh (2002), que aborda de manera global los elementos que influyen en la transferencia de conocimiento, han supuesto un punto de avance en el campo.

A continuación, y sobre la base del esquema conceptual de Goh (2002) y las aportaciones realizadas por otros autores (*e.g.*, Szulanski, 1996, 2000; Husted y Michailova, 2002; Albino *et al.*, 2004), se procederá a analizar con mayor detenimiento los distintos factores que influyen en la transferencia de conocimiento (véase cuadro 1.13), empezando por los aspectos organizativos para luego pasar a los elementos más básicos de la transferencia de conocimiento: el conocimiento a transmitir, el emisor, el receptor y la relación que se establece entre ambas partes.

CUADRO 1.13.

Factores que afectan al éxito de la transferencia de conocimiento

FACTORES	DIMENSIONES
1. Aspectos a nivel organizativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura organizativa ▪ Diseño organizativo ▪ Prácticas de recursos humanos ▪ Infraestructura tecnológica
2. Conocimiento a transferir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carácter tácito ▪ Carácter específico ▪ Carácter novedoso ▪ Carácter complejo
3. Emisor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación ▪ Capacidad para articular el conocimiento
4. Receptor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación ▪ Capacidad de absorción
5. Relación entre emisor y receptor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad de la relación ▪ Mecanismos de transferencia

Fuente: Elaboración propia

Aspectos organizativos relacionados con la transferencia de conocimiento

Puesto que la organización determina el entorno en el cual se desarrolla la transferencia interna de conocimiento, son muchos los elementos organizativos que pueden ejercer su influencia sobre dicho proceso, como la cultura organizativa, el diseño organizativo, las prácticas de recursos humanos y la infraestructura tecnológica. Seguidamente se desarrollarán cada uno de ellos.

Cultura organizativa

Con relación a la cultura organizativa, son muchos los autores que coinciden en destacar que un escaso nivel de ajuste entre la cultura organizativa y los requerimientos propios de la gestión del conocimiento puede constituir un importante obstáculo para una gestión eficaz del conocimiento (Davenport *et al.*, 1998; Zack, 1999b; Goh, 2002; Lee y Lee, 2007). Así, según Korac-Kakabadse *et al.* (2002:62) “[...] la cultura organizativa parece tener la influencia más significativa sobre el éxito y/o el fracaso de los esfuerzos de gestión del conocimiento” y, en ocasiones, se convierte en una barrera que debe ser superada para que el planteamiento específico de gestión del conocimiento deseado pueda ser adoptado (McDermott, 1999; Mason y Pauleen, 2003; Wickramansighe, 2003).

La influencia de la cultura sobre la transferencia de conocimiento ha sido establecida en términos de la existencia de ciertos inhibidores de tipo cultural o “fricciones” que pueden ralentizarla e, incluso, impedir dicho proceso (Davenport y Prusak, 1998). En esta línea, Ruggles (1998) apunta a la cultura organizativa como el principal impedimento para el éxito en la transferencia de conocimiento, identificando el cambio en el comportamiento de los individuos como la mayor dificultad a la que se enfrenta este proceso. De este modo, la cultura organizativa, como conjunto de creencias, normas, ética y prácticas compartidas dentro de una organización, puede fomentar la adopción del conocimiento y sus requerimientos, valorando el aprendizaje y mostrando una orientación positiva al conocimiento o, por el contrario, mostrarse poco receptiva a lo que el conocimiento significa y demanda (Meso y Smith, 2000).

Debe tomarse en consideración que si bien la política de conocimiento establece qué debe aprenderse, dónde, por quién y cuándo, “[...] la cultura de la organización determina, sobre todo, cómo tendrá lugar el aprendizaje” (Beijerse, 1999:103). En esta línea, De Long y Fahey (2000, en Pérez, Montes y Vázquez [2004]) consideran que la cultura organizativa define la relación entre el conocimiento individual y el organizativo, determinando quién se espera que controle un conocimiento específico, así como quién tiene que compartirlo y quién puede adoptarlo. Es decir, la cultura organizativa modela los procesos en los cuales el nuevo conocimiento es distribuido en las organizaciones.

El efecto de la cultura organizativa sobre la transferencia de conocimiento ha de analizarse mediante la observación de algunas de sus manifestaciones. De este modo, en primer lugar, el fomento de un clima de colaboración, confianza y compromiso entre los miembros de la organización contribuye a que los individuos adopten posiciones tendentes a transferir el conocimiento y a evitar que se produzcan situaciones en las que los grupos y unidades de la organización construyen fronteras y silos que dificultan la transferencia (Davenport y Prusak, 1998; Zack, 1999b; Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Bollinger y Smith, 2001; Goh, 2002; Pérez *et al.*, 2004; Zárraga y Bonache, 2005; Brachos *et al.*, 2007)²⁶. En este sentido, Husted y Michailova (2002)

²⁶ Pérez *et al.* (2004) consideran que los valores de una cultura de colaboración son una visión a largo plazo y una gestión anticipada del cambio, comunicación y diálogo, confianza y respeto por todos los individuos, trabajo en equipo, *empowerment*, tolerancia a la ambigüedad, asunción de riesgos, respeto y estímulo a la diversidad.

afirman que la mayoría de las personas no se arriesgarían a compartir lo que saben si no existiera un sentimiento de confianza. Además, estos autores, opinan que sin sentimiento de confianza las personas sólo compartirían aquellas partes de su conocimiento que tienen más sólidamente fundamentadas. Es decir, el emisor sólo compartiría aquel conocimiento que confía pueda resistir las argumentaciones o dudas que los receptores manifiesten sobre el mismo (Von Krogh, 1998). En segundo lugar, la cultura organizativa incide sobre la forma en que se cuidan las relaciones entre los miembros y unidades de la organización. Así, según Szulanski (1996), el fomento de relaciones estrechas entre unidades organizativas puede tener un impacto mayor sobre la transferencia de conocimiento que los elementos motivacionales basados en sistemas de recompensas. La cultura organizativa facilita la transferencia de conocimiento en el interior de la organización al permitir e impulsar la relación entre compañeros de trabajo (O'Dell y Grayson, 1998; Von Krogh, 1998; McDermott, 1999; Meso y Smith, 2000; Goh, 2002; Gardiner, 2003). Además, si la organización logra la existencia de unos valores culturales compartidos, contribuirá a que los empleados no necesiten invertir mucho tiempo en establecer un entendimiento mutuo y les ayudará a superar las diferencias en las percepciones de los sucesos (Jones, 1998). Por último, una cultura organizativa de búsqueda de culpables, o que se caracterice por una actitud de falta de acción e iniciativa para evitar los fallos, puede dar lugar a ciertos comportamientos defensivos que sean contrarios a la transferencia de conocimiento (Goh, 2002; Husted y Michailova, 2002; Suñé *et al.*, 2004). Por ello, Goh (2002) incide en la necesidad de fomentar una cultura de búsqueda y solución de problemas, que evite las actitudes defensivas ante los mismos y admita los errores, y que se apoye en la transferencia de conocimiento en y entre los equipos organizativos para abordar los problemas identificados.

Diseño organizativo

Los aspectos del diseño organizativo a nivel general determinan un contexto que puede facilitar o no los comportamientos compatibles con los roles, actividades y procesos basados en el conocimiento (Zack, 1999b; Gardiner, 2003). En este sentido, Smart *et al.* (2003) opinan que la estructura de la organización juega un papel fundamental en la distribución de conocimientos dentro de la empresa.

Así, a nivel del individuo, el diseño organizativo establece, entre otras cuestiones, las tareas a realizar en el puesto de trabajo, las interacciones con el superior inmediato y las relaciones con los otros miembros del grupo o unidad en la que se integra. Todo ello afecta a la percepción del tipo de relación que el individuo debe establecer con la organización y, a su vez, a la disposición del empleado a hacer accesible su propio conocimiento (Gardiner, 2003). De este modo, la agrupación en una misma unidad y espacio físico de todos aquellos individuos que manejan conocimientos que pueden ser complementarios no sólo facilita la velocidad de transferencia, sino que también dificulta los comportamientos que persiguen atesorar y esconder conocimientos que se saben útiles para los compañeros de trabajo (Davenport *et al.*, 1998; Davenport, Harris y Kohli, 2001). Por el contrario, la ausencia de unos mecanismos de integración entre las distintas unidades organizativas puede promover la existencia de los “silos organizativos” en los que el conocimiento no fluye con facilidad, y en los que puede llegar a atesorarse de manera consciente o inconsciente, constituyéndose en una barrera a la transferencia de conocimiento que impide optimizar los frutos del conocimiento que se posee en la organización (O’Dell y Grayson, 1998; Kakabadse *et al.*, 2001; Goh, 2002).

De modo similar, la tradicional coordinación a través de reglas, políticas y procedimientos también puede ir en contra de los flujos de conocimiento entre grupos que no estén conectados funcionalmente (Gardiner, 2003). Por todo ello, Goh (2002) propone el desarrollo de mecanismos de comunicación horizontal que alienten a los individuos y grupos a dejar atrás la mentalidad de silo, que permitan cruzar con facilidad los límites departamentales en la búsqueda de conocimiento, al igual que sugiere que se formen equipos multidisciplinarios regularmente en la organización.

Por último, los niveles jerárquicos que surjan del diseño organizativo, y el grado y la forma de vinculación entre ellos, pueden ser un obstáculo para la transferencia de conocimiento (Goh, 2002), en la medida en que crean una distancia social entre las partes implicadas en el proceso (Rodríguez y Ordóñez, 2003). Así, algunos autores se hacen eco de estudios que indican que, en aquellos casos en los que la estructura organizativa está centralizada y en la que predomina la autoridad formal, las actividades relativas a compartir y distribuir conocimiento se ven dificultadas; y, por el contrario, en aquellos casos en los que predomina la descentralización y la autoridad informal, se favorecen los esfuerzos por compartir y distribuir conocimiento (Smart *et al.*, 2003;

Lee y Lee, 2007). De este modo, la descentralización requiere que, en aquel punto de la organización en el que se toma la decisión, exista el conocimiento necesario, lo cual puede lograrse a través de procesos de transferencia de conocimiento (Molina *et al.*, 2007).

Prácticas de recursos humanos

En general, las prácticas de recursos humanos tienen una importante vinculación con la gestión del conocimiento, dada su influencia en la construcción del *stock* de conocimientos poseído por los trabajadores de la organización (Ordóñez, 2003). De esta manera, la selección y retención de empleados (Korac-Kakabadse *et al.*, 2002), el diseño de un sistema de compensación y recompensas que nutra y fomente el compartir conocimiento, la formación de los empleados acerca de la gestión del conocimiento y sus beneficios (Bollinger y Smith, 2001), etc., son políticas de recursos humanos que pueden favorecer la creación de una cultura que potencie la transferencia de conocimiento.

Desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, la función de selección del personal ha de proporcionar recursos humanos con potencialidades para crear y transferir conocimiento dentro de la organización (Sparkes y Miyake, 2000). Además, debe tenerse en cuenta que una mala selección de personal puede provocar pérdidas de conocimiento (Wickramasighe, 2003). Por otra parte, Kakabadse *et al.* (2001) destacan la importancia de las prácticas de recursos humanos encaminadas a la retención de los empleados valiosos ya que, según estos autores, “[...] las organizaciones con una alta rotación de empleados con conocimientos valiosos es probable que tengan problemas en la gestión del conocimiento”. Por su parte, la existencia de un sistema de recompensas adecuado tiene un impacto especialmente importante sobre el éxito de las transferencias de conocimiento (Lessard y Zaheer, 1996; Gardiner, 2003). De este modo, los sistemas de recompensas que alientan sólo los esfuerzos individuales, o a aquellos que atesoran conocimiento, no se consideran favorecedores de la transferencia de conocimiento, en la medida en que no fomentarán la colaboración en el trabajo (Lessard y Zaheer, 1996; Davenport y Prusak, 1998; Bollinger y Smith, 2001), llegando algunos autores a sugerir que el sistema de recompensas debe penalizar a aquellos que atesoran el conocimiento para sí (Clarke y Rollo, 2001). Además, el sistema debe estar bien gestionado, lo cual implica identificar aquellas situaciones merece-

doras de incentivos, no sólo en términos de la cantidad del conocimiento compartido sino también de su calidad (Bollinger y Smith, 2001; Goh, 2002).

Infraestructura tecnológica

La disponibilidad de tecnologías de información que ayuden a la transferencia de conocimiento es un factor que condiciona el éxito de este proceso. De este modo, según Teece (2000), las redes casualmente formadas en la empresa no son suficientes para difundir de manera general las mejores prácticas y el nuevo conocimiento, tarea para la cual deben utilizarse de manera creativa las nuevas tecnologías. Frecuentemente las tecnologías de información se han contemplado como una solución para la transferencia de conocimiento intraorganizativa que, en el caso de las organizaciones geográficamente dispersas, se convierte en una necesidad (Goh, 2002), ya que con el uso de internet y de *intranets* corporativas se puede facilitar el flujo de las mejores prácticas y el nuevo conocimiento generado en la organización (Teece, 2000).

De manera más concreta y completa, Armistead (1999) considera que existen cuatro tipos de tecnologías que deben ser consideradas: (1) las bases de datos, (2) las herramientas de apoyo a la toma de decisión y de inteligencia artificial, (3) las herramientas de trabajo virtual en grupo, que incluyen el correo electrónico y las videoconferencias, y (4) las *webs* o redes, tanto internas como externas. Con relación a este tema de la vertiente tecnológica de la gestión del conocimiento, Cabrera (2002) señala en qué consisten los sistemas de información habituales en la misma: repositorios de conocimiento, plataformas de comunicación que interconectan a los miembros de la organización y aplicaciones que facilitan la diseminación y creación de conocimiento.

Las tecnologías pueden favorecer la transferencia de conocimiento al poner a disposición de aquellos individuos autorizados una enorme riqueza y variedad de conocimientos a través de canales multimedia en un tiempo muy breve (Armistead, 1999; Wickert y Herschel, 2001; Lee y Lee, 2007). Además, las tecnologías ayudan a ordenar el proceso de transferencia de conocimiento dentro de la organización. De este modo, existen tecnologías informáticas que filtran el conocimiento de acuerdo con categorías o posiciones predefinidas dentro de la organización, y así, los filtros seleccionan el contenido relevante y distribuyen las partes apropiadas a las posiciones organizativas adecuadas (Davenport *et al.*, 2001). Es decir, permiten poner a disposición de recep-

tores no identificados individualmente una serie de conocimientos que, mediante ayudas y filtros, podrán acceder y orientarse en sus búsquedas particulares. Con esto se logra que las búsquedas informales de los trabajadores se enmarquen dentro del conocimiento que la organización quiere que se disemine en su interior (Armistead, 1999).

No obstante, el uso de las tecnologías de información sin el apoyo de otros procesos organizativos limita los beneficios de su uso (Teece, 2000). Así, ciertas organizaciones que, en principio, confiaron únicamente en los sistemas tecnológicos para la transferencia de conocimiento han migrado posteriormente a sistemas mixtos en los que se incorporaron las reuniones cara a cara (Dixon, 2000). La enorme evolución acaecida en el ámbito tecnológico ha hecho que la tecnología no sea considerada actualmente una barrera importante a la transferencia de conocimiento (O'Dell y Grayson, 1998); pero, por el contrario, la existencia de bases de datos y de herramientas de conexión a las mismas no garantiza que se comparta o se transfiera conocimiento (Kakabadse *et al.*, 2001). De este modo, las tecnologías siguen suscitando la duda de su idoneidad para gestionar conocimiento tácito, recogerlo y transferirlo a través de ellas (Husted y Michailova, 2002). Además, existe la preocupación de que estas tecnologías favorezcan más la abundancia que la relevancia en el conocimiento gestionado (Kakabadse *et al.*, 2001).

El conocimiento a transferir

El éxito en la transferencia de conocimiento está determinado, en gran medida, por las características del conocimiento que se intenta transferir (Shariq, 1999; Dixon, 2000). La influencia de algunas de estas características ha sido ampliamente abordada, como es el caso del carácter tácito y el grado de novedad que conllevan, mientras que otras han recibido menor atención. En este apartado se analizará el carácter tácito, complejo, novedoso y específico del conocimiento a transferir.

Carácter tácito del conocimiento a transferir

El carácter tácito del conocimiento hace referencia a su escasa articulación y es ampliamente reconocido como una de las barreras a la transferencia de conocimiento, al suponer una mayor lentitud y coste de transferencia frente

al explícito (Von Hippel, 1994; Grant, 1997; Teece, 1998; Hansen, 1999; Gupta y Govindarajan, 2000; Takeuchi, 2001; MacNeil, 2004; Ordóñez, 2004). Algunos autores como Simonin (1999) llegan a considerar el carácter tácito del conocimiento como una importante fuente de frustración y de dificultad en el aprendizaje que puede dar pie a la desestabilización, el conflicto e, incluso, la ruptura de iniciativas de transferencia de conocimiento.

Según Polanyi (1966), para que el conocimiento tácito sea compartido debe ser convertido en palabras, números o imágenes que puedan ser comprendidas por los demás. Pero, además, tal y como apuntan Kakabadse *et al.* (2001), la estrecha vinculación del conocimiento tácito con su contexto de aplicación hace que en su articulación, al abstraer el conocimiento de su contexto, éste pierda gran parte de su significado y valor intrínseco. Por todo ello, la transferencia del conocimiento tácito requiere una enseñanza y un aprendizaje que se desarrollen mediante la demostración, observación, imitación y retroalimentación, actividades que requieren un contacto personal durante un largo periodo de tiempo (Ordóñez, 2004). En definitiva, la transferencia de conocimiento tácito requiere mecanismos que favorezcan la relación interpersonal, como la rotación de personal, y que se utilicen procesos menos estructurados (Goh, 2002). Por su parte, el conocimiento explícito es más fácil de transferir ya que “[...] no requiere necesariamente el contacto cara a cara y puede, a menudo, llevarse a cabo por medios impersonales” (Teece, 1998:64). Por ello son considerados, de manera general, como procesos de menor coste que los de transferencia de conocimiento tácito (Grant y Baden-Fuller, 2004). Por esta razón, en ciertas situaciones en las que hay que abordar la transferencia de un conocimiento tácito, que implica un importante esfuerzo de interacción, se puede optar por transformarlo en conocimiento explícito que sea fácilmente comprensible, siendo este conocimiento explícito el que es objeto de la transferencia (Zander y Kogut, 1995; Grant, 1996; Teece, 2000).

Este carácter tácito del conocimiento individual y/u organizativo fundamenta parcialmente la ambigüedad causal, referida por Szulanski (1996) como uno de los condicionantes principales del éxito de las transferencias internas de conocimiento, ya que en el conocimiento que se pretende transmitir existe una incertidumbre irreducible en la relación causa-efecto. La ambigüedad causal puede hacer que en la organización existan diversas versiones que expliquen los resultados obtenidos por la misma, pudiendo llegar a desarrollar una creencia general de cuál es la versión más acertada. Así

pues, el valor del asesoramiento del emisor puede verse afectado por la ambigüedad causal, ya que los detonantes de la actuación a reproducir no pueden determinarse de manera precisa; es decir, el emisor no puede explicar cuáles son los elementos que interactúan, ni la forma en que lo hacen, ni su efecto preciso sobre la actuación simplemente por desconocimiento parcial de estas cuestiones (Teece, 1998; Szulanski, 2000; Szulanski *et al.*, 2004).

Quizá, en relación con esta diferenciación tácito-explicito, resulta más interesante abordar la cuestión de la conversión del conocimiento tácito en explícito. En primer lugar, cabe plantearse cómo puede conseguirse la conversión, lo cual requiere identificar las formas en que se pueden desarrollar las apropiadas argumentaciones teóricas que representen simbólicamente el conocimiento, o en otras palabras, definir la manera de trabajar la dimensión de codificabilidad²⁷ del conocimiento argumentada por Kogut y Zander (1992). En segundo lugar, debe reflexionarse sobre el objeto de la codificación en la medida en que no puede plantearse una conversión indiscriminada y carente de criterios que la guíen. Así, un trabajo de codificación de conocimiento tácito puede dar lugar a la explotación de una oportunidad, si se ha codificado algún conocimiento que debía ser puesto a disposición de un mayor número de personas dentro de la organización o puede dar pie a una situación desventajosa, si la elección del conocimiento a convertir no ha sido acertada (Zack, 1999b). De esta manera, uno de los retos de los directivos es identificar aquellos conocimientos tácitos que deben hacerse explícitos con el fin de poderlos integrar en las rutinas organizativas y mejorar así el desempeño (Zack, 1999b), y de igual modo, identificar aquellos cuya naturaleza y utilidad se vería mermada al explicitarlos. De cualquier modo, existen muchas actividades y áreas dentro de la organización como la resolución de conflictos, la evaluación de empleados, la satisfacción del cliente, el análisis de la competencia, etc., que precisan una mezcla de conocimientos tácitos y explícitos y, por lo tanto, requieren de habilidades para integrar y manejar ambos

²⁷ La codificabilidad hace referencia a la habilidad de la empresa para estructurar el conocimiento en un conjunto de reglas y relaciones identificables que pueden ser fácilmente comunicadas (Kogut y Zander, 1992). Así, por ejemplo, Davenport *et al.* (2001) refieren casos de empresas que contratan profesores de marketing con un importante historial y preparación en las ciencias sociales para que observen e interpreten el comportamiento de sus clientes en los momentos de uso de los productos de la organización, para posteriormente discutir este comportamiento con los directivos y los profesionales del área de marketing. De este modo, tratan de capturar observaciones e impresiones sutiles para así convertirlo en conocimiento explícito.

tipos de conocimiento (Soliman y Spooner, 2000). Esta cuestión es respaldada por Nonaka, Toyama y Konno (2000), para quienes ambos tipos de conocimientos son complementarios, puesto que “el conocimiento” se crea por la interacción de ambos tipos.

Carácter complejo del conocimiento a transferir

El origen de esta dificultad para la transferencia se puede encontrar en la misma definición de conocimiento complejo: es aquel conocimiento que precisa para su comprensión del procesamiento de numerosas informaciones y del dominio previo de distintos elementos o conceptos interdependientes de un sistema, que pueden referirse a una o más unidades de la organización (Dixon, 2000; McEvily y Chakravarthy, 2002). De este modo, la complejidad del conocimiento es una característica que afecta al éxito de la transferencia. En este sentido, McEvily y Chakravarthy (2002) consideran que si el conocimiento es complejo se incrementará la dificultad y el coste de la transferencia. Por su parte, Ju, Li y Lee (2006) opinan que la complejidad del conocimiento da lugar a mayores dificultades para que la organización ejecute sus procesos de integración del conocimiento, entre los cuales está la transferencia. En esta línea, Nieto y Pérez (2004) consideran que el conocimiento complejo es lento de transferir y, por lo tanto, más difícil de aplicar.

El hecho de que el conocimiento complejo requiera procesar múltiples informaciones, a partir de una base amplia de conocimientos previos, tiene como consecuencia el requerimiento de una mayor capacidad de absorción del receptor; además, la interdependencia de los elementos del conocimiento complejo lleva a que las comprensiones parciales por parte del receptor no sean útiles, al no conocer realmente cómo funciona el todo (McEvily y Chakravarthy, 2002). Más aún, según Hansen (1999), cuando el conocimiento es interdependiente, exige que el receptor tenga o adquiera conocimientos del sistema superior del cual se pretende transferir una parte y, además, puede requerir la modificación de esa parte de conocimiento para adaptarlo a un sistema superior que en la otra unidad no tiene por qué ser igual a la de origen. En definitiva, cuanto más complejo sea el conocimiento, mayor dificultad habrá en que un individuo pueda comprenderlo y más probabilidades habrá de que el proceso de transferencia no tenga éxito (Teece, Pisano y Shuen, 1997). De modo similar, Segarra (2006) apunta que, en el ámbito de la inno-

vación, las ideas que son más fáciles de comprender son adoptadas más rápidamente que aquellas otras que requieren que el receptor se nutra de otros conocimientos y habilidades para poder adoptarlas.

Carácter novedoso del conocimiento a transferir

El conocimiento novedoso, entendido como aquel que no se encuentra presente en la base de conocimientos previos, suele caracterizarse por el cambio, caos y contradicción que conlleva. Estas características pueden hacer que el conocimiento novedoso suponga un enfrentamiento con la base de conocimiento previa del receptor, lo cual puede favorecer su rechazo (Peng y Akutsu, 2001). Además, desde el punto de vista del emisor, la novedad del conocimiento hace que no se hayan explorado sus potencialidades en contextos distintos, lo cual podría dificultar la adaptación del nuevo conocimiento a las condiciones particulares del receptor (Szulanski, 2000). Por último, en la medida en que el desfase entre el conocimiento nuevo y antiguo sea muy grande, la novedad podría impedir la existencia de la redundancia positiva de conocimiento entre emisor y receptor que facilite la transferencia.

De manera similar, Carlile (2004) también destaca la novedad como una de las propiedades del conocimiento que afectan al grado de esfuerzo necesario para transferirlo entre unidades. Así, según este autor, durante la transferencia, las partes utilizan una base de conocimiento común que les permite identificar las diferencias entre sus respectivas bases de conocimiento específicas, así como las dependencias que existen entre las mismas. Sin embargo, la novedad puede aparecer cuando una de las partes no está familiarizada con esa base de conocimiento común e, incluso, hacer que esa base de conocimiento común sea insuficiente, obligándolas a crear un nuevo conocimiento común y a emplear su habilidad en obtener el máximo provecho.

No obstante, la novedad también conlleva matices positivos para la transferencia de conocimiento y, así, el hecho de disponer de un conocimiento no duplicado y relevante para el resto de la organización favorece la intensidad de los flujos de conocimiento desde una unidad hacia el resto de las unidades de la organización (Gupta y Govindarajan, 2000). Además, debe tenerse en cuenta que el conocimiento está en constante cambio tanto a nivel individual como organizativo (Bollinger y Smith, 2001). De este modo, los individuos se enfrentan a situaciones en las que deben dar respuesta a nuevos retos y pro-

blemas, y necesitan, por lo tanto, nuevos conocimientos que les ayuden a ejecutar su trabajo; por este motivo, si el conocimiento que se pretende transmitir incluye soluciones novedosas a los problemas a los que se enfrentan los individuos, ello aumentará el interés del receptor por dominarlo (Brown y Duguid, 2000). En este sentido, disponer de un conocimiento que sea reconocido como novedoso y útil puede fomentar y ayudar a su transferencia.

Carácter específico del conocimiento a transferir

El carácter específico del conocimiento hace referencia a que éste se encuentre vinculado a un contexto propio y particular de una organización o un departamento, mientras que el conocimiento general, ya sea sobre tecnologías, estándares, etc., está a disposición de todas las organizaciones. En este sentido, el conocimiento específico puede ser fuente de ventaja competitiva sostenible, al diferenciarse de la competencia (Zack 1999b). Así, Davenport *et al.* (1998) señalan que el éxito más común en la gestión del conocimiento implica mejoras operativas limitadas a un proceso o función particular de la organización, es decir, es ese conocimiento específico, circunscrito a procesos específicos de la organización, el que proporciona el éxito en la gestión del conocimiento.

Sin embargo, el carácter específico del conocimiento también puede conllevar dificultades en su gestión. De este modo, Ju *et al.* (2006) consideran que el carácter específico del conocimiento puede contribuir a ralentizar el aprendizaje y a dificultar la transferencia de conocimiento dentro de la organización. En esta línea, Grimaldi y Torrisi (2001) consideran que ciertos conocimientos específicos están basados principalmente en la experiencia, por lo que es un conocimiento más difícil de codificar y de transmitir. Según estos autores, el conocimiento específico requiere más discusión y contacto personal entre las partes implicadas en la transferencia.

El emisor en el proceso de transferencia de conocimiento

En el proceso de transferencia de conocimiento, como ya se comentó anteriormente, el emisor es aquel individuo que posee el conocimiento que se quiere transmitir al receptor (Albino *et al.*, 2004). En este sentido, el papel del emisor en el éxito de esa transferencia es clave, ya que, por ejemplo, el

emisor puede mostrar buena disposición a enviar una documentación detallada que recoja parte de su conocimiento acumulado o, por el contrario, mostrarse receloso de hacerlo; puede estar dispuesto a proporcionar al receptor un asesoramiento o consejo valioso sobre cómo adaptar ese conocimiento a las condiciones en las que este último quiere aplicarlo o no estar capacitado para hacerlo, etc. La influencia del emisor y de sus condicionantes es más importante en las etapas de iniciación y de implementación del proceso de transferencia de conocimiento, y a medida que el receptor obtiene los primeros resultados de la transferencia, su influencia va perdiendo importancia (Szulanski, 2000)²⁸. A continuación se profundiza en dos aspectos clave del emisor que afectan a la transferencia de conocimiento: su motivación y su capacidad para articular el conocimiento a transferir.

Motivación

Una cuestión de importancia en relación con el emisor y su contribución al éxito en la transferencia de conocimiento es su nivel de *motivación* para transmitir conocimientos (Szulanski, 2000). Esta cuestión de la motivación puede ser observada desde dos perspectivas: por una parte, cabe reflexionar sobre la existencia de un impulso o disposición inicial favorable o desfavorable del emisor hacia el proceso de transferencia y, por otra, es necesario plantearse cuáles pueden ser las medidas que la organización puede tomar para motivar a los emisores a involucrarse activa y favorablemente en esta actividad²⁹.

Así pues, y en relación con la motivación intrínseca del emisor, Husted y Michailova (2002) adoptan una posición clara al considerar que las empresas, y los individuos que las conforman, son inherentemente hostiles a compartir conocimiento. Las razones que pueden llevar a los individuos a mostrarse reacios a compartir y transferir conocimiento son diversas:

- 1) El individuo puede asociar la labor de hacer público su conocimiento con un importante coste personal, ya que es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo, que el emisor puede no desear emplear en aras del

²⁸ Véase figura 1.7 en el apartado 1.2.2.

²⁹ Esta segunda perspectiva ya ha sido abordada dentro del apartado dedicado a los aspectos organizativos, en este mismo apartado.

- proceso de transferencia (Szulanski, 2000; Cabrera, 2002; Husted y Michailova, 2002).
- 2) Compartir conocimiento puede dar lugar a una percepción de pérdida de ventaja y de poder con respecto a los demás compañeros de la organización; es decir, el individuo atesora conocimiento para proteger las ventajas competitivas individuales y no perder poder de negociación, ya que disponer de un conocimiento valioso y único puede ser considerado como un medio de adquirir y retener poder dentro de la organización (Davenport *et al.*, 1998; Davenport y Prusak, 1998; Gupta y Govindarajan, 2000; Cabrera, 2002; Goh, 2002; Husted y Michailova, 2002; Sun y Scott, 2005).
 - 3) El individuo puede tener miedo a que sus conocimientos sean criticados por sus compañeros mostrándose débiles o poco sólidos al salir a la luz (Bollinger y Smith, 2001; Husted y Michailova, 2002; Carlile, 2004; Sun y Scott, 2005). Así, Von Krogh (1998) destaca esta dificultad en el marco de las transferencias de conocimiento tácito, ya que requieren del emisor la exposición de sus creencias personales, explicitándolas de alguna manera, ya sea con documentos o con metáforas, y ello entraña el riesgo de exponerlas a la crítica de terceros.
 - 4) Otra razón puede ser el miedo a alimentar “parásitos de conocimiento”, cuestión que está relacionada, entre otros aspectos, con la existencia de experiencias previas en las que el emisor ha transferido conocimiento a receptores de los que luego no ha logrado ayuda cuando la ha necesitado (Husted y Michailova, 2002). Así, la transferencia de conocimiento desde las unidades o equipos hacia la organización puede verse obstaculizada si los miembros del equipo emisor tienen la percepción de que los otros no están participando de igual manera, sino que atesoran su conocimiento (Sun y Scott, 2005).
 - 5) El miedo a las posibles malas interpretaciones por parte del receptor, y a las consecuencias derivadas de ello, es otro factor a considerar (Husted y Michailova, 2002). De este modo, una mala interpretación por parte del receptor, que conduzca a una actuación deficiente o a un fracaso en su desempeño, puede afectar al propio emisor como origen del conocimiento que motivó los fallos, lo cual puede convertirse en una importante barrera para las transferencias desde la organización a los equipos (Sun y Scott, 2005).

- 6) Y por último, debe considerarse que sobre el nivel de motivación del emisor también influye el número de veces que la transferencia vaya a producirse en el futuro (Von Hippel, 1994). Así, si el esfuerzo realizado por el emisor va a ser útil para una única transferencia, es de suponer que no se sienta demasiado motivado a invertir un gran esfuerzo, lo cual afectará negativamente a las posibilidades de éxito de la misma.

No todas las opiniones coinciden en esta visión del individuo enfrentado intrínsecamente a la transferencia de conocimiento. Hay quienes consideran que la mayoría de las personas tienen un deseo natural por aprender y por compartir lo que saben (O'Dell y Grayson, 1998; Dixon, 2000). Esto puede deberse a razones altruistas, ya sea porque les gusta ayudar, por ser apasionados de esa área o tema de conocimiento en concreto (O'Dell y Grayson, 1998), o porque les ha llegado el momento en su vida laboral donde no se sienten amenazados y se valora enseñar a otros lo que se ha aprendido a lo largo de los años (Davenport y Prusak, 1998). Pero además, el emisor puede desear la transferencia de conocimiento como forma de fomentar su reputación de experto dentro de la organización, lo que puede suponer beneficios directos como seguridad en el trabajo, promociones futuras o interés de otros miembros de la organización por compartir conocimiento con quien tiene una reputación de poseer conocimiento valioso (Davenport y Prusak, 1998). La lógica de lo anteriormente expuesto puede apoyarse en el descubrimiento de Szulanski (1996) de que los factores relacionados con el conocimiento influyen en su transferencia interna en mayor medida que los factores motivacionales y, en concreto, la motivación del emisor es la barrera con menor impacto sobre las dificultades para transferir los flujos de conocimiento. No obstante, cuanto más motivado esté el emisor, más dispuesto se mostrará a proporcionar abundante cantidad de opiniones y de información de tipo explicativo al receptor (Szulanski *et al.*, 2004).

Capacidad para articular el conocimiento

Otro de los factores que afectan a la transferencia de conocimiento y que está, en cierta medida, vinculado al tipo de conocimiento que se intenta transferir, es el grado en que el emisor está capacitado para articular el conocimiento que se encuentra en su interior de forma que pueda ser absorbido por el receptor. De esta manera, si el emisor posee un conocimiento completo de

cómo obtener resultados superiores, es decir, no existe ambigüedad causal, entonces el problema de la transferencia se transforma en un problema de comunicación, en el que el emisor debe codificar su mensaje para transmitirlo al receptor (Szulanski *et al.*, 2004). En consecuencia, antes de iniciar la transferencia, el emisor ha debido realizar un esfuerzo por articular el conocimiento a través de la codificación y la abstracción, por documentar la práctica y por reconstruir la racionalidad de la misma, para así saber qué necesita ser transferido (Szulanski, 2000; Boisot, 2002). En este sentido, el emisor debe enfrentarse a la tarea inevitable de representar su conocimiento en un código que permita su transferencia al receptor, lo cual requiere la selección de información y su organización (Albino *et al.*, 2004). Esto hace que, ante un mismo conocimiento poco articulado y difícil de enseñar, la distinta capacitación y aptitud de los emisores para hacer frente a las tareas propias de la articulación puedan incidir sobre el resultado de la transmisión.

Pero el emisor no puede articular el conocimiento únicamente desde su propia perspectiva. La articulación del conocimiento requiere una actividad previa que consiste en valorar la base de conocimiento del receptor (Albino *et al.*, 2004; Carlile, 2004); es decir, el emisor debe identificar qué es lo que el receptor ya sabe y cuáles son los conocimientos que posee antes de empezar la transferencia, de tal manera que pueda establecer qué es lo que el receptor está en disposición de aprender fácilmente (Von Hippel, 1994). En este sentido, si frecuentemente se representa el proceso de aprendizaje como un anclaje de nuevas piezas de conocimiento a conocimientos relacionados ya existentes en el receptor, la habilidad del emisor para reconocer dónde se encuentra el “anclaje” más adecuado para el conocimiento que pretende transmitir se convierte en una actividad de importancia. Así pues, el emisor puede ayudar al receptor a “situar” conceptualmente el conocimiento que pretende transferirle.

En esta línea, McDermott (1999) opina que compartir conocimiento implica que el emisor guíe al receptor a través de su propio pensamiento, utilizando sus percepciones para ayudar al receptor a ver mejor su propia situación. Para ello, según este autor, el emisor necesita tener una idea acerca de quiénes van a utilizar sus conocimientos, de lo que esperan de la transferencia, del tipo de problemas al que se enfrentan, del nivel de detalle y profundidad de conocimiento que necesitan e, incluso, del estilo de pensamiento que utilizan. El emisor debe tener un cierto conocimiento no sólo de las caracterís-

ticas operativas del receptor, sino de cuestiones relacionadas con la historia de la organización o departamento en que se encuentra el receptor (Maritan y Brush, 2003). De este modo, la imagen que el emisor tiene del usuario, sus necesidades y competencias determinan el nivel de detalle, tono y enfoque de las ideas que le va a transmitir.

El conocimiento, como se ha comentado anteriormente, está conceptualmente vinculado al contexto y, por lo tanto, el emisor debe determinar las influencias contextuales sobre la conducta original que se quiere replicar y la interpretación de las posibles influencias contextuales³⁰ en el entorno del receptor. De este modo, el conocimiento será realmente útil al receptor sin que se produzcan interpretaciones erróneas ni confusiones por parte de este último (Teece, 1998). En esta misma línea, Szulanski (1996:31) considera que “[...] la ambigüedad causal podría ser consecuencia de una comprensión imperfecta de los rasgos idiosincrásicos del nuevo contexto en el cual el conocimiento se pone en uso”.

Por otra parte, también debe tenerse en cuenta si la propia transferencia de un conocimiento determinado es un proceso novedoso o, por el contrario, algo que ya ha sido realizado con anterioridad en otro punto de la organización. La experiencia que pueda tenerse en la transferencia de un determinado conocimiento afectará a la facilidad de los intentos posteriores. Así, Teece (2000) considera que es mucho más fácil transferir un conocimiento sobre una tecnología que es operativa, y para la que ya han existido experiencias de transferencia, que estar continuamente transfiriendo un conocimiento tecnológico de última generación. La repetición en el proceso de transferencia de un mismo conocimiento, al igual que en cualquier otra tarea, consigue aumentar la habilidad del individuo o la unidad para realizar las tareas que se repiten cada vez mejor y, además, se consigue desarrollar una metodología o heurística para la solución de problemas de adaptación del conocimiento que permite utilizar patrones o guías de actuación en la búsqueda de soluciones a nuevos problemas.

³⁰ Estas referencias contextuales no se limitan al marco de la organización, sino también al propio entorno geográfico donde desarrolla las operaciones, que puede tener características específicas que influyen sobre las rutinas.

El receptor en el proceso de transferencia de conocimiento

A nivel individual, el receptor es la persona que adquiere el conocimiento o aprende y puede ser requerido a aplicar el conocimiento adquirido; por lo tanto, no es un simple receptor de un mensaje (Albino *et al.*, 2004). Según Szulanski (2000), los atributos del receptor, ya sea individuo, unidad u organización, ganan en importancia sobre el éxito de la transferencia a medida que ésta se despliega. A continuación se revisarán dos elementos fundamentales del receptor que afectan a la transferencia de conocimiento: su motivación y su capacidad de absorción.

Motivación

El éxito en la transferencia de conocimiento está influido en gran medida por la motivación del receptor (Szulanski, 1996; Von Krogh *et al.*, 2001). Su influencia ha sido establecida en el marco de las transferencias internas, en las cuales Gupta y Govindarajan (2000) sugieren que la motivación por adquirir conocimiento de la unidad receptora es mucho más importante que la motivación de la unidad emisora por compartir su conocimiento. También Von Krogh *et al.* (2001:425) consideran que, para que se produzcan los beneficios de la transferencia, el receptor debe “[...] estar interesado en aplicar el conocimiento transferido a sus propias actividades”. Esta motivación y compromiso resultarán fundamentales cuando se produzcan problemas en la etapa de integración que lleven a cuestionarse la decisión de continuar la transferencia de conocimiento y de hacer un esfuerzo por lograr un uso rutinario del mismo, a pesar de las dificultades que hayan podido presentarse (Szulanski, 2000).

Las razones que pueden llevar al receptor a “rechazar” el conocimiento proveniente del exterior son, de acuerdo con Husted y Michailova (2002): (1) la preferencia por desarrollar las propias ideas y conocimiento; (2) la existencia de dudas en cuanto a la validez y fiabilidad de los conocimientos transferidos; (3) la presencia de una fuerte afiliación de grupo que hace que los directivos y empleados tiendan a resistirse a las nuevas ideas que procedan del exterior, ya que la nueva información y retroalimentación podría fracturar no sólo la estabilidad y familiaridad de un grupo particular, sino también el orden organizativo y la continuidad que valoran y respetan altamente; y, por último, (4) la aparición del pensamiento de grupo, que en el seno de uno

de ellos hace que sus miembros creen que poseen el monopolio de conocimiento en su campo y, por lo tanto, rechazan las nuevas ideas del exterior.

En esta línea, el conocimiento de un determinado individuo, grupo o unidad puede considerarse una “inversión” acumulada en el tiempo de la cual se quiere obtener la máxima rentabilidad, aplicándola a los distintos proyectos y tareas en las que se ve implicado. De este modo, cuando una transferencia de conocimiento pone en juego esta “inversión”, existen más probabilidades de que el receptor muestre su rechazo a la misma, debido a los importantes costes asociados a desprenderse de su inversión y adquirir un conocimiento sustitutivo (Carlile, 2004). No obstante, si los individuos u organizaciones se enfrentan a situaciones problemáticas que no pueden ser resueltas a partir de su base de conocimiento, normalmente se vuelven hacia los demás en busca de soluciones para sus problemas, lo que implicaría una mayor disposición hacia la transferencia de conocimiento que en aquellos casos en los que el receptor no ha detectado la deficiencia de su base actual de conocimiento (Wathne *et al.*, 1996). De lo anteriormente expuesto, se deduce que el éxito de la transferencia de conocimiento precisa de una disposición por parte del receptor a abandonar el conocimiento antiguo y aceptar el nuevo; esta disposición será mayor a medida que la transferencia se vaya completando y el receptor empiece a percibir los resultados positivos obtenidos con el uso del nuevo conocimiento (Szulanski, 2000).

Sin embargo, un excesivo nivel de motivación por parte del receptor puede también tener efectos contraproducentes para el éxito de la transferencia, ya que si bien puede favorecer el inicio de la misma, también puede complicarla en su etapa de lanzamiento. Las razones que hacen ver a un receptor altamente motivado como un potencial riesgo en la transferencia es que su entusiasmo puede dar lugar a situaciones negativas conducentes a prescindir de la ayuda externa demasiado pronto, proceder a hacer modificaciones sobre las nuevas prácticas con demasiada precipitación, sin que se esté preparado para ello, e, incluso, hacer modificaciones innecesarias sobre el objeto de la transferencia (Szulanski, 2000).

Capacidad de absorción

Una de las barreras más importantes que puede mostrar el receptor ante la transferencia de conocimiento es su propia capacidad de absorción, conside-

rada como la habilidad para utilizar nuevo conocimiento (Szulanski, 2000) y fundamentada, en gran medida, en su propia dotación de conocimiento y experiencia previa a la transferencia (Teece, 1977; Szulanski, 1996), así como en los contextos sociales, profesionales y jerárquicos del individuo (Teece, 2000; Parent *et al.*, 2007).

Desde una perspectiva organizativa, la capacidad de absorción es la habilidad de los individuos de una organización para asimilar y aplicar nueva información a través de su relación con el conocimiento existente (Cohen y Levinthal, 1990). La capacidad de absorción se fundamenta sobre la noción de que el almacenamiento de conocimiento es desarrollado a través de un aprendizaje asociativo en el cual el nuevo conocimiento es internalizado mediante el establecimiento de vínculos con los conceptos preexistentes (Cohen y Levinthal, 1990). De este modo, “[...] la facilidad con la que el conocimiento puede ser transferido también depende de la capacidad del receptor para agregar unidades de conocimiento” (Grant, 1997:451). Esta capacidad está influida por la amplitud y diversidad de la base de conocimiento del receptor, la cual aumentará las posibilidades de que el conocimiento que se intenta transferir tenga algún punto de conexión con otro ya existente en el receptor (Cohen y Levinthal, 1990; Wathne *et al.*, 1996; Parent *et al.*, 2007). Según Dixon (2000), la base de conocimientos previos del receptor puede incluir habilidades básicas (como la habilidad para trabajar en equipo o la experiencia en gestión de proyectos), lenguaje compartido (terminología específica a ser utilizada en la transferencia) y conocimiento técnico (referido a equipos o herramientas sobre las que girará la transferencia). De igual manera, Darr y Kurtzberg (2000) se remiten a investigaciones anteriores que demuestran que cuando existe una coincidencia de opiniones, experiencias, preocupaciones, etc. entre emisor y receptor, el deseo de compartir activos o información entre ellos se ve fortalecido, e incluso experimentarán un afecto más positivo entre ellos. Así, cuando la transferencia de conocimiento se produce entre individuos que poseen sistemas cognitivos similares, la información es interpretada de forma consistente, produciendo, en consecuencia, el mismo comportamiento.

Dentro de los grupos, la transferencia de conocimiento se ve facilitada por el hecho de que sus miembros compartan una base común de conocimiento, tanto técnico como organizativo (Kogut y Zander, 1992), es decir, por la existencia de un cierto nivel de redundancia de conocimiento entre las partes (Nonaka,

Toyama y Konno, 2000). Así, la asimilación de información está relacionada con la actividad de interpretación, que se refiere a la construcción de representaciones mentales que determinan el comportamiento del individuo. En esta interpretación, el individuo debe seleccionar previamente aquella información, que va a integrar en sus estructuras cognitivas (Albino *et al.*, 2004). Por otra parte, es necesario que el receptor tenga un cierto conocimiento del contexto de origen del conocimiento que se le está intentando transferir, de manera que le permita reconstruir la estructura y significado que el emisor intenta transmitir (Teece, 1998; Shariq, 1999). La capacidad de absorción es un factor crucial para contener tanto los costes como los retrasos en el proceso de transferencia, sobre todo en la etapa de lanzamiento (Szulanski, 2000).

Por último, cabe recoger aquí una puntualización que Cohen y Levinthal (1990) realizan con relación a la similitud de las bases cognitivas entre emisor y receptor, ya que consideran que debe existir un cierto grado de solapamiento entre sus bases de conocimiento, pero también debe darse un nivel de diversidad en las mismas. Según estos autores, la similitud de las bases cognitivas es muy útil cuando lo que se persigue es que, como consecuencia de la transferencia de conocimiento, el individuo muestre un comportamiento previamente identificado. Sin embargo, altos grados de similitud y de especialización en las bases de conocimientos de los individuos pueden dar lugar a disfunciones en las que se obstaculiza la incorporación de conocimiento procedente del exterior y la creación de nuevo conocimiento a partir de este último, lo cual, en definitiva, impide la creatividad y la innovación. Así, la transferencia puede perseguir el fomentar la capacidad de innovación de la organización y, en este caso, esta similitud de sistemas cognitivos lastra la posibilidad de que se desarrolle un comportamiento no esperado que fundamente la innovación (Albino *et al.*, 2004).

La relación entre emisor y receptor

La transferencia de conocimiento es un proceso que se desarrolla entre individuos, unidades u organizaciones y requiere establecer un contacto entre ambas partes para que se produzca. A continuación se abordarán algunos aspectos relevantes de la vinculación entre emisor y receptor, en concreto la calidad de su relación y los mecanismos de transferencia, como medio elegido por la organización para establecer ese vínculo entre emisor y receptor.

Calidad de la relación

Wathne *et al.* (1996) afirman que el emisor puede manifestar distintos niveles de deseo de compartir y transferir conocimiento según quien sea la persona con la que deba hacerlo. Así, en ciertas situaciones, el emisor, aun participando activamente en la transferencia, mantiene ciertos recelos a transferir determinados conocimientos que desea ocultar al receptor; lo cual pone de manifiesto la necesidad de abordar la calidad de relación que existe entre emisor y receptor, ya que condiciona el resultado de la transferencia. Además, debe tenerse en cuenta que una transferencia concreta viene acompañada de una relación entre emisor y receptor que es específica y única en cada caso. En este apartado se analizarán dos aspectos diferentes, aunque vinculados, de la relación entre emisor y receptor: la fluidez y la confianza.

Con respecto a la *fluidez de la relación*, Szulanski (1996) considera que la existencia de una relación difícil o ardua es una de las principales barreras a la transferencia interna de conocimiento. De este modo, una relación distante y en la que la comunicación no es fluida constituye una traba adicional e importante en la transferencia (Argote *et al.*, 2003; Mital *et al.*, 2004; Levin y Cross, 2004; Bou y Segarra, 2006). Por su parte, una relación fluida en la que exista un adecuado ajuste mutuo entre las partes puede ser fundamental para superar los fallos, olvidos o distracciones que se hayan podido producir durante la planificación de la transferencia de conocimiento y que se evidencian en el desarrollo de la etapa de implementación (Szulanski, 2000). En este sentido, Ratten y Suseno (2006) consideran que las partes deben trabajar para mantener una relación fluida y cercana, ya que sólo este tipo de relación les proporciona valor al ser necesaria para el flujo y adquisición de conocimiento tácito. En definitiva, la relación mantenida entre emisores y receptores puede afectar a sus percepciones sobre el coste y los riesgos de la transferencia.

En esta línea, al comentar el carácter tácito del conocimiento se hizo referencia a la importancia de las conversaciones no estructuradas, aunque intencionadas, como marco donde debe surgir la transferencia de conocimiento entre los compañeros de trabajo (Zack, 1999b). Cabe plantearse entonces cuáles deben ser las condiciones, en términos de la relación entre personas, para que tales conversaciones se produzcan entre los miembros de la organización de una manera fluida y con un cierto grado de familiaridad, de tal manera que se facilite la transferencia de conocimiento. En este sentido, y en

el seno de las transferencias interorganizativas, Wathne *et al.* (1996) confirman la influencia positiva sobre la transferencia de conocimiento de lo que definen como “apertura”, definida como el deseo de compartir conocimiento e interactuar con el socio. Dicha apertura dependerá de la disposición al diálogo, el grado en el que representantes de ambas partes trabajan juntos en tareas comunes y la percepción de si el socio está ocultando o protegiendo algún conocimiento.

Otro elemento que influye en la calidad de la relación que se establece entre emisor y receptor es el *know-how* colaborador³¹ que tengan las partes, pues modera la relación entre la transferencia del conocimiento y la ambigüedad del mismo (Simonin, 1999). De este modo, la comprensión por parte de los participantes de la transferencia de los mecanismos de colaboración y de los propios procesos de transferencia favorece la absorción de conocimiento, ya que elimina muchas de las tareas innecesarias y de los ruidos perjudiciales a la cooperación. En definitiva, poseer este *know-how* colaborador proporciona una mayor habilidad para comprender y adoptar los procedimientos adecuados para la reunión, interpretación y difusión de información, así como una mayor habilidad para gestionar los vínculos y beneficiarse de las interdependencias.

Al analizar la calidad de la relación que se establece entre emisor y receptor conviene estudiar la *confianza* en la relación que puedan presentar ambas partes. Esta confianza está vinculada con la reciprocidad, la cual hace que el emisor invierta su tiempo en compartir conocimiento con el receptor, ya que espera recibir su ayuda y conocimiento si llegase el momento de requerirla (Davenport y Prusak, 1998; Inkpen y Tsang, 2005). De hecho, no sólo es necesario que el emisor crea que, ante una solicitud de conocimiento, el receptor se la brindará en el futuro; la cuestión también es si el conocimiento de ese receptor podrá ser útil al emisor en algún momento. De este modo, en las transferencias de tipo informal, si el emisor considera que el receptor no posee ningún conocimiento que pueda ser útil en un futuro decidirá invertir su tiempo y su esfuerzo en otra solicitud de ayuda que sí le pueda reportar algún interés en una ocasión venidera.

³¹ El *know-how* colaborador sería el conocimiento generado como consecuencia de las experiencias de colaboración previas, que ayudaría a gestionar los distintos vínculos de colaboración así como a acumular la capacidad de beneficiarse de las interdependencias resultantes (Simonin, 1999).

Por otra parte, la existencia de un clima de confianza entre emisor y receptor hace que el emisor confíe en que la reciprocidad puede finalmente darse con el receptor y que, además, el receptor no va a atribuirse como propio el conocimiento recibido del emisor, sino que reconocerá de dónde proviene, aumentando el prestigio del emisor como fuente de conocimiento valioso (Wathne *et al.*, 1996; Butler *et al.*, 2006; Brachos *et al.*, 2007). Siguiendo esta línea, Wathne *et al.* (1996) plantean que esta confianza se fundamenta, a su vez, en cuestiones como si es predecible el comportamiento del socio en la transferencia de conocimiento, en la fiabilidad y seriedad del socio en sí y en el convencimiento de que su comportamiento futuro se desarrollará de acuerdo con precedentes anteriores.

Así pues, independientemente de que la dirección de la organización pueda proporcionar un contexto en el que se fomente la confianza entre individuos, lo cierto es que Davenport y Prusak (1998) también plantean la cuestión como una relación concreta entre partes. Por tanto, si una de las partes traiciona la confianza de la otra, las transferencias de conocimiento futuras se verán obstaculizadas por la experiencia pasada.

Mecanismos de transferencia elegidos

La relación que se establezca entre emisor y receptor va a estar condicionada por las decisiones que se tomen en la organización con respecto a los distintos mecanismos que pueden ser empleados para operativizar la transferencia de conocimiento. Tales mecanismos de transferencia pueden ser vistos como los canales de transmisión a través de los cuales se produce en realidad la transferencia de conocimiento. Así, parece lógico pensar que cada proceso de transferencia específico, debido a sus condicionantes (tipo de conocimiento, características de emisor y receptor, disponibilidad de recursos, etc.), requerirá la utilización de uno o varios mecanismos de transferencia concretos, los cuales pueden no ser aptos para ser utilizados en situaciones diferentes.

Según diversos autores, la elección del mecanismo a utilizar en el desarrollo del proceso de transferencia de conocimiento está condicionada por el tipo de conocimiento a transferir (Wathne *et al.*, 1996; Davenport y Prusak, 1998). Así, según Davenport y Prusak (1998), cuando la transferencia se centra en conocimiento explícito, las tecnologías del tipo *Lotus-Notes* o los repositorios de conocimiento suelen ser herramientas que facilitan el proceso, ya que

es un tipo de conocimiento que no requiere tanto de la interacción entre individuos. Por su parte, cuando se pretende transferir conocimiento tácito, se requieren herramientas que ayuden a que los individuos interactúen, como son los mapas de conocimiento que recogen los datos de contacto de los mejores expertos dentro de la empresa o los movimientos de personal³².

De lo anterior se desprende que un elemento fundamental a analizar en relación con la idoneidad del mecanismo de transferencia con el tipo de conocimiento es el grado de interacción que posibilita entre las partes. En esta línea, Wathne *et al.* (1996) determinan que la riqueza del canal utilizado influye positivamente en la percepción de apertura de la relación establecida entre las partes, lo cual es un factor importante para el desarrollo de un *stock* común de conocimiento. Esa riqueza, que es mayor cuando el canal permite las interacciones cara a cara entre emisores y receptores, así como los frecuentes intercambios de información, es necesaria, sobre todo en situaciones en las que el conocimiento a transferir conlleve un cierto grado de ambigüedad. De esta manera, a través de indicaciones y retroalimentaciones fluidas y directas, ambas partes desarrollan y consensúan el significado del conocimiento que se pretende transferir y determinan el grado en que la transferencia está logrando una réplica ajustada a la red de relaciones entre recursos, originada inicialmente en el contexto del emisor (Wathne *et al.*, 1996; Szulanski, 2000).

Hansen (1999), por su parte, aborda la cuestión desde una perspectiva similar a la anterior, pero centrándose en el grado de fortaleza o debilidad en los vínculos que se mantienen entre las partes. En este sentido, concluye que en aquellos casos en los que se pretende transferir un conocimiento complejo, los vínculos fuertes tienen un impacto positivo sobre los tiempos requeridos para completar los proyectos de desarrollo de producto. Por otra parte, en los casos en los que el conocimiento está altamente codificado y es independiente, la transferencia puede producirse sin problemas, aun en los casos en los que los vínculos sean débiles. En cambio, cuando el conocimiento está poco codificado y es dependiente, los vínculos débiles pueden retrasar u obstaculizar el proceso de transferencia. Unos vínculos fuertes pueden hacer que

³² Aunque hay empresas que han pretendido recoger las experiencias e historias de sus directivos *senior* antes de su marcha de la empresa, Davenport y Prusak (1998) no recomiendan que se pretenda recoger conocimiento tácito a través de herramientas informáticas.

la unidad emisora haga un mayor esfuerzo por articular el conocimiento que debe enviar y que muestre un mayor nivel de motivación por ser de ayuda a la otra unidad, lo que redundará en una mayor accesibilidad y permitirá una interacción de doble sentido entre emisor y receptor. Por último, un fuerte vínculo puede conllevar el desarrollo de una heurística propia de la relación que ayuda en el procesamiento de conocimiento no codificado, ya que al tener un contacto estrecho es más probable que se desarrolle una redundancia en el conocimiento que poseen los participantes. Esta redundancia facilita la transferencia del conocimiento tácito, debido a que capacita a los emisores para salir de sus límites funcionales y ofrecer consejo o proporcionar una nueva información desde una perspectiva distinta, mientras que a los receptores les permite dar sentido a lo que los emisores están tratando de articular (Nonaka, Toyama y Konno, 2000).

Cabe entonces plantearse cuáles son esos mecanismos que dan lugar a la construcción de vínculos fuertes entre las partes. En este sentido, Gupta y Govindarajan (2000) afirman que los mecanismos de socialización corporativa, ya sean laterales, como las transferencias a puestos de mismo nivel o la participación en programas directivos, o verticales, como las transferencias a posiciones superiores o la participación en programas de mentorización, favorecen la existencia de una familiaridad y afinidad personal que contribuyen a hacer que los canales de transmisión sean más abiertos y ricos, lo cual permite una mejor transferencia de conocimiento. Estos procesos de socialización y adaptación mutua “[...] sirven, en efecto, para extender y distribuir conocimiento colectivo tácito, aunque a velocidades poco prácticas en organizaciones grandes y geográficamente dispersas” (Cabrera, 2002:305). De hecho, en el marco de las reuniones sociales fuera del lugar de trabajo se comparte conocimiento tácito entre compañeros (Nonaka, Toyama y Konno, 2000), pero el contenido, el ritmo o la intensidad de tal transferencia no está controlada por la organización, pudiendo extenderse en el tiempo más de lo deseable. De manera similar, Gupta y Govindarajan (2000) demuestran que los flujos de salida de conocimiento desde una subsidiaria hacia el resto de la organización son mayores cuando existen mecanismos formales de integración que los vinculen. Estos mecanismos de integración, como posiciones de enlace, fuerzas de trabajo y comités permanentes, crean una mayor densidad de la comunicación entre las unidades, favoreciendo positivamente la riqueza del medio (Daft y Lengel, 1986). En concreto, el movimiento de indivi-

duos (los denominados expatriados) es un poderoso mecanismo para facilitar las transferencias en las organizaciones multinacionales, ya que éstos son capaces de adaptar y reestructurar el conocimiento al nuevo contexto en donde debe ser aplicado (Argote e Ingram, 2000).

Por último, cabe destacar que, según Wickert y Herschel (2001:330), “[...] para transferir conocimiento tácito, la formación parece ser el único planteamiento de éxito”, destacándose dentro de ella la formación en el puesto como una de las formas más eficaces de transferir conocimiento tácito. También Nonaka, Toyama y Konno (2000) hacen referencia a los procesos tradicionales de aprendizaje como formas de transmitir conocimiento tácito que no puede recogerse en manuales o libros de texto. Estos mismos autores presentan la formación como una importante herramienta para que el conocimiento explícito de la organización sea internalizado por sus miembros y convertido en conocimiento tácito.

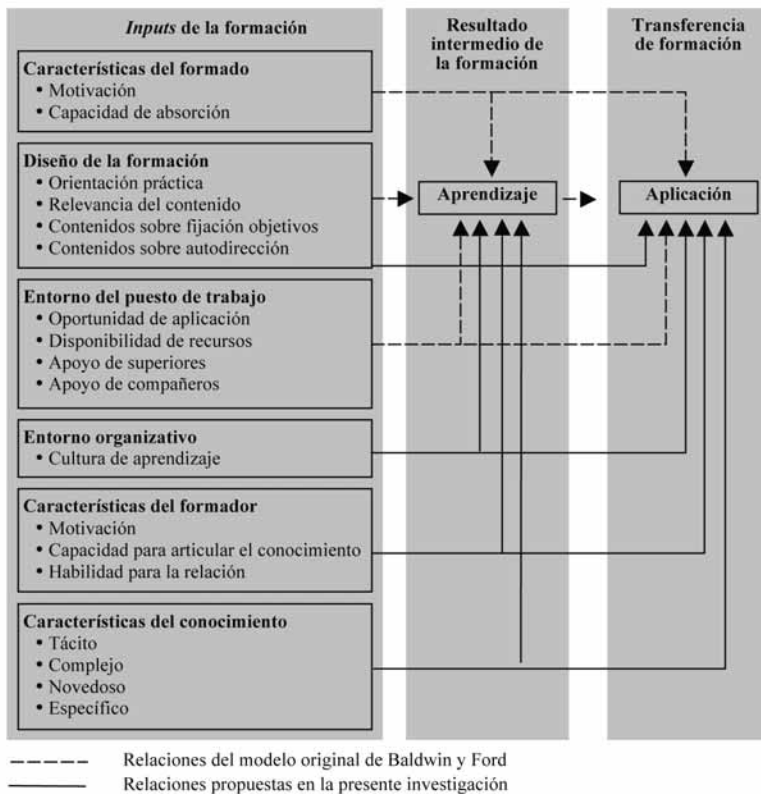
1.3. UN MODELO EXPLICATIVO DE TRANSFERENCIA AL PUESTO DE TRABAJO DE LOS CONOCIMIENTOS APRENDIDOS EN LA FORMACIÓN

En el presente trabajo se han analizado en profundidad dos áreas de investigación que guardan muchas similitudes: la transferencia de formación y la transferencia de conocimiento. La comparación de los elementos que afectan a ambos procesos de transferencia pone de manifiesto la existencia de algunas diferencias, pero también de múltiples coincidencias (véase cuadro 1.14). Estas coincidencias se observan en lo relativo a la importancia concedida en ambos campos a la persona que recibe la formación o receptor del conocimiento, a cómo se ejecuta el proceso de transferencia de los conocimientos y habilidades aprendidos y al entorno en el que se produce dicho proceso. Por su parte, la literatura sobre formación resalta el papel del aprendizaje como resultado intermedio de la formación o paso intermedio para lograr la transferencia; mientras que, la literatura de conocimiento hace un mayor énfasis en las características del conocimiento a transferir, en el emisor o formador y su relación con el receptor o formado.

Por tanto, tomando el modelo de Baldwin y Ford (1988) como base de partida donde se incorporan las aportaciones surgidas de la comparación de ambos campos de estudio, en este trabajo de investigación se propone un nuevo modelo explicativo del proceso de transferencia al puesto de trabajo

de los conocimientos aprendidos en la formación (véase figura 1.8). En dicho modelo se mantienen los tres *inputs* del modelo original de Baldwin y Ford (1988): características del formado, diseño de la formación y entorno del puesto de trabajo, al que se han añadido la cultura organizativa, como elemento del entorno organizativo que puede condicionar el proceso; así como las características del emisor-formador y del conocimiento a transferir. Este modelo constituirá el marco sobre el que se desarrollarán los objetivos e hipótesis de la presente investigación.

FIGURA 1.8.
Modelo explicativo del proceso de transferencia de formación



Fuente: Elaboración propia a partir de Baldwin y Ford (1988)

CUADRO 1.14.
Factores explicativos de la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos

LITERATURA DE TRANSFERENCIA DE FORMACIÓN		LITERATURA DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO	
FACTORES	DIMENSIONES	FACTORES	DIMENSIONES
Características del formado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos relacionados con la habilidad del formado • Habilidad cognitiva • Competencias técnicas ➤ Aspectos relacionados con la personalidad del formado • Locus de control • Orientación al logro / diligencia ➤ Aspectos relacionados con la motivación del formado • Importancia percibida de la formación • Asistencia voluntaria al programa de formación • Autoeficacia previa a la formación • Expectativas de resultados • Implicación en el trabajo ➤ Principios de aprendizaje • Elementos idénticos • Principios generales • Variabilidad de estímulos • Condiciones del aprendizaje práctico ➤ Contenido de la formación • Relevancia del contenido • Contuidos sobre fijación de objetivos • Contuidos sobre autodirección ➤ Aspectos relacionados con el entorno del puesto de trabajo • Oportunidad de aplicación y disponibilidad de recursos operativos • Apoyo social de supervisores y compañeros ➤ Aspectos relacionados con el entorno organizativo • Cultura organizativa ➤ Aprendizaje y retención ➤ Motivación a transferir ➤ Autoeficacia post-formación 	Características del receptor	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivación ➤ Capacidad de absorción
Diseño de la formación			
Características del entorno laboral		Aspectos organizativos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cultura organizativa ➤ Diseño organizativo ➤ Prácticas de recursos humanos ➤ Infraestructura tecnológica
Resultado de formación			
		Conocimiento a transferir	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carácter tácito ➤ Carácter complejo ➤ Carácter novedoso ➤ Carácter específico
		Emisor	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivación
		Relación entre emisor y receptor	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidad para articular el conocimiento ➤ Calidad de la relación ➤ Mecanismos de transferencia

Fuente: Elaboración propia

1.3.1. Resultados intermedios de la formación y transferencia de formación

De acuerdo con el modelo de transferencia de formación ya analizado de Baldwin y Ford (1988), la transferencia de formación supone la generalización de los conocimientos y habilidades aprendidos al entorno de trabajo de forma natural y cotidiana, así como su mantenimiento, es decir, su uso de manera continuada en el tiempo. Sin embargo, trabajos posteriores han obviado esta diferenciación y se han centrado en analizar, de una manera más global, la *aplicación* al puesto de trabajo de los contenidos de la formación, que será la línea que se siga en la presente investigación (*e.g.*, Axtell *et al.*, 1997; Awoniyi *et al.*, 2002).

Obviamente, este resultado de la transferencia de formación, estará influido por los resultados intermedios de la formación. Como ya se analizó en el apartado 1.1.3 de la presente investigación, autores como Machin y Fogarty (2003) han identificado un esquema detallado de dichos resultados intermedios sobre la base de tres variables: el aprendizaje obtenido, la autoeficacia hacia las tareas y las habilidades que suponen la aplicación de lo aprendido y la motivación a transferir dicha formación al entorno de trabajo. No obstante, el análisis de la influencia de estos aspectos en la transferencia de formación al puesto de trabajo no ha sido tan abundante y en algunos casos, además, no ha sido todo lo coincidente que se esperaba (Axtell *et al.*, 1997). Por consiguiente, en esta investigación sólo se considerará el aprendizaje como resultado intermedio de la formación medido en términos de mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

En la literatura se pueden encontrar múltiples trabajos que establecen que un mayor nivel de aprendizaje conduce a una transferencia más exitosa (Rouiller y Goldstein, 1993; Xiao, 1996; Oakes *et al.*, 2001; Nijman *et al.*, 2006; Velada y Caetano, 2007) y a una mejora en el desempeño del formado (Noe y Schmitt, 1986; Oakes *et al.*, 2001), que permiten formular la siguiente hipótesis:

La mejora de los conocimientos y habilidades del formado incide positivamente sobre la transferencia de formación.

A continuación, se analizarán los distintos antecedentes o *inputs* del proceso formativo que pueden influir en el éxito del proceso de transferencia de los conocimientos y habilidades aprendidas al puesto de trabajo. A pesar de

que el interés principal del presente trabajo se centra en la transferencia de formación, los resultados intermedios de la formación pueden ser considerados un antecedente clave de la misma, como se ha señalado en el apartado anterior, y, por este motivo, para cada *input* de la formación se analizará la influencia que pueda tener en la mejora de los conocimientos y habilidades del formado y en la transferencia de formación.

1.3.2. Características del formado

La influencia de las características del formado³³ sobre los resultados intermedios de la formación y sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos ha sido abordada tanto por la literatura de formación, como por la de conocimiento. Concretamente, la motivación y la capacidad de absorción han sido dos aspectos del formado que han recibido bastante atención. En relación con la motivación del formado, en la literatura se recogen trabajos en los que se aprecia que ésta es una característica que tiene un efecto decisivo sobre los resultados intermedios de la formación y, en concreto, sobre sus niveles de aprendizaje (Huczynski y Lewis, 1980; Noe y Wilk, 1993; Fecteau *et al.*, 1995; Quiñones, 1995; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Kontoghiorghes, 2004; Chiaburu y Marinova, 2005; Chiaburu y Tekleab, 2005). Asimismo, se ha constatado que es un factor que incide sobre la transferencia de formación (*e.g.*, Fecteau *et al.*, 1995; Clarke, 2002; Chiaburu y Marinova, 2005; Chiaburu y Tekleab, 2005). Todo ello conduce a plantear las siguientes hipótesis genéricas en relación al efecto de la motivación del formado sobre el resultado intermedio de la formación y la transferencia de formación.

La motivación del formado incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La motivación del formado incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

³³ De los elementos propuestos por Baldwin y Ford (1988) para analizar al formado, en esta investigación no se estudiará la influencia de los rasgos de la personalidad debido a que es una variable sobre la que es más difícil incidir desde la formación y por la poca concordancia que se observa en los estudios que la han tratado hasta la fecha (*e.g.*, Tziner *et al.*, 1991; Elangovan y Karakowsky, 1999; Smith-Jentsch *et al.*, 2001; Noe y Colquitt, 2002; Russ-Eft, 2002).

En lo que a la capacidad de absorción se refiere, cabe señalar que se ha puesto de manifiesto que la habilidad cognitiva del formado influye sobre su capacidad para comprender y dominar los contenidos del programa de formación, es decir, para alcanzar los resultados de la formación (Noe y Schmitt, 1986; Elangovan y Karakowsky, 1999; Ree *et al.*, 2001; Carter, 2002; Noe y Colquitt, 2002). En esta línea, la literatura sobre conocimiento ha postulado que la capacidad de absorción del receptor es uno de los elementos que más afectan al éxito de las transferencias de conocimiento (Szulanski, 1996, 2000; Lim y Johnson, 2002). Dicha capacidad, que hace referencia a la dotación previa de conocimientos del receptor, es particularmente significativa en las tres últimas etapas del proceso de transferencia (Szulanski, 2000). Es decir, la capacidad de absorción afecta tanto a la etapa de implementación, en la que empieza a compartirse información, como a la etapa en la que el receptor inicia un cambio de comportamiento y, finalmente, a la etapa en la que se consolida su cambio de comportamiento. Todo lo anteriormente expuesto conduce a plantear las siguientes hipótesis genéricas en relación al efecto de la capacidad de absorción del formado sobre el resultado intermedio de la formación y la transferencia de formación:

La capacidad de absorción del formado incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La capacidad de absorción del formado incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

1.3.3. Diseño de la formación

La revisión de la literatura sobre formación ha evidenciado la importancia de considerar aquellos aspectos relativos al diseño del plan de formación como un elemento clave que repercutirá en el éxito de los resultados intermedios de la formación y de la transferencia de formación (*e.g.*, Elangovan y Karakowsky, 1999; Holton *et al.*, 2000; Lim y Johnson, 2002; Pidd, 2004; Hawley y Barnard, 2005; Lim y Morris, 2006). En línea similar, la literatura de transferencia de conocimiento ha incidido sobre la idoneidad del mecanismo de transferencia en relación al tipo de conocimiento que se pretende transferir; fijando la atención sobre la facilidad para permitir interacciones fluidas entre las partes que posibiliten la comunicación y la resolución de

dudas sobre el conocimiento y su aplicación (e.g., Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Wickert y Herschel, 2001). En concreto, los aspectos del diseño de la formación considerados más relevantes al analizar su influencia sobre el aprendizaje y la transferencia de formación son cuatro: la orientación práctica de la formación, la relevancia del contenido, los contenidos sobre de fijación de objetivos y los contenidos sobre autodirección.

Algunos estudios han comprobado con éxito que las distintas formas de desarrollar las condiciones de las prácticas recogidas en los principios de aprendizaje de la formación (e.g., variabilidad de estímulos y condiciones de aprendizaje práctico) condicionan el aprendizaje y la transferencia de la misma (Salas y Cannon-Bowers, 2001; Lim y Johnson, 2002). Sobre esta base se formulan las siguientes hipótesis.

La orientación práctica de la formación incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La orientación práctica de la formación incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

También se ha contrastado que los resultados intermedios de la formación y la transferencia de formación se ven positivamente afectadas por el hecho de que el formado considere relevantes los contenidos de la formación, bien sea porque afectan directamente a su trabajo habitual, porque están encaminados hacia el logro de los objetivos de las unidades a las que pertenece o porque están alineados con la dirección estratégica de la organización (Huczynski y Lewis, 1980; Xiao, 1996; Axtell *et al.*, 1997; Bates *et al.*, 2000; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Lim y Johnson, 2002; Montesino, 2002; Lim y Morris, 2006). A partir de estas evidencias, es posible formular las siguientes hipótesis:

La relevancia de los contenidos de la formación incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La relevancia de los contenidos de la formación incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Numerosos estudios han demostrado que cuando la formación aborda en su contenido aspectos que guían la transferencia como los relacionados con la fijación de objetivos sobre la aplicación de lo aprendido ello contribuye positivamente al éxito de la formación (Wexley y Baldwin, 1986; Gist *et al.*,

1991; Morin y Latham, 2000; Lim y Johnson, 2002; Machin y Fogarty, 2003). Lo cual lleva a formular las siguientes hipótesis:

La existencia en la formación de contenidos sobre fijación de objetivos incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La existencia en la formación de contenidos sobre fijación de objetivos incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Por último, si durante la formación se imparten contenidos de autodirección, que le permitan al formado identificar posibles obstáculos a la aplicación de lo aprendido y a generar soluciones para los mismo, aumentarán las posibilidades de que efectivamente se produzca una adecuada transferencia de la formación (Noe, 1986; Gist *et al.*, 1991; Tziner *et al.*, 1991; Noe y Colquitt, 2002; Machin y Fogarty, 2003). Por ello se formulan las siguientes hipótesis:

La existencia en la formación de contenidos sobre autodirección incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La existencia en la formación de contenidos sobre autodirección incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

1.3.4. Entorno de trabajo y organizativo

En el apartado 1.1.3, en el que se hace una revisión los factores contextuales que inciden sobre el aprendizaje y la transferencia de los conocimientos y habilidades aprendidos, se puso de manifiesto que podían establecerse dos marcos de referencia distintos: el puesto de trabajo y la organización en general, destacando dentro de este último la cultura organizativa.

El entorno del puesto de trabajo, la oportunidad de aplicar los conocimientos aprendidos en la formación, la disponibilidad de los recursos necesarios para hacerlo y el apoyo de supervisores y de compañeros, son elementos que influyen directamente sobre los resultados intermedios de la formación. Así pues, la percepción de los formados acerca de la facilidad que el propio entorno de trabajo proporciona para transferir los conocimientos y habilidades aprendidos al lugar de trabajo condicionará el propio aprendizaje (Noe, 1986;

Mathieu *et al.*, 1992; Tannenbaum, 1997; Seyler *et al.*, 1998; Clarke, 2002; Nijman *et al.*, 2006). De manera similar, se ha establecido que la transferencia de formación se ve afectada por la oportunidad que el puesto y sus tareas inherentes, proporcione para la incorporación de lo aprendido en las rutinas habituales de trabajo (Tesluk *et al.*, 1995; Axtell *et al.*, 1997; Awoniyi *et al.*, 2002; Lim y Johnson, 2002). Estas evidencias empíricas nos llevan a formular las siguientes hipótesis:

La oportunidad de aplicación que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La oportunidad de aplicación que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Asimismo, la percepción por parte del formado de que en su entorno de trabajo están disponibles los medios materiales, humanos y financieros necesarios para poder aplicar lo aprendido condiciona favorablemente sus esfuerzos de aprendizaje y de transferencia (Huczynski y Lewis, 1980; Awoniyi *et al.*, 2002; Clarke, 2002). Ello lleva a establecer las siguientes hipótesis:

La disponibilidad de recursos que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La disponibilidad de recursos que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Por otra parte, son múltiples los trabajos en los que se ha puesto de manifiesto que el apoyo que directivos y supervisores presten al formado en la transferencia es otro de los factores a considerar en el éxito de la formación y de la transferencia (Huczynski y Lewis, 1980; McSherry y Taylor, 1994; Brinkerhoff y Montesino, 1995; Xiao, 1996; Bates *et al.*, 2000; Smith-Jentsch *et al.*, 2001; Clarke, 2002; Gumuseli y Ergin, 2002; Lim y Johnson, 2002; Cromwell y Kolb, 2004; Hawley y Barnard, 2005). Estas evidencias permiten proponer las hipótesis siguientes:

El apoyo de los superiores incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

El apoyo de los superiores incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Además, el apoyo que los compañeros puedan prestar a los esfuerzos de formación y de transferencia del formado condiciona también sus resultados (Huczynski y Lewis, 1980; Facticeau *et al.*, 1995; Seyler *et al.*, 1998; Bates *et al.*, 2000; Peng y Akutsu, 2001; Chiaburu y Marinova, 2005; Hawley y Barnard, 2005). Así pues, se establecen las siguientes hipótesis:

El apoyo de los compañeros incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

El apoyo de los compañeros incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Por otra parte, con respecto a los factores a nivel organizativo identificados en la revisión teórica, en la presente investigación solamente se abordará la influencia de la cultura organizativa³⁴. Así, la consideración de que la existencia de una cultura organizativa de apoyo a la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos y la calidad tiene una gran influencia sobre la formación y su transferencia ha sido ampliamente fundamentada en la literatura de transferencia de formación y de transferencia de conocimiento (*e.g.*, Noe y Wilk, 1993; Tracey *et al.* 1995; Davenport y Prusak, 1998; Von Krogh, 1998; Zack, 1999b; Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Awoniyi *et al.*, 2002; Goh, 2002; Lim y Johnson, 2002; Gardiner, 2003; Kontoghiorghes, 2004). Así pues, sobre la base a las aportaciones de Noe y Wilk (1993) y de Tracey *et al.* (1995) se estudiará el efecto que la cultura de continuo aprendizaje tiene sobre el aprendizaje y la transferencia de formación, a través de las siguientes hipótesis:

La existencia de una cultura organizativa de continuo aprendizaje incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La existencia de una cultura organizativa de continuo aprendizaje incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

³⁴ Si bien dentro de la revisión realizada se puso de manifiesto la existencia de otros factores como el sistema de recursos humanos, la infraestructura tecnológica, etc., en esta investigación se ha optado por analizar solamente la cultura organizativa, ya que es el factor más común en las literaturas de formación y de conocimiento.

1.3.5. Características del formador

El formador es uno de los elementos del modelo planteado que ha recibido mayor atención por parte de la literatura de transferencia de conocimiento que por parte de la literatura sobre transferencia de formación. En este sentido, se destacan tres cuestiones que pueden afectar al proceso de transferencia: la motivación del formador, su capacidad para articular el conocimiento a transferir y la habilidad para crear una buena relación con el formado. Con relación a la primera, se puede afirmar que la motivación del formador puede influir sobre la abundancia de ejemplos, informaciones y ayuda que suministre al receptor, incidiendo así sobre el éxito del proceso de aprendizaje y de transferencia (Szulanski *et al.*, 2004). Lo que lleva a formular las siguientes hipótesis:

La motivación del formador incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La motivación del formador incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Además, la capacitación del formador para articular el conocimiento que pretende transmitir, así como para adaptarlo a la base de conocimientos de partida del formado y a las circunstancias contextuales propias de su entorno, es un factor relevante por cuanto puede ser una posible barrera en el proceso de formación y de transferencia de conocimiento (*e.g.*, Szulanski, 2000; Boisot, 2002; Albino *et al.*, 2004; Szulanski *et al.*, 2004)³⁵. Por ello se pretende testar las siguientes hipótesis:

La capacidad del formador para articular el conocimiento a transferir incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La capacidad del formador para articular el conocimiento a transferir incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

³⁵ Un elemento no considerado en nuestro modelo propuesto por la literatura sobre transferencia de conocimiento es el desconocimiento que el emisor pudiera tener del valor del conocimiento a transferir (Szulanski, 1994, en O'Dell y Grayson [1998]; Davenport *et al.*, 2001). En el caso de la formación, es lógico pensar que el formador conoce la importancia de su tarea y de la necesidad de tener éxito la transmisión de los conocimientos que posee.

Por último, Szulanski (1996) indica que uno de los motivos por los cuales la transferencia de conocimiento puede fracasar es porque no exista una buena relación entre emisor y receptor, en la medida en que esa relación sirve de conducto para lograr su éxito. En el marco de la formación, esta responsabilidad no está tan dividida entre las partes que intervienen en el proceso de transferencia y es normal que se sitúe sobre el formador la responsabilidad de crear un entorno que facilite el intercambio de información y que sea apropiado en términos de las relaciones interpersonales (Forrest, 1990). El formador, sobre todo en las cursos de asistencia obligatoria, puede proyectarse a sí mismo como un guía o un facilitador, en lugar de como un profesor o cualquier otra figura con autoridad, generando un clima que reduzca la tensión, la hostilidad e incluso el miedo al mostrarse abierto y amistoso con los formados (Murk *et al.*, 2000). Teniendo en cuenta estas consideraciones se plantean las siguientes hipótesis.

La habilidad del formador para crear una relación fluida con el formado incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La habilidad del formador para crear una relación fluida con el formado incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

1.3.6. Características del conocimiento

La importancia del conocimiento es un aspecto ampliamente abordado dentro de la literatura de gestión del conocimiento y, en particular, cómo sus características influyen en el éxito de la transferencia de conocimiento (Von Hippel, 1994; Grant, 1997; Teece, 1998; Hansen, 1999; Zack 1999b; Dixon, 2000; Gupta y Govindarajan, 2000; Peng y Akutsu, 2001; Takeuchi, 2001; McEvily y Chakravarthy, 2002; Carlile, 2004; MacNeil, 2004; Ordóñez, 2004; Ju *et al.*, 2006). No obstante, este aspecto ha recibido escasa atención en las investigaciones sobre la transferencia de formación.

La influencia que el tipo de conocimiento tiene sobre la transferencia de conocimiento, tanto dentro como entre organizaciones, ha sido establecida empíricamente por diversos trabajos (*e.g.*, Szulanski, 1996; Simonin, 1999). Más concretamente, las características del conocimiento que han sido tratadas más frecuentemente se corresponden con su carácter tácito, complejo,

novedoso y específico. De este modo, el carácter tácito del conocimiento y las habilidades que pretendan transferirse va a afectar negativamente a la facilidad para ser enseñado por el formador y comprendido por el formado, lo que, a su vez, puede afectar negativamente a su transferencia al puesto de trabajo (Zander y Kogut, 1995; Szulanski, 1996, 2000; Teece, 1998; Simonin, 1999; Szulanski *et al.*, 2004). Así pues, se plantean las siguientes hipótesis:

El carácter tácito de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

El carácter tácito de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Por otra parte, el conocimiento complejo impone mayores exigencias sobre la habilidad cognitiva y sobre la base de conocimientos previos que el formado necesita poseer para aprender lo que se le está transmitiendo, con lo cual dificulta el aprendizaje y también la aplicación al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades (Dixon, 2000; McEvily y Chakravarthy, 2002; Nieto y Pérez, 2004; Ju *et al.*, 2006). Es por ello que en esta investigación se plantean las siguientes hipótesis:

La complejidad de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

La complejidad de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

En cuanto al carácter novedoso del conocimiento, el hecho de que el conocimiento a transmitir esté actualizado y aporte al receptor nuevas soluciones a los problemas que se encuentra en su puesto de trabajo, predispone positivamente al formado tanto a recibir formación como a transferir los conocimientos y habilidades aprendidos al puesto de trabajo (Brown y Duguid, 2000; Gupta y Govindarajan, 2000). De esta forma se establecen como hipótesis las siguientes:

El carácter novedoso de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

El carácter novedoso de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Por último, con relación al carácter específico del conocimiento se considera que cuando la formación se centre en conocimientos y habilidades específicos, propios de la organización, ello hará que el formado los considere útiles para su rendimiento y desarrollo dentro de la misma, lo cual afectará a su nivel de aprendizaje y a su transferencia al puesto de trabajo (Davenport *et al.*, 1998; Zack 1999b; Von Krogh *et al.*, 2001). Ello lleva a intentar testar las siguientes hipótesis:

El carácter específico de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.

El carácter específico de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

CAPÍTULO II

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer apartado se realizará una aproximación al sector de la restauración moderna como marco contextual en el que se lleva a cabo el estudio empírico de esta investigación. Para ello se comenzará analizando cuál ha sido la evolución de la restauración como actividad clave dentro de la economía española en general y del sector turístico en particular. Posteriormente, debido a la amplitud de subsectores y actividades de negocio que se enmarcan dentro de la restauración en general, se analizarán algunos de ellos con el fin contextualizar más detalladamente la restauración moderna. Por último, debido a que la prestación de servicios de restauración es una actividad en la que el elemento humano es fundamental para lograr la satisfacción del cliente se hará una aproximación al papel de la formación dentro de la restauración.

2.1.1. El papel de la restauración en la economía

La restauración como actividad económica puede ser conceptualizada como un servicio de provisión de comidas y bebidas fuera del hogar (Davis y Stone, 1991) y comprende, según la Federación Española de Hostelería (FEHR), aquellas empresas dedicadas a la venta de comidas para el consumo, normalmente en un local de la empresa (restaurantes, restaurantes auto-servicio, cafeterías, establecimientos de comida rápida, heladerías, restaurantes en medios de transporte, etc.). La restauración puede ser entendida como una actividad tradicional que se desarrolla en todas las localidades del Estado como parte de la oferta de alimentación y de ocio de sus residentes, pero también es uno de los subsectores de actividad más importantes dentro de la oferta turística (Kasavana y Brooks, 1995; Casanueva, García y Caro, 2000; Uriel

y Monfort, 2001). No obstante, debe tenerse en cuenta que la oferta de servicios de restauración de las zonas turísticas puede tener un mayor grado de orientación hacia el cliente foráneo que en las zonas no turísticas, que se traduce en una adaptación de los menús, horarios, tipos de servicio, etc.

Dentro del sector servicios, cuya relevancia en la economía española queda patente por su contribución al PIB nacional (55,96% en el año 2005) y al empleo asalariado (65,14% en 2005), el turismo es una de los subsectores de actividad más importantes como se pone de manifiesto en los datos recogidos en la Encuesta Anual de Servicios del Instituto Nacional de Estadística (INE). La importancia del turismo queda patente al comparar sus cifras con las del sector servicios. De este modo, el valor añadido a precios de mercado (VA) supone el 13,66%; su volumen de negocios representa el 16,20% del total; genera un 24,09% del empleo asalariado en los servicios y el número de empresas dedicadas a esta actividad representan el 23,27% (véase tabla 2.1).

TABLA 2.1.
La actividad turística dentro del sector servicios (2005)

	VA ^a		Vol. Negocios ^a		Empleo		Empresas	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Turismo	25.196.916	13,66	70.184.505	16,20	1.056.543	24,09	290.813	23,27
Sector servicios	184.524.312		433.247.236		4.386.603		1.249.852	

^a Datos en miles de euros

Fuente: Elaboración propia a partir de INE

Si se compara la restauración con las operaciones de alojamiento y las agencias de viaje, que son las otras dos importantes actividades de negocio que forman parte de la actividad turística, según el INE, se evidencia su relevancia en la economía española. Como puede observarse en la tabla 2.2, la restauración representa el 60,10% del valor añadido a precios de mercado del sector turístico y un 54,41% del volumen de negocios. En cuanto al empleo, la restauración genera el 68,32% del empleo asalariado. Además, la importancia en cuanto a empleo es mayor si se considera que en 2005 a los 721.862 empleos asalariados había que sumarle un total de 277.146 autónomos, hasta totalizar 999.008 personas ocupadas en el sector. Finalmente, cabe resaltar que el número de empresas dedicadas a la restauración alcanza el porcentaje del

90,09% del total existente en el sector turístico. A modo de conclusión, se puede afirmar que la restauración ocupa una posición relevante dentro del sector turístico ya que en todas las magnitudes analizadas supera el 50% del total.

TABLA 2.2.
La restauración dentro de la actividad turística (2005)

	VAB*		Vol.Negocios*		Empleo		Empresas	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Restauración	15.143.662	60,10	38.186.797	54,41	721.862	68,32	261.997	90,09
Hoteles y est.alojativos	8.378.537	33,25	15.649.852	22,30	285.789	27,05	20.443	7,03
Agencias de viaje	1.674.717	6,65	16.347.856	23,29	48.892	4,63	8.373	2,88
Turismo	25.196.916	100,00	70.184.505	100,00	1.056.543	100,00	290.813	100,00

* Datos en miles de euros

Fuente: Elaboración propia a partir de INE

Por otra parte, la actividad de la restauración se caracteriza tanto por el elevado grado de atomización del sector como por el reducido tamaño de muchas de sus empresas. Los propios datos de la tabla 2.2 ya ponen de manifiesto el enorme número de empresas (261.997) dedicadas a la restauración en comparación con los otros dos subsectores de la industria del turismo. En cuanto al tamaño, tal y como se observa en la tabla 2.3, casi un 83% de las empresas de restauración tienen menos de 5 empleados; mientras que las empresas con más de 99 empleados suponen tan sólo un 0,1% del total de las empresas del sector. No obstante, se observa que existe una muy ligera tendencia al aumento del tamaño empresarial dentro de este sector, pues entre 2001 y 2005 el número de empresas que tienen menos de dos empleados se ha ido reduciendo, pasando de 114.089 empresas en 2001 a 107.001 en 2005. Esto ha originado que la representación de este tipo de empresas haya pasado de un 46,68% a un 40,84%, lo que supone un descenso de más de 5 puntos porcentuales. Por el contrario, en el periodo observado, el resto de las categorías han aumentado su número, lo que ha ocasionado que tengan una mayor representación en el sector. No obstante, el aumento entre 2001 y 2005 de 54 empresas con más de 99 empleados prácticamente no origina variación en su peso relativo dentro del sector (pasa de 0,09% al 0,1%) debido al enorme número de empresas de menos de 5 trabajadores (217.386).

TABLA 2.3.
Empresas de restauración en España según el número de empleados
(2001-2005)

Nº de empleados	2001		2002		2003		2004		2005	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Menos de 2	114.089	46,68	110.319	44,91	106.539	42,49	108.800	41,97	107.001	40,84
De 2 a 4	96.229	39,37	100.701	40,99	105.797	42,19	110.095	42,47	110.385	42,13
De 5 a 19	31.285	12,80	31.725	12,92	35.247	14,06	37.006	14,27	40.931	15,62
De 20 a 99	2.591	1,06	2.703	1,1	2.942	1,17	3.084	1,19	3.420	1,31
Más de 99	206	0,09	202	0,08	229	0,09	257	0,10	260	0,10
Total	244.400	100	245.650	100	250.754	100	259.242	100	261.997	100

Fuente: Elaboración propia a partir de INE

Dentro del sector de la restauración es de destacar el crecimiento que viene experimentando el subsector de los restaurantes³⁶. Tal y como se muestra en la tabla 2.4, durante el periodo 2001-2005 en este subsector ha aumentado el número de empresas, de 56.228 a 65.605, y el número de locales, de 62.504 a 74.002. Así mismo, se han producido importantes incrementos porcentuales en 2002, 2003 y 2004, si bien en 2005 se ha experimentado una reducción significativa en ambas magnitudes, pues se experimentó un descenso de más del 3%. Sin embargo, la tendencia del personal asalariado y del volumen de negocio no ha experimentado ningún retroceso durante el periodo observado, manteniendo crecimientos interanuales positivos. En el caso del empleo asalariado estos crecimientos interanuales positivos durante el periodo observado han aumentado la cifra de empleados en más de un

³⁶ Dentro del sector de actividad denominado Restauración, el INE incluye 3 subsectores: 553 Restaurantes, 554 Establecimientos de bebidas, 555 Comedores colectivos y provisión de comidas. (1) El subsector 553, Restaurantes, comprende la venta de comidas para su consumo, normalmente en el local, incluida la venta de bebidas para acompañar a las comidas en establecimientos como: restaurantes, restaurantes autoservicio y cafeterías, establecimientos de comidas rápidas, restaurantes de comidas para llevar, chiringuitos de playa y similares, heladerías y los coches restaurante de las compañías de ferrocarril y de otros medios de transporte de pasajeros. (2) El subsector 554, Establecimientos de bebidas, incluye las actividades de venta de bebidas para consumo, normalmente en el local, efectuadas en establecimientos como: bares, cervecerías, terrazas, clubes nocturnos, etc. (3) El subsector 555, Comedores colectivos y provisión de comidas, abarca la venta de comidas y bebidas, normalmente a precio reducido, para grupos de personas con vínculo profesional (cantinas deportivas, de fábricas u oficinas, comedores escolares, universitarios o militares) y la provisión de comidas preparadas a empresas (líneas aéreas) o particulares (banquetes, bodas, fiestas y otras celebraciones).

23% entre 2001 y 2005, si bien hay que apuntar que en 2004 y 2005, los porcentajes de incremento interanual sufren una cierta ralentización. Así, por ejemplo, la creación de empleo asalariado tiene su máximo incremento en 2003, con un 10,3%, pero en 2004 y 2005 el porcentaje de incremento se reduce al 7,65% y al 4,88%, respectivamente. Por su parte, las cifras de volumen de negocio han experimentado variaciones interanuales positivas superiores a las variaciones del Índice de Precios de Consumo para la restauración en 2002, 2003 y 2004 (4,0%, 5,2% y 4,1%, respectivamente). Sin embargo, en 2005 el porcentaje de variación interanual del 3,69% fue inferior a la variación del IPC del sector (4,0%).

TABLA 2.4.
Evolución del subsector de restaurantes en España (2001-2005)

	2001	2002		2003		2004		2005	
	Total	Total	% *	Total	% *	Total	% *	Total	% *
Número de empresas	56.228	60.985	8,46	64.443	5,67	67.868	5,31	65.605	-3,33
Número de locales	62.504	68.616	9,78	72.868	6,20	76.611	5,14	74.002	-3,41
Personal asalariado	309.762	323.705	8,97	344.051	10,30	369.483	7,65	383.131	4,88
Volumen negocio (miles €)	13.861.646	15.105.058	4,50	16.660.206	6,29	17.934.358	7,39	18.809.531	3,69

* % de variación con respecto al año anterior

Fuente: Elaboración propia a partir de INE

Si se compara la Comunidad Autónoma de Canarias, que es el marco geográfico en el que se desarrolla la presente investigación, con el resto del Estado y se analiza, por ejemplo, el número de empresas y de locales de restauración, se puede observar que Canarias es la quinta comunidad, detrás de Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Madrid, con un 10,09% de las empresas y un 10,33% de los locales (véase tabla 2.5). En los datos expuestos en la tabla 2.5 se evidencia la importante oferta de restaurantes en las provincias del litoral, que han generado una importante oferta complementaria debido al fuerte desarrollo de la actividad turística (FEHT, 2006).

TABLA 2.5.
Ranking de la restauración por comunidades autónomas (2006)^a

CCAA	Nº Empresas	(%)	Nº Locales	(%)
Cataluña	10.971	17,58	11.845	17,09
C.Valenciana	8.901	14,27	9.741	14,06
Andalucía	8.290	13,29	9.500	13,71
Madrid	6.405	10,26	7.250	10,46
Canarias	6.295	10,09	7.162	10,33
Baleares	4.588	7,35	5.051	7,29
Galicia	3.697	5,93	4.104	5,92
País Vasco	3.502	5,61	3.619	5,22
Castilla León	2.098	3,36	2.402	3,47
Castilla La Mancha	1.455	2,33	1.716	2,48
Murcia	1.307	2,09	1.474	2,13
Aragón	1.301	2,09	1.455	2,10
Asturias	1.251	2,00	1.405	2,03
Cantabria	742	1,19	808	1,17
Navarra	619	0,99	686	0,99
Extremadura	553	0,89	633	0,91
La Rioja	311	0,50	334	0,48
Ceuta y Melilla	111	0,18	113	0,16
Totales	62.286	100	69.298	100

^a Los datos de la tabla no recogen aquellas empresas dedicadas a la gestión de establecimientos en terminales de medios de transporte, ni cadenas de heladerías.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la FEHT

Por otra parte, al igual que se observaba a nivel nacional, Canarias se caracteriza por el reducido tamaño de las empresas dedicadas a la restauración (véase tabla 2.6). Así, en 2006 un 69,44% de las empresas dedicadas a gestionar restaurantes y/o establecimientos de bebidas (subsectores 553 y 554, respectivamente, del INE) no sobrepasaban los 5 asalariados. Mientras que la presencia de empresas de más de 200 empleados era tan solo de un 0,03% del total.

TABLA 2.6.
Empresas de restauración en Canarias según número de empleados
(2002-2006)

	2002		2003		2004		2005		2006	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Sin asalariados	4.766	38,62	4.753	37,59	4.470	35,57	5.001	37,62	5.007	37,33
De 1 a 2 asalariados	4.034	32,69	4.224	33,41	4.281	34,06	4.460	33,55	4.306	32,11
De 3 a 5 asalariados	1.976	16,01	2.077	16,43	2.153	17,13	2.195	16,51	2.321	17,31
De 6 a 9 asalariados	1.132	9,17	1.145	9,06	1.181	9,40	1.172	8,82	1.285	9,58
De 10 a 19 asalariados	292	2,37	304	2,40	317	2,52	309	2,32	324	2,42
De 20 a 49 asalariados	114	0,92	114	0,90	132	1,05	125	0,94	139	1,04
De 50 a 99 asalariados	17	0,14	14	0,11	21	0,17	20	0,15	19	0,14
De 100 a 199 asalariados	6	0,05	8	0,06	9	0,07	7	0,05	7	0,05
De 200 a 499 asalariados	3	0,02	4	0,03	4	0,03	3	0,02	3	0,02
De más de 500 asalariados	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,01	1	0,01

Fuente: Elaboración propia a partir de INE

En el año 2006 Canarias contaba con un total de 18.052 establecimientos de restauración, entre bares, cafeterías y restaurantes, de los cuales el 36,86% eran restaurantes propiamente dichos (véase tabla 2.7). Durante el periodo 2002-2006 se observa que los tres tipos de establecimientos han experimentado un crecimiento considerable, destacando el aumento de las cafeterías en un 22,66%. Por su parte, en este periodo el número de restaurantes creció un 11,88% y el de bares sólo un 5,6%, si bien hay que resaltar que estos últimos han experimentado un decremento notable a partir del año 2005.

TABLA 2.7.
Evolución del número de bares, cafeterías y restaurantes en Canarias
(2002-2006)

	2002	2003		2004		2005		2006	
	Total	Total	% *	Total	% *	Total	% *	Total	% *
Bares	9.368	9.564	2,09	9.994	4,50	10.204	2,10	9.898	-3,00
Cafeterías	1.222	1.279	4,66	1.409	10,16	1.454	3,19	1.499	3,09
Restaurantes	5.948	6.134	3,13	6.456	5,25	6.553	1,50	6.655	1,56
Total	16.538	16.977	2,65	17.859	5,20	18.211	1,97	18.052	-0,87

* % de variación con respecto al año anterior

Fuente: Elaboración propia a partir de ISTAC

A modo de resumen, se puede concluir que la economía canaria está fuertemente fundamentada en el sector servicios, que representó en el año 2005 un 71,04% de su PIB y un 76,60% del empleo asalariado en la comunidad autónoma, según datos del INE. A su vez, la actividad turística contribuyó a generar el 14,20% del PIB y el 13,95% del empleo asalariado total según los datos obtenidos del Instituto Canario de Estadística (ISTAC) para el 2005. Por su parte, según el informe “Empleo en el sector turístico. 2006” del Servicio Canario de Empleo, en el año 2006 existía un total de 161.100 asalariados en el sector turístico de Canarias, que representaban el 28,5% de los asalariados en el sector servicios. Dentro del ámbito concreto de la restauración, el número de asalariados era de 44.900, lo que representaba un 27,8% de los asalariados de la industria turística en Canarias. Así pues, sobre la base de estos indicadores se puede concluir que la restauración ocupa un lugar destacado dentro de la actividad económica de Canarias.

2.1.2. La restauración moderna española: aproximación conceptual, características e importancia

Para la determinación del contexto de la presente investigación no se ha considerado apropiado abordar en su totalidad los subsectores de *Restaurantes y Establecimientos de bebidas* (553 y 554 según la clasificación del INE), que han fundamentado la revisión realizada en el apartado anterior. Entre las razones que explican esta decisión está el hecho de que ambas categorías engloban establecimientos muy dispares, ya que, por ejemplo, en la categoría de Restaurantes se encuentran tanto restaurantes de lujo, como heladerías o “chiringuitos” de playa. Además, la mayoría de los establecimientos recogidos en este subsector son restaurantes de carácter familiar, que tienen una plantilla externa mínima, en la que abundan los autónomos y donde se ofertan productos y servicios básicos (Felipe, 2002). Este tipo de empresas presentan estructuras organizativas muy simples, proporcionan menos formación que las empresas grandes y no suelen desarrollar programas formativos formales propios (Pratten y Curtis, 2003), por lo que no son apropiados para ser objeto de esta investigación.

Por todo ello, el presente trabajo de investigación se ha centrado en los establecimientos que se encuadran dentro de lo que se denomina restauración moderna. En este sentido, cabe mencionar que la propia Federación Española

de Hostelería (FEHR) integró en su estructura a la Asociación Empresarial de Cadenas de Restauración Moderna (ASCAREM), dando lugar a la Federación Española de Cadenas de Restauración Moderna (FEHRCAREM) que engloba aquellas organizaciones del sector de la restauración caracterizadas por su vocación de expansión, mediante la formación de cadenas y el uso de franquicias. Son empresas que hacen uso de formas de gestión y comercialización modernas y que tienen una estructura organizativa funcional desarrollada, en las que existen departamentos de recursos humanos, de calidad y de marketing, entre otros. Según la “Guía de la restauración moderna” editada por la propia FEHRCAREM, en 2004 el subsector de la restauración moderna suponía un 1,2 por ciento del PIB nacional, daba empleo a más de 75.000 trabajadores y poseía en torno a los 4.200 locales.

Dentro de las organizaciones que pueden considerarse de restauración moderna, a su vez, existen importantes diferencias en cuanto a la amplitud de su menú, la sofisticación de la decoración del establecimiento o el nivel de servicio, entre otras características. De este modo, según FEHRCAREM, pueden catalogarse como restauración moderna a los establecimientos de comida rápida, los restaurantes informales, la restauración en ruta y las cafeterías. A continuación se describirán brevemente cada uno de ellos³⁷.

- 1) *Restaurantes de comida rápida*. Esta categoría hace referencia a aquellos establecimientos que se caracterizan por ofrecer a sus clientes ofertas limitadas de bebidas y productos, que elaboran de manera rápida, para que los clientes los consuman dentro o fuera del establecimiento o se los lleven a sus hogares. Estos establecimientos presentan rasgos comunes como: (1) la asociación a determinados productos como bocadillos, pizzas o hamburguesas; (2) menús de precios ajustados; (3) la utilización de productos semielaborados en un proceso de producción que incorpora un importante grado de automatización y (4) un nivel de servicio básico que, en muchos casos, llega al autoservicio (Chon y Sparrowe, 2001; Felipe, 2002). El ejemplo más característico de este tipo de establecimiento serían las empresas McDonald's o Burger King.

³⁷ En el presente trabajo no se analizarán los establecimientos de las cadenas de heladerías, aunque algunas de las más importantes de España sean asociadas de FEHRCAREM, debido a que son establecimientos cuya operativa de producción y servicio es mucho más simple que la de los restaurantes y cafeterías.

- 2) *Restaurantes informales*. Esta categoría, también conocida como *casual dining*, recoge una gran diversidad de restaurantes que presentan distintas orientaciones en su negocio. Así, dentro de este grupo pueden encontrarse restaurantes temáticos, económicos y étnicos. Son establecimientos que buscan atraer a personas de ingresos medios, con una atmósfera confortable y un ambiente relajado y que se alejan de la sofisticación de los restaurantes de lujo, pero también del ambiente de los restaurantes más tradicionales. Estos negocios prestan un servicio en mesa a sus clientes, aunque con grandes diferencias en el nivel ofertado y en la amplitud y elaboración de sus cartas (Chon y Sparrowe, 2001). Ejemplos de este tipo de restaurantes serían Tony Roma's o Cantina Mariachi.
- 3) *Restauración en ruta*. Esta categoría está representada por grandes empresas que compiten por lograr la concesión de los establecimientos de restauración que existen en las terminales de aeropuertos, en las estaciones de ferrocarril y de autobús y en las áreas de descanso que están por toda la red de carreteras. En estas terminales, estaciones y áreas de descanso se explotan negocios de distinta orientación como bares, *buffets*, restaurantes de comida rápida, etc. (Felipe, 2002). Un ejemplo de este tipo de establecimiento serían empresas como Areas o Select Service Partner.
- 4) *Cafeterías*. Son negocios que tienen una mayor orientación a la venta de bebidas, sobre todo de café, que los restaurantes. La mayoría de los establecimientos complementan la venta de bebidas con la venta de artículos de alimentación que suelen presentar formas de elaboración muy sencillas como sándwiches, bocadillos, bollería, etc. (Chon y Sparrowe, 2001). Dentro de ellas hay algunas con conceptos de producto y servicio muy desarrollados como es el caso de Starbucks o Plantaciones de Origen, que las diferencian de las cafeterías de barrio tradicionales que son una mezcla de bar, café y restaurante familiar (Felipe, 2002).

Dentro de los diferentes tipos de negocios de restauración moderna mencionados anteriormente, destacan por su importancia los restaurantes de comida rápida. De este modo, en 2006, un 38,4% del total de la cifra de negocios generada por la restauración moderna correspondió a este tipo de establecimientos (Hostelmarket, 2007). No obstante, este tipo de restaurantes suele suscitar ciertos reparos entre algunos profesionales del sector. Así, por

ejemplo, Felipe (2002:16) lo cataloga como una “invasión culinaria con características de hostelería fabril impoluta”. Pero, por otra parte, la restauración moderna española ha sabido adaptar este tipo de negocio a las idiosincrasias de nuestro país y, de este modo, han aparecido una serie de establecimientos de restauración moderna que se desarrollado alrededor del tema de las tapas, los bocadillos o los arroces típicos de la gastronomía española (Felipe, 2002). En la actualidad, ciertas enseñas como Lizarrán, Tapas y Cañas o Tapelia, parecen ser la adaptación de negocios muy arraigados en la cultura española, como la tasca o la taberna, a formas de gestión mucho más actuales. Además, si bien en ciertas áreas de la restauración moderna, como es el caso de las hamburgueserías, el dominio es de enseñas provenientes del exterior, como McDonald's o Burger King, la aparición de empresas españolas como Telepizza ha dificultado la implantación en nuestro mercado de enseñas extranjeras como la estadounidense Domino's. Por último, cabe destacar el importante esfuerzo que las empresas de restauración moderna de origen español están realizando para expandirse a otros mercados internacionales y que les permitió en 2006 contar con más de 780 locales fuera de España (Hostelmarket, 2007).

Como se comentó anteriormente, la restauración moderna se caracteriza por su vocación de cadena. En este sentido, las organizaciones de restauración moderna están creando ‘enseñas’ concebidas como un concepto determinado de negocio de restauración, que es extendido hasta crear una cadena de establecimientos. Las cadenas de restaurantes construidas alrededor de estas enseñas se extienden a nivel geográfico, sirviendo a los clientes una misma oferta de producto y servicio, dirigiéndose al mismo tipo de clientes y presentando un diseño exterior e interior que guarda muchas similitudes (Olsen, Tse y West 1992; Chon y Sparrowe, 2001). Todo ello debe conducir a que la atmósfera percibida por el cliente sea la misma en cualquiera de los restaurantes. En la esencia de una cadena está la idea de eliminar la incertidumbre que le supone al cliente entrar en un nuevo restaurante en el que no sabe si la carta, el tipo de servicio y, en definitiva, la experiencia que va a vivir va a ser de su agrado (Chon y Sparrowe, 2001). De esto modo, la cadena tratará de replicar el mismo concepto de negocio en distintas localizaciones geográficas, lo que además le permitirá lograr economías de escala con respecto a las funciones de aprovisionamiento de materias primas, marketing y publicidad (Olsen *et al.*, 1992).

Para la formación y expansión de las cadenas, las organizaciones de restauración moderna fundamentalmente hacen uso tanto de los establecimientos en propiedad como de los franquiciados; aunque el grado de utilización de la franquicia varía de unas cadenas a otras (Krueger, 1991). En este sentido, los acuerdos de franquicia obligan a los franquiciados a respetar, entre otra serie de cosas, la definición de producto y servicio y un nivel de calidad fijado por el franquiciador. Además, en muchos casos, también obliga a comprar los *inputs* y equipamientos directamente del franquiciador o de un suministrador autorizado (Davis y Stone, 1991; Krueger, 1991). La franquicia suele ser una forma organizativa que utilizan las empresas para superar sus propias limitaciones financieras y a medida que van siendo más maduras y se consolidan financieramente suelen orientarse más por la propiedad de las unidades que por el uso de la franquicia (Krueger, 1991). Aunque existe uniformidad en cuanto al producto y los servicios ofrecidos por los establecimientos propios de la cadena y los franquiciados, existen algunas diferencias en cuanto a la organización interna. Así, los establecimientos propios de la cadena suelen tener niveles salariales más altos y la supervisión de los gerentes y encargados suele ser menor que en los establecimientos franquiciados (Krueger, 1991).

Un rasgo fundamental de la restauración moderna, y sobre todo de la restauración rápida, es que las tareas de producción y servicios son altamente rutinarias, requiriendo una mínima discrecionalidad por parte del personal operativo, lo que obliga a los mandos de las unidades a no desviarse de esa “única mejor manera” de hacer las cosas que ha definido la empresa (Lashley, 2002). De este modo, los franquiciados, normalmente, copian el modelo ofrecido por la cadena y no quieren emplear esfuerzos en justificarse ante ella por estar aplicando sistemas de gestión distintos; en definitiva, prefieren seguir el camino marcado por la cadena (Bradach, 1997).

Otro rasgo importante de la restauración moderna es el importante peso que los centros comerciales tienen a la hora de elegir las ubicaciones de sus nuevas aperturas (véase tabla 2.8). Este hecho está motivado porque a las cadenas cada vez les es más difícil conseguir buenos locales a pie de calle, pero también porque en las zonas céntricas de las grandes ciudades las rentas de alquiler se han visto incrementadas de manera importante. Además, la oferta comercial y de ocio de los centros comerciales les aseguran una afluencia de público que les ofrece mayores probabilidades de éxito, aunque a un coste de inversión o de alquiler también mayor (Hostelmarket, 2007).

TABLA 2.8.
Distribución de la ubicación de los locales de las cadenas de restauración moderna por comunidades autónomas (2006)^a

CCAA	Centro Comercial		Pie de calle		Total locales
	Nº Locales	(%)	Nº Locales	(%)	
Madrid	331	26,30	928	73,70	1.259
Cataluña	151	15,90	796	84,10	947
Andalucía	233	26,80	637	73,20	870
C.Valenciana	195	28,00	501	72,00	696
Castilla-León	44	22,70	150	77,30	194
País Vasco	50	28,20	127	71,80	177
Galicia	50	28,70	124	71,30	174
Baleares	19	12,30	136	87,70	155
Canarias	54	36,00	96	64,00	150
Extremadura	9	7,20	116	92,80	125
Castilla-La Mancha	27	23,30	89	76,70	116
Murcia	26	26,80	71	73,20	97
Aragón	9	10,80	74	89,20	83
Asturias	30	37,50	50	62,50	80
Navarra	13	31,70	28	68,30	41
Cantabria	6	15,00	34	85,00	40
La Rioja	5	16,70	25	83,30	30
Totales	1.252		3.982		5.234

^a Los datos de la tabla no recogen a aquellas empresas dedicadas a la gestión de establecimientos en terminales de medios de transporte, ni cadenas de heladerías.

Fuente: Adaptado de HOSTELMARKET (2007)

Por último, si se contrastan los datos de la tabla 2.8 con los de la 2.5 se observa como Canarias, que ocupaba la quinta plaza en comunidades autónomas con mayor número de empresas y establecimientos de restauración pasa a ocupar la novena posición dentro del subsector de la restauración moderna, con 150 locales. Quizá este menor peso en la presencia de restauración moderna se deba a que para muchas de las cadenas de restauración su expansión en Canarias les supone unos costes adicionales debido a que la distancia geográfica les impide aprovechar mucha de la infraestructura (de aprovisionamientos, formación, control, etc.) que sí pueden utilizar en otras comunidades autónomas situadas en la Península.

2.1.3. La formación en la restauración moderna

El hecho de que la restauración moderna se enmarque dentro del sector servicios confiere a la formación un papel fundamental. Según Kotler (2000), los servicios se caracterizan por su carácter intangible, heterogéneo, perecedero e indivisible, ya que no se puede separar el momento de la producción del de consumo, por su heterogeneidad y su carácter perecedero. Por todo ello, debe tenerse en cuenta que en las empresas de servicio es muy difícil separar la calidad del servicio que se ofrece del empleado que lo presta. Además, en los restaurantes de comida rápida el precio, la comodidad y el servicio limitado son características básicas, lo que ha motivado que la calidad sea uno de los principales conceptos de la estrategia de marketing (Baek, Ham y Yang, 2006). Dentro de este marco es especialmente importante que la formación contribuya a dotar a la empresa de empleados cualificados, responsables, con iniciativa y preocupados por la mejora continua de su trabajo (Siguaw y Enz, 1999; Valle, 2004). De este modo, la oferta formativa juega un papel fundamental para las organizaciones de restauración moderna que pretendan lograr la ventaja competitiva a través de la calidad de servicio y la actuación de sus empleados, lo que ha hecho que algunas empresas como McDonald's consideren la formación como un medio vital de alcanzar sus objetivos estratégicos (Eaglen, Lashley y Thomas, 2000).

Por otra parte, la restauración, en general, se caracteriza por ser un sector intensivo en mano de obra de baja cualificación que sufre además de un problema de alta rotación de sus empleados (Davis y Stone, 1991; Pizam y Ellis, 1999; Timo y Davidson, 1999; Rubio, 2001; Acosta, Fernández y Mollón, 2002). De este modo, los costes de personal suponen un alto porcentaje de los costes totales de un restaurante y, por lo tanto, lograr mayores niveles de rentabilidad, en muchas ocasiones, puede lograrse a través de acciones formativas que aumente el nivel de eficiencia del personal (Valle, 2004). Además, el sector de la restauración se enfrenta al problema de la escasez de mano de obra (situación que se está produciendo en casi todos los países avanzados), pero también a la creciente diversidad en la fuerza de trabajo (Pratten, 2003). Este nivel de rotación introduce complicaciones para formar adecuadamente a las plantillas de los establecimientos, que están en permanente cambio debido a las continuas incorporaciones y abandonos de trabajadores, lo que induce a la pérdida continua de habilidades y experiencia (Gultek, Dodd y Guydosh, 2006). Este alto nivel de rotación, que es muy acusado en la restauración moderna y, sobre todo,

en los restaurantes de comida rápida, está relacionado con cuestiones diversas como los bajos niveles salariales ofrecidos, el uso de mano de obra a tiempo parcial y la estacionalidad, sobre todo en determinadas zonas turísticas (Martin y Lundberg, 1991; Rubio, 2001; Deery, 2002; Pratten, 2003; Chaudhry y Crick, 2004). Así, muchos de los empleados de la restauración moderna son estudiantes y personas jóvenes que logran su primer trabajo en este sector, pero que no quieren desarrollar su carrera profesional en el mismo y que están en él de manera transitoria hasta que finalicen los estudios o encuentren el trabajo que realmente desean (Emerson, 1990; Pratten y Curtis, 2003). Esta situación hace que, en ocasiones, los trabajadores se incorporen a sus actividades con un nivel de formación que puede catalogarse de improvisación (Acosta, Fernández y Mollón, 2002), entre otras razones, porque sus empleadores los consideran un recurso a corto plazo (Pratten y Curtis, 2003).

Con relación a estos problemas, Lashley (2002) considera que, en la restauración moderna, la formación puede ser tanto una herramienta atractiva para disminuir los niveles de rotación del personal y aumentar la satisfacción de los empleados, como una vía para implantar procesos de estandarización del comportamiento, que están muy presentes en esta actividad económica. Sobre esta base, la formación del personal del restaurante pasa a ser considerada como una pieza clave para conseguir satisfacer a los clientes ofreciéndoles unos productos y servicios elaborados de acuerdo a una “única mejor manera” de hacerlos (Lashley, 2002). Esta importancia de la formación es más acusada aún si se tiene en cuenta que en la restauración es habitual que el personal directivo sea frecuentemente transferido o rápidamente promocionado, ya que para mantener la consistencia y la continuidad es muy importante que los estándares de gestión no varíen cada vez que cambia un directivo (Forrest, 1990).

De hecho, en el contexto de las franquicias, la formación, tanto previa a la apertura como la formación continua suministrada por el franquiciador, es una de las ventajas que el franquiciado considera que tiene esta forma de negocio y una de las principales prioridades que los franquiciadores consideran en la lista de servicios a suministrar al franquiciado (Khan, 1992). Es más, la calidad de esta formación es una característica del franquiciador de restauración que hace aumentar el grado de satisfacción del franquiciado con su decisión de comprar la franquicia (Hing, 1996; Parsa, 1996). De esta manera, en la actualidad, para lograr los niveles de rentabilidad deseados muchas cadenas de restauración moderna están apostando, entre otras cuestiones, por invertir en los programas de

formación de los miembros de las unidades (Enz, 2005). Así pues, la formación puede considerarse como una de las estrategias más importantes de la empresa para ayudar a los empleados a lograr los conocimientos y habilidades necesarios para responder a los retos a los que se enfrenta la restauración moderna.

2.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Con el capítulo primero se ha intentado cumplir con el objetivo teórico de la presente investigación consistente en construir un modelo explicativo de los factores que inciden en la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación. Así, partiendo del modelo de transferencia de formación de Baldwin y Ford (1988), que ha sido abundantemente utilizado como fundamentación teórica de la investigación sobre formación (*e.g.*, Tesluk *et al.*, 1995; Ford y Weissbein, 1997; May y Kahnweiler, 2000; Lim y Morris, 2006; Velada y Caetano, 2007) se han introducido aportaciones recientes sobre la transferencia de formación (*e.g.*, Huczynski y Lewis, 1980; Facticeau *et al.*, 1995; Xiao, 1996; Elangovan y Karakowsky, 1999; Lim y Johnson, 2002; Kontoghiorghes, 2004) y sobre transferencia de conocimiento (*e.g.*, Szulanski, 1996, 2000; Simonin, 1999; Argote *et al.*, 2000; Albino *et al.*, 2004; Williams, 2007). Como consecuencia de todo el análisis anterior, se ha propuesto un nuevo modelo explicativo de transferencia de formación, que integra las aportaciones de ambas literaturas.

En el modelo propuesto (véase figura 1.8) la transferencia de formación está influida tanto por los resultados de la formación como por los propios *inputs* de la formación. Así, con relación a los primeros, la transferencia de formación tiene lugar porque previamente el programa formativo ha generado un estado de mejora de los conocimientos y habilidades del formado que influye directamente sobre la disposición y habilidad del individuo para trasladar el contenido de la formación al contexto laboral. Por otra parte, los *inputs* de la formación influyen no sólo sobre los resultados de la formación sino también sobre la transferencia de formación. Así pues, en aras de contrastar la aplicabilidad del modelo planteado al sector de la restauración moderna se establece como objetivo empírico de esta investigación el siguiente.

Objetivo: Identificar los factores que inciden en la transferencia de formación dentro del contexto de la restauración moderna.

En el cuadro 2.1 se recogen las hipótesis derivadas del modelo teórico generado en el capítulo anterior, mediante el cual se pretende lograr el objetivo empírico planteado.

CUADRO 2.1.
Hipótesis de investigación

Inputs de la formación	Factores que inciden en el resultado de la formación	Factores que inciden en la transferencia de formación
Resultado de la formación		H1: La mejora de los conocimientos y habilidades del formado incide positivamente sobre la transferencia de formación.
Formado	H2a: La motivación del formado incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H3a: La motivación del formado incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H2b: La capacidad de absorción del formado incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H3b: La capacidad de absorción del formado incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
Diseño de la formación	H4a: La orientación práctica de la formación incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H5a: La orientación práctica de la formación incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H4b: La relevancia de los contenidos de la formación incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H5b: La relevancia de los contenidos de la formación incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H4c: La existencia en la formación de contenidos sobre fijación de objetivos incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H5c: La existencia en la formación de contenidos sobre fijación de objetivos incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H4d: La existencia en la formación de contenidos sobre autodirección incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H5d: La existencia en la formación de contenidos sobre autodirección incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
Entorno	H6a: La oportunidad de aplicación que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H7a: La oportunidad de aplicación que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H6b: La disponibilidad de recursos que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H7b: La disponibilidad de recursos que ofrezca el entorno de trabajo incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H6c: El apoyo de los superiores incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H7c: El apoyo de los superiores incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H6d: El apoyo de los subordinados ³⁸ incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H7d: El apoyo de los subordinados incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

³⁸ La influencia del apoyo de compañeros sobre la transferencia de formación ha sido tratada por diversos autores (e.g., Seyler *et al.*, 1998; Bates *et al.*, 2000; Chiaburu y Marinova, 2005) sin embargo, en el entorno de la restauración moderna, por la dispersión geográfica, el gerente o encargado de unidad no tiene un contacto habitual con sus compañeros a nivel de categoría y resulta más adecuado analizar la influencia de los subordinados de los gerentes y encargados.

Inputs de la formación	Factores que inciden en el resultado de la formación	Factores que inciden en la transferencia de formación
	H6e: La existencia de una cultura organizativa de continuo aprendizaje incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H7e: La existencia de una cultura organizativa de continuo aprendizaje incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
Formador	H8a: La motivación del formador incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H9a: La motivación del formador incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H8b: La capacidad del formador para articular el conocimiento a transferir incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H9b: La capacidad del formador para articular el conocimiento a transferir incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H8c: La habilidad del formador para crear una relación fluida con el formado incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H9c: La habilidad del formador para crear una relación fluida con el formado incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
Conocimiento	H10a: El carácter tácito de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H11a: El carácter tácito de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H10b: La complejidad de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H11b: La complejidad de los conocimientos y habilidades a transferir incide negativamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H10c: El carácter novedoso de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H11c: El carácter novedoso de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
	H10d: El carácter específico de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades del formado.	H11d: El carácter específico de los conocimientos y habilidades a transferir incide positivamente sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.

Fuente: Elaboración propia

2.3. POBLACIÓN Y UNIDAD DE ANÁLISIS

En el presente apartado se exponen las consideraciones realizadas a la hora de delimitar la población objeto de estudio y de identificar la unidad de análisis. En este sentido, la unidad de análisis de la presente investigación es el individuo que ha recibido formación en el seno de la empresa. En concreto, el interés se centra en la formación recibida por gerentes y encargados de los establecimientos de restauración moderna. La elección de los gerentes y

encargados como individuos a encuestar se deriva de la importancia de estas figuras dentro de sus unidades ya que, como afirma Krueger (1991), las consecuencias más costosas de un trabajo mal hecho se observan en los puestos de los restaurantes que requieren relativamente más cualificación, tales como directivos de turno o subgerentes y no en los puestos más operativos. También Martin y Lundberg (1991) destacan el papel de liderazgo que los gerentes y supervisores deben ejercer para marcar el tipo de tratamiento que se ha de proporcionar a los clientes. Así, estos autores afirman que es vital que los directivos y supervisores aprendan cómo tratar justamente a sus empleados, con respeto y animándoles a participar en la prestación de un servicio de calidad y en la preocupación por el cliente. De hecho, debido a los altos índices de rotación, son los gerentes y supervisores los que tienen que dar la consistencia y homogeneidad a las actividades realizadas por el personal de base, de tal manera que se mantengan los estándares fijados para la unidad (Davis y Stone, 1991). En esta misma línea, Maxwell y Quail (2002) consideran que debido a que los empleados son fundamentales para aumentar la calidad de servicio que prestan, también lo es su gestión, que es responsabilidad de los gerentes y encargados.

De los diferentes tipos de formación que puede proporcionarse en la organización (véase cuadro 1.2 del epígrafe 1.1.1), se ha descartado aquella formación que se produce de manera informal. Además, dentro de la formación formal se consideró oportuno limitar la investigación a aquella formación en la que existieran formadores, ya fuera presencial o a distancia, para analizar la influencia de las relaciones interpersonales que se establecen entre las partes implicadas. También se optó por la formación fuera del puesto de trabajo, ya que permite analizar mejor cuestiones como el diseño de la formación o el contenido de la misma. Además, la investigación se ha concretado en aquellos cursos que tuvieran una duración mínima de 15 horas³⁹ que permitiera establecer una cierta interacción entre los participantes. De este modo, el enfoque central de la investigación recae en el estudio de aquellas intervenciones formativas de la organización basadas en el aprendizaje que están formalmente diseñadas para aumentar ciertos factores de la conducta del individuo.

Además, las características del presente estudio requerían fijar un marco geográfico y uno temporal. Con relación al primero se optó por analizar la transferencia de formación para aquellos gerentes o encargados de establecimientos de

restauración moderna de la Comunidad Autónoma Canaria, debido a razones de facilidad de acceso a la información. En cuanto al marco temporal, se precisaba fijar un período de tiempo en el que los gerentes y encargados hubieran recibido la formación. De este modo, no podía evaluarse la transferencia de formación si ésta se había producido muy recientemente, ya que el formado podría no haber tenido tiempo ni de aplicar los contenidos de la formación ni de formarse una opinión sobre el nivel de uso de los conocimientos y habilidades aprendidos. Por el contrario, si la realización del curso de formación se situaba muy atrás en el tiempo, los recuerdos de los formados sobre las condiciones del mismo podrían haberse diluido de manera importante. Por estas razones, se fijó como horizonte temporal más cercano un mes desde la finalización de la formación, que es un límite utilizado por diversos autores (*e.g.*, Brinkerhoff y Montesino, 1995; Axtell *et al.*, 1997; May y Kahnweiler, 2000; Gumuseli y Ergim, 2002; Hawley y Barnard, 2005). Para buscar referencias del horizonte lejano se consultaron diversos estudios, que mostraron importantes diferencias. Así, existen estudios que comprueban el éxito de la formación a los 2 meses de que está haya finalizado (*e.g.*, Wexley y Baldwin, 1986), a los 3 meses (*e.g.*, Foxon, 1997; Gumuseli y Ergim, 2002; Lim y Morris, 2006), a los 4 meses (*e.g.*, Huczynski y Lewis, 1980), a los 6 meses (*e.g.*, Tan *et al.*, 2003; Hawley y Barnard, 2005), a los 9 meses (*e.g.*, Velada y Caetano, 2007), a los 12 meses (*e.g.*, Axtell *et al.*, 1997), incluso a los 20 meses (*e.g.*, Yarnall, 1998). Debido a que la formación que se quería analizar era la recibida por gerentes y encargados, y no se esperaba que en todos los casos dicha formación fuera inmediatamente aplicada, se optó por fijar el horizonte temporal más alejado en los 12 meses.

La obtención de los datos de las cadenas de restauración moderna con establecimientos en Canarias presentó ciertas dificultades. En principio se consideró oportuno obtener dicha información a través de FEHRCAREM; sin embargo, los datos disponibles de esta asociación no concretaban el número de establecimientos de sus asociados en Canarias. Por otra parte, existían numerosas cadenas que sin estar asociados a FEHRCAREM respondían al

³⁹ Esta duración mínima se estableció con el fin de filtrar la formación sobre cuestiones muy puntuales, como por ejemplo, la presentación de nuevos productos o los breves esfuerzos de formación que los supervisores de zona dan a los gerentes y encargados cuando observan errores en la producción y el servicio, ya que debido a su corta duración no permite demasiada interacción entre las partes intervinientes.

perfil de lo que se entiende por restauración moderna. En definitiva, los datos aportados necesitaron ser complementados con otras fuentes. Por estas razones se acudió a la revista Hostelmarket, que edita la empresa Publicaciones Alimarket, y se utilizó tanto el Informe Anual Hostelmarket 2005, como el de 2006. El Informe Anual Hostelmarket 2006 reúne información económica y comercial actualizada de 1.413 empresas y grupos de los sectores de la hostelería y el turismo. Dentro de este informe existen dos secciones relativas a la restauración: restauración comercial y restauración colectiva. La restauración colectiva no responde a las características de la restauración moderna, por lo que se realizó una revisión de las empresas que Hostelmarket incluía dentro de la sección de restauración comercial, que sí engloba a las empresas asociadas a FEHRCAREM. A partir de la información que el informe contenía sobre las distintas empresas y las páginas *web* de las mismas se hizo un primer filtrado, eliminando aquellas cuyo negocio no respondía a las claves de la restauración moderna⁴⁰. También se eliminaron todas aquellas organizaciones que no tenían establecimientos en Canarias.

En definitiva, puede decirse que la determinación de la población del presente trabajo se hizo en base al número de establecimientos de restauración moderna que operan en Canarias. Esta cifra pudo determinarse a partir de la información recogida en Hostelmarket que fue completada y corregida con informaciones proporcionadas directamente por las propias empresas participantes, con las recogidas en las páginas amarillas y con las extraídas de las páginas *web*. El resultado de este proceso se recoge en la tabla 2.9 donde se muestra que la población de la presente investigación quedó constituida finalmente por un total de 163 establecimientos de restauración moderna.

⁴⁰ Se eliminaron, por ejemplo, empresas que explotaban tiendas donde se comercializan artículos *delicatessen*, las dedicadas a gestionar panaderías y pastelerías o aquellas cuyo negocio consiste en la comercialización de vales de comida.

TABLA 2.9.
Establecimientos de restauración moderna en Canarias (2006)

Enseña	Nº establecimientos	Nº establecimientos que accedieron a colaborar
Abbasid Doner Kebap	12	12
Meda's (Areas)	3	3
Bill Bentley	1	1
Bocatta	7	7
Burger King	18	18
Café Ritazza	3	3
Cafetería-Bar SSP	5	5
Café Select	4	4
Cantina Mariachi	4	3
Cañas y Tapas	3	3
Cervecería 100 montaditos	1	1
Dehesa Santa Maria	2	2
Doner Kebap Istanbul	1	1
Gambrinus	8	8
Gino's	2	0
Grill and More	2	2
Hard Rock Caffè	1	1
Il Caffè di Roma	2	0
Jamaica Coffe Shop	2	2
Kentucky Fried Chicken	2	1
Lizarrán	4	4
Mama Leone's	1	1
McDonald's	28	28
Mesón 5 jotás	1	1
Pepe Chiringo	11	11
Pizza Hut	1	1
Pizza Royer's	4	4
Plantaciones	3	0
Sbarro	1	1
Tapasbar	1	1
Telepizza	16	0
Tapelia	1	1
Tony Roma's	4	4
Upper Crust	3	3
Vips	1	0
Totales	163	137

Fuente: Elaboración propia

2.4. LA ENCUESTA Y EL PROCESO DE DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

La encuesta ha sido el método por el que se ha optado en la presente investigación para obtener la información básica que permitiera cumplir con los objetivos fijados y contrastar las hipótesis que han sido propuestas. Este procedimiento consiste en la obtención de datos de interés mediante la interrogación a los individuos de la población o de la muestra sobre diversos hechos y aspectos relevantes de cara a una investigación. En concreto, el método utilizado ha sido la realización *in situ* de encuestas personales a los gerentes y encargados de los establecimientos de restauración moderna. El instrumento básico de este método es el cuestionario, entendido como un conjunto de preguntas que persigue recoger de modo sistemático y ordenado los datos que interesan en una investigación y que permite la estandarización de la medición y, por lo tanto, su comparación (Fowler, 2002).

El logro de los beneficios que puede aportar el uso del cuestionario requiere su concienzuda preparación y elaboración, lo cual se convierte en un aspecto fundamental en la validez de esta herramienta de investigación. En este sentido, la elaboración del cuestionario requirió de las siguientes actividades:

- 1) *Revisión de la literatura académica.* De esta revisión, especialmente de la realizada en cuanto a trabajos empíricos sobre transferencia de conocimiento y transferencia de formación, se extrajeron instrumentos de medida para las distintas variables de interés en esta investigación. En general, se evidenció la escasa predisposición de los autores a publicar las escalas completas utilizadas en sus investigaciones sobre transferencia de formación, ya que en la mayoría de los trabajos consultados únicamente se encontraron ejemplos de ítems de escalas más amplias, que no eran facilitadas. Además, las solicitudes que se realizaron a distintos investigadores con el fin de obtener sus cuestionarios resultaron infructuosas, en algunos casos por estar pendientes de publicación y, en otros, por implicar, en caso de ser utilizadas, importantes contraprestaciones sobre los resultados de la investigación.
- 2) *Entrevistas exploratorias con gerentes de establecimientos de restauración moderna.* Estos contactos tuvieron tres fines principales: situar la problemática en el contexto de la investigación, profundizar en la formación impartida por las cadenas de restauración moderna y adaptar la terminología académica al vocabulario empleado en el sector. Así, entre

septiembre y octubre de 2006, se mantuvieron entrevistas con cuatro personas del sector de la restauración moderna, dos de ellas eran directores de recursos humanos, una era franquiciado de dos establecimientos de una misma cadena y, la última era un gerente de establecimiento. Dos de las entrevistas tuvieron lugar en Madrid y dos en Gran Canaria, oscilando su duración entre 20 y 90 minutos.

- 3) *Revisión académica del cuestionario.* Como consecuencia de las dos etapas anteriores se elaboró un primer cuestionario que fue revisado por varios profesores del Departamento de Economía y Dirección de Empresas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y por un profesional con experiencia en el sector, todo ello al objeto de verificar académicamente la calidad metodológica y la adecuación sectorial del mismo.
- 4) *Pretest del cuestionario.* En esta etapa, que se realizó durante el mes de octubre de 2006, se realizó el pretest con cuatro gerentes de unidades de restauración moderna de Gran Canaria. Una de las principales conclusiones del pretest fue que, debido a que la encuesta iba a ser personal y dentro del horario laboral, su tiempo de cumplimentación debía reducirse sustancialmente, lo que obligó a limitar el número de ítems para que la realización del cuestionario tomara al encuestado entre 15 y 20 minutos. Además, el pretest sugirió cambios encaminados a mejorar la comprensión de las escalas utilizadas, adaptando aún más la terminología a las prácticas del sector y eliminando vocabulario de corte académico que pudiera resultar extraño a los encuestados. Así pues, la versión definitiva del cuestionario se obtuvo tras incorporar estas modificaciones sugeridas en el pretest.

En el proceso de diseño y redacción del cuestionario se tuvo en cuenta las recomendaciones de Gendall (1998), Fowler (2002) y Gillham (2002). De este modo, en el inicio del cuestionario (que figura en el anexo I) se realizó una breve presentación del instrumento que trató de eliminar los posibles sesgos de conveniencia social en las respuestas de los encuestados y además pedía al encuestado que se centrara en el último curso que hubiera recibido dentro del marco temporal fijado (1 mes - 12 meses) y cuya duración fuera al menos de 15 horas. Dicho curso, denominado como el “curso de referencia”, era el que el encuestado debía tener presente en todo momento a la hora de responder.

El cuestionario finalmente se estructuró en catorce bloques. Los tres primeros pretendían recoger información sobre el curso de formación al que había asistido el encuestado. En concreto, el primero de estos tres bloques tenía el objetivo de concentrar al encuestado sobre el curso de referencia, preguntándole sobre las fechas en las que se produjo, su duración, la persona que lo impartió, etc. Con ello se esperaba lograr que el encuestado se centrara sobre dicha formación en particular. En los siguientes dos bloques se preguntaba al encuestado por las materias abordadas en el curso y los métodos de formación empleados en el mismo, con objeto conocer del contenido y tipo de curso. Después de estos tres primeros bloques, el cuestionario se centraba en las cuestiones propias de las variables identificadas en el modelo teórico, medidas a través de ítems con escala Likert de cinco posiciones. De este modo, desde el cuarto bloque hasta el décimo se incluyeron cuestiones sobre los *inputs* del proceso de formación, mientras que el undécimo bloque se centraba en los resultados de la formación y el duodécimo en la transferencia de formación. Finalmente, los dos últimos bloques del cuestionario recogían, respectivamente, los datos para clasificar al encuestado y al establecimiento al que pertenecía. A continuación, se comentará de forma más pormenorizada cómo se operativizó la medida de estas variables incluidas en el modelo teórico propuesto.

Características del formado

Con respecto a las características del formado, se debía operativizar la medición de su motivación hacia la formación y de su capacidad de absorción a partir de los trabajos de investigación, fundamentalmente empíricos, existentes en la literatura (véase cuadro 2.2). En este sentido, la motivación hacia la formación ha sido medida por muchos autores que han investigado tanto sobre transferencia de formación como sobre transferencia de conocimiento. Finalmente, se incluyeron en el cuestionario dos ítems adaptados de los encontrados en la revisión de la literatura (*e.g.*, Seyler *et al.*, 1998; Carlson *et al.*, 2000). Por su parte, para seleccionar los ítems que habían de medir la capacidad de absorción del formado, se recurrió al trabajo de Szulanski (1996) que contiene una escala de nueve ítems que mide la capacidad de la unidad receptora para identificar, valorar y aplicar nuevo conoci-

miento y al de García (2004), y se adaptaron cuatro ítems para medir este concepto en el marco de una transferencia de formación.

CUADRO 2.2.
Escalas de medición de las características del formado

DIMENSIONES	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	REFERENCIAS
Motivación hacia la formación	Fui al curso de referencia con el deseo de mejorar las habilidades y competencias relacionadas con mi trabajo	Noe y Schmitt (1986); Hicks y Klimoski (1987); Noe y Wilk (1993); Facticeau <i>et al.</i> (1995); Szulanski (1996); Seyler <i>et al.</i> (1998); Orpen (1999); Carlson <i>et al.</i> (2000); Tracey <i>et al.</i> (2001); Machin y Fogarty (2004); Chiaburu y Marinova (2005)
	Asistí al curso de referencia porque tenía un fuerte deseo de aprender nuevas cosas	
Capacidad de absorción	Me desarrollé bien durante el desarrollo del curso de referencia	Szulanski (1996); García (2004)
	En el curso de formación de referencia se manejó un lenguaje con el que ya estaba familiarizado	
	Antes del curso de referencia ya disponía de información actualizada sobre los contenidos que luego fueron abordados	
	Tenía las habilidades y conocimientos necesarios para aprovechar el curso de formación de referencia	

Fuente: Elaboración propia

Características del diseño de la formación

Dentro del diseño de la formación, las hipótesis del presente trabajo requerían la medición de cuatro aspectos: la orientación práctica, la relevancia del contenido y la existencia en la formación de contenidos sobre fijación de objetivos y sobre autodirección (véase cuadro 2.3). Con relación a las condiciones del adiestramiento práctico y la variabilidad de estímulos como principio de aprendizaje a tener en cuenta en un programa formativo, se utilizaron seis ítems adaptados de distintos trabajos que habían incidido sobre la orientación práctica de la formación (*e.g.*, Holton *et al.*, 2000; Russ-Eft, 2002; Machin y Fogarty, 2003). La relevancia del contenido de la formación fue medida a través de cuatro ítems (*e.g.*, Seyler *et al.*, 1998; Holton *et al.*, 2000; Machin y Fogarty, 2003; Chen, Holton y Bates, 2005). Por su parte, la medición de la existencia en el curso de referencia de contenidos que guiaran al formado para su posterior aplicación de los conocimientos y habilidades al puesto de trabajo se hizo siguiendo a Richman-Hirsch (2001) y Machin y Fogarty (2003), de los cuales se adaptaron cuatro ítems, dos para los contenidos sobre objetivos y dos para los contenidos sobre autodirección.

CUADRO 2.3.
Escalas de medición del diseño de la formación

DIMENSIONES	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	REFERENCIAS
Orientación práctica de la formación	Se compararon diversos casos de aplicación de los conocimientos y habilidades al entorno de trabajo	Mathieu <i>et al.</i> (1992); Xiao (1996); Seyler <i>et al.</i> (1998); Burke y Baldwin (1999); Holton <i>et al.</i> (2000); Russ-Eft (2002); Machin y Fogarty (2003)
	Se realizaron actividades y ejercicios para saber cómo aplicar los conocimientos y habilidades al entorno de trabajo	
	Las prácticas sobre los conocimientos y habilidades transmitidos se realizaron el tiempo suficiente para dominarlos	
	Durante las prácticas, las correcciones o recomendaciones de los formadores fueron inmediatas y frecuentes	
	Las condiciones en las que se realizaron las prácticas eran diversas y cambiantes	
	El contenido del curso dejaba claro dónde y cómo debían ser aplicados dichos contenidos en el contexto del trabajo	
Relevancia del contenido	Los procedimientos, técnicas y herramientas descritos en el curso eran similares a los que utilizo en mi trabajo	Mathieu <i>et al.</i> (1992); Xiao (1996); Seyler <i>et al.</i> (1998); Burke y Baldwin (1999); Holton <i>et al.</i> (2000); Bates <i>et al.</i> (2000); Machin y Fogarty (2003); Chen <i>et al.</i> (2005)
	Los ejemplos, las prácticas y los casos expuestos en el curso eran similares a lo que ocurre en mi trabajo	
	El contenido del curso se ajustaba a los requerimientos de mi trabajo	
	Las técnicas, habilidades y conocimientos enseñados estaban actualizados	
Contenidos sobre objetivos	En el curso se indicaron posibles objetivos relacionados con la aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo En el curso se analizó cómo controlar el logro de dichos objetivos	Richman-Hirsch (2001); Machin y Fogarty (2003)
Contenidos sobre autodirección	En el curso se comentaron posibles obstáculos que podrían impedir el éxito en la aplicación de lo aprendido	Richman-Hirsch (2001); Machin y Fogarty (2003)
	En el curso se reflexionó sobre estrategias para superar los posibles obstáculos en la aplicación de lo aprendido	

Fuente: Elaboración propia

Características del entorno

Para analizar la influencia del entorno sobre la transferencia de formación se medirán la oportunidad de aplicación, la disponibilidad de medios, el apoyo de superiores y de subordinados (véase cuadro 2.4). Con respecto a la oportunidad de aplicación, la cuestión fundamental que se pretende medir es si el trabajo del formado reúne las condiciones en cuanto a número de tareas, diversidad de las mismas, de poder de toma de decisiones, etc. que le permitan aplicar los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación, para lo cual se utilizaron tres ítems. Los dos primeros ítems se extrajeron de las escalas utilizadas en diferentes trabajos de investigación que han abordado este tópico (*e.g.*, Xiao, 1996; Awoniyi *et al.*, 2002); el tercer ítem se elaboró a partir del trabajo de Lim y Johnson (2002). La disponibilidad de medios, por

su parte, pretende dilucidar si el formado considera que su puesto reúne los medios (tiempo, dinero, equipos, etc.) que son necesarios para aplicar lo que ha aprendido y fue medida mediante dos ítems adaptados de diversos autores (e.g., Facteau *et al.*, 1995; Bates *et al.*, 2000; Xiao, 1996; Holton *et al.*, 2000). El apoyo de los supervisores a la transferencia de formación era otra de las cuestiones a medir que había sido puesta de manifiesto por numerosos autores (e.g., Rouiller y Goldstein, 1993; Burke y Baldwin, 1999). En el presente trabajo se han utilizado tres ítems para medir estos aspectos. Por su parte, el apoyo de los subordinados a la transferencia de formación se midió a través de dos ítems (e.g., Facteau *et al.*, 1995; Burke y Baldwin, 1999).

CUADRO 2.4.
Escalas de medición del entorno del puesto de trabajo

DIMENSIONES	ÍTEMES DEL CUESTIONARIO	REFERENCIAS
Oportunidad de aplicación	En mi puesto de trabajo tenía libertad para decidir cómo ejecutar mis tareas usando lo aprendido en el curso	Xiao (1996); Tracey <i>et al.</i> (2001); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Lim y Johnson (2002)
	Tras el curso, pude escoger los conocimientos y habilidades aprendidos idóneos para realizar las tareas de mi trabajo	
	Mi puesto tenía distintas áreas (control del servicio, gestión del personal, etc.) que permitían el uso de lo aprendido	
Disponibilidad de medios	Después de finalizar el curso, disponía de tiempo para intentar usar lo aprendido	Noe y Wilk (1993); Rouiller y Goldstein (1993); Facteau <i>et al.</i> (1995); Xiao (1996); Tannenbaum (1997); Seyler <i>et al.</i> (1998); Burke y Baldwin (1999); Bates <i>et al.</i> (2000); Holton <i>et al.</i> (2000); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Chen <i>et al.</i> (2005)
	Después del curso, disponía de los recursos financieros y materiales necesarios para aplicar las habilidades adquiridas	
Apoyo de superiores	Mi superior mostraba comportamientos consistentes con la formación que recibí (es decir, utilizaba la misma terminología enseñada, practicaba las mismas habilidades, etc.)	Noe y Wilk (1993); Rouiller y Goldstein (1993); Facteau <i>et al.</i> (1995); Xiao (1996); Tannenbaum (1997); Seyler <i>et al.</i> (1998); Yarnall (1998); Burke y Baldwin (1999); Bates <i>et al.</i> (2000); Holton <i>et al.</i> (2000); Tracey <i>et al.</i> (2001); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Clarke (2002); Chen <i>et al.</i> (2005); Chiaburu y Marinova (2005); Hawley y Barnard (2005); Tracey y Tews (2005)
	Mi superior comentó conmigo cómo aplicar los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones de trabajo	
	Mi superior me daba información de cómo resultaban las tareas al aplicar lo aprendido en el curso de referencia	
Apoyo subordinados	Mis subordinados mostraron interés en lo que había aprendido en el curso de formación de referencia	Noe y Schmitt (1986); Facteau <i>et al.</i> (1995); Xiao (1996); Seyler <i>et al.</i> (1998); Burke y Baldwin (1999); Bates <i>et al.</i> (2000); Holton <i>et al.</i> (2000); Chen <i>et al.</i> (2005); Chiaburu y Marinova (2005)
	Mis subordinados colaboraron en la aplicación de lo aprendido en el curso de referencia	

Fuente: Elaboración propia

Por último, para analizar la cultura organizativa la presente investigación ha centrado el interés en analizar la influencia sobre la transferencia de formación

de la existencia de una cultura organizativa de continuo aprendizaje. Para ello se utilizaron los cinco ítems propuestos por Tracey *et al.* (1995) (véase cuadro 2.5).

CUADRO 2.5.
Escala de medición del entorno organizativo

DIMENSIONES	ITEMS DEL CUESTIONARIO	REFERENCIAS
Cultura organizativa de continuo aprendizaje	Mi empresa es altamente innovadora	Tracey <i>et al.</i> (1995)
	Mi empresa espera una continua excelencia y competencia técnica de todos sus empleados	
	En mi empresa existe un clima de progreso continuo	
	Mi empresa intenta hacerlo mejor que sus competidores	
	Mi empresa espera altos niveles de rendimiento en el trabajo	

Fuente: Elaboración propia

Características del formador

En lo que respecta a las características del formador, la investigación pretende medir la percepción que el formado tiene de tres aspectos importantes de éste: su motivación, su capacidad para articular el conocimiento a transmitir y la habilidad para crear una relación fluida con el formado (véase cuadro 2.6). Estos aspectos se abordan principalmente en la literatura sobre transferencia de conocimiento por lo que fue necesario adaptarlos al marco concreto de un curso de formación. Así, con respecto a la motivación del formador, se utilizaron dos ítems de la escala de Szulanski (1996), adaptados también por García (2004). Para la capacidad de articular el conocimiento, se recurrió a los trabajos de Hansen (1999) y Lim y Johnson (2002). Por último, la habilidad del formador para crear una relación fluida se midió con dos ítems adaptados de varios autores (*e.g.*, Szulanski, 1996; Hansen, 1999; Bolívar, 2003; García, 2004).

CUADRO 2.6.
Escalas de medición de las características del formador

DIMENSIONES	ITEMS DEL CUESTIONARIO	REFERENCIAS
Motivación	Los formadores se mostraron muy dispuestos a enseñar	Szulanski (1996); García (2004)
	Los formadores estaban muy dispuestos a ayudar cuando surgían dificultades en la comprensión y uso del contenido	
Capacidad para articular el conocimiento	Los formadores conocían las características de nuestro entorno de trabajo y adaptaron a ello sus enseñanzas	Hansen (1999); Lim y Johnson (2002)
	Los formadores adaptaron sus enseñanzas a nuestro nivel previo de conocimientos y habilidades	
Habilidad para crear una relación fluida	Los formadores fomentaron una relación cálida y amistosa	Szulanski (1996); Hansen (1999); Bolívar (2003); García (2004)
	Los formadores propiciaron una comunicación fluida y sin problemas	

Fuente: Elaboración propia

Características del conocimiento

La medición de las características del conocimiento, es decir, su carácter tácito, complejo, novedoso y específico, presentó desigual grado de dificultad. En este sentido, gran parte de los trabajos de investigación sobre transferencia de conocimiento se abordan desde la perspectiva interorganizativa, que es un marco muy distinto al que ofrece un curso de formación. Esto ha obligado a adaptar los ítems de las escalas para usarlos en el contexto de la presente investigación (véase cuadro 2.7). Así, el conocimiento tácito ha sido operativizado en una escala de cuatro ítems adaptados de diversos autores (*e.g.*, Zander y Kogut, 1995; Hansen, 1999; Simonin, 1999; Segarra, 2006). A su vez, el carácter complejo se midió mediante dos ítems adaptados de diversos autores (*e.g.*, Zander y Kogut, 1995; Bolívar, 2003; Segarra, 2006). Por su parte, para medir el carácter novedoso del conocimiento se generaron cuatro ítems a partir de los trabajos de Peng y Akutsu (2001) y Carlile (2004). Por último, la especificidad del conocimiento fue medida mediante dos ítems adaptados de Simonin (1999) y Segarra (2006).

CUADRO 2.7.
Escalas de medición de las características del conocimiento

DIMENSIONES	ITEMS DEL CUESTIONARIO	REFERENCIAS
Conocimiento tácito	El contenido del curso estaba bien documentado en manuales, informes, software auto-explicado, etc.	Zander y Kogut (1995); Hansen (1999); Simonin (1999); Segarra (2006)
	El contenido del curso se apoyaba en anécdotas, trucos y experiencias de los formadores	
	El contenido del curso permitía identificar fácilmente la asociación entre las causas y efectos de lo aprendido	
	La documentación escrita proporcionada facilitó el aprendizaje de los contenidos del curso	
Conocimiento complejo	El contenido del curso era difícil de comprender y utilizar	Zander y Kogut (1995); Hansen (1999); Simonin (1999); Bolívar (2003); Segarra (2006)
	El contenido del curso requería de formación previa en materias relacionadas	
Conocimiento novedoso	El curso hacía referencia a aspectos novedosos para mi unidad	Peng y Akutsu (2001); Carlile (2004)
	El curso hacía referencia a aspectos que implicaban importantes cambios en mi forma de trabajar o en la de mi unidad	
	El contenido del curso creaba confusión porque no se ajustaba a la forma tradicional de hacer las cosas	
	Los contenidos del curso no se ajustaban a mis ideas y conocimientos previos	
Conocimiento específico	El curso era sólo de utilidad en la empresa en la que estoy actualmente	Simonin (1999); Segarra (2006)
	El curso trataba sobre equipos, sistemas, productos, etc. propios de mi empresa, distintos de los de la competencia	

Fuente: Elaboración propia

Resultado de la formación y transferencia de formación

La revisión de la literatura evidenció la existencia de numerosos trabajos que fueron útiles como guías para la medición del aprendizaje del formado y de la aplicación del contenido del curso al puesto de trabajo (véase cuadro 2.8)⁴¹. De este modo, para medir el aprendizaje se utilizaron tres ítems adaptados de diversos autores (*e.g.*, Tannenbaum, 1997; Seyler *et al.*, 1998; Bolívar, 2003). Por su parte, para medir la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos al puesto de trabajo se utilizaron tres ítems de carácter general (Gist *et al.*, 1991; Tesluk *et al.*, 1995; Xiao, 1996).

Por otra parte, en la presente investigación y con relación a la transferencia de formación, se ha considerado conveniente no analizar el concepto de adaptabilidad. Ello se debe a las características particulares del contexto de la misma, que no promueve que los formados generen soluciones propias a partir de la formación recibida, sino que se ciñan a ella y apliquen estrictamente las formas de trabajar que les han sido transmitidas (véase apartado 2.1.3).

CUADRO 2.8.
Escalas de medición de resultado de la formación
y de transferencia de formación

DIMENSIONES	ÍTEMES DEL CUESTIONARIO	REFERENCIAS
Resultado de la formación	Aprendí mucho a partir de la asistencia al curso de formación de referencia	Noe y Wilk (1993); Tannenbaum (1997); Seyler <i>et al.</i> (1998); Bolívar (2003)
	Asimilé gran parte de los conocimientos y habilidades que contenía el curso de formación de referencia	
	Tenía confianza en mi capacidad para usar en el trabajo las habilidades aprendidas en el curso de referencia	
Transferencia de formación	He incorporado gran parte de las habilidades aprendidas en el curso en mis actividades cotidianas de trabajo	Gist <i>et al.</i> (1991); Facticeau <i>et al.</i> (1995); Tesluk <i>et al.</i> (1995); Xiao (1996); Awoniyi <i>et al.</i> (2002); Cromwell y Kolb (2004); Brown (2005); Chiaburu y Marinova (2005); Hawley y Barnard (2005)
	Frecuentemente he utilizado en el trabajo los conocimientos y habilidades aprendidas	
	He pensado en cómo mejorar la aplicación de las habilidades y conocimientos en los que tenía menor nivel	

Fuente: Elaboración propia

⁴¹ En otras investigaciones no recogidas en el cuadro 2.8. los encuestados habían asistido todos al mismo curso y, por lo tanto, las mediciones del aprendizaje y de la aplicación al puesto de trabajo se remitían al contenido concreto del curso en cuestión, lo que las descartaba como referencias para el presente estudio (*e.g.*, Wexley y Baldwin, 1986; Rouiller y Goldstein, 1993; Tracey *et al.*, 1995; Burke y Baldwin, 1999; Richman-Hirsch, 2001; Tracey *et al.*, 2001).

Datos demográficos

Por último, el cuestionario incluía dos bloques finales con datos de clasificación. El primero pretendía recoger los datos de clasificación del encuestado, es decir, información básica sobre su edad, sexo, nivel de estudios y posición en la unidad. Además, se incluyeron ítems para medir la antigüedad en la empresa y en el puesto, y para conocer su experiencia previa en el sector de la hostelería y de la restauración moderna. El segundo bloque recogía información sobre el establecimiento en el que estaba asignado el encuestado cuando hizo el curso y en donde se llevó a cabo la transferencia de los conocimientos y habilidades aprendidas.

2.5. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Algunos de las tareas realizadas para la organización del trabajo de campo ya han sido abordados en el epígrafe 2.3 en el que se definía la población y la unidad de análisis y en el epígrafe 2.4 en el que se explicaba el procedimiento seguido en el diseño de la encuesta. Así pues, en este apartado se abordará el proceso de realización de las encuestas y sus particularidades.

El periodo de realización de la encuesta se extendió desde noviembre de 2006 a febrero de 2007, durante el cual se realizaron 131 encuestas personales a los gerentes y encargados de establecimientos de restauración moderna. Esto implicó la participación de 19 empresas (véase anexo II) y 75 establecimientos de restauración moderna localizados por toda la geografía canaria (véase tabla 2.10).

Como se ha comentado anteriormente, la principal dificultad del trabajo de campo consistía en conocer aquellos gerentes y encargados de restauración que hubieran recibido una formación de cierta duración y de la cual no hubieran transcurrido más de doce meses ni menos de uno. Así pues, una vez que se contactaba con la empresa se les solicitaba información sobre los cursos impartidos al personal gerencial de sus establecimientos. Esta actividad resultó sencilla y fructífera, sobre todo para las de mayor tamaño, que aportaron listados detallados de las personas, fechas, cursos realizados, lugar y duración de los mismos. Sin embargo, para muchas de las empresas de menor tamaño

Enseña	Nº establecimientos con formación dada a gerentes y encargados	Nº gerentes y encargados formados	Nº Encuestados
Enseña nº 1	0	0	0
Enseña nº 2	3	12	11
Enseña nº 3	1	1	1
Enseña nº 4	2	2	2
Enseña nº 5	13	24	17
Enseña nº 6	2	2	2
Enseña nº 7	5	11	7
Enseña nº 8	4	4	4
Enseña nº 9	0	0	0
Enseña nº 10	0	0	0
Enseña nº 11	1	2	2
Enseña nº 12	1	1	1
Enseña nº 13	1	1	1
Enseña nº 14	0	0	0
Enseña nº 15	2	2	2
Enseña nº 16	1	2	2
Enseña nº 17	0	0	0
Enseña nº 18	0	0	0
Enseña nº 19	2	3	3
Enseña nº 20	1	1	1
Enseña nº 21	27	73	66
Enseña nº 22	0	0	0
Enseña nº 23	1	2	2
Enseña nº 24	0	0	0
Enseña nº 25	0	0	0
Enseña nº 26	1	2	1
Enseña nº 27	1	1	1
Enseña nº 28	0	0	0
Enseña nº 29	3	5	3
Enseña nº 30	3	3	2
Totales	75	154	131

se tuvo que realizar un trabajo previo sobre la base de la información suministrada por los distintos establecimientos. En este sentido, se preguntaba directamente a los propietarios de las empresas, a los franquiciados e, incluso, a los gerentes de establecimiento sobre la formación recibida por ellos y sus encargados. En general, las empresas se mostraron dispuestas a difundir entre sus gerentes y encargados el estudio llevado a cabo desde la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y a alentar su participación, aunque siempre de manera voluntaria.

Una vez determinada la relación de personas que cumplían con los requisitos para formar parte de la presente investigación (véase tabla 2.10) se contactaba por teléfono con su gerente, al objeto de explicarles brevemente los objetivos de la investigación que se estaba realizando y la necesidad de hacer una encuesta en el propio lugar de trabajo. Esto facilitó la obtención de más de un cuestionario en una misma visita a un establecimiento. En general, la colaboración de los gerentes fue excelente, si bien alguno exigió que las encuestas se realizaran fuera del horario laboral.

Debido a que las encuestas eran realizadas por uno de los responsables de la investigación y requerían el desplazamiento a otras islas (Tenerife, La Palma, Fuerteventura y Lanzarote) se tuvo que realizar una programación previa de las citas para que coincidiera con los horarios de trabajo de los encuestados. A pesar del coste personal que supuso la realización del trabajo de campo, la decisión fue tomada en aras de garantizar una mayor fiabilidad y rigurosidad de la información recabada. Además, el hecho de que uno de los investigadores estuviera presente en la realización de todas y cada una de las encuestas realizadas permitió tener un contacto más directo con la realidad estudiada al tiempo que solucionar en el acto los posibles problemas de interpretación que le pudieran surgir al encuestado, así como anotar aquellas observaciones que a la postre fueron de gran utilidad en la depuración de los datos finalmente utilizados para realizar los análisis.

En el cuadro 2.9 se muestran de manera esquematizada las principales características del trabajo de campo.

CUADRO 2.9.
Ficha técnica de la investigación

Procedimiento metodológico	Encuesta
Delimitación del universo	Gerentes y encargados de restauración moderna que hubieran recibido formación formal de 15 horas de duración mínima en el periodo fijado (1-12 meses)
Ámbito geográfico	Islas Canarias
Población	163 establecimientos de restauración moderna
Método de recogida de la información	Cuestionario con presencia de encuestador
Procedimiento de muestreo	Autoselección, tras abarcar toda la población
Tamaño de la muestra	137 establecimientos de restauración moderna
Tasa de respuesta	84,05%
Nivel de confianza	95% $Z=1,96$ $p=q=50\%$
Error muestral	3,35%
Fecha de la realización del pretest	Octubre 2006
Fecha del trabajo de campo	Noviembre 2006 – Febrero 2007

Fuente: Elaboración propia

2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez finalizada la fase de recogida de información, se procedió a la tabulación de los datos iniciales contenidos en los cuestionarios. Seguidamente, dado que en algunos casos se habían introducido ítems en sentido inverso, se procedió a su recodificación. Asimismo, se procedió a la codificación de las preguntas abiertas.

Tras la codificación y verificación de la información, se optó por descartar 17 de los 131 cuestionarios por presentar evidentes incongruencias en la información presentada⁴². Posteriormente, se procedió a realizar los análisis estadísticos pertinentes que permitieran cumplir los objetivos empíricos propuestos y contrastar las hipótesis formuladas. En concreto, se han llevado a cabo los siguientes análisis: (1) técnicas descriptivas univariantes, para analizar las características de los encuestados, de los cursos a los que éstos habían asistido y de los establecimientos en los que han realizado las activida-

⁴² Así, por ejemplo, 11 de los cuestionarios mostraron un claro sesgo de respuesta en las preguntas relativas al formador pues eran gerentes que habían recibido formación a distancia con apoyo de formadores con los que nunca habían contactado.

des propias de la transferencia de formación; (2) análisis exploratorios de componentes principales con rotación varimax, para determinar la dimensionalidad de los diferentes constructos que conforman el modelo propuesto y, por último, (3) modelos de ecuaciones estructurales para confirmar los modelos de medida y verificar la relación existente entre los diferentes constructos. Para la estimación y evaluación de los modelos de ecuaciones estructurales se ha utilizado el paquete estadístico AMOS 6 y para el resto de los análisis se ha utilizado el SPSS 14.0.

Los modelos de ecuaciones estructurales

Las características de la presente investigación aconsejaban la utilización de modelos de ecuaciones estructurales para la contrastación de las hipótesis. Estos modelos son una técnica multivariante que permite analizar simultáneamente diversas relaciones de dependencia entre diferentes variables no observables (denominadas variables latentes), además permite que ciertas variables sean variables dependientes en unas ecuaciones e independientes en otras, es decir, la utilización de forma simultánea de diversas ecuaciones de regresión múltiple interdependientes y, por último, permite tener en cuenta el error de medida (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). De este modo, los modelos de ecuaciones estructurales se centran en la minimización de las diferencias entre las covarianzas de la muestra y las covarianzas predichas a través de los parámetros estimados por el modelo (Del Barrio y Luque, 2000).

Un aspecto importante de los modelos de ecuaciones estructurales es la presencia de dos tipos de submodelos: el de medida y el estructural. El primero representa la relación existente entre las variables latentes y los indicadores o variables observables que las miden; mientras que el segundo representa las relaciones entre las variables latentes (Hair *et al.*, 1999; Del Barrio y Luque, 2000). De esta manera, normalmente se sugiere que primero se evalúe la bondad del modelo de medida para posteriormente incorporarlo al modelo estructural y contrastar las hipótesis (Anderson y Gerbing, 1988, 1992). Sin embargo, ello requiere la existencia de un número de indicadores por cada variable latente que en el caso de esta investigación no se ha podido cumplir, por este motivo el análisis se realizará en un solo paso, en el cual se evaluarán el modelo estructural y el modelo de medida (Fornell y Yi, 1992).

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el uso de los modelos estructurales para la contrastación de las hipótesis precisa de un desarrollo que cumpla una serie de etapas, que se recogen a continuación, y que se fundamentan en la revisión de la literatura específica sobre ecuaciones estructurales (Hair *et al.*, 1999; Del Barrio y Luque, 2000; Lévy y González, 2006). Así pues, cada uno de los modelos estructurales que se van a presentar en los siguientes apartados ha requerido el cumplimiento de los siguientes pasos: a) especificar un modelo estructural que refleje el efecto de las variables latentes exógenas sobre las endógenas; b) verificar la identificación del modelo que permita obtener valores para los parámetros a estimar; c) estimar el modelo partiendo de la matriz de varianza-covarianza y utilizando como método de estimación el de Máxima Verosimilitud⁴³ y d) evaluar el modelo, lo cual requiere realizar una evaluación de la bondad del ajuste del modelo, la evaluación de los indicadores de medida y, por último, la evaluación de las relaciones estructurales del modelo. Los fundamentos teóricos de esta última fase de evaluación del modelo serán detallados a continuación.

En primer lugar, la evaluación del ajuste del modelo global implica analizar tres tipos de medidas, para las cuales se ha de tener en cuenta un nivel o intervalo de aceptación:

a) Medidas absolutas de ajuste: determinan el grado en el que el modelo predice la matriz de datos original. A continuación se detallan las medidas de este tipo que se observarán en este estudio, y cuya nomenclatura en las salidas de AMOS 6.0 se ofrecen entre paréntesis.

- El estadístico Chi-cuadrado (CMIN) contrasta la hipótesis nula de que la matriz de observaciones y la matriz estimada son iguales. Con este test se persigue que no existan diferencias significativas entre ambas matrices, por lo que para no rechazar la hipótesis nula el nivel de significación (p) debe ser superior a 0,05 ó 0,01 dependiendo de la exigencia del investigador.

⁴³ A pesar de que en muchos modelos no se cumplía con el requisito de distribución normal multivariante, se optó por aplicar la estimación por Máxima Verosimilitud al estar el tamaño de la muestra dentro del rango apropiado para su aplicación (entre 100 y 200 observaciones), pero no ser suficiente para aplicar otros métodos que no son sensibles a la no normalidad de los datos (Hair *et al.*, 1999). Además, tal y como afirman Lévy, Martín y Román (2006) la no normalidad de los datos era una condición más problemática en el pasado debido a las limitaciones de los programas informáticos. Según estos autores, hoy en día, los programas informáticos son más robustos y permiten ejecutar la estimación aun cuando los datos no son normales.

- El indicador *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) es una medida de los residuos que existen entre la matriz de observaciones inicial y la matriz estimada por el modelo. La discrepancia entre ambas matrices está medida en términos de población. Valores inferiores a 0,08 se consideran indicativos de un buen ajuste.

b) Medidas incrementales de ajuste: comparan el modelo propuesto con un modelo que se toma de referencia y que suele estipular una falta de asociación entre las variables del modelo.

- *Normed Fit Index* (NFI), es una medida que compara el estadístico Chi-cuadrado del modelo propuesto y del modelo nulo. Es un índice que debe tomarse con reservas, ya que puede aumentar al añadir más parámetros al modelo propuesto. Además el NFI varía en función del tamaño muestral, su valor se incrementa a medida que la muestra aumenta (Hair *et al.*, 1999). Valores superiores a 0,90 son recomendables, aunque algunos autores toman un nivel de corte un poco menos restrictivo de 0,80 (Garson, 2007).
- *Comparative Fit Index* (CFI), es un buen índice para un tamaño muestral menor a 200 observaciones (Hair *et al.*, 1999) y se consideran indicativos de un buen ajuste valores próximos a 1, aunque como referencia se suele tomar como adecuados índices superiores a 0,90.

c) Medidas de ajuste de parsimonia: son medidas que pretenden determinar la cantidad de ajuste conseguido por cada coeficiente estimado. Si el investigador los considera evitará buscar el ajuste del modelo añadiendo coeficientes innecesarios.

- Índice de la Chi-cuadrado normada: este índice se obtiene al dividir el valor del estadístico Chi-cuadrado entre los grados de libertad del modelo (CMIN/DF). Según Hair *et al.* (1999), son adecuados valores inferiores a 2, aunque se puede permitir el 5 como límite superior.

En segundo lugar, siguiendo a Levy y González (2006) la evaluación del modelo de medida precisará del examen de la significación estadística de cada carga obtenida entre el indicador y la variable latente. Serán problemáticos aquellos indicadores con carga no significativa, es decir, que tengan un valor de la *t* de Student inferior en valor absoluto a 1,96 para un nivel de significatividad del 95%. También se analizará el valor de la carga estandarizada de cada indicador en su respectivo constructo. Por último, se ha de com-

probar la Fiabilidad Compuesta de cada constructo, cuyo límite inferior sugerido vuelve a ser 0,7 y la Varianza Extraída, cuyo límite inferior es 0,5.

En tercer y último lugar, se ha de evaluar el modelo estructural. Esta última evaluación requiere observar la significación de los estimadores de los parámetros, es decir, obtener un valor de la t de Student superior en valor absoluto a 1,96 y con un nivel de significación (p) inferior a 0,05. También se analizará el coeficiente de determinación (R^2) y se revisarán las correlaciones existentes entre las variables latentes con objeto de identificar si “las variables están explicando información redundante y que no representan constructos diferentes” (Del Barrio y Luque, 2000:524).

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Antes de proceder a contrastar las diferentes hipótesis que dan cumplimiento al objetivo empírico que se persigue con la presente investigación, se ha considerado oportuno identificar previamente las características de los establecimientos de restauración moderna que forman parte de la muestra definitiva, el perfil demográfico de los gerentes y encargados que han participado en la investigación y la descripción de los cursos de formación recibidos. A tal objeto, se han realizado diversos análisis de naturaleza descriptiva y univariante utilizando parte de la información que se ha recabado a partir de los cuestionarios.

3.1.1. Características de los establecimientos de restauración moderna

Partiendo de la información obtenida de las variables recogidas en la sección del cuestionario denominada “Datos de clasificación del establecimiento”, se ha podido observar que el 80,7% de los establecimientos participantes en el estudio son propiedad de un franquiciado; mientras que el 19,3% restante son establecimientos propiedad de la cadena (véase tabla 3.1). Con respecto al número de empleados, se observa que el 41,2% de las unidades analizadas tiene menos de 20 empleados, que más del 50% de los establecimientos tiene una plantilla que oscila entre los 21 y 50 trabajadores y, por último, que sólo el 5,3% de los establecimientos emplea a más de 50 trabajadores. En lo que a la antigüedad de los establecimientos se refiere, tal y como se aprecia en la tabla 3.1, un 78,9% de los mismos tiene una antigüedad supe-

rior a los cuatro años, destacando un 29,8% que supera los nueve años de vida. Esto muestra la existencia de un considerable grado de consolidación de estos negocios.

Finalmente, los datos de la tabla 3.1 también aportan información con relación al nivel de rotación y absentismo laboral que los encuestados perciben en sus unidades de trabajo. Así, con respecto a la rotación queda patente su alto nivel, ya que un 38,6% de los encuestados considera que es alta o muy alta. Por su parte, el 52,6% de los entrevistados considera que el nivel de absentismo en sus establecimientos es bajo o muy bajo.

TABLA 3.1.
Características de los establecimientos de restauración moderna

CARACTERÍSTICAS	DIMENSIONES	NÚMERO DE ENCUESTADOS	PORCENTAJE DE ENCUESTADOS
Propiedad de la unidad	De un franquiciado	92	80,7
	De la empresa dueña de la enseña	22	19,3
Número de empleados	De 1 a 20 empleados	47	41,2
	De 21 a 50 empleados	61	53,5
	Más de 50 empleados	6	5,3
Antigüedad del establecimiento	Menos de 1 año	5	4,4
	Entre 1 y 3 años	19	16,7
	Entre 4 y 6 años	40	35,1
	Entre 7 y 9 años	16	14,0
	Más de 9 años	34	29,8
Rotación del personal de la unidad	Muy alta	15	13,2
	Alta	29	25,4
	Media	39	34,2
	Baja	20	17,5
	Muy baja	11	9,6
Grado de absentismo del personal de la unidad	Muy alta	6	5,3
	Alta	18	15,8
	Media	30	26,3
	Baja	27	23,7
	Muy baja	33	28,9
Total		114	100

3.1.2. Características de los encuestados

En aras de determinar el perfil de los gerentes y encargados que contestaron el cuestionario y partiendo de las variables demográficas y profesionales incluidas en la sección denominada “Datos de clasificación del encuestado”, se ha analizado su edad, sexo, nivel de estudios, antigüedad en la empresa y en su puesto actual y experiencia en el sector (véase tabla 3.2).

TABLA 3.2.
Características de los encuestados

CARACTERÍSTICAS	DIMENSIONES	NÚMERO DE ENCUESTADOS	PORCENTAJE DE ENCUESTADOS
Edad	Menos de 25 años	29	25,4
	De 25 a 29	32	28,1
	De 30 a 34	31	27,2
	De 35 a 39	9	7,9
	De 40 a 44	4	3,5
	45 años o más	9	7,9
Sexo	Hombre	54	47,4
	Mujer	60	52,6
Nivel de estudios	Sin estudios	2	1,8
	Primarios	36	31,6
	Secundarios	60	52,6
	Universitarios medios	11	9,6
	Universitarios superiores	5	4,4
Posición jerárquica actual	Gerente	34	29,8
	Encargado	80	70,2
Antigüedad en la empresa	Menos de 1 año	4	3,5
	Entre 1 y 2	18	15,8
	Entre 3 y 5	29	25,4
	Entre 6 y 10	42	36,8
	Más de 10 años	21	18,4
Antigüedad en la posición actual	Menos de 1 año	26	22,8
	Entre 1 y 2	37	32,5
	Entre 3 y 5	39	34,2
	Entre 6 y 10	10	8,8
	Más de 10 años	2	1,8
Experiencia previa en restauración	Sí	47	41,2
	No	67	58,8
Experiencia previa en franquicias de restauración	Sí	9	7,9
	No	105	92,1
Total		114	100

Los datos de la tabla 3.2 evidencian que los encuestados se caracterizan por ser jóvenes (80,7% menor de 35 años), con una ligera preponderancia de mujeres (52,6%) y una formación académica básica (el 31,6% tiene estudios primarios y el 52,6% secundarios). Con respecto a la posición jerárquica que ocupan dentro de la unidad, el 70,2% son encargados y el 29,8% restante ocupa el puesto de gerente de establecimiento. Por su parte, con relación a la antigüedad en la empresa y en la posición jerárquica actual, se observa que el 55,2% de los encuestados ha permanecido en la organización más de 5 años, si bien el 89,5% lleva menos de 6 años desempeñando su función actual, lo cual pone de manifiesto la importancia que la promoción interna tiene dentro de estas organizaciones. Finalmente, en cuanto a la experiencia profesional de los encuestados hay que señalar que si bien el 41,2% de los entrevistados manifiesta tener experiencia previa en el sector de la restauración, sólo el 7,9% afirma haber trabajado anteriormente en franquicias de restauración.

3.1.3. Descripción de los cursos de formación de referencia

A partir de la información recabada en las tres primeras secciones del cuestionario se ha extraído una descripción del curso de formación de referencia. En primer lugar, con respecto a su duración, se observa que la mayoría de los cursos de referencia (59,6%) tienen una duración que oscila entre 36 y 45 horas. También destaca el 21,9% de los cursos cuya duración es de 15 a 25 horas. Según los entrevistados, la mayoría de los cursos (94,7%) fueron teórico-prácticos, impartidos con formadores internos (92,1%), en las instalaciones de la empresa (91,2%), pero fuera del puesto de trabajo (92,1%). Por otra parte, con respecto al tiempo transcurrido desde la finalización del curso, el 30,7% de los encuestados había finalizado el curso hacía menos de 6 meses, mientras que para el 69,3% restante, el tiempo transcurrido era de más de 7 meses y menos de 12.

TABLA 3.3.
Características del curso de referencia

CARACTERÍSTICAS	DIMENSIONES	NÚMERO DE ENCUESTADOS	PORCENTAJE DE ENCUESTADOS
Duración	Entre 15 y 25 horas	25	21,9
	Entre 26 y 35 horas	15	13,2
	Entre 36 y 45 horas	68	59,6
	Más de 45 horas	6	5,3
Orientación teórico-práctica	Teórico	2	1,8
	Práctico	4	3,5
	Teórico-Práctico	108	94,7
Procedencia de formadores	Internos	105	92,1
	Externos	9	7,9
Lugar de impartición	En la empresa	104	91,2
	Fuera de la empresa	10	8,8
En el puesto versus fuera	En el puesto de trabajo	9	7,9
	Fuera del puesto de trabajo	105	92,1
Tiempo transcurrido desde la finalización del curso	Entre 1 y 3 meses	11	9,6
	Entre 4 y 6 meses	24	21,1
	Entre 7 y 9 meses	37	32,5
	Entre 10 y 12 meses	42	36,8
Total		114	100

Además, tomando como punto de partida la información recabada cuando se preguntaba a los encuestados sobre el título del curso de referencia, se ha hecho una clasificación de los distintos tipos de cursos recibidos (véase tabla 3.4). De este modo, tras recodificar las respuestas en trece categorías, se observa que la formación gerencial básica, gerencial intermedia y gerencial superior se corresponden con los tres tipos de cursos más recibidos. Así, el 34,2% de los encuestados participó en cursos cuyo objetivo era dar la formación básica para pasar a ser encargados. El 28,9% de los entrevistados recibió formación gerencial intermedia, es decir, cursos de profundización en

su formación como encargados. Finalmente, el 17,5% de los encuestados asistió a cursos que constituían el último escalón formativo antes de ser nombrados gerentes de unidad.

TABLA 3.4.
Tipos de cursos de referencia

TIPO DE CURSO SEGÚN SU CONTENIDO	NÚMERO DE ENCUESTADOS	PORCENTAJE DE ENCUESTADOS
Gerencial básica	39	34,2
Gerencial intermedia	33	28,9
Gerencial superior	20	17,5
Prevención de riesgos laborales	4	3,5
Formación de empresa/enseña	4	3,5
Satisfacción y atención al cliente	3	2,6
Calidad	3	2,6
Sanidad e higiene	2	1,8
Programas informáticos	2	1,8
Formación para formadores	1	0,9
Formación de apertura	1	0,9
Habilidades interpersonales	1	0,9
Marketing y ventas	1	0,9
Total	114	100

Por otra parte, de la información recogida en la tabla 3.5, también se desprende que los contenidos de los cursos abordaban diversas materias. Así, en el 78,9% de los cursos se abordaron cuestiones relacionadas con las habilidades interpersonales; en el 69,3% se trató aspectos relativos a la gestión de las relaciones con los clientes; el 65,8% de los cursos analizados incluía materias sobre gestión de la calidad y en un 64,0% los contenidos estaban relacionados con las políticas de recursos humanos.

TABLA 3.5.
Materias abordadas en el curso de referencia

MATERIAS ABORDADAS	NÚMERO DE ENCUESTADOS	PORCENTAJE DE ENCUESTADOS
Habilidades interpersonales	90	78,9
Gestión de las relaciones con clientes	79	69,3
Gestión de la calidad	75	65,8
Políticas de recursos humanos	73	64,0
Análisis de la rentabilidad de las ventas	63	55,3
Técnicas de venta y marketing	49	43,0
Procedimientos de aprovisionamiento y almacenamiento	46	40,4
Procesos de producción en cocina	46	40,4
Sanidad e higiene en la producción y el servicio	46	40,4
Prevención de riesgos laborales	43	37,7
Operaciones de servicio	42	36,8
Procedimientos de emergencia	40	35,1
Procedimientos administrativos y de control de caja	34	29,8
Utilización de equipos de cocina y servicio	34	29,8
Normativa laboral aplicable a la restauración	25	21,9
Programas informáticos de específicos de restauración	16	14,0
Programas informáticos de uso general	2	1,8
Idiomas	1	0,9

Por último, también se pidió a los encuestados que valoraran en una escala de 1 a 5, la utilización de distintos métodos de formación en el curso de referencia. En términos porcentuales, tal y como se desprende de la tabla 3.6, se observa la preponderancia de la presentación oral como método más utilizado (84,2% de los cursos). Pero también se evidenció un frecuente uso de los ejercicios prácticos supervisados por el formador (78,1%), de la discusión en grupo (77,2%) y de los ejercicios de roles (64,9%).

TABLA 3.6.
Métodos de formación utilizados en el curso de referencia

MÉTODO DE FORMACIÓN	NADA / POCO %	REGULAR %	BASTANTE / MUCHO %
Presentación oral del formador	11,4	4,4	84,2
Ejercicios prácticos supervisados por el formador	7,9	14,0	78,1
Discusión en grupo	11,4	11,4	77,2
Ejercicios de roles	24,6	10,5	64,9
Estudio de casos	20,2	29,8	50,0
Enseñanza por parte de compañeros	43,0	19,3	37,7
Práctica en restaurante o cocina escuela	53,5	16,7	29,8
Enseñanza mediante software, videos o DVDs	98,2	0,0	1,8
Presentación de las mejores prácticas	90,4	7,9	1,8
Enseñanza mediante Internet, web corporativa, etc.	99,1	0,0	0,9
Enseñanza mediante manuales	99,1	0,0	0,9
<i>Outdoortraining</i>	100	0,0	0,0

3.2. ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS Y DE LAS ESCALAS DE MEDIDA

Con el fin de demostrar la solidez de las escalas utilizadas como instrumento de medición, se debe proceder a evaluar sus propiedades psicométricas, es decir, la validez, la fiabilidad y la dimensionalidad (Bou y Camisón, 2000).

Desde un punto de vista general, la validez de una escala hace referencia a la medida en que los indicadores están midiendo lo que deberían medir. A este respecto, son múltiples las variantes de validez que pueden contrastarse. En concreto, en este trabajo se analizará para cada una de las escalas tanto su validez de contenido como su validez discriminante. Con la primera de ellas se intenta evaluar la capacidad del instrumento para recoger el contenido y alcance del constructo. En esta investigación, la validez de contenido se apoya en la fundamentación teórica. Más concretamente, en este trabajo la validez de contenido de las escalas se sustenta en el riguroso procedimiento que se ha seguido en el desarrollo de las escalas recogidas en el cuestionario, que se expuso de forma detallada en el capítulo anterior. Así, la revisión de la literatura realizada, considerando tanto aspectos teóricos y conceptuales como empíricos, las entrevistas en profundidad mantenidas con profesionales del ámbito de la restauración moderna y

el *pretest* del cuestionario sirven de garantía para la validez de contenido. La validez discriminante es una característica necesaria para evitar la confusión y facilitar la interpretación de las relaciones entre los constructos. Esta validez hace referencia a la propiedad de que la medida utilizada no se correlaciona demasiado con las medidas de otros constructos con los que se supone que teóricamente difiere. En esta investigación, la validez discriminante se ha evaluado comprobando que, a un intervalo de confianza del 95%, la correlación entre cada par de constructos no contiene el valor 1, lo que permitiría deducir que, al no estar perfectamente correlacionados los constructos, cada uno de ellos representa un concepto distinto. Como se puede apreciar en los datos recogidos en el anexo III, se puede decir que las medidas utilizadas muestran validez discriminante.

Por otra parte, y partiendo de la base de que una condición necesaria, aunque no suficiente, para validar una medida es su fiabilidad, se ha procedido a su determinación para cada uno de los constructos y sus dimensiones. De acuerdo con George y Mallery (1995), la fiabilidad se relaciona con el hecho de que el instrumento de medición produzca los mismos resultados cada vez que sea administrado a la misma persona y en las mismas circunstancias. Así, normalmente los instrumentos empleados en las ciencias sociales se pueden considerar fiables si, con independencia de quién los administre y del modo en que se haga, se obtienen resultados similares.

En este trabajo, de cara a la valoración de la fiabilidad de las medidas se ha empleado el Alfa de Cronbach, que es el indicador más ampliamente utilizado para este tipo de análisis. Este coeficiente determina la consistencia interna de una escala analizando la correlación media de una variable con todas las demás que integran la escala. Toma valores entre 0 y 1, aunque también puede mostrar valores negativos (lo que indicaría que en la escala hay ítems que miden lo opuesto al resto). Cuanto más se acerque el coeficiente a la unidad, mayor será la consistencia interna de los indicadores en la escala evaluada, aunque no existe un acuerdo generalizado sobre cuál es el límite que demarca cuándo una escala puede ser considerada como fiable o no. Según George y Mallery (1995), por debajo de 0,5 el Alfa de Cronbach muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; si tomara un valor entre 0,5 y 0,6 se podría considerar como un nivel pobre; si se situara entre 0,6 y 0,7 se estaría ante un nivel cuestionable; entre 0,7 y 0,8 haría referencia a un nivel aceptable; en el intervalo 0,8-0,9 se podría calificar como de un nivel bueno, y si tomara un

valor superior a 0,9 sería excelente. Complementariamente al análisis de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach se examinó la fiabilidad compuesta y la varianza extraída. La fiabilidad compuesta de cada constructo representa el grado en que los indicadores “indican” el constructo latente común (no observado). Las medidas más fiables ofrecen una mayor confianza de que todos los indicadores individuales son consistentes con sus medidas, aceptándose comúnmente que la hipótesis de fiabilidad es 0,70 (Hair *et al.*, 1999). Mientras que la varianza extraída refleja la cantidad total de la varianza de los indicadores tenida en cuenta por el constructo latente y se recomienda que sea superior a 0,5 (Hair *et al.*, 1999).

Con la finalidad de evaluar las dimensiones de las escalas, en esta investigación se ha partido de la realización de un análisis factorial exploratorio (componentes principales con rotación *varimax*). Seguidamente, y dado que no se pudo aplicar el análisis factorial para confirmar la dimensionalidad de las escalas propuestas de forma individual, puesto que muchas de ellas no tenían el suficiente número de ítems, se ha partido de la información proporcionada por el análisis factorial exploratorio a la hora de plantear los modelos con estructuras de covarianzas. Así pues, en esta investigación se considerará que las escalas vienen definidas por las variables de los modelos de medida que resulten de realizar el análisis causal con los modelos de estructuras de covarianzas. Para la evaluación de los distintos modelos se ha seguido una estrategia de modelización de desarrollo de modelo (Segarra, 2006). Es decir, se propone un modelo inicial que será reespecificado a través de las oportunas modificaciones, siempre teniendo en consideración que dichas reespecificaciones deben hacerse sobre una base teórica (Hair *et al.*, 1999).

3.2.1. Dimensionalidad de las escalas

Como se acaba de comentar, para analizar la dimensionalidad de los diferentes constructos que integran el modelo de transferencia de formación propuesto se ha utilizado como herramienta estadística el análisis de componentes principales con rotación *varimax*. Este procedimiento estadístico permite reducir las dimensiones de las escalas con la menor pérdida posible de información y facilita el análisis e interpretación de los datos. Con esta técnica, y a través de la estructura jerárquica de los factores, se examinaron las medidas hipotéticamente de múltiples dimensiones para facilitar el proceso de

identificación y purificación de los ítems peor ajustados. Para González (1991), el análisis de componentes principales es un método “blando” ya que no requiere partir de hipótesis previas sobre la estructura de los datos y sus interrelaciones, ni sobre la distribución de probabilidad multivariante a la que responden. Sin embargo, es un método que permite averiguar de forma exploratoria si las dimensiones obtenidas coinciden con las teóricas.

Como paso previo a la aplicación del método de componentes principales con rotación *varimax* a los diferentes constructos, es necesario analizar la idoneidad estadística utilizando para ello la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de Kaiser-Meyer-Olkin. Concretamente, el test de esfericidad de Bartlett permite contrastar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, cuya aceptación implicaría el replanteamiento de la utilización del análisis de componentes principales. Por su parte, la medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (o índice KMO) es útil para comparar los valores de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial, de tal forma que valores pequeños indican que el análisis de componentes principales no es aconsejable. George y Mallery (1995) recomiendan como límite de aceptación de este índice KMO valores superiores al 0,5.

A continuación y de acuerdo con el esquema expositivo que se ha seguido en la presente investigación, se procede a determinar la dimensionalidad de cada uno de los constructos utilizados.

Características del formado

En el modelo propuesto de transferencia de formación se identificaron dos dimensiones que podrían considerarse como características del formado que favorecen los comportamientos de transferencia de formación: la motivación para asistir al curso de formación y la capacidad de absorción. En la tabla 3.7 se presentan los resultados obtenidos del análisis de componentes principales con rotación *varimax* sobre la escala que medía dichas características.

TABLA 3.7.

Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide las características del formado que favorecen la transferencia de formación⁴⁴

Variables	Com.	Factor 1	Factor 2	Alfa Cronbach de factores
6.04. Tenía las habilidades y conocimientos necesarios para aprovechar el curso de formación de referencia	0,645	0,795	0,109	0,679
6.01. Me desenvolví bien durante el desarrollo del curso de referencia	0,556	0,740	0,088	
6.03. Antes del curso de referencia ya disponía de información actualizada sobre los contenidos que luego fueron abordados	0,479	0,689	-0,067	
6.02. En el curso de formación de referencia se manejó un lenguaje con el que ya estaba familiarizado	0,473	0,669	0,159	
6.05. Fui al curso de referencia con el deseo de mejorar las habilidades y competencias relacionadas con mi trabajo	0,818	0,115	0,897	0,737
6.06. Asistí al curso de referencia porque tenía un fuerte deseo de aprender nuevas cosas	0,788	0,049	0,886	
Autovalor del factor		2,311	1,448	
Porcentaje parcial de varianza explicada		38,513	24,129	
Porcentaje total de varianza explicada		62,643		
Pruebas de idoneidad:				
Índice KMO:		0,609		
Esfericidad de Bartlett:		147,081		
Nivel de significación:		0,000		
Alfa de Cronbach sobre la escala total				0,653
Factor 1: Capacidad de absorción "CAPACIDAD DEL FORMADO"				
Factor 2: Motivación previa a la formación "MOTIVACIÓN DEL FORMADO"				

Los índices KMO y el de esfericidad de Bartlett, recogidos en la tabla 3.7 aconsejan la utilización de este tipo de análisis para reducir la dimensionalidad de la escala. Los resultados de este análisis muestran la existencia de las dos dimensiones propuestas teóricamente, que se han etiquetado como Capacidad del Formado y Motivación del Formado. En este sentido, los resultados del análisis factorial pueden considerarse aceptables ya que explican casi el 63% de la varianza total. Además, las correlaciones existentes entre los factores y los diferentes ítems expresadas a través de las cargas factoriales son significativas, en cuanto que todas presentan niveles superiores al 0,5 (Hair *et al.*, 1999). Por último, las comunalidades de cada ítem, que reflejan

⁴⁴ Los datos que aparecen en las columnas con la etiqueta "Com." se corresponden con las comunalidades y los que aparecen en las columnas con la etiqueta "Factor X" se corresponden con las cargas factoriales.

su proporción de varianza explicada por el factor, son adecuadas, aunque dos están próximas al 0,5.

En cuanto a la fiabilidad de las escalas, se observa que tanto el Alfa de Cronbach de la escala global (0,653) como la de la escala que mide el factor 1 (0,679) y la que mide el factor 2 (0,737) presentan valores satisfactorios.

Características del diseño de la formación

Al igual que en el apartado anterior, se procedió a realizar un análisis de componentes principales con rotación varimax sobre la escala que medía las características del diseño de la formación. Los resultados de este análisis factorial, recogidos en la tabla 3.8, aconsejan la utilización de este tipo de análisis para reducir la dimensionalidad de la escala, tal y como se desprende del índice KMO y el de esfericidad de Bartlett.

TABLA 3.8.
Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide las características del diseño de formación que favorecen la transferencia de formación

Variables	Com.	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Alfa Cronbach de factores
4.03. Las prácticas sobre los conocimientos y habilidades transmitidos se realizaron el tiempo suficiente para dominarlos	0,562	0,748	0,024	0,018	0,027	0,756
4.04. Durante las prácticas, las correcciones o recomendaciones de los formadores fueron inmediatas y frecuentes	0,626	0,709	0,290	0,030	0,195	
4.01. Se compararon diversos casos de aplicación de los conocimientos y habilidades al entorno de trabajo	0,525	0,650	0,006	0,320	0,015	
4.06. El contenido del curso dejaba claro dónde y cómo debían ser aplicados dichos contenidos en el contexto de trabajo	0,554	0,587	0,440	0,115	-0,045	
4.05. Las condiciones en las que se realizaron las prácticas eran diversas y cambiantes	0,416	0,556	0,250	-0,009	0,210	
4.02. Se realizaron actividades y ejercicios para saber cómo aplicar los conocimientos y habilidades al entorno de trabajo	0,457	0,527	0,319	-0,098	0,259	
4.07. Los procedimientos, técnicas y herramientas descritos en el curso eran similares a los que utilizo en mi trabajo	0,768	-0,053	0,869	-0,086	0,043	0,635
4.09. El contenido del curso se ajustaba a los requerimientos de mi trabajo	0,573	0,323	0,681	0,053	-0,046	
4.08. Los ejemplos, las prácticas y los casos expuestos en el curso eran similares a lo que ocurre en mi trabajo	0,470	0,275	0,596	0,160	-0,115	

Variables	Com.	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Alfa Cronbach de factores
4.10. Las técnicas, habilidades y conocimientos enseñados estaban actualizados	0,300	0,213	0,428	0,262	0,062	
5.01. En el curso se comentaron posibles obstáculos que podrían impedir el éxito en la aplicación de lo aprendido	0,898	0,041	0,086	0,940	0,072	0,936
5.02. En el curso se reflexionó sobre estrategias para superar los posibles obstáculos en la aplicación de lo aprendido	0,912	0,078	0,089	0,937	0,143	
5.04. En el curso se analizó cómo controlar el logro de dichos objetivos	0,940	0,128	-0,031	0,133	0,951	0,959
5.03. En el curso se indicaron posibles objetivos relacionados con la aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo	0,938	0,167	-0,040	0,101	0,948	
Autovalor del factor		4,121	2,082	1,673	1,063	
Porcentaje parcial de varianza explicada		29,438	14,871	11,951	7,591	
Porcentaje total de varianza explicada			63,851			
Pruebas de idoneidad:						
Índice KMO:				0,705		
Esfericidad de Bartlett:				708,304		
Nivel de significación:				0,000		
Alfa de Cronbach sobre la escala total						0,791
Factor 1: Orientación práctica "ORIENTACIÓN PRÁCTICA"						
Factor 2: Relevancia del contenido "RELEVANCIA DEL CONTENIDO"						
Factor 3: Contenido sobre estrategias para superar obstáculos "CONTENIDO SOBRE AUTODIRECCIÓN"						
Factor 4: Contenido sobre objetivos a lograr con la aplicación "CONTENIDO SOBRE FIJACIÓN DE OBJETIVOS"						

Los resultados de este análisis muestran la existencia de cuatro dimensiones que han sido denominadas: Orientación Práctica, Relevancia del Contenido, Contenidos sobre Autodirección y Contenidos sobre fijación de Objetivos. Estas dimensiones coinciden con las dimensiones teóricas planteadas. Dichos resultados pueden considerarse aceptables, ya que explican prácticamente el 64% de la varianza total. Además, las cargas factoriales son significativas para la mayoría de los ítems, en cuanto que todas presentan niveles superiores al 0,5, a excepción del ítem 4.10. Por último, el análisis de las comunales indica que éstas son altas para los dos últimos factores, si bien para los dos primeros existen algunos casos en los que la comunalidad es inferior a 0,5. Así pues, aunque varios ítems no cumplen algunos mínimos, se optó por mantenerlos a fin de garantizar la validez de contenido de las escalas.

En cuanto a la fiabilidad de las escalas, se observa que el Alfa de Cronbach de la escala global es satisfactorio (0,791), mientras que el resto de las escalas también presentan niveles que oscilan entre el 0,635 del factor Relevancia del Contenido y 0,959 del factor Contenido de Objetivos.

Características del entorno

En el modelo teórico se identificaron cuatro elementos del entorno de trabajo que podrían afectar tanto a los resultados de formación, como a las con-

diciones de la transferencia de formación: la oportunidad de aplicación, la disponibilidad de recursos, el apoyo de los superiores y el apoyo de los subordinados. Por otra parte, a nivel del entorno organizativo, se identificó la cultura organizativa de continuo aprendizaje como otro aspecto a considerar. A continuación, se presentan los análisis factoriales exploratorios para las diferentes escalas que miden las características del entorno, diferenciando el entorno a nivel del puesto de trabajo y el entorno organizativo.

En primer lugar, los resultados del análisis de componentes principales y del grado de fiabilidad de la escala que medía las características del entorno a nivel del puesto de trabajo del formado se exponen en la tabla 3.9. Los resultados de los primeros análisis mostraban tres dimensiones, aunque los datos parecían revelar la existencia de una cuarta dimensión. De este modo, después de forzar la existencia de cuatro factores, el análisis muestra la existencia de cuatro dimensiones que se han denominado: Oportunidad de Aplicación, Disponibilidad de Medios, Apoyo de Superiores y Apoyo de Subordinados, y que coinciden con las dimensiones teóricas identificadas. Tal y como se desprende del índice KMO y el de esfericidad de Bartlett, es adecuada la utilización de este tipo de análisis.

TABLA 3.9.

Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide las características del entorno del puesto que favorecen la transferencia de formación

Variables	Com.	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Alfa Cronbach de factores
9.3. Mi superior me daba información de cómo resultaban las tareas al aplicar lo aprendido en el curso de referencia	0,854	0,906	0,124	0,123	0,059	0,861
9.2. Mi superior comentó conmigo cómo aplicar los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones de trabajo	0,845	0,898	0,184	0,053	0,043	
9.1. Mi superior mostraba comportamientos consistentes con la formación que recibí (es decir, utilizaba la misma terminología enseñada, practicaba las mismas habilidades, etc.	0,733	0,738	0,179	0,110	0,380	
8.2. Tras el curso, pude escoger los conocimientos y habilidades aprendidos idóneos para realizar las tareas de mi trabajo	0,742	0,186	0,836	0,067	0,061	0,719
8.1. En mi puesto de trabajo tenía libertad para decidir cómo ejecutar mis tareas usando lo aprendido en el curso	0,709	0,094	0,790	0,177	0,213	
8.3. Mi puesto tenía distintas áreas (control del servicio, gestión del personal, etc.) que permitían el uso de lo aprendido	0,520	0,156	0,663	0,030	0,236	

Variables	Com.	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Alfa Cronbach de factores
9.4. Mis subordinados mostraron interés en lo que había aprendido en el curso de formación de referencia	0,838	0,124	0,006	0,905	0,062	0,783
9.5. Mis subordinados colaboraron en la aplicación de lo aprendido en el curso de referencia	0,833	0,082	0,223	0,880	-0,055	
8.4. Después de finalizar el curso, disponía de tiempo para intentar usar lo aprendido	0,726	0,037	0,247	-0,025	0,814	0,632
8.5. Después del curso, disponía de los recursos financieros y materiales necesarios para aplicar las habilidades adquiridas	0,721	0,228	0,156	0,028	0,803	
Autovalor del factor		3,687	1,546	1,383	0,904	
Porcentaje parcial de varianza explicada		36,874	15,461	13,833	9,040	
Porcentaje total de varianza explicada		75,207				
Pruebas de idoneidad:						
Índice KMO:			0,740			
Esfericidad de Bartlett:			412,039			
Nivel de significación:			0,000			
Alfa de Cronbach sobre la escala total						0,790
Factor 1: Apoyo de los superiores "APOYO DE SUPERIORES"						
Factor 2: Oportunidad de aplicar el contenido "OPORTUNIDAD DE APLICACIÓN"						
Factor 3: Apoyo de los subordinados "APOYO DE SUBORDINADOS"						
Factor 4: Disponibilidad de medios necesarios para la aplicación "DISPONIBILIDAD DE MEDIOS"						

Los resultados del análisis factorial pueden considerarse aceptables, ya que explican el 75% de la varianza total. Por otra parte, las cargas factoriales presentan niveles superiores al 0,5, en concreto el mínimo es 0,663. Por último, las comunialidades son altas para casi todos los ítems, siendo el menor valor 0,520.

En cuanto a la fiabilidad de las escalas, tanto la escala global con un Alfa de Cronbach de 0,790, como las escalas correspondientes a los distintos factores presentaron niveles que pueden considerarse aceptables: Disponibilidad de Medios (0,632), Apoyo de Superiores (0,861), Oportunidad de Aplicación (0,719) y Apoyo de Subordinados (0,783).

En segundo lugar, con respecto al entorno a nivel organizativo, el resultado del análisis de componentes principales y del grado de fiabilidad de la escala que mide la cultura organizativa de continuo aprendizaje se expone en la tabla 3.10. El índice KMO y el de esfericidad de Bartlett aconsejan la utilización de este tipo de análisis.

TABLA 3.10.

Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide la cultura organizativa de continuo aprendizaje que favorece la transferencia de formación

Variables	Com.	Factor 1	Alfa Cronbach de factores
10.04. Mi empresa intenta hacerlo mejor que sus competidores	0,671	0,819	0,760
10.03. En mi empresa existe un clima de progreso continuo	0,642	0,801	
10.01. Mi empresa es altamente innovadora	0,610	0,781	
10.02. Mi empresa espera una continua excelencia y competencia técnica de todos sus empleados	0,396	0,630	
10.05. Mi empresa espera altos niveles de rendimiento en el trabajo	0,314	0,561	
Autovalor del factor		2,633	
Porcentaje total de varianza explicada		52,654	
Pruebas de idoneidad:			
Índice KMO:		0,748	
Esfericidad de Bartlett:		158,6945	
Nivel de significación:		0,000	
Factor 1: "CULTURA DE APRENDIZAJE"			

Los resultados de este análisis muestran la existencia de una única dimensión que se ha etiquetado como Cultura de Aprendizaje. En este sentido, los resultados del análisis factorial pueden considerarse aceptables, aunque el porcentaje de varianza total explicada es inferior al 60% (Hair *et al.*, 1999). Por otra parte, las cargas factoriales presentan niveles superiores a 0,5. Por último, las comunialidades de cada ítem son superiores a 0,5 en tres casos e inferiores en dos. Sin embargo, por ser ésta una escala ya testada en su totalidad (Tracey *et al.*, 1995) se ha decidido mantener su integridad y no eliminar ningún ítem. La escala presenta además un Alfa de Cronbach de 0,760.

Características del formador

En el modelo teórico planteado, se identificaron tres dimensiones del formador que favorecen la transferencia de formación: su motivación, su capacidad para articular el conocimiento y su habilidad para crear una buena relación con el formado. Así pues, se procedió a realizar un análisis de componentes principales con rotación varimax sobre la escala que medía dichas características. Los resultados de este análisis factorial, recogidos en la tabla 3.11, aconsejan la utilización de este tipo de análisis para reducir la

dimensionalidad de la escala, tal y como se desprende del índice KMO y el de esfericidad de Bartlett.

TABLA 3.11.
Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide las características del formador que favorecen la transferencia de formación

Variables	Com.	Factor 1	Factor 2	Alfa Cronbach de factores
7.03. Los formadores conocían las características de nuestro entorno de trabajo y adaptaron a ello sus enseñanzas	0,554	0,741	0,065	0,633
7.02. Los formadores estaban muy dispuestos a ayudar cuando surgían dificultades en la comprensión y uso del contenido	0,538	0,724	0,122	
7.01. Los formadores se mostraron muy dispuestos a enseñar	0,500	0,701	0,060	
7.04. Los formadores adaptaron sus enseñanzas a nuestro nivel previo de conocimientos y habilidades	0,495	0,694	0,137	
7.06. Los formadores propiciaron una comunicación fluida y sin problemas	0,736	0,053	0,856	0,587
7.05. Los formadores fomentaron una relación cálida y amistosa	0,695	0,172	0,816	
Autovalor del factor		2,318	1,200	
Porcentaje parcial de varianza explicada		38,635	19,999	
Porcentaje total de varianza explicada		58,634		
Pruebas de idoneidad:				
Índice KMO:			0,693	
Esfericidad de Bartlett:			105,445	
Nivel de significación:			0,000	
Alfa de Cronbach sobre la escala total				0,631
Factor 1: Motivación del formador para enseñar "MOTIVACION-CAPACITACIÓN DEL FORMADOR"				
Factor 2: Habilidad para crear buena relación con el formado "HABILIDAD DEL FORMADOR PARA LA RELACIÓN"				

Los resultados de este análisis, no obstante, reflejan la existencia de dos dimensiones que se han denominado Motivación-Capacitación del Formador y Habilidad del Formador para la Relación. La primera hace referencia a la motivación y capacidad del formador para articular el conocimiento. Por su parte, el factor Habilidad del Formador para la Relación refleja su habilidad para crear una buena relación con el formado a través de la comunicación. Estos resultados pueden considerarse aceptables, aunque el porcentaje de varianza total explicada (58,6%) es ligeramente inferior al 60%. Las cargas factoriales, por su parte, presentan niveles superiores a 0,5, en concreto el mínimo es 0,694. Por último, las comunalidades de cada ítem son superiores

a 0,5, salvo para el ítem 7.4, aunque también en este caso se está muy cerca del límite (0,495).

En cuanto a la fiabilidad tanto de la escala global (0,631) como la de los dos factores evidenciados, se observa que el Alfa de Cronbach es algo bajo aunque aceptable: Motivación-Capacitación del Formador (0,633) y Habilidad del Formador para la Relación (0,587).

Características del conocimiento

En el modelo teórico se identificaron cuatro aspectos relacionados con el tipo de conocimiento que se quiere transferir que podrían afectar tanto a los resultados de formación como a las condiciones de la transferencia de formación: su carácter tácito, novedoso, complejo y específico. De un primer análisis de la fiabilidad de los ítems utilizados para medir estos aspectos, se observó la existencia de incongruencias en relación a dos ítems en concreto (5.7 y 5.14). En el trabajo de campo se evidenció que a los encuestados les resultaba difícil entender a qué se estaba haciendo referencia, a pesar de las explicaciones y ejemplos que se les daba por parte del encuestador. Tras comprobar que en gran número de los cuestionarios se daban puntuaciones incongruentes con otros ítems, se decidió eliminarlas de los análisis. Esto afectó principalmente al constructo que pretendía recoger la dimensión de conocimiento tácito, ya que sólo se mantuvieron aquellos ítems relativos a la documentación de la información, por lo que a partir de ahora se ha decidido denominar a este constructo Carácter Explícito del Conocimiento (véase tabla 3.12).

Los resultados finales del análisis de componentes principales, así como de fiabilidad de la escala resultante se muestran en la tabla 3.12. El índice KMO y el de esfericidad de Bartlett aconsejan la utilización de este tipo de análisis.

TABLA 3.12.
Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad
de la escala que mide las características del conocimiento que influyen
en la transferencia de formación

Variables	Com.	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Alfa Cronbach de factores
5.12. Los contenidos del curso no se ajustaban a mis ideas y conocimientos previos	0,752	0,870	-0,020	0,012	-0,003	0,659
5.11. El contenido del curso creaba confusión porque no se ajustaba a la forma tradicional de hacer las cosas	0,718	0,842	0,066	0,066	0,005	
5.13. El contenido del curso era difícil de comprender y utilizar	0,303	0,532	0,100	-0,024	0,096	
5.16. El curso trataba sobre equipos, sistemas, productos, etc. propios de mi empresa, distintos de los de la competencia	0,870	0,047	0,929	0,061	0,004	0,870
5.15. El curso era sólo de utilidad en la empresa en la que estoy actualmente	0,881	0,129	0,925	0,066	-0,065	
5.10. El curso hacía referencia a aspectos que implicaban importantes cambios en mi forma de trabajar o en la de mi unidad	0,748	0,109	0,010	0,846	-0,142	0,620
5.09. El curso hacía referencia a aspectos novedosos para mi unidad	0,688	0,069	0,019	0,817	0,124	
5.06. El contenido del curso se apoyaba en anécdotas, trucos y experiencias de los formadores	0,448	-0,203	0,155	0,550	0,283	
5.05. El contenido del curso estaba bien documentado en manuales, informes, software auto-explicado, etc.	0,808	0,021	0,100	0,120	0,885	0,710
5.08. La documentación escrita proporcionada facilitó el aprendizaje de los contenidos del curso	0,770	0,125	-0,183	0,015	0,849	
Autovalor del factor		2,198	1,794	1,684	1,310	
Porcentaje parcial de varianza explicada		21,980	17,945	16,840	13,102	
Porcentaje total de varianza explicada			69,866			
Pruebas de idoneidad:						
Índice KMO:			0,534			
Esfericidad de Bartlett:			286,436			
Nivel de significación:			0,000			
Alfa de Cronbach sobre la escala total						0,603
Factor 1: Dificultad de comprensión del conocimiento a transferir "CARACTER COMPLEJO DEL CONOCIMIENTO"						
Factor 2: Especificidad del conocimiento a transferir "CARACTER ESPECÍFICO DEL CONOCIMIENTO"						
Factor 3: Novedad del conocimiento a transferir "CARACTER NOVEDOSO DEL CONOCIMIENTO"						
Factor 4: Grado de documentación del conocimiento a transferir "CARACTER EXPLÍCITO DEL CONOCIMIENTO"						

Los resultados del análisis factorial reflejan la existencia de cuatro factores que han sido denominados Carácter Complejo del Conocimiento, Carácter Específico del Conocimiento, Carácter Novedoso del Conocimiento y Carácter Explícito del Conocimiento, que coinciden con los expuestos en el modelo teórico, si bien, por las razones expuestas anteriormente, para el último factor se ha cambiado su denominación. Estos resultados pueden considerarse acepta-

bles, ya que el porcentaje de varianza total explicada es casi del 70% y las cargas factoriales presentan niveles superiores al 0,5. Por último, las comunalidades de los ítems son superiores a 0,5, salvo para el ítem 5.13 y el 5.06, aunque se decide mantenerlos en el modelo para garantizar la validez de contenido.

En cuanto a la fiabilidad de las escalas, se observa que el Alfa de Cronbach de las escalas de los factores 2 y 4 son superiores al 0,7, mientras que las de los factores 1 y 3 se encuentran por encima del 0,6, igual que el Alfa de Cronbach de la escala global (0,603).

Resultados de la formación

En relación a la escala que mide los resultados de la formación, los índices KMO y esfericidad de Bartlett, recogidos en la tabla 3.13, aconsejan la utilización del análisis factorial para reducir su dimensionalidad. Como se muestra en dicha tabla, el análisis de componentes principales mostró la presencia de un único factor.

TABLA 3.13.
Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide los resultados de la formación

Variables	Com.	Factor 1	Alfa Cronbach de factores
11.02. Asimilé gran parte de los conocimientos y habilidades que contenía el curso de formación de referencia	0,723	0,850	0,668
11.01. Aprendí mucho a partir de la asistencia al curso de formación de referencia	0,580	0,762	
11.03. Tenía confianza en mi capacidad para usar en el trabajo las habilidades aprendidas en el curso de referencia	0,515	0,717	
Autovalor del factor		1,818	
Porcentaje total de varianza explicada		60,601	
Pruebas de idoneidad:			
Índice KMO:		0,614	
Esfericidad de Bartlett:		56,333	
Nivel de significación:		0,000	
Factor 1: "RESULTADO DE LA FORMACIÓN"			

El factor resultante de este análisis se ha etiquetado como Resultado de la Formación. Además, los resultados del análisis factorial se consideran aceptables al explicar el 60% de la varianza total. Además, las cargas factoriales presentan todos niveles altos, superiores al 0,7. Por último, las comunalidades de cada ítem exceden en todos los casos el umbral del 0,5 y el Alfa de Cronbach de la escala toma un valor de 0,668.

Transferencia de formación

En la tabla 3.14 se muestran los resultados del análisis de componentes principales y de fiabilidad de la escala utilizada para medir la transferencia de formación. En este sentido, los índices KMO y esfericidad de Bartlett aconsejan la utilización del análisis factorial para reducir la dimensionalidad de esta escala, que finalmente ha dado como resultado un único factor.

TABLA 3.14.
Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide la transferencia de la formación

Variables	Com.	Factor 1	Alfa Cronbach de factores
12.02. Frecuentemente he utilizado en el trabajo los conocimientos y habilidades aprendidas	0,755	0,869	0,701
12.01. He incorporado gran parte de las habilidades aprendidas en el curso en mis actividades cotidianas de trabajo	0,676	0,822	
12.03. He pensado en cómo mejorar la aplicación de las habilidades y conocimientos en los que tenía menor nivel	0,456	0,675	
Autovalor del factor		1,888	
Porcentaje total de varianza explicada		62,922	
Pruebas de idoneidad:			
Índice KMO:		0,609	
Esfericidad de Bartlett:		71,381	
Nivel de significación:		0,000	
Factor 1: "TRANSFERENCIA DE FORMACIÓN"			

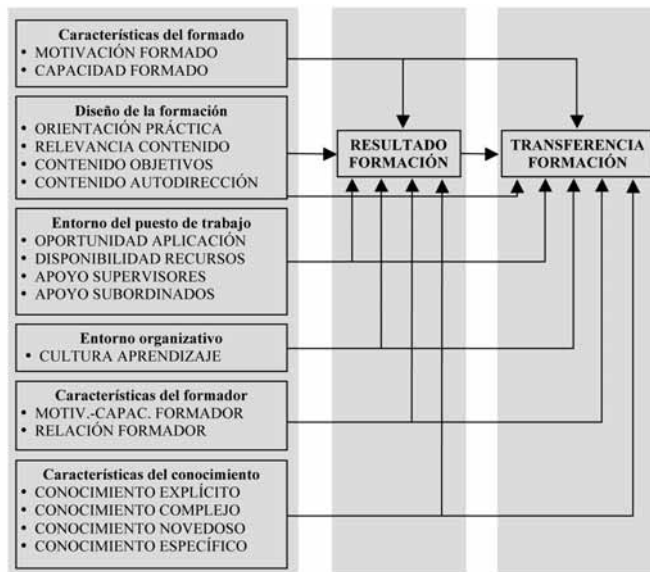
El factor resultante de este análisis se ha etiquetado como Transferencia de Formación. Los resultados del análisis factorial se consideran aceptables al explicar el 60% de la varianza total. Además, las cargas factoriales presentan todos niveles altos, superiores al 0,67. Por último, las comunialidades de los dos primeros ítems superan el umbral del 0,5, mientras que el tercero se queda cerca del mismo (0,456), por lo que se decidió mantenerlo en la escala. Respecto de la fiabilidad de la escala, se observa un Alfa de Cronbach aceptable (0,701).

3.3. ANÁLISIS DE LOS MODELOS ESTRUCTURALES

Una vez analizadas las características psicométricas de las escalas de medida, se procede a continuación a contrastar las hipótesis formuladas en la presente investigación. Para ello, y tomando como referencia los resultados obtenidos en el epígrafe 3.2, en la figura 3.1 se presenta el modelo global de las dimensiones explicativas de la transferencia de formación, que se toma como base para la contrastación de las hipótesis.

Como se puede observar, la mayoría de las dimensiones teóricas se han podido verificar, aunque algunas de las dimensiones del modelo teórico no se ajustan a las dimensiones obtenidas del análisis exploratorio de componentes principales. Así, dentro de las características del formador, se propusieron dos dimensiones denominadas Motivación y Capacidad del formado para articular el conocimiento, que en el análisis factorial exploratorio se unieron dando lugar a un solo factor que se ha denominado Motivación-Capacitación del Formador. Finalmente, y tal como se comentó anteriormente, se optó por denominar Carácter Explícito del Conocimiento al factor resultante del análisis exploratorio, puesto que los ítems incluidos hacían más referencia al carácter documentado del conocimiento que a su carácter tácito.

FIGURA 3.1.
Modelo global de las dimensiones explicativas de la
Transferencia de Formación



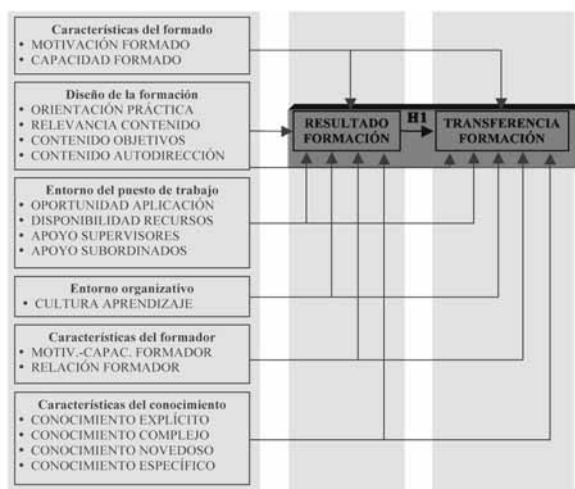
Por otra parte, dada la complejidad del modelo global anteriormente expuesto y el tamaño muestral finalmente conseguido, no ha sido posible estimar dicho modelo de forma conjunta utilizando modelos de ecuaciones estructurales. Estas razones han justificado la especificación de modelos par-

ciales en orden a contrastar las hipótesis planteadas. Para el análisis de cada uno de estos modelos parciales de ecuaciones estructurales, se ha seguido el procedimiento ya comentado en el capítulo anterior, por el que, en primer lugar, se estudia la bondad del ajuste del modelo, después se evalúan los indicadores de medida empleados y, finalmente, se analizan los resultados de las relaciones estructurales (Levy y González, 2006).

3.3.1. Modelo estructural: Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

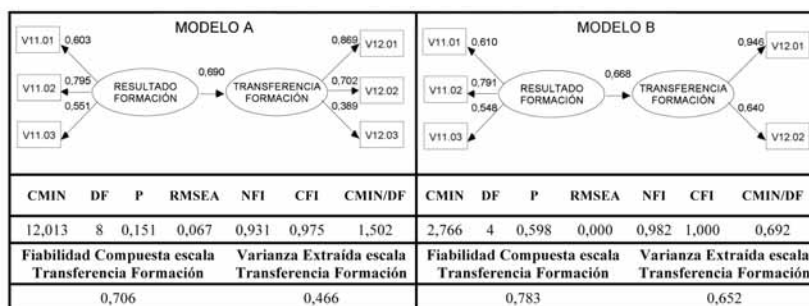
En la presente investigación, la relación entre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación resulta de especial interés dado que la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos no podría darse sin que previamente existiera el aprendizaje como un resultado intermedio de la formación, por lo que, tal y como se observa en la figura 3.2, está será la primera hipótesis que va a ser testada. Así pues, el análisis de ecuaciones estructurales se inicia con la especificación de un modelo estructural que recoge únicamente la relación causal existente entre las variables latentes Resultado de la Formación y Transferencia de Formación.

FIGURA 3.2.
Hipótesis de la relación entre Resultado de la Formación y Transferencia de Formación



Este primer modelo estructural especificado para analizar la relación entre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación partió de los factores identificados en el punto 3.2, según los cuales cada una de las dimensiones era medida a través de tres ítems (véase modelo A en la figura 3.3). Sin embargo, al evaluar los indicadores de medida de este primer modelo estructural se observó que la varianza extraída no superaba el límite de 0,5 (Hair *et al.*, 1999). Por ello se optó por especificar un nuevo modelo (véase modelo B en la figura 3.3) en el que se eliminó el ítem 12.03 que había presentado, una carga estandarizada baja y una fiabilidad individual alejada del nivel de 0,5 normalmente aceptado (Levy, Martín y Román, 2006). Tal y como se muestra en la figura 3.3, este segundo modelo presenta un mejor ajuste y se consigue que la varianza extraída de la variable latente fundamental del modelo sea de 0,652, por tanto será el que se utilizará en adelante.

FIGURA 3.3.
Comparación de modelos causales para la relación Resultado de la Formación - Transferencia de Formación



Bondad del ajuste

En aras de analizar la bondad del ajuste de este primer modelo parcial, se procedió a analizar una serie de indicadores. A este respecto, y como se puede observar en la figura 3.3, se obtuvieron varios indicadores con niveles aceptables para los distintos índices de ajuste considerados. Así pues, dado que todas las medidas de ajuste absoluto (el estadístico Chi-cuadrado presenta un valor de 2,766, que puede considerarse bajo y tiene una alta significación

$p=0,598$ y el indicador RMSEA cumple con el criterio de ser menor de 0,07), incremental (el índice CFI llega a la unidad, mientras que el NFI se encuentra muy cerca) y de parsimonia (el índice CMIN/DF se encuentra por debajo del límite de 2) están dentro de los límites recomendados por la literatura, se puede afirmar que ajuste del modelo es satisfactorio.

Evaluación de los indicadores de medida

En lo que respecta a los indicadores de medida de las variables latentes Resultado de la Formación y Transferencia de Formación, los resultados que aparecen en la tabla 3.15 indican que los estimadores estandarizados tienen valores superiores a 0,5. Además, la alta significación estadística de los indicadores⁴⁵ considerados para cada una de las variables latentes del modelo revela su validez convergente. Por su parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas, se observa que la fiabilidad compuesta presenta valores aceptables, en torno al 0,7 (Hair *et al.*, 1999). De manera similar, la varianza extraída de Transferencia de Formación está por encima del nivel recomendado de 0,5, mientras que la de Resultado de la Formación se sitúa en torno al mismo⁴⁶.

TABLA 3.15.
Resultados de los indicadores de medida de la relación
Resultado de la Formación - Transferencia de formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,610	5,184	0,000	0,691	0,433
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,791	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,548	4,787	0,000		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,946	4,857	0,000	0,783	0,652
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,640	----	----		

⁴⁵ Los indicadores para los que no se aporta su nivel de significación son los “ítems de referencia”, en los que la carga factorial se ha fijado a uno para definir la unidad de medida de la variable latente igual a la de una de las variables observadas (Hair *et al.*, 1999).

⁴⁶ También se calculó el Alfa de Cronbach de la nueva escala que mide la Transferencia de Formación, que se situó en 0,746, por encima del valor de 0,701 de la escala inicial de tres ítems.

Evaluación de las relaciones estructurales

Al objeto de contrastar la hipótesis H1, relativa a la relación causal existente entre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, los resultados recogidos en la tabla 3.16 muestran los valores de los parámetros del modelo estructural, su nivel de significación y el coeficiente conjunto de determinación R^2 . Dichos datos revelan que la Transferencia de Formación está explicada en gran medida por el Resultado de la Formación del individuo. Así pues, se puede concluir que la relación entre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación es positiva, significativa y considerable, lo cual permite aceptar la hipótesis H1.

TABLA 3.16.
Resultados de la relación estructural entre Resultado
de la Formación y Transferencia de Formación

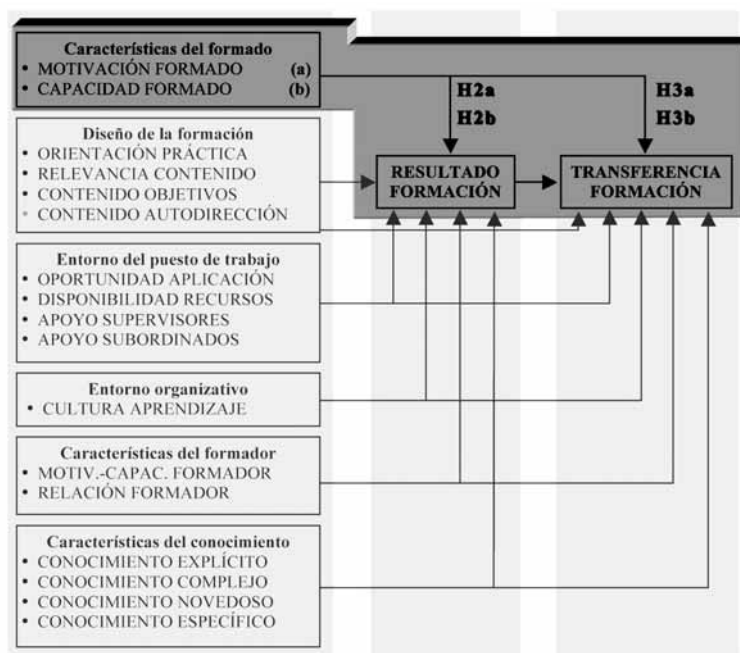
VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R^2)
TRANSF. FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,668	3,733	0,000	0,446

3.3.2. Modelo estructural: Características del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

Una vez establecida la significatividad de la relación entre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, a continuación se procede a analizar el efecto de las características del formado sobre ambas dimensiones. Para ello se diseñaron dos modelos estructurales en los que se analiza el efecto de la motivación y de la capacidad del formado sobre los constructos Resultado de la Formación y Transferencia de Formación a fin de testar las cuatro hipótesis mostradas en la figura 3.4.

FIGURA 3.4.

Hipótesis de la relación entre Características del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación



a) Modelo estructural: Motivación del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

Con el fin de analizar la influencia de la Motivación del Formado sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación se especificó un modelo estructural a fin de contrastar las hipótesis H2a y H3a.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo, recogidos en la tabla 3.17, muestran niveles aceptables para los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia. De este modo, se puede afirmar que el modelo propuesto es satisfactorio.

TABLA 3.17.

Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación Motivación del Formado - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
MOTIVACIÓN FORMADO - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	10,460	11	0,490	0,000	0,954	1,000	0,951

Evaluación de los indicadores de medida

Con relación a los indicadores de medida de las variables latentes, Motivación del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación, los resultados recogidos en la tabla 3.18 muestran que para estas dos últimas variables los indicadores son muy similares a los obtenidos en el modelo parcial (que ha sido especificado y contrastado en el epígrafe 3.3.1)⁴⁷. Por otra parte, los indicadores de la variable latente Motivación del Formado tienen unas cargas estandarizadas próximas a 0,8; presentando, además, una alta significación estadística, lo que confirma de forma muy satisfactoria su validez convergente. Por su parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala de Motivación del Formado, se observa que la fiabilidad compuesta presenta un valor satisfactorio (0,763), al igual que la varianza extraída (0,616), lo que indica que más de la mitad de la varianza de los indicadores especificados es tenida en cuenta para el constructo.

TABLA 3.18.

Resultados de los indicadores de medida de la relación Motivación del Formado - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V6.05 ← MOTIV. FORMADO	0,795	----	----	0,763	0,616
V6.06 ← MOTIV. FORMADO	0,775	3,822	0,000		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,612	5,440	0,000	0,690	0,432
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,787	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,550	4,975	0,000		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,948	4,848	0,000	0,784	0,654
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,639	----	----		

⁴⁷ Dado que los valores de los indicadores de medida de las variables latentes Resultado de la Formación y Transferencia de Formación sólo sufren ligeras variaciones en los distintos análisis, en adelante, sólo se comentarán los indicadores de los *inputs* de la formación que van siendo introducidos para testar las hipótesis de investigación, al objeto de evitar reiteraciones innecesarias.

Evaluación de las relaciones estructurales

Al objeto de contrastar las hipótesis H2a y H3a relativas a la relación existente entre la Motivación del Formado y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, respectivamente, los resultados recogidos en la tabla 3.19 muestran los valores de los parámetros del modelo estructural, su nivel de significación y el valor de R^2 (véase figura 3.5). Dichos resultados muestran que la Motivación del Formado influye positiva y significativamente sobre el Resultado de la Formación, lo cual permite aceptar la hipótesis H2a. Sin embargo, no se evidencia una influencia significativa de la Motivación del Formado sobre la Transferencia de Formación, por lo que no se puede contrastar la hipótesis H3a.

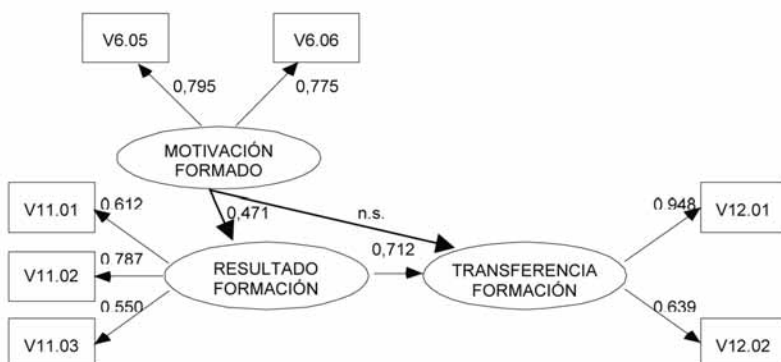
No obstante, a efectos de analizar un poco más el efecto directo de la Motivación del Formado sobre la Transferencia de Formación, se especificó un nuevo modelo en el que se eliminó la relación causal directa entre la Motivación del Formado y la Transferencia de Formación. El valor de R^2 para la Transferencia de Formación fue de 0,428 inferior al 0,454 alcanzado cuando la relación era incorporada. Este decremento del valor de la R^2 indica que la Motivación del Formado es una variable que ejerce cierta influencia en la explicación de la transferencia de formación.

TABLA 3.19.
Resultados de las relaciones estructurales entre Motivación del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← MOTIVACIÓN FDO.	0,471	3,351	0,000	0,222
TRANSE.FORMACIÓN ← MOTIVACIÓN FDO.	-0,091	-0,722	0,471	0,454
TRANSE.FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,712	3,494	0,000	

FIGURA 3.5.

Modelo causal de la relación entre la Motivación del Formado, el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación



b) Modelo estructural: Capacidad del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La influencia de la Capacidad del Formado sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación ha sido analizada a través de un modelo en el que se incluyen los cuatro indicadores obtenidos del análisis factorial exploratorio. Sin embargo, al estimar este primer modelo un ítem mostraba una estimación infractora (varianza del error de medida mayor que 1), por lo que se decidió eliminarlo. Así pues, los datos y comentarios que se muestran a continuación responden al modelo depurado de la figura 3.6, mediante el cual se pretende contrastar las hipótesis H2b y H3b.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo parcial, recogidos en la tabla 3.20, muestran niveles aceptables para los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia. De este modo, se puede afirmar que el modelo es satisfactorio.

TABLA 3.20
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Capacidad del Formado - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
CAPACIDAD FORMADO - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	21,398	17	0,209	0,048	0,907	0,978	1,259

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes Capacidad del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.21. Cabe comentar que de los indicadores de la variable latente Capacidad del Formado, sólo la carga estandarizada de uno de ellos queda ligeramente por debajo de 0,5, superando el resto este nivel. Además, los indicadores presentan una alta significación estadística lo que confirma su validez convergente. Por otra parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala de Capacidad del Formado, se observa que la fiabilidad compuesta está cerca del nivel del 0,7. En cuanto a la varianza extraída puede decirse que es un nivel aceptable, aunque no satisfactorio, ya que no alcanza el nivel de 0,5 recomendado⁴⁸.

TABLA 3.21.
Resultados de los indicadores de medida de la relación Capacidad del
Formado - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V6.01 ← CAPACIDAD FORMADO	0,771	4,124	0,000	0,682	0,425
V6.02 ← CAPACIDAD FORMADO	0,493	3,975	0,000		
V6.04 ← CAPACIDAD FORMADO	0,661	----	----		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,581	5,097	0,000	0,691	0,433
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,798	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,570	5,024	0,000		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,942	4,902	0,000	0,782	0,650
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,643	----	----		

⁴⁸ El Alfa de Cronbach de esta nueva escala que mide la Capacidad del Formado tomó el valor 0,675 muy cercano al de la escala extraída del Análisis Factorial Exploratorio que fue de 0,679.

Evaluación de las relaciones estructurales

Para contrastar las hipótesis H2b y H3b sobre la relación existente entre la Capacidad del Formado y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, respectivamente, los resultados recogidos en la tabla 3.22 muestran los valores de los parámetros del modelo estructural, su nivel de significación y el valor de R^2 (véase figura 3.6). Dichos resultados muestran que la Capacidad del Formado influye significativa y positivamente en el Resultado de la Formación, lo cual conduce a validar la hipótesis H2b. Sin embargo, la influencia de la Capacidad del Formado sobre la Transferencia de Formación no es significativa, por lo que con estos resultados no se puede contrastar la hipótesis H3b. Además, se volvió a especificar un modelo en el que se eliminó la relación directa entre Capacidad del Formado y Transferencia de Formación y el valor del R^2 para la Transferencia de Formación apenas tuvo variación, ya que fue de 0,443. Esto indicaría la escasísima influencia que dicha relación directa tiene en el modelo.

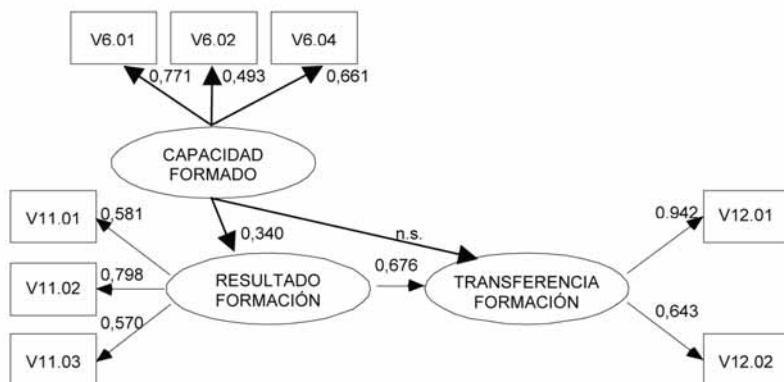
TABLA 3.22.

Resultados de las relaciones estructurales entre Capacidad del Formado, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← CAPACIDAD FDO.	0,340	2,502	0,012	0,116
TRANSF. FORMACIÓN ← CAPACIDAD FDO.	-0,022	-0,195	0,846	0,447
TRANSF. FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,676	3,620	0,000	

FIGURA 3.6.

Modelo causal de la relación entre la Capacidad de Absorción del formado, el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación

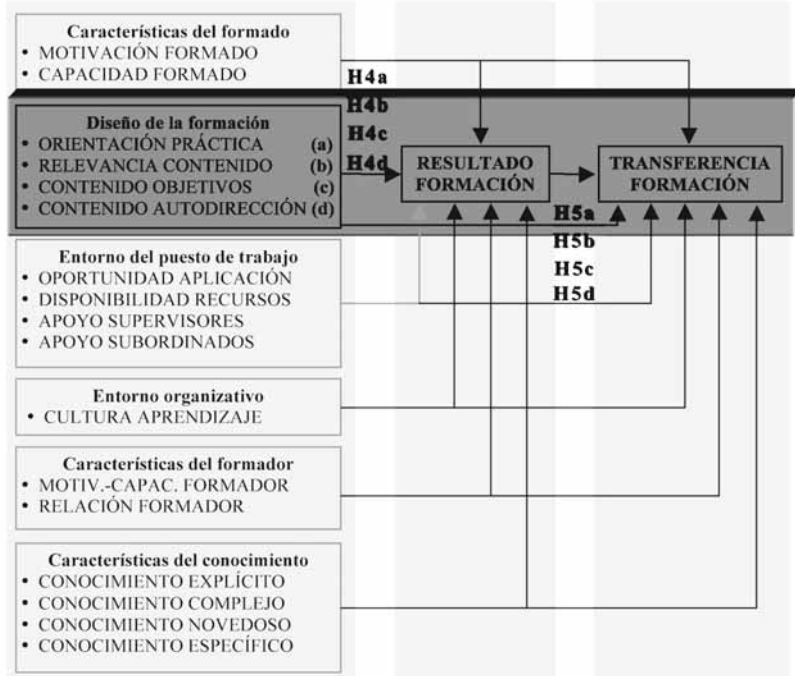


3.3.3. Modelo estructural: Características del Diseño de la Formación, Resultado de Formación y Transferencia de Formación

En el modelo propuesto para alcanzar los objetivos de esta investigación se argumenta que el Diseño de la Formación puede influir sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación a través de cuatro dimensiones: a) la orientación práctica de la formación, b) la relevancia del contenido, c) la existencia de contenidos sobre fijación de objetivos y d) la existencia de contenidos sobre autodirección. Por ello, se presentan cuatro modelos estructurales donde se analiza la influencia que estas dimensiones del Diseño de la Formación tienen sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, a fin de testar las ocho hipótesis que se recogen en la figura 3.7.

FIGURA 3.7.

Hipótesis de la relación entre Características del Diseño de la Formación, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación



a) Modelo estructural: Orientación Práctica, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

En el modelo propuesto para alcanzar los objetivos empíricos de esta investigación se establece que la Orientación Práctica de la formación influye positivamente sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación (hipótesis H4a y H5a, respectivamente). Con objeto de contrastar estas hipótesis se especificó un primer modelo en el que se incluían todos los ítems extraídos del análisis factorial exploratorio. Sin embargo, la existencia de estimaciones infractoras en este modelo inicial hizo que fuera necesario

especificar varios modelos hasta alcanzar uno con niveles de ajuste aceptables. Éste es el modelo final representado en la figura 3.8, mediante el que se contrastan las hipótesis planteadas.

Bondad del ajuste

El modelo finalmente especificado presentó los niveles de ajuste recogidos en la tabla 3.23. Como se puede observar, se logró un modelo que muestra niveles aceptables para todos los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia. Por tanto, se puede considerar que el modelo propuesto es satisfactorio.

TABLA 3.23.
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Orientación Práctica - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
ORIENTACIÓN PRÁCTICA - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	19,574	17	0,297	0,037	0,916	0,987	1,151

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes, Orientación Práctica, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.24. En este sentido, cabe destacar que los estimadores de la variable Orientación Práctica presentan valores satisfactorios y significativos excepto para uno de los indicadores. Por otra parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala⁴⁹, se observa que la fiabilidad compuesta está algo por debajo del 0,7, y que la varianza extraída es del 0,41. A pesar de que los indicadores de medida no son todo lo satisfactorios que hubiera sido deseable, se procedió a contrastar las hipótesis.

⁴⁹ Debido a la existencia de problemas con la especificación del modelo estructural varios ítems de la escala de partida se eliminaron por lo que el Alfa de Cronbach obtenido en el análisis exploratorio de componentes principales (0,754) sufrió un decremento (0,642).

TABLA 3.24.

Resultados de los indicadores de medida de la relación Orientación Práctica - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V4.01 ← ORIENTACIÓN PRÁCTICA	0,431	3,606	0,000	0,664	0,410
V4.03 ← ORIENTACIÓN PRÁCTICA	0,669	----	----		
V4.04 ← ORIENTACIÓN PRÁCTICA	0,772	4,313	0,000		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,621	5,404	0,000	0,689	0,429
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,769	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,558	4,956	0,000		
V12.01 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,937	5,010	0,000	0,781	0,648
V12.02 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,647	----	----		

Evaluación de las relaciones estructurales

Al objeto de analizar la influencia sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación de la Orientación Práctica (H4a y H5a), se ha especificado el modelo que aparece en la figura 3.8. Los resultados recogidos en la tabla 3.25 revelan que la Orientación Práctica influye positiva y significativamente sobre el Resultado de la Formación, por lo que se acepta la hipótesis H4a. Sin embargo, la influencia de la Orientación Práctica sobre la Transferencia de Formación no es significativa, por lo que no se contrasta la hipótesis H5a. De hecho, se especificó un nuevo modelo en el que se eliminó la relación directa entre la Orientación Práctica y la Transferencia de Formación y no hubo variación en el valor de R^2 . Esto parece indicar el escaso efecto directo que la Orientación Práctica tiene en la explicación de la Transferencia de Formación, aunque sí influya indirectamente a través del Resultado de la Formación.

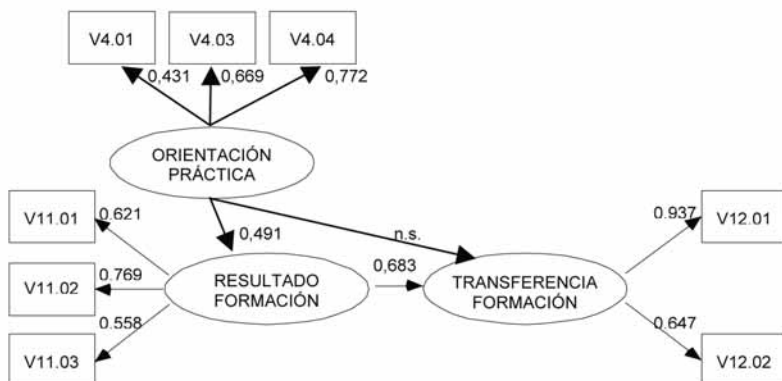
TABLA 3.25.

Resultados de las relaciones estructurales entre Orientación Práctica, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← ORIENT. PRÁCTICA	0,491	3,399	0,000	0,241
TRANSF.FORMACIÓN ← ORIENT. PRÁCTICA	-0,003	-0,023	0,982	0,465
TRANSF.FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,683	3,458	0,001	

FIGURA 3.8.

Modelo causal de la relación entre la Orientación Práctica, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



b) Modelo estructural: Relevancia del Contenido, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia de la Relevancia del Contenido sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante la especificación de un modelo estructural con el fin de contrastar las hipótesis H4b y H5b.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo propuesto, recogidos en la tabla 3.26, muestran niveles aceptables para los índices de ajuste absoluto, si bien la significación del test de la Chi-cuadrado es del 4,6%. Por su parte las medidas de ajuste incremental muestran que el CFI supera el límite del 0,9, mientras que el NFI tiene un nivel algo inferior a 0,9. Por último, la medida de ajuste de parsimonia también cumple con el nivel recomendado. De este modo, puede considerarse que el modelo es satisfactorio.

TABLA 3.26.
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Relevancia del Contenido - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
RELEVANCIA CONTENIDO - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	36,767	24	0,046	0,069	0,865	0,946	1,532

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes Relevancia del Contenido, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.27. En este sentido, cabe destacar que dos indicadores de la variable latente Relevancia del Contenido tienen su carga estandarizada ligeramente inferior a 0,5. No obstante, todos los indicadores presentan una alta significación estadística lo que confirma su validez convergente y justifican la no eliminación de los indicadores con carga inferior a 0,5. Por otra parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala de Relevancia del Contenido, se observa que la fiabilidad compuesta está próxima a 0,7 y que la varianza extraída no es del todo satisfactoria. A pesar de estas limitaciones del modelo de medida, se consideró oportuno mantenerlo a fin de garantizar la validez de contenido en el contraste de hipótesis.

TABLA 3.27.
Resultados de los indicadores de medida de la relación Relevancia del
Contenido - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad indicador	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V4.07 ← RELEVANCIA CONTENIDO	0,582	----	----	0,358	0,661	0,337
V4.08 ← RELEVANCIA CONTENIDO	0,459	3,670	0,000	0,218		
V4.09 ← RELEVANCIA CONTENIDO	0,749	4,692	0,000	0,546		
V4.10 ← RELEVANCIA CONTENIDO	0,486	3,828	0,000	0,224		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,609	5,216	0,000	0,365	0,689	0,429
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,769	----	----	0,597		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,570	4,959	0,000	0,328		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,909	5,794	0,000	0,708	0,773	0,635
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,666	----	----	0,513		

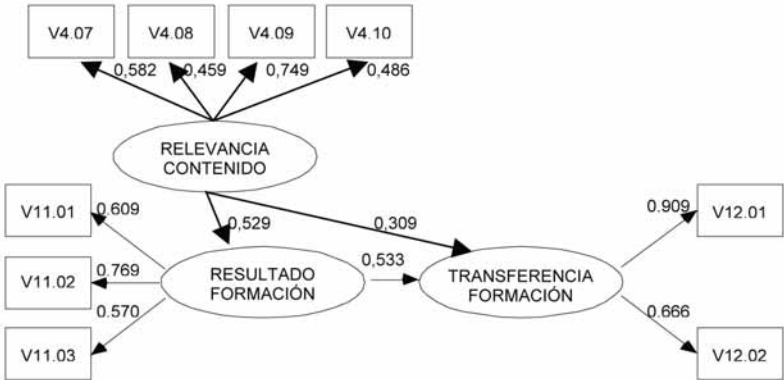
Evaluación de las relaciones estructurales

Los datos recogidos en la tabla 3.28 muestran los resultados alcanzados en el modelo estructural especificado para contrastar las hipótesis H4b y H5b relativas a la relación existente entre la Relevancia del Contenido y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, respectivamente (véase figura 3.9). Dichos datos muestran que la Relevancia del Contenido influye positiva y significativamente sobre el Resultado de la Formación, lo cual permite aceptar la hipótesis H4b. Además, se evidencia una influencia positiva y significativa de la Relevancia del Contenido sobre la Transferencia de Formación, por lo que también se puede aceptar la hipótesis H5b.

TABLA 3.28.
Resultados de las relaciones estructurales entre Relevancia del Contenido, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R ²)
RDO. FORMACIÓN ← RELEV. CONTENIDO	0,529	3,452	0,000	0,279
TRANSF. FORMACIÓN ← RELEV. CONTENIDO	0,309	2,113	0,035	0,554
TRANSF. FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,533	3,217	0,001	

FIGURA 3.9.
Modelo causal de la relación entre la Relevancia del Contenido, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



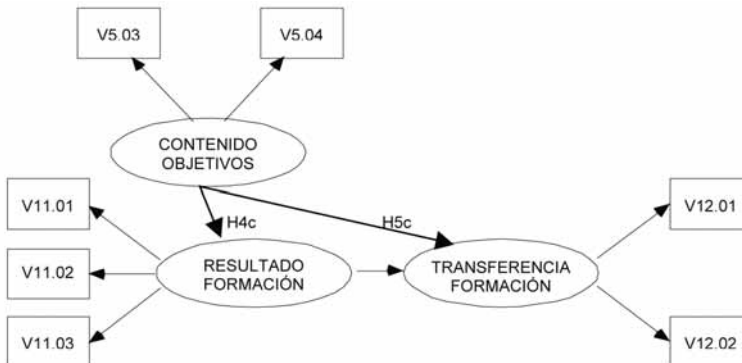
c) Modelo estructural: Contenidos sobre Fijación de Objetivos, Resultado de la formación y Transferencia de Formación

Al igual que en el apartado anterior, se especificó un modelo para contrastar las hipótesis H4c y H5c relativas a la relación entre los Contenidos sobre Fijación de Objetivos y las variables de Resultado de la Formación y de Transferencia de Formación (véase figuras 3.10).

Pero también como en el caso anterior, la estimación del modelo no pudo realizarse debido a resultados impropios que impidieron la especificación de un modelo satisfactorio. Así pues, los resultados de este apartado y del anterior sugieren la necesidad de profundizar en el diseño de las escalas de medida a fin de identificar indicadores más robustos aplicables en el contexto de la transferencia de formación, que todavía es un campo de estudio que requiere un mayor desarrollo de trabajos empíricos que diseñen y validen medidas.

FIGURA 3.10.

Modelo causal de la relación entre los Contenidos sobre Fijación de Objetivos, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



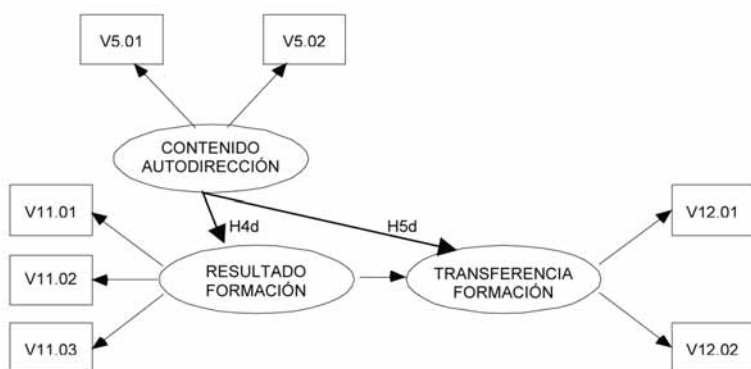
d) Modelo estructural: Contenidos sobre Autodirección, Resultado de la formación y Transferencia de Formación

Para analizar la posible influencia de los Contenidos de Autodirección sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, se espe-

cificó un modelo para contrastar las hipótesis H4d y H5d (véase figuras 3.11). No obstante, la estimación del modelo no pudo realizarse ya que se obtuvieron resultados impropios que impidieron la contrastación de las hipótesis al no poder especificarse un nuevo modelo.

FIGURA 3.11.

Modelo causal de la relación entre los Contenidos sobre Autodirección, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación

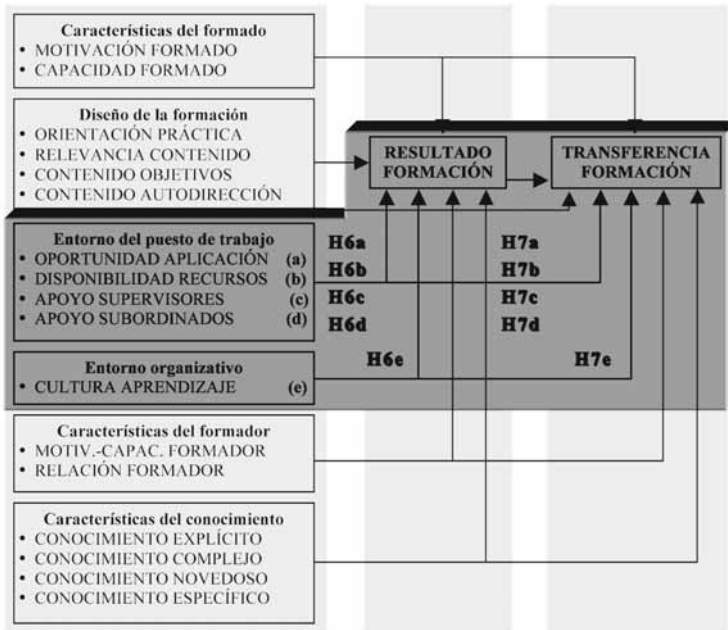


3.3.4. Modelo estructural: Características del Entorno, Resultado de Formación y Transferencia de Formación

Las características del entorno favorecedoras de la Transferencia de Formación analizadas en el modelo propuesto se englobaron bajo dos categorías: 1) las características del entorno del puesto de trabajo y 2) las características del entorno organizativo. Dentro del entorno del puesto de trabajo se analizaron cuatro dimensiones: la Oportunidad de Aplicación, la Disponibilidad de Recursos, el Apoyo de los Superiores y el Apoyo de los Subordinados. Por su parte, el entorno organizativo será estudiado analizando la Cultura de Aprendizaje.

A continuación se presentan los cinco modelos estructurales especificados para analizar las relaciones entre estas dimensiones y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación. Con ellos se pretende testar las diez hipótesis recogidas en la figura 3.12.

FIGURA 3.12.
Hipótesis de la relación entre Características del Entorno, Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



a) Modelo estructural: Oportunidad de Aplicación, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia de la Oportunidad de Aplicación sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante la especificación de un modelo con el fin de contrastar las hipótesis H6a y H7a.

Bondad del ajuste

Los indicadores del modelo global, recogidos en la tabla 3.29, reflejan la existencia de un buen ajuste global del modelo propuesto para analizar la relación entre la Oportunidad de Aplicación y el Resultado de la Formación y Transferencia de Formación, ya que todos los indicadores presentan valores superiores a los recomendados.

TABLA 3.29.

**Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Oportunidad de Aplicación - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación**

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
OPORTUNIDAD APLICACIÓN - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	20,050	17	0,118	0,061	0,918	0,973	1,415

Evaluación de los indicadores de medida

Con relación a los indicadores de medida de las variables latentes que se muestran en la tabla 3.30, cabe destacar que las cargas estandarizadas de todos los indicadores de la variable Oportunidad de Aplicación superan el 0,5 y que presentan una alta significación estadística. A su vez, la fiabilidad compuesta de la escala está por encima de 0,7 y el porcentaje de varianza extraída está próximo a 0,5.

TABLA 3.30.

**Resultados de los indicadores de medida de la relación Oportunidad de
Aplicación - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación**

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V8.01 ← OPORTUNIDAD APLICACION	0,736	----	----	0,733	0,483
V8.02 ← OPORTUNIDAD APLICACION	0,772	6,536	0,000		
V8.03 ← OPORTUNIDAD APLICACION	0,558	5,151	0,000		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,596	5,135	0,000	0,691	0,432
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,786	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,568	4,948	0,000		
V12.01 ← TRANSE.FORMACIÓN	0,856	6,779	0,000	0,762	0,617
V12.02 ← TRANSE.FORMACIÓN	0,708	----	----		

Evaluación de las relaciones estructurales

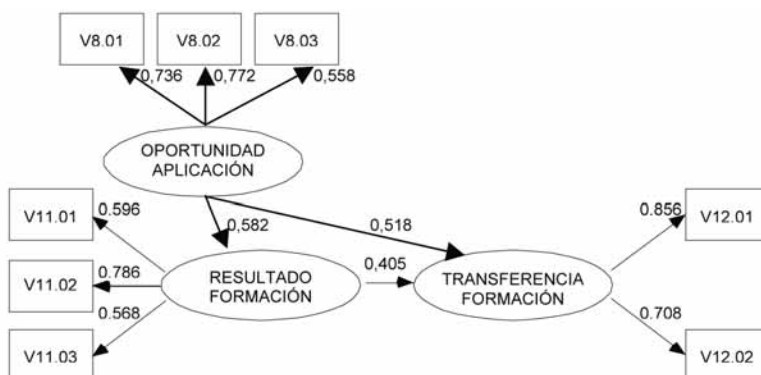
Al objeto de contrastar las hipótesis H6a y H7a relativas a la relación existente entre la Oportunidad de Aplicación y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación respectivamente (véase figura 3.13), los resulta-

dos recogidos en la tabla 3.31 muestran los valores de los parámetros del modelo estructural, su nivel de significación y el valor de R^2 . Estos resultados reflejan que la Oportunidad de Aplicación influye positiva y significativamente sobre el Resultado de la Formación, lo que permite aceptar la hipótesis H6a. Además, se evidencia una influencia positiva y significativa de la Oportunidad de Aplicación sobre la Transferencia de Formación, por lo que también se acepta la hipótesis H7a.

TABLA 3.31.
Resultados de las relaciones estructurales entre Oportunidad de Aplicación, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← OPORT. APLICACIÓN	0,581	4,330	0,000	0,338
TRANSF. FORMACIÓN ← OPORT. APLICACIÓN	0,518	3,414	0,000	0,675
TRANSF. FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,405	2,706	0,007	

FIGURA 3.13.
Modelo causal de la relación entre la Oportunidad de Aplicación, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



b) Modelo estructural: Disponibilidad de Medios, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia de la Disponibilidad de Medios sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante la especificación de un modelo con el fin de contrastar las hipótesis H6b y H7b.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo global, recogidos en la tabla 3.32, en general muestran buenos niveles para los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia. Por todo ello se puede afirmar que el modelo es satisfactorio.

TABLA 3.32.
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Disponibilidad de Medios - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
DISPONIBILIDAD MEDIOS - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	15,052	11	0,180	0,057	0,926	0,978	1,368

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes, Disponibilidad de Medios, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.33. Las cargas estandarizadas de los dos indicadores de la variable latente Disponibilidad de Medios superan el 0,5 y los indicadores presentan una adecuada significación estadística lo que confirma su validez convergente. Por otra parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala de Disponibilidad de Medios, se observa que la fiabilidad compuesta está algo por debajo de 0,7 (0,657), aunque la varianza extraída prácticamente llega al nivel recomendado de 0,5 (0,498).

TABLA 3.33.

Resultados de los indicadores de medida de la relación Disponibilidad de Medios - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V8.04 ← DISPONIBILIDAD MEDIOS	0,558	----	----	0,657	0,498
V8.05 ← DISPONIBILIDAD MEDIOS	0,828	2,565	0,010		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,602	5,191	0,000	0,691	0,432
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,786	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,563	4,929	0,000		
V12.01 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,901	5,409	0,000	0,771	0,632
V12.02 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,672	----	----		

Evaluación de las relaciones estructurales

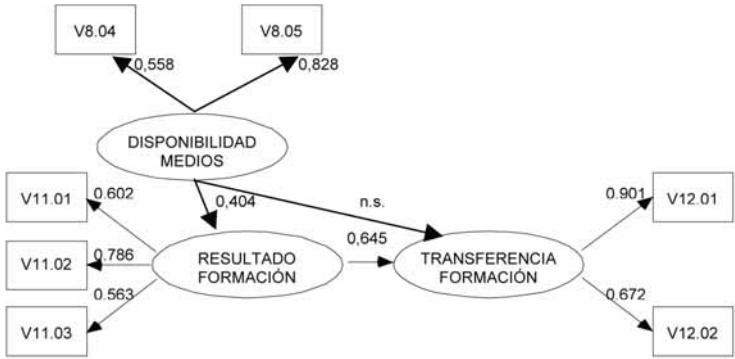
Los resultados de los análisis realizados para contrastar las hipótesis H6b y H7b relativas a la relación existente entre la Disponibilidad de Medios y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.33. Dichos resultados muestran que la Disponibilidad de Medios influye positiva y significativamente sobre el Resultado de la Formación, lo cual permite aceptar la hipótesis H6b (véase figura 3.14). Sin embargo, no se evidencia influencia significativa de la Disponibilidad de Medios sobre la Transferencia de Formación, por lo que no se puede aceptar la hipótesis H7b. Además, al eliminar la relación directa entre la Disponibilidad de Medios y la Transferencia de Formación, mediante la especificación de un nuevo modelo, se observó que el valor de R^2 apenas si disminuía. Esto contribuye a explicar la escasa importancia de dicha relación directa en la explicación de la Transferencia de Formación.

TABLA 3.34.

Resultados de las relaciones estructurales entre Disponibilidad de Medios, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← DISPONIB. MEDIOS	0,404	2,801	0,005	0,163
TRANSF.FORMACIÓN ← DISPONIB. MEDIOS	0,120	0,977	0,329	0,493
TRANSF.FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,645	3,698	0,000	

FIGURA 3.14.
Modelo causal de la relación entre la Disponibilidad de Medios, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



c) Modelo estructural: Apoyo de Superiores, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

Con el fin de analizar la influencia del Apoyo de Superiores sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación se especificó un primer modelo para contrastar las hipótesis H6c y H7c. Sin embargo, en aras de alcanzar un ajuste adecuado hubo de ser reespecificado hasta obtener el modelo depurado de la figura 3.15 que presentó un buen ajuste y se utilizó para contrastar las hipótesis.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo, recogidos en la tabla 3.35, muestran buenos niveles para todos los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia, por lo que se considera que el modelo especificado es satisfactorio.

TABLA 3.35.
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación Apoyo de Superiores- Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
APOYO SUPERIORES - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	17,121	11	0,104	0,070	0,939	0,955	1,556

Evaluación de los indicadores de medida

Los resultados del modelo de medida se muestran en la tabla 3.36. Cabe destacar que las cargas estandarizadas de todos los indicadores de la variable Apoyo de Superiores superan ampliamente el 0,5 y son altamente significativas. Además, la fiabilidad compuesta está por encima de 0,8 y la varianza extraída se sitúa en 0,780, lo que demuestra el alto valor explicativo de los ítems utilizados. Por todo lo anterior, se puede afirmar que el modelo de medida es aceptable.

TABLA 3.36.

Resultados de los indicadores de medida de la relación Apoyo de Superiores - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V9.02 ← APOYO SUPERIORES	0,883	4,388	0,000	0,876	0,780
V9.03 ← APOYO SUPERIORES	0,883	----	----		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,600	5,098	0,000	0,692	0,436
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,806	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,545	4,749	0,000		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,853	5,919	0,000	0,761	0,616
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,710	----	----		

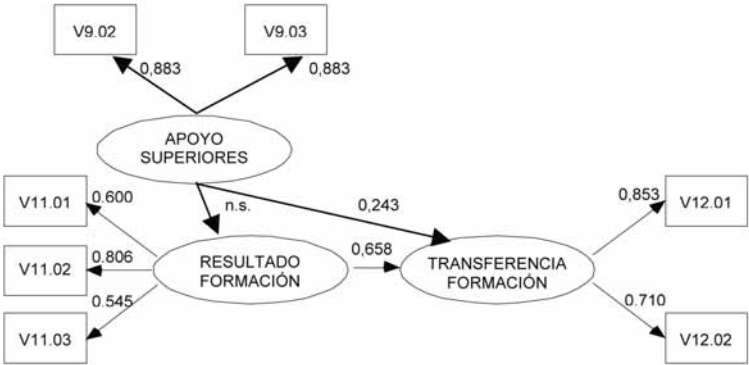
Evaluación de las relaciones estructurales

Para contrastar las hipótesis H6c y H7c, relativas a la relación existente entre el Apoyo de Superiores y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, respectivamente (véase figura 3.15), los datos recogidos en la tabla 3.37 muestran los valores de los parámetros del modelo estructural, su nivel de significación y el valor de la R². Los resultados muestran que la relación entre el Apoyo de Superiores y el Resultado de la Formación no es significativa, por lo que no se puede aceptar la hipótesis H6c. Sin embargo, sí se evidencia una influencia positiva y significativa del Apoyo de Superiores sobre la Transferencia de Formación, por lo que se acepta la hipótesis H7c.

TABLA 3.37.
Resultados de las relaciones estructurales entre Apoyo de Superiores, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R ²)
RDO. FORMACIÓN ← APOYO SUPERIORES	0,159	1,353	0,176	0,542
TRANSF. FORMACIÓN ← APOYO SUPERIORES	0,243	2,309	0,021	
TRANSF. FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,658	4,290	0,000	

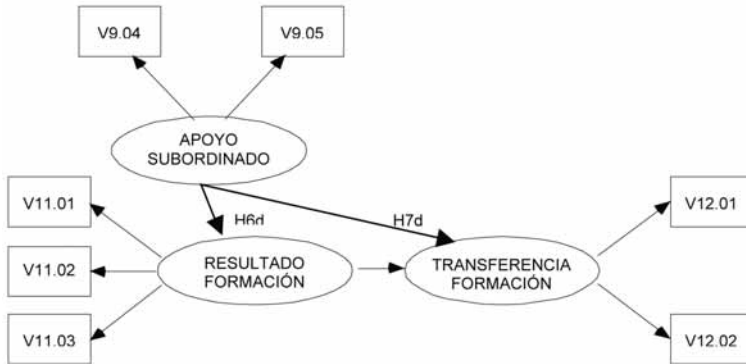
FIGURA 3.15.
Modelo causal de la relación entre el Apoyo de Superiores, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



d) Modelo estructural: Apoyo de Subordinados, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La influencia del Apoyo de los Subordinados sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante el modelo recogido en la figura 3.16, con el que se pretendía contrastar las hipótesis H6d y H7d. Sin embargo, el modelo presentó una estimación infractora en uno de sus ítems, por lo que no se ha podido estimar y, por lo tanto, la contrastación de las hipótesis H6d y H7d no ha sido posible.

FIGURA 3.16.
Modelo causal de la relación entre el Apoyo de Subordinados, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



e) Modelo estructural: Cultura de Aprendizaje, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

En el modelo de investigación planteado se establece que la Cultura de Aprendizaje influye positivamente sobre el Resultado de la Formación y sobre la Transferencia de Formación (H6e y H7e). Con objeto de contrastar esta hipótesis, se especificó un primer modelo en el que se incluían todos los ítems extraídos del análisis factorial exploratorio. Sin embargo, los índices de ajuste global de este primer modelo desaconsejaban su uso, por lo que se especificaron varios modelos en los que se eliminaron aquellos ítems con fiabilidades individuales menores.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo, recogidos en la tabla 3.38, muestran, en general, buenos niveles para los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia. Por todo ello se puede considerar que el modelo es satisfactorio.

TABLA 3.38.
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación Cultura de Aprendizaje - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
CULTURA APRENDIZAJE- RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	19,973	17	0,276	0,039	0,932	0,989	1,175

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes se muestran en la tabla 3.39. En este sentido, cabe destacar que las cargas estandarizadas de todos los indicadores de la variable Cultura de Aprendizaje superan el 0,5. Además, los indicadores presentan una alta significación estadística lo que confirma su validez convergente. Por otra parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala de Cultura de Aprendizaje⁵⁰, se observa que la fiabilidad compuesta está por encima de 0,8 y su varianza extraída es del 0,586. Por todo lo anterior, el modelo de medida se considera aceptable.

TABLA 3.39.
Resultados de los indicadores de medida de la relación Cultura de Aprendizaje - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V10.01 ← CULTURA APRENDIZAJE	0,735	6,347	0,000	0,806	0,586
V10.03 ← CULTURA APRENDIZAJE	0,898	6,356	0,000		
V10.04 ← CULTURA APRENDIZAJE	0,641	----	----		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,605	5,137	0,000	0,691	0,434
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,798	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,547	4,770	0,000		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,877	5,975	0,000	0,765	0,623
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,691	----	----		

⁵⁰Aunque la escala modelo tiene menos ítems que la escala extraída del análisis factorial exploratorio, el Alfa de Cronbach ha aumentado, pasando de 0,760 a 0,792.

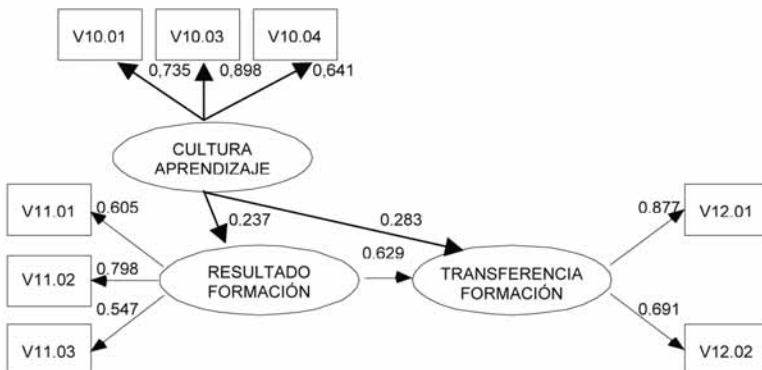
Evaluación de las relaciones estructurales

Al objeto de contrastar las hipótesis H6e y H7e relativas a la influencia de la Cultura de Aprendizaje sobre las variables dependientes (véase figura 3.17), los resultados recogidos en la tabla 3.40 muestran los valores de los parámetros del modelo estructural, su nivel de significación y el valor de R^2 . Dichos resultados muestran que la Cultura de Aprendizaje influye de manera positiva y significativa sobre el Resultado de la Formación, además, se evidencia una influencia positiva y significativa de la Cultura de Aprendizaje sobre la Transferencia de Formación. Estos resultados permiten aceptar las hipótesis H6e y H7e.

TABLA 3.40.
Resultados de las relaciones estructurales entre Cultura de Aprendizaje, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← CULTURA APRENDIZAJE	0,237	1,963	0,050	0,056
TRANSF. FORMACIÓN ← CULTURA APRENDIZAJE	0,283	2,592	0,010	0,560
TRANSF. FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,629	4,124	0,000	

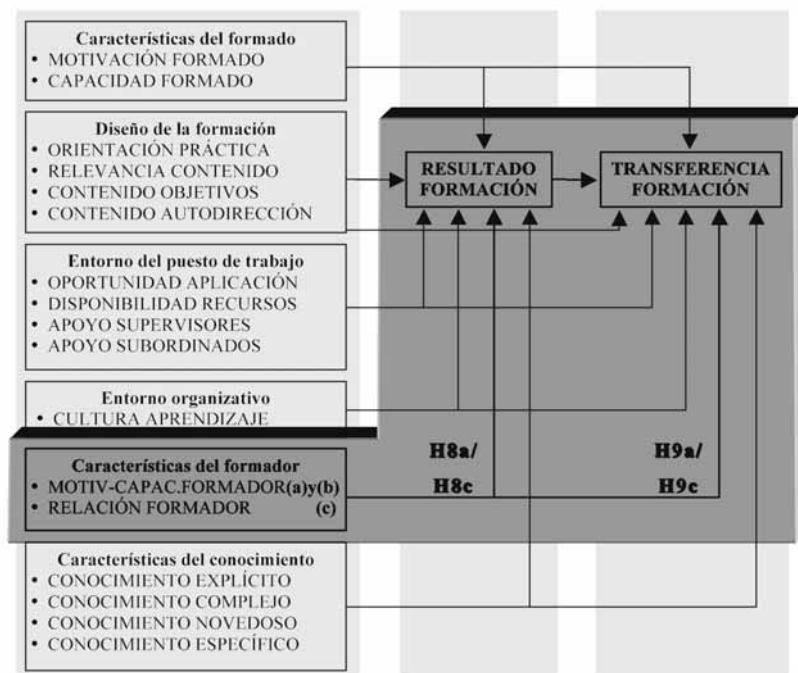
FIGURA 3.17.
Modelo causal de la relación entre la Cultura de Aprendizaje, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



3.3.5. Modelo estructural: Características del Formador, Resultado de Formación y Transferencia de Formación

En el modelo propuesto en la presente investigación se considera que el Formador influye sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación a través de tres dimensiones: a) la motivación, b) la capacidad para articular el conocimiento y c) la habilidad para crear una buena relación con el formado. Sin embargo, en el análisis factorial exploratorio las dos primeras dimensiones del entorno del puesto de trabajo se unieron en un sólo factor que se etiquetó como Motivación-Capacitación del Formador. Por tanto, sólo se especificaron dos modelos estructurales para testar las cuatro hipótesis recogidas en la figura 3.18.

FIGURA 3.18.
Hipótesis de la relación entre Características del Formador, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación



a) Modelo estructural: Motivación-Capacitación del Formador, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia de la Motivación-Capacitación del Formador sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante la especificación de un modelo con el que se pretende validar las hipótesis H8a/b y H9a/b.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo global, recogidos en la tabla 3.41, muestran niveles aceptables para los índices de ajuste absoluto. Por su parte las medidas de ajuste incremental muestran que el CFI y el NFI superan el límite del 0,9. Por último, la medida de ajuste de parsimonia también está dentro de los límites aceptables. De este modo, se puede considerar que el modelo global es satisfactorio.

TABLA 3.41.
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Motivación-Capacitación del Formador - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
MOT.CAPAC.FORMADOR - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	25,028	24	0,404	0,019	0,903	0,995	1,043

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes Motivación-Capacitación del Formador, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.42. En los resultados se observa que todos los indicadores de la variable Motivación-Capacitación del Formador presentan cargas estandarizadas por encima de 0,5 y, además, son significativos. Por otra parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala se observa que la fiabilidad compuesta está muy cerca de 0,7, aunque la varianza extraída es algo baja.

TABLA 3.42.
**Resultados de los indicadores de medida de la relación Motivación-
 Capacitación Formador - Resultado de la Formación -
 Transferencia de Formación**

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V7.01 ← MOT.CAPAC.FORMADOR	0,595	4,399	0,000	0,694	0,362
V7.02 ← MOT.CAPAC.FORMADOR	0,607	4,446	0,000		
V7.03 ← MOT.CAPAC.FORMADOR	0,634	----	----		
V7.04 ← MOT.CAPAC.FORMADOR	0,570	4,293	0,000		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,633	5,502	0,000	0,687	0,425
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,739	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,573	5,073	0,000		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,956	4,802	0,000	0,787	0,657
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,633	----	----		

Evaluación de las relaciones estructurales

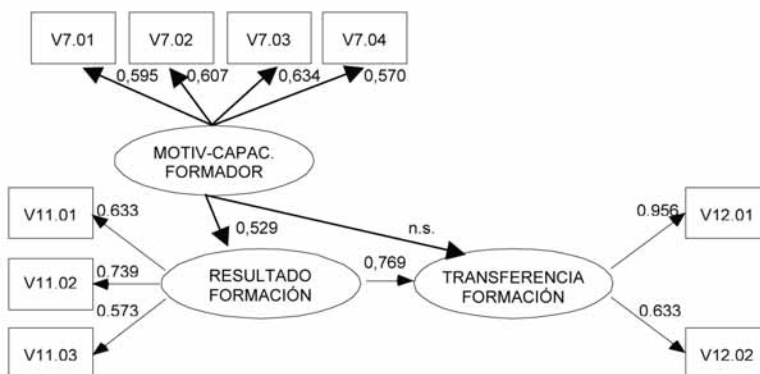
Con el fin de contrastar las hipótesis H8a/b y H9a/b, relativas a la relación entre la dimensión Motivación-Capacitación del Formador y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación (véase figura 3.19), los resultados recogidos en la tabla 3.43 muestran los valores de los parámetros del modelo estructural, su nivel de significación y el valor de la R^2 . Dichos resultados revelan que la Motivación-Capacitación del Formador influye positiva y significativamente sobre el Resultado de la Formación, lo cual permite aceptar la hipótesis H8a/b. Sin embargo, los datos no evidencian una influencia significativa de la Motivación-Capacitación del Formador sobre la Transferencia de Formación, por lo que no se puede contrastar la hipótesis H9a/b. No obstante, la relación resulta ser necesaria en el modelo, en la medida, en que al eliminarla el valor de la R^2 disminuye a 0,445.

TABLA 3.43.
**Resultados de las relaciones estructurales entre Motivación-
 Capacitación Formador, Resultado de la Formación y
 Transferencia de Formación**

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← MOT.CAPAC.FORMADOR	0,529	3,456	0,000	0,280
TRANSF.FORMACIÓN ← MOT.CAPAC.FORMADOR	-0,171	-1,143	0,253	0,482
TRANSF.FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,769	3,385	0,000	

FIGURA 3.19.

Modelo causal de la relación entre la Motivación-Capacitación del Formador, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



b) Modelo estructural: Habilidad del Formador para la Relación, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia de la Habilidad del Formador para la Relación en el Resultado de la Formación y en la Transferencia de Formación fue analizada mediante la especificación de un modelo con el cual se pretende validar las hipótesis H8c y H9c.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo, recogidos en la tabla 3.44, muestran niveles aceptables para todos los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia, por lo que se puede considerar que el modelo es satisfactorio.

TABLA 3.44.

Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación Habilidad del Formador para la Relación - Resultado de Formación - Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
HAB.RELAC.FORMADOR - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	17,041	11	0,107	0,070	0,912	0,965	1,549

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes Habilidad del Formador para la Relación, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.45. En este sentido, cabe destacar que los indicadores de la variable Habilidad del Formador para la Relación tienen cargas estandarizadas por encima de 0,5 significativas. Por su parte, la fiabilidad compuesta de la escala y la varianza extraída son algo inferiores a los niveles recomendados.

TABLA 3.45.

Resultados de los indicadores de medida de la relación Habilidad del Formador para la Relación - Resultado de la Formación - Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V7.05 ← HAB.RELAC.FORMADO	0,537	1,736	0,083	0,621	0,459
V7.06 ← HAB.RELAC.FORMADO	0,794	----	----		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,613	5,204	0,000	0,689	0,429
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,768	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,568	4,919	0,000		
V12.01 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,938	5,012	0,000	0,781	0,649
V12.02 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,646	----	----		

Evaluación de las relaciones estructurales

Al objeto de confirmar la relación existente entre la Habilidad del Formador para la Relación y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, es decir, las hipótesis H8c y H9c, respectivamente (véase la figura 3.20), los resultados recogidos en la tabla 3.46 muestran que la Habilidad del Formador para la Relación no influye significativamente ni sobre el Resultado de la Formación, ni sobre la Transferencia de Formación, por lo deben rechazarse las hipótesis planteadas a este respecto.

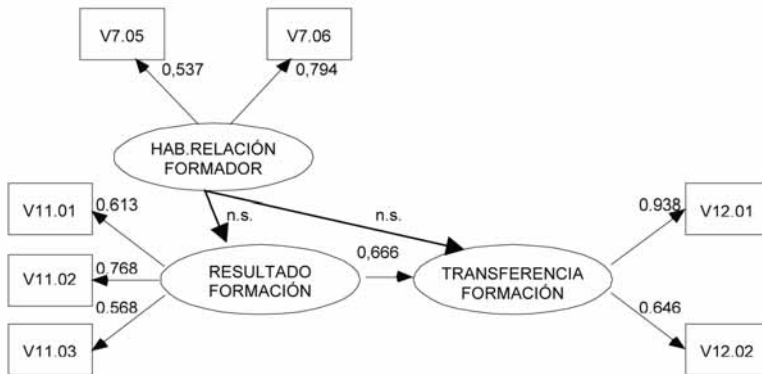
TABLA 3.46.

Resultados del modelo de estructural de la relación Habilidad Relación Formador - Resultado de la formación - Transferencia de formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← HAB.RELAC.FORMADO	0,306	1,574	0,116	0,468
TRANSF.FORMACIÓN ← HAB.RELAC.FORMADO	0,053	0,449	0,653	
TRANSF.FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,666	3,668	0,000	

FIGURA 3.20.

Modelo causal de la relación entre la Habilidad del Formador para la Relación, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación

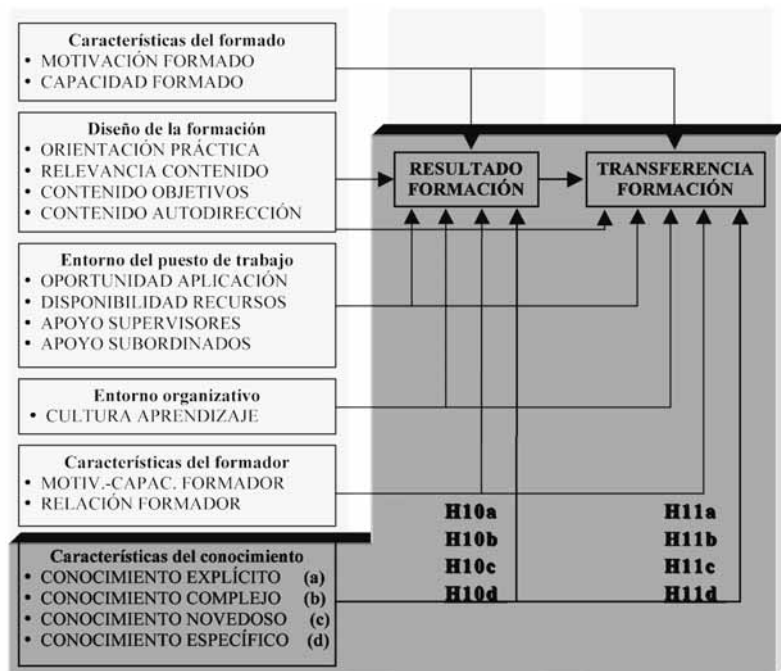


3.3.6. Modelo estructural: Características del Conocimiento, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

En el modelo de investigación propuesto se considera que las Características del Conocimiento: carácter tácito-explícito, complejo, novedoso y específico pueden influir sobre el Resultado de la Formación y sobre la Transferencia de Formación, planteándose las ocho hipótesis reflejadas en la figura 3.21.

FIGURA 3.21.

Hipótesis de la relación entre Características del Conocimiento, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

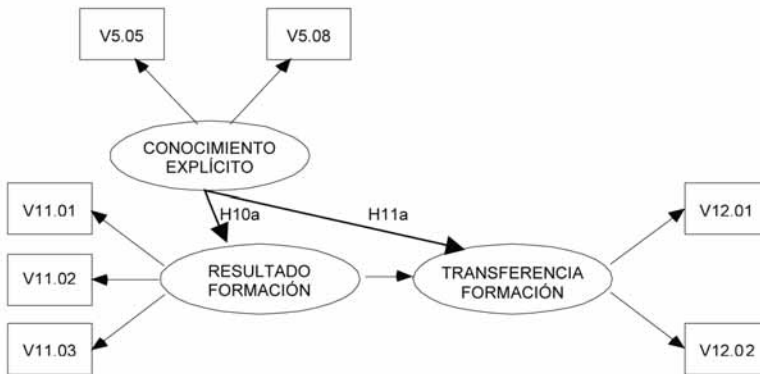


a) Modelo estructural: Carácter Explícito del Conocimiento, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia del Carácter Explícito del Conocimiento a transferir sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante un modelo con el que se pretendía contrastar las hipótesis H10a y H11a (véase figura 3.22). Sin embargo, la especificación de dicho modelo no pudo realizarse, porque la escala de medida presentó diferentes problemas. Como ya se mencionó en el apartado de la Dimensionalidad de las escalas (epígrafe 3.2.1), dos de los ítems de esta escala tuvieron que ser eliminados por incongruencias de medida. Además, uno de los dos ítems res-

tantes relativos al conocimiento explícito presentó problemas y su eliminación impedía la especificación del modelo estructural. Por estas razones no se han podido contrastar las hipótesis relativas a la influencia del Carácter Explícito del Conocimiento.

FIGURA 3.22.
Modelo causal de la relación entre Conocimiento Explícito del Conocimiento, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



b) Modelo estructural: Carácter Complejo del Conocimiento, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

Al objeto de analizar la influencia del Carácter Complejo del Conocimiento a transferir sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación se especificó un modelo para contrastar las hipótesis H10b y H11b (véase figura 3.23).

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo, recogidos en la tabla 3.47, muestran niveles aceptables para los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia. De este modo, se puede considerar que el modelo global es satisfactorio.

TABLA 3.47.

**Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Carácter Complejo del Conocimiento - Resultado de Formación -
Transferencia de Formación**

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
CONOCIMIENTO COMPLEJO - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	17,243	17	0,438	0,011	0,927	0,999	1,014

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes se muestran en la tabla 3.48. En este sentido, cabe destacar que dos indicadores de la variable latente Carácter Complejo del Conocimiento tienen una carga estandarizada que está bastante por encima de 0,5, mientras que el tercer ítem no llega a ese nivel, aunque se ha decidido mantenerlo en aras de garantizar la validez de contenido. Por otra parte, en lo relativo al análisis de fiabilidad de la escala se observa que la fiabilidad compuesta y la varianza extraída están cercanas a los valores mínimos recomendados.

TABLA 3.48.

**Resultados de los indicadores de medida de la relación Carácter
Complejo del Conocimiento - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación**

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V5.11 ← CONOCIMIENTO COMPLEJO	0,728	3,998	0,000	0,685	0,446
V5.12 ← CONOCIMIENTO COMPLEJO	0,833	----	----		
V5.13 ← CONOCIMIENTO COMPLEJO	0,339	2,927	0,003		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,601	5,243	0,000	0,692	0,435
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,803	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,546	4,860	0,000		
V12.01 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,930	5,007	0,000	0,778	0,644
V12.02 ← TRANSF. FORMACIÓN	0,651	----	----		

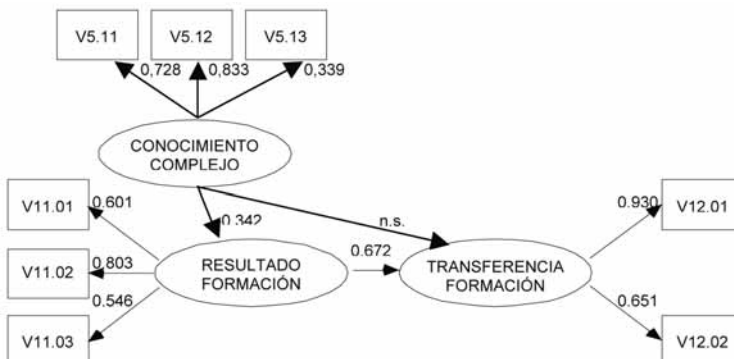
Evaluación de las relaciones estructurales

En la tabla 3.49 se muestran los resultados de los análisis realizados para contrastar las hipótesis H10b y H11b. Estos resultados revelan que el Conocimiento Complejo influye significativa y negativamente sobre el Resultado de la Formación, lo cual permite aceptar la hipótesis H10b. Sin embargo, su influencia sobre la Transferencia de Formación no es significativa, por lo que no se puede aceptar la hipótesis H11b. Además, si se especifica un nuevo modelo que no tenga la relación directa entre el Conocimiento Complejo y la Transferencia de Formación, el R^2 de esta última no varía en absoluto, lo que evidencia que dicha relación no es importante en el modelo explicativo de la transferencia de formación.

TABLA 3.49.
Resultados del modelo de estructural de la relación
Carácter Complejo del Conocimiento - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coefficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN \leftarrow CONOC. COMPLEJO	-0,342	-2,559	0,010	0,451
TRANSF. FORMACIÓN \leftarrow CONOC. COMPLEJO	0,001	0,008	0,994	
TRANSF. FORMACIÓN \leftarrow RDO. FORMACIÓN	0,672	3,686	0,000	

FIGURA 3.23.
Modelo causal de la relación entre el Carácter Complejo del Conocimiento, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación



c) Modelo estructural: Carácter Novedoso del Conocimiento, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia del Carácter Novedoso del Conocimiento a transferir sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante un modelo que pretende contrastar las hipótesis H10c y H11c.

Bondad del ajuste

Los indicadores del ajuste del modelo, recogidos en la tabla 3.50, muestran niveles aceptables para todos los índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia. De este modo, se puede considerar que el modelo es satisfactorio.

TABLA 3.50.
Medidas de bondad del ajuste del modelo causal de la relación
Carácter Novedoso del Conocimiento - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

MODELO	CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
CONOCIMIENTO NOVEDOSO - RESULTADO FORMACIÓN - TRANSFERENCIA FORMACIÓN	25,517	17	0,084	0,067	0,891	0,959	1,501

Evaluación de los indicadores de medida

Los indicadores de medida de las variables latentes Carácter Novedoso del Conocimiento, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación se muestran en la tabla 3.51. En este sentido, cabe destacar que uno de los indicadores de la variable latente Carácter Novedoso del Conocimiento tiene una carga estandarizada que está por debajo de 0,5. Esto afecta también a la fiabilidad compuesta y la varianza extraída que están por debajo del nivel recomendado. A pesar de las limitaciones del modelo de medida, se consideró aceptable su uso para el contraste de hipótesis.

TABLA 3.51.
Resultados de los indicadores de medida de la relación Carácter
Novedoso del Conocimiento - Resultado de la Formación -
Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Niveles de significación	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
V5.06 ← CONOCIMIENTO NOVEDOSO	0,376	3,149	0,002	0,641	0,390
V5.09 ← CONOCIMIENTO NOVEDOSO	0,759	4,045	0,000		
V5.10 ← CONOCIMIENTO NOVEDOSO	0,672	----	----		
V11.01 ← RDO. FORMACIÓN	0,654	5,623	0,000	0,687	0,427
V11.02 ← RDO. FORMACIÓN	0,756	----	----		
V11.03 ← RDO. FORMACIÓN	0,531	4,760	0,000		
V12.01 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,955	4,800	0,000	0,786	0,657
V12.02 ← TRANSF.FORMACIÓN	0,634	----	----		

Evaluación de las relaciones estructurales

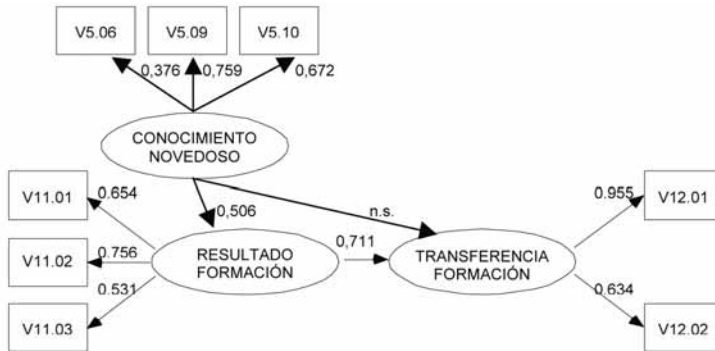
La tabla 3.52 muestra los resultados de los valores de los parámetros del modelo estructural, el nivel de significación y el valor de R^2 utilizado para contrastar las hipótesis H10c y H11c, relativas a la relación existente entre el Carácter Novedoso del Conocimiento y el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación, respectivamente (véase figura 3.24). Estos resultados muestran que el Carácter Novedoso del Conocimiento influye significativa y positivamente sobre el Resultado de la Formación, lo cual permite aceptar la hipótesis H10c. Sin embargo, la hipótesis H11c que relaciona el Carácter Novedoso del Conocimiento y la Transferencia de Formación no se pudo validar. Si bien, al especificar un nuevo modelo eliminando la relación directa entre dichas variables el R^2 de la Transferencia de Formación disminuyó a 0,441, indicando que la relación es importante para el modelo explicativo.

TABLA 3.52.
Resultados de las relaciones estructurales entre Carácter Novedoso
del Conocimiento, Resultado de la Formación y
Transferencia de Formación

VARIABLE	Estimador estandarizado	Razón crítica	Nivel de significación	Coficiente conjunto de determinación (R^2)
RDO. FORMACIÓN ← CONOC. NOVEDOSO	0,506	3	0,000	0,456
TRANSF.FORMACIÓN ← CONOC. NOVEDOSO	-0,076	-0,559	0,576	
TRANSF.FORMACIÓN ← RDO. FORMACIÓN	0,711	3,375	0,000	

FIGURA 3.24.

Modelo causal de la relación entre el Carácter Novedoso del Conocimiento, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación

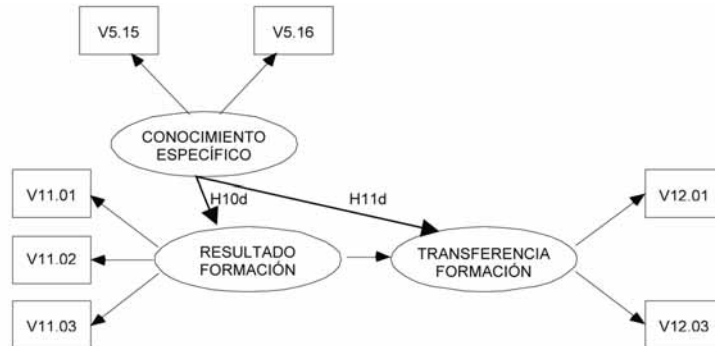


d) Modelo estructural: Carácter Específico del Conocimiento, Resultado de la Formación y Transferencia de Formación

La posible influencia del Carácter Específico del Conocimiento a transferir sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación fue analizada mediante el modelo recogido en la figura 3.25, con el que se pretende contrastar las hipótesis H10d y H11d. Sin embargo, el modelo no pudo ser estimado ya que presentó una estimación infractora en uno de los ítems, lo que impidió contrastar las mencionadas hipótesis.

FIGURA 3.25.

Modelo causal de la relación entre el Carácter Específico del Conocimiento, el Resultado de Formación y la Transferencia de Formación

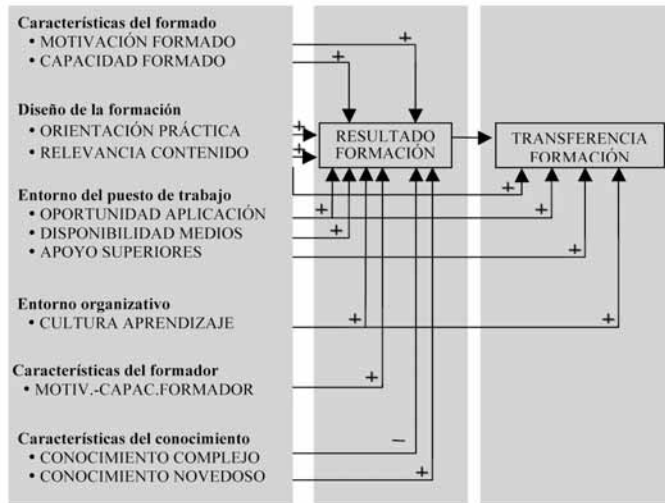


Una vez analizada la influencia individual sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación de cada uno de los *inputs* identificados en el modelo de investigación propuesto, y tal y como se recoge en la figura 3.26, se puede concluir que, según los resultados de la presente investigación, la Motivación y la Capacidad del Formado, la Orientación Práctica y la Relevancia del Contenido que el diseño haya aportado a la formación, la Oportunidad de Aplicación de los contenidos recibidos en la formación, así como la Disponibilidad de los Medios y la existencia de una Cultura de Aprendizaje, la Motivación y Capacidad del Formador y, por último, el Carácter Novedoso del Conocimiento que se pretende transferir influyen positiva y significativamente sobre el Resultado de la Formación. Mientras que el Carácter Complejo del Conocimiento también influye significativamente sobre el Resultado de la Formación, pero con signo negativo.

Por su parte, también se puede afirmar que los aspectos que influyen de manera directa, positiva y significativamente sobre la Transferencia de Formación son: la Relevancia del Contenido, la Oportunidad de Aplicación y el Apoyo de los Superiores, así como por la existencia en la empresa de una Cultura de Aprendizaje.

FIGURA 3.26.

Resumen influencias individuales de los Inputs de la formación sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación



Además, se ha podido observar que algunas de las relaciones directas no significativas entre los *inputs* de la formación y la Transferencia de Formación, contribuían para dar mayor poder explicativo a los modelos. Este ha sido el caso para la Motivación del Formado, la Motivación-Capacitación del Formador y el Carácter Novedoso del Conocimiento.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

El presente trabajo de investigación ha perseguido dos objetivos fundamentales: (1) construir un modelo explicativo de los factores que inciden en la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación, y (2) identificar dichos factores explicativos de la transferencia de formación dentro del contexto de la restauración moderna. El objetivo del presente capítulo es presentar las conclusiones más relevantes obtenidas a partir de nuestra investigación empírica en referencia a dichos objetivos, fundamentalmente al empírico. Así mismo, se presentan las implicaciones prácticas y académicas, las limitaciones de la investigación y, finalmente, se proponen algunas recomendaciones para el desarrollo de trabajos futuros.

Cumpliendo con el objetivo teórico de la investigación, en el primer capítulo del presente trabajo se realizó una revisión de la literatura sobre la formación y la transferencia de formación, así como de la literatura sobre el proceso de transferencia de conocimiento. Sobre esta base, y tomando como punto de partida el modelo de Baldwin y Ford (1988), se propuso un modelo explicativo de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos en la formación en el que se incorporaron las aportaciones recientes en el estudio de la transferencia de formación y de la transferencia de conocimiento. En el modelo se incluyeron los tres *inputs* del modelo original de Baldwin y Ford (1988) -características del formado, diseño de la formación y entorno del puesto de trabajo- y se añadieron la cultura organizativa, las características del formador y el tipo de conocimiento a transferir. Todos estos elementos influían tanto sobre el aprendizaje, que es considerado como un resultado intermedio de la formación, como sobre la transferencia de formación, considerada como resultado final del proceso for-

mativo. Este modelo constituyó el marco teórico sobre el que se desarrollaron las hipótesis de investigación del estudio empírico que se llevó a cabo en el sector de la restauración moderna en Canarias. A continuación se expondrá un resumen de los principales resultados y conclusiones del análisis de la evidencia proporcionada por dicho estudio materializado sobre la base de una encuesta personal realizada a gerentes y encargados de aquellos establecimientos de restauración moderna que realizaron acciones formativas formalmente diseñadas, de una duración mínima de quince horas y de las que hubiera transcurrido el tiempo suficiente -entre uno y doce meses- como para poder transferir al puesto de trabajo los conocimientos y habilidades aprendidos.

4.1. FACTORES EXPLICATIVOS DE LA TRANSFERENCIA AL PUESTO DE TRABAJO DE LOS CONOCIMIENTOS APRENDIDOS EN LA FORMACIÓN

El objetivo planteado en la investigación empírica pretende identificar los factores que inciden en la transferencia de formación dentro del contexto de la restauración moderna. Con este objetivo lo que se pretende conseguir en última instancia es una contrastación empírica de las relaciones planteadas en el modelo teórico propuesto. A continuación se exponen las principales conclusiones obtenidas respetando el mismo esquema expositivo que se ha seguido a lo largo del presente trabajo de investigación.

4.1.1. El Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación

La primera hipótesis de esta investigación planteaba la existencia de relación entre el resultado intermedio de la formación y la transferencia de la formación, de tal manera que cuanto mayor fuera la mejora de los conocimientos y habilidades del formado como fruto de su asistencia al programa formativo, mayor sería el grado de aplicación de los mismos al puesto de trabajo. Los análisis llevados a cabo para contrastar esta hipótesis han revelado la existencia de una relación positiva y significativa, en línea con los trabajos que establecen que un mayor nivel de aprendizaje conduce a una transferencia más exitosa (Rouiller y Goldstein, 1993; Xiao, 1996; Oakes *et al.*, 2001; Nijman *et al.*, 2006; Velada y Caetano, 2007).

De este modo, y de acuerdo con lo argumentado por diversos autores (*e.g.*, Mathieu *et al.*, 1992; Warr y Bunce, 1995; Colquitt *et al.*, 2000; Campbell y Kuncel, 2001; Velada y Caetano, 2007), esta investigación contribuye a dar apoyo empírico a la idea de que no puede darse ningún cambio en el comportamiento del formado como consecuencia de la formación si éste no ha sido capaz de adquirir aquellos conocimientos y habilidades que lo posibiliten.

4.1.2. La influencia de las características del Formado sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación

El papel que las características del formado juegan tanto en la obtención de unos resultados intermedios de la formación satisfactorios, es decir, un aumento en su nivel de conocimientos y habilidades, como en la aparición de nuevos comportamientos en el trabajo fruto de la transferencia de la formación han sido dos cuestiones que se ha intentado contrastar en esta investigación. En este sentido, el análisis de los datos obtenidos permite afirmar que el nivel de motivación del formado y su capacidad de absorción influyen significativa y positivamente sobre el resultado de la formación, lo cual está en línea con lo argumentado tanto por diversos autores del campo de la formación (*e.g.*, Noe y Schmitt, 1986; Tracey y Tews, 1995; Elangovan y Karakowsky, 1999; Ree *et al.*, 2001; Carter, 2002; Lim y Johnson, 2002; Noe y Colquitt, 2002) como por los autores que han abordado estos elementos y su relación con la transferencia de conocimiento (*e.g.*, Szulanski, 1996, 2000; Gupta y Govindarajan, 2000; Von Krogh *et al.*, 2001).

Por contra, los resultados de los análisis no permiten concluir que la motivación del formado y su capacidad de absorción influyan significativamente sobre la transferencia de formación. En este sentido, y en línea con lo argumentado por Salas y Cannon-Bowers (2001), parece ser que las características del formado influyen fundamentalmente sobre aquellas tareas cuyo éxito depende, fundamentalmente del individuo, como es la comprensión de los contenidos del programa de formación. Sin embargo, su influencia sobre la transferencia de formación puede estar condicionada por otros aspectos contextuales como la autonomía y discrecionalidad que otorgue el puesto de trabajo o la existencia de una cultura de continuo aprendizaje, tal y como argumentan diversos autores (*e.g.*, Teece, 2000; Von Krogh *et al.*, 2001; Parent *et al.*, 2007).

4.1.3. La influencia de las características del Diseño de la Formación sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación

En el modelo teórico planteado se argumentó que el diseño de la formación podría influir tanto en los resultados intermedios de la formación como en la transferencia de formación. Estas relaciones se plantearon siguiendo las investigaciones de numerosos autores de la literatura sobre formación (*e.g.*, Lim y Johnson, 2002; Pidd, 2004; Hawley y Barnard, 2005; Lim y Morris, 2006), pero también siguiendo las recomendaciones de autores que sugieren reflexionar sobre la idoneidad de los mecanismos de transferencia de conocimiento (*e.g.*, Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Wickert y Herschel, 2001). Ello llevó a plantear la validación de la influencia de varios aspectos relacionados con el diseño de la formación como la orientación práctica, la relevancia del contenido y la existencia de contenidos sobre autodirección y sobre fijación de objetivos que guíen la transferencia. En concreto, se partió de la idea de que todos estos elementos favorecerían la mejora de los conocimientos y habilidades del formado y también su aplicación al entorno de trabajo.

Los resultados obtenidos demuestran que la orientación práctica de la formación influye positiva y significativamente sobre el nivel de aprendizaje del individuo, aunque no en una mayor transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos. Este resultado también se ha dado en otras investigaciones como, por ejemplo, la de May y Kahnweiler (2000), y pone de manifiesto la importancia de considerar la amplitud y diversidad en las actividades prácticas que puedan realizarse durante el proceso formativo, en la medida en que inciden sobre el nivel de aprendizaje.

Por otra parte, el hecho de que el trabajador piense que los contenidos de la formación son relevantes y útiles para su trabajo va a tener una influencia positiva y significativa sobre el resultado intermedio de la formación y sobre la transferencia de formación, en línea con lo sugerido por numerosos autores (*e.g.*, Bates *et al.*, 2000; Lim y Johnson, 2002; Montesino, 2002; Pidd, 2004; Hawley y Barnard, 2005; Lim y Morris, 2006). De este modo, la relevancia del contenido llevaría a mayores niveles de mejora de los conocimientos y habilidades del formado fruto de la formación, debido a su percepción de que le van a ser útiles en su actividad laboral. Además, esta relevancia del contenido de la formación se traduce en una mayor aplicación

de lo aprendido al puesto de trabajo, en la medida en que el formado se esforzará más por aplicar aquello que considera útil para el desarrollo del trabajo. Este aspecto supone una aportación adicional sobre el modelo planteado por Baldwin y Ford (1988), en el que se argumentaba que los aspectos relacionados con el diseño de la formación incidían sobre la transferencia de formación de manera indirecta a través de los resultados de formación.

Por último, la influencia de la existencia dentro de la formación de contenidos relacionados con la fijación de objetivos y/o la autodirección no pudo ser contrastada empíricamente por problemas en cuanto a la especificación del modelo estructural. Este resultado sugiere la necesidad de profundizar en el diseño y validación de las escalas de medida a fin de identificar indicadores más robustos aplicables en el contexto de la transferencia de formación.

4.1.4. La influencia de las características del Entorno sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación

Los resultados de los análisis demuestran que el hecho de que el formado perciba que en su entorno de trabajo va a tener autonomía y oportunidades para utilizar lo que le está siendo transmitido en la formación influye positivamente y significativamente sobre la mejora de sus conocimientos y habilidades, y además, influye sobre la transferencia de los mismos a su actividad laboral diaria. Es decir, el hecho de que el formado perciba que realmente va a poder aplicar lo que le están enseñando, le predispone a aprender más. Pero, además, la existencia de situaciones y ocasiones en las que el formado pueda empezar a practicar lo aprendido contribuye positivamente al nivel de transferencia de formación. Este resultado concuerda con lo argumentado por otros autores (*e.g.*, Noe, 1986; Tesluk *et al.*, 1995; Axtell *et al.*, 1997; Tannenbaum, 1997; Olsen, 1998; Awoniyi *et al.*, 2002; Lim y Johnson, 2002).

También se formuló la hipótesis de que la disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros contribuiría a la mejora del nivel de conocimientos y habilidades y de su transferencia. Aunque se ha logrado contrastar la primera de las relaciones, no ha sido así con la segunda. De este modo, la percepción por parte del formado de que en su entorno laboral más cercano existen los recursos necesarios para aplicar los contenidos que le están siendo transmitidos contribuye a que se esfuerce en la formación y obtenga mayores niveles de aprendizaje, pero ésta percepción no influye significativamen-

te sobre el comportamiento de transferencia, como también se pone de manifiesto en el trabajo de Russell *et al.* (1985) y en el de Facticeau *et al.* (1995).

Además, con respecto a la influencia del apoyo de los superiores y de los subordinados sobre el aprendizaje y la transferencia de formación, sólo se pudo obtener evidencia empírica respecto a la primera de las relaciones y con respecto a la transferencia de formación. De este modo, los resultados evidenciaron sólo una influencia positiva y significativa del apoyo de los superiores sobre la transferencia de formación. Así pues, parece ser que el apoyo de los superiores no incide significativamente sobre el nivel de esfuerzo en el aprendizaje y, por lo tanto, en los resultados intermedios de la formación. Esto podría estar condicionado por el grado de implicación que estos superiores tengan sobre el desarrollo formativo que los formados siguen dentro de la organización. De este modo, si los superiores no son los agentes impulsores y planificadores de esa formación, su efecto sobre el grado de aprendizaje podría ser limitado. Sin embargo, una vez que el formado se incorpora a su puesto de trabajo, el apoyo de los superiores resulta determinante en la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos. Así, los superiores pueden favorecer la transferencia de formación estableciendo planes de aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos, tal y como afirman autores como Huczynski y Lewis (1980) o Brinkerhof y Montesino (1995). En definitiva, como sugiere Pidd (2004), los superiores pueden proporcionar los refuerzos positivos que generen en el formado los comportamientos de aplicación de los contenidos de la formación.

Por último, se ha podido contrastar que la existencia en la empresa de una cultura de continuo aprendizaje influye positiva y significativamente tanto sobre la mejora de conocimientos y habilidades adquiridas en la formación como sobre su transferencia al puesto de trabajo. Estos resultados están en línea con lo descubierto por otros investigadores que analizaron la influencia de la cultura organizativa sobre la transferencia de conocimiento (*e.g.*, Meso y Smith, 2000; Goh, 2002; Gardiner, 2003) y sobre la transferencia de formación (*e.g.*, Noe y Wilk, 1993; Tracey *et al.*, 1995; Pidd, 2004). De este modo, la existencia en la organización de una cultura que aliente la búsqueda y aplicación de mejores maneras de actuar, que valore la formación y le proporcione los medios necesarios para que se realice, etc., genera en el formado una conciencia de la importancia que para la organización tiene la for-

mación, lo cual le conduce a dedicar esfuerzos a aprovechar la formación que se le proporciona y a aplicar lo aprendido al puesto.

4.1.5. La influencia de las características del Formador sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación

Los resultados obtenidos muestran que el formador, en lo que se refiere a su nivel de motivación y su capacidad para articular el conocimiento que pretende transmitir, sólo influye positiva y significativamente sobre la mejora de los conocimientos y habilidades aprendidos por el formado. Este resultado está en consonancia con las argumentaciones realizadas por autores que han estudiado el papel del emisor en la transferencia de conocimiento (*e.g.*, Szulanski, 1996; Szulanski *et al.*, 2004) y que postulaban que cuanto mayor fuera la motivación del emisor, más dispuesto se mostraría a proporcionar abundante información de tipo explicativo al receptor.

Sin embargo, los resultados de los análisis realizados para contrastar las hipótesis que abordaban la influencia de la habilidad del formador para crear una buena relación con el formado sobre el resultado intermedio de la formación y la transferencia de formación no fueron significativos. Quizás, la calidad de la relación es un elemento determinante en situaciones de transferencias de conocimientos interunidad o interorganizativas, en las que ha de generarse un entorno favorable que proporcione confianza al emisor y al receptor para transmitir y aceptar conocimiento, respectivamente. De este modo, puesto que en este trabajo se analiza la calidad de la relación dentro de un programa formativo preparado por la organización para sus empleados, la transferencia de conocimientos y, por tanto, el aprendizaje, no se ven tan influenciados por dicha relación, en términos de confianza y de fluidez, ya que no es de esperar que se produzcan ni relaciones difíciles y arduas como argumenta Szulanski (1996), ni celos a transferir por parte del emisor, como afirmaban Wathne *et al.* (1996).

4.1.6. La influencia de las características del Conocimiento sobre el Resultado de la Formación y la Transferencia de Formación

La influencia del conocimiento a transmitir sobre el aprendizaje y sobre la transferencia de formación se concretó en cuatro dimensiones: carácter táci-

to, complejo, novedoso y específico. Tal y como se comentó en el apartado de análisis y resultados, la influencia del carácter tácito y específico del conocimiento sobre el resultado de la formación y la transferencia de formación no pudo ser contrastada debido a problemas con la especificación de los modelos estructurales. En este sentido, estos problemas metodológicos sugieren la necesidad de seguir profundizando en la realización de estudios empíricos que permitan el diseño y la validación de escalas de medida robustas sobre el conocimiento, aplicables a todos los sectores de actividad y no sólo a industrias de alta intensidad tecnológica.

Con respecto al carácter complejo, los resultados de los análisis muestran su influencia negativa y significativa sobre el aprendizaje del formado, en línea con las investigaciones de diversos autores (*e.g.*, Dixon, 2000; McEvily y Chakravarthy, 2002; Ju *et al.*, 2006). De este modo, cuanto mayor sea el nivel de exigencia que el conocimiento impone al formado para su asimilación, más problemático se vuelve el aprendizaje. Sin embargo, la influencia del carácter complejo del conocimiento sobre la transferencia de formación no obtuvo apoyo empírico, lo cual puede ser debido a que una vez aprendidos e internalizados los conocimientos, su dificultad de aplicación disminuye.

El carácter novedoso del conocimiento, por su parte, tiene una influencia positiva y significativa sobre el aprendizaje, según se deriva del resultado de los análisis. De este modo, si el conocimiento que se pretende transmitir está actualizado y suministra nuevas ideas y soluciones, se genera una predisposición del formado a recibir la formación y a aprender, tal y como han argumentado Brown y Duguid (2000) y Gupta y Govindarajan (2000). No obstante, al igual que con el carácter complejo, la novedad no parece tener influencia significativa sobre la transferencia de dichos conocimientos al entorno de trabajo.

4.2. IMPLICACIONES ACADÉMICAS Y PRÁCTICAS

La presente investigación permite extraer una serie de implicaciones, tanto de orden académico como de orden práctico. De este modo, desde una perspectiva académica el trabajo realizado ha permitido:

- Actualizar la revisión de los estudios que han abordado la problemática de la transferencia de formación, analizando las nuevas aportaciones que permiten consolidar los descubrimientos realizados por otros autores y

plantear la inclusión de nuevos elementos y relaciones que complementen el estudio del proceso formativo, desde el propio diseño de los conocimientos y habilidades a transmitir hasta su aplicación al puesto de trabajo.

- Realizar una revisión de los trabajos sobre transferencia de conocimientos con el objetivo de identificar aportaciones que puedan ser aplicables al ámbito de la formación y, en concreto, a la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos.
- Proponer un modelo explicativo de la transferencia de formación que incorpora las aportaciones de las dos revisiones anteriores a los modelos tradicionales, que amplíen y profundizan en los factores a ser tenidos en cuenta a la hora de explicar el éxito de los procesos de transferencia de formación.
- Adaptar las escalas de transferencia de conocimiento, normalmente utilizadas en el ámbito de las transferencias interorganizativas o interunidad, al contexto particular de un programa de formación, donde los objetivos y motivaciones de emisor y receptor no son exactamente iguales a los que han sido abordados en la literatura clásica de gestión del conocimiento.
- Validar empíricamente el modelo propuesto en el contexto de la restauración moderna, considerado un sector altamente rutinario en sus operaciones, pero donde una eficaz transferencia de los conocimientos y habilidades aprendidas en la formación pueden proporcionar ventajas competitivas sobre los competidores al aumentar el valor del capital humano.
- Identificar aquellos factores que inciden sobre el resultado de la formación y la transferencia al puesto de los conocimientos y habilidades aprendidos en el ámbito particular de una industria de servicios como es la restauración moderna, donde la formación puede ser utilizada como una herramienta importante dentro de la gestión de recursos humanos.

En cuanto a las implicaciones prácticas, esta investigación proporciona a los directivos de las cadenas de restauración moderna información respecto a los factores clásicos del programa formativo a los cuales se debe prestar una mayor atención. En este sentido, ha quedado evidenciado que la percepción que el formado tiene de la utilidad de los contenidos formativos es clave para el aprovechamiento del programa. De este modo, se debe incidir en una adecuada selección de los contenidos que se van a impartir en la formación, así

como en hacerle comprender al formado la trascendencia que su aprendizaje y aplicación tienen para la organización. De manera similar, la organización debe resaltar el carácter novedoso de los conocimientos y habilidades que se pretende transferir, en la medida en que pueden proporcionar al trabajador nuevas ideas y herramientas para solventar los problemas de su trabajo diario. En esta línea, también se ha de asegurar que la formación se oriente a la práctica, proporcionando diferentes ejercicios y actividades que ayuden al formado a establecer la vinculación entre los conocimientos y su aplicación. Por último, no debe olvidarse que el nivel de motivación del formado también resulta un elemento a considerar si se quiere lograr buenos resultados en el aprendizaje, así como la base conceptual de conocimientos y habilidades previos que tenga y que le permita aprovechar la formación sin desmotivarse. Por otra parte, con relación al formador, en esta investigación se demuestra que su motivación y capacidad para articular el conocimiento a transferir son elementos que también han de ser integrados en el diseño de la formación, en la medida en que pueden adaptar los contenidos al contexto particular del formado y a su ambiente de trabajo, lo cual facilitará la transferencia, más aún si se tiene en cuenta que el carácter complejo de los conocimientos y habilidades a transmitir pueden dificultar el aprendizaje. Todo ello conduce a reflexionar sobre la trascendencia de realizar una buena selección de los formadores, puesto que pueden contribuir en gran medida al éxito de la formación.

A su vez, el presente trabajo también enfatiza la necesidad de que los directivos consideren la formación como un proceso que no se ciñe únicamente a la relación que se establece entre el formador y el formado, sino que está condicionado por otros aspectos que van más allá del propio programa formativo. De este modo, se destaca la influencia de los factores contextuales propios de las unidades donde van a ser aplicados los conocimientos y habilidades aprendidos. Así, los resultados de esta investigación evidencian que el hecho de que el puesto de trabajo realmente proporcione los niveles de autonomía y de amplitud de tareas requeridos para aplicar los conocimientos y habilidades aprendidos, es decir, de la oportunidad de aplicación de la formación, es básico tanto para el aprendizaje como para la transferencia. Por otra parte, el apoyo del superior se ha mostrado como un factor a tener en cuenta a la hora de explicar la transferencia de formación. Además, en el sector de la restauración, debido a la proximidad física y la accesibilidad de los gerentes de unidad, éstos mantienen una relación estrecha y continua con sus

subordinados en la ejecución de la actividad diaria, lo que lleva a recomendar, en línea con otros autores como Lim y Johnson (2002), que se consideren las opiniones de los superiores como un elemento más del diseño del programa formativo. Así, por ejemplo, la fijación de ciertas tareas conjuntas superior-formado o la existencia y divulgación en la organización de guías que orienten la relación superior-formado antes, durante y después de la formación podrían conducir a mejores resultados del proceso formativo. Además, la existencia de una cultura organizativa de continuo aprendizaje resulta ser un elemento contextual fundamental para que se produzca la transferencia de formación. Por consiguiente, para que la formación logre como resultado final un cambio de conducta en el formado, es preciso que su entorno laboral le proporcione las motivaciones, refuerzos, oportunidades y medios necesarios para transferir los contenidos de la formación. En esta línea, la realización de auditorías sobre la existencia de estas condiciones favorables para la transferencia de formación podría ser una herramienta que ayude a las empresas a rentabilizar la inversión en formación, en la medida en que sus conclusiones puedan ser consideradas desde el diseño del propio programa formativo.

4.3. PRINCIPALES LIMITACIONES DEL TRABAJO Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

La presente investigación ha permitido una aproximación al estudio de la transferencia de formación, así como el desarrollo de un modelo explicativo de los factores que inciden en la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos. Ahora bien, es preciso reconocer la existencia de una serie de limitaciones, así como proponer algunas recomendaciones de cara a la realización de trabajos futuros.

Una limitación del trabajo gira en torno al uso del cuestionario como instrumento de recogida de información. En este sentido, la utilización de medidas basadas en percepciones, así como el reducido número de preguntas incluidas en el cuestionario utilizadas para medir cada uno de los constructos incluidos en el modelo, al objeto de poder realizar las encuestas en el lugar de trabajo y evitar rechazo, condicionó el uso de la metodología de ecuaciones estructurales, lo que impidió la contrastación de algunas de las hipótesis. Por este motivo, en futuras investigaciones dentro del mismo sector sería

recomendable reducir el número de variables a analizar en los modelos, de tal manera que se puedan utilizar un mayor número de indicadores.

Otra limitación, condicionada por el tamaño muestral, ha sido la imposibilidad de incorporar al modelo propuesto variables de control, como el tipo de conocimiento, las características de las empresas, de los establecimientos, de los encuestados y de los cursos de referencia. En esta línea, sería recomendable replicar el presente estudio en otros ámbitos, como el nacional, a fin de obtener un mayor número de observaciones que permitan aumentar el número de parámetros a estimar en los modelos de ecuaciones estructurales. De este modo, se podrían contrastar las ideas propuestas por autores como Yamnill y McLean (2005) de que los factores que inciden en la transferencia de formación pueden presentar diferencias en su importancia relativa entre los distintos tipos de organizaciones, los tipos de formación y ciertas características demográficas de los individuos. De esta forma, los análisis multi-grupo podrían proporcionar ideas que ayuden a explicar mejor las relaciones que se producen entre las variables de estudio.

En línea con el diseño transversal de la investigación, se deben interpretar con cautela las relaciones causales que se desprenden del presente estudio, ya que su diseño no permite afirmar de forma estricta el cumplimiento de las condiciones de causalidad, en tanto y en cuanto no se puede asegurar de forma estricta que los cambios en la causa implican cambios en el efecto. En los modelos estructurales la causalidad debe entenderse en términos de asociación estadística y no bajo las condiciones de un diseño experimental, aunque se ha tratado de plantear relaciones causales sustentadas teóricamente. Por otra parte, se ha de tener presente que los modelos de ecuaciones estructurales suponen la linealidad en las relaciones causales, lo que implica otra limitación en el caso de que dichas relaciones no fuesen lineales.

Respecto a otros aspectos que inciden en el resultado y la transferencia de formación, es preciso destacar que, por las propias limitaciones de medida de la presente investigación, no ha sido posible incluir todos los factores que se recogen en la literatura y que ejercen cierta influencia en tales resultados. Por tanto, una línea de investigación interesante podría ir encaminada a analizar la influencia de las prácticas de recursos humanos, los aspectos de la personalidad del formado o los elementos del diseño organizativo, entre otros.

Así mismo, constituye otra limitación de esta investigación la imposibilidad de generalizar directamente los resultados obtenidos a otros sectores,

dadas las características particulares de las cadenas de restauración moderna, por lo que dichos resultados sólo pueden extrapolarse al ámbito de la población objeto de estudio. En consecuencia, sería interesante realizar nuevas investigaciones en otros contextos organizativos, así como estudios comparativos entre ellas, ya que, como argumentan Nijman *et al.* (2006), puede ser que no haya un único modelo de transferencia constante o uniforme, sino diferentes modelos dependiendo del marco específico de cada organización y del lugar de trabajo en el que haya de realizarse la transferencia.

Por último, y como otra de las posibles líneas futuras de investigación, cabe señalar la posibilidad de evaluar a través de un estudio de casos la evolución del proceso de transferencia de formación, utilizando para ello trabajos de naturaleza longitudinal, en los que se podrían aplicar de forma complementaria diversos métodos de obtención de la información (*e.g.*, observación, entrevistas en profundidad y cuestionarios).

ANEXO I



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Economía y Dirección de Empresas

CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Este cuestionario se ha diseñado con el fin de recabar información sobre las características de la formación que usted ha recibido. Para ello le rogamos que **TRATE DE RECORDAR EL ÚLTIMO CURSO REALIZADO EN SU EMPRESA ACTUAL EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES, DE UNA DURACIÓN IGUAL O SUPERIOR A 15 HORAS Y DEL QUE HAYAN TRANSCURRIDO AL MENOS TRES MESES DESDE SU FINALIZACIÓN.** A dicho curso le denominaremos en el cuestionario "CURSO DE REFERENCIA". Por favor, conteste a todas las preguntas teniendo presente que no hay respuestas buenas ni malas; trate de indicar cómo se produjo realmente la formación recibida y no cómo piensa usted que debería haber sido de forma ideal. Asimismo, deseamos manifestarle que la información facilitada será tratada globalmente para los fines de la investigación, garantizándole su total anonimato. Le agradecemos su atención.

1 – En relación al curso de referencia, por favor, facilite la siguiente información.

1.1. Título del curso de referencia:			
1.2. Mes y año de finalización del curso de referencia:			
1.3. Duración aproximada del curso (en horas):			
1.4. Curso de conocimientos técnicos	<input type="checkbox"/>	Curso de habilidades prácticas	<input type="checkbox"/>
		Curso teórico-práctico	<input type="checkbox"/>
1.5. El curso fue impartido por instructores pertenecientes a la central de franquicia o a mi empresa	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
1.6. El curso fue impartido por instructores contratados por la central de franquicia o por mi empresa	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
1.7. El curso fue impartido en las instalaciones de la empresa	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
1.8. El curso fue impartido en instalaciones fuera de la empresa	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
1.9. El curso fue impartido en el puesto de trabajo	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	

2 – Por favor, señale la materia o materias que se abordaron en el curso de referencia.

Políticas de recursos humanos (reclutamiento, selección, motivación, etc.)	<input type="checkbox"/>	Normativa laboral aplicable a la restauración	<input type="checkbox"/>
Procedimientos para el aprovisionamiento y el almacenamiento	<input type="checkbox"/>	Procedimientos administrativos y de control de caja	<input type="checkbox"/>
Gestión de las relaciones con clientes (quejas, solicitudes especiales, etc.)	<input type="checkbox"/>	Operaciones de servicio (servicio en barra, mesa, etc.)	<input type="checkbox"/>
Gestión de la calidad	<input type="checkbox"/>	Técnicas de venta y marketing	<input type="checkbox"/>
Procesos de producción en cocina	<input type="checkbox"/>	Sanidad e higiene en la producción y el servicio	<input type="checkbox"/>
Procedimientos de emergencia	<input type="checkbox"/>	Prevención de riesgos laborales	<input type="checkbox"/>
Utilización de equipos de cocina y de servicio	<input type="checkbox"/>	Análisis de rentabilidad de las ventas	<input type="checkbox"/>
Programas informáticos de uso general (Excel, Lotus, Word, etc.)	<input type="checkbox"/>	Programas informáticos de las operaciones de restauración	<input type="checkbox"/>
Habilidades interpersonales (liderazgo, comunicación, etc.)	<input type="checkbox"/>	Idiomas	<input type="checkbox"/>

Otras:

3 – De los métodos de formación que se detallan a continuación indique en qué medida se utilizaron durante el curso de referencia, sabiendo que 1 significa nada y 5 significa mucho.

	Nada					Mucho					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
3.1. Charla o presentación oral del formador											
3.2. Discusión en grupo											
3.3. Estudio de casos											
3.4. Presentación de las mejores prácticas realizadas por otras unidades de la empresa											
3.5. Enseñanza por parte de compañeros de la propia unidad o de otras unidades designados por la empresa para ello											
3.6. Realización de ejercicios prácticos bajo la supervisión del formador											

3 - De los métodos de formación que se detallan a continuación indique en qué medida se utilizaron durante el curso de referencia, sabiendo que 1 significa nada y 5 significa mucho.

	Nada				Mucho
3.7. Enseñanza siguiendo las indicaciones de un software, videos o DVDs, que presenta los contenidos y guía el aprendizaje	1	2	3	4	5
3.8. Enseñanza a través de aplicaciones de aprendizaje basadas en Internet, página web de la empresa, aulas virtuales, etc.	1	2	3	4	5
3.9. Práctica de las habilidades en un restaurante o cocina escuela	1	2	3	4	5
3.10. Representación o escenificación de ciertos papeles o roles relativos a situaciones de trabajo	1	2	3	4	5
3.11. Realización de juegos o competiciones fuera del puesto de trabajo (outdoor training)	1	2	3	4	5
3.12. Otros:					

4 - Con relación a las condiciones que se dieron en el curso de referencia, indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
4.1. Se compararon diversos casos de aplicación de los conocimientos y habilidades al entorno de trabajo	1	2	3	4	5			
4.2. Se realizaron actividades y ejercicios para saber cómo aplicar los conocimientos y habilidades al entorno de trabajo	1	2	3	4	5			
4.3. Las prácticas sobre los conocimientos y habilidades transmitidos se realizaron el tiempo suficiente para dominarlos	1	2	3	4	5			
4.4. Durante las prácticas, las correcciones o recomendaciones de los formadores fueron inmediatas y frecuentes	1	2	3	4	5			
4.5. Las condiciones en las que se realizaron las prácticas eran diversas y cambiantes	1	2	3	4	5			
4.6. El contenido del curso dejaba claro dónde y cómo debían ser aplicados dichos contenidos en el contexto del trabajo	1	2	3	4	5			
4.7. Los procedimientos, técnicas y herramientas descritos en el curso eran similares a los que utilizo en mi trabajo	1	2	3	4	5			
4.8. Los ejemplos, las prácticas y los casos expuestos en el curso eran similares a lo que ocurre en mi trabajo	1	2	3	4	5			
4.9. El contenido del curso se ajustaba a los requerimientos de mi trabajo	1	2	3	4	5			
4.10. Las técnicas, habilidades y conocimientos enseñados estaban actualizados	1	2	3	4	5			

5 - En cuanto al contenido del curso de referencia, por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
5.1. En el curso se comentaron posibles obstáculos que podrían impedir el éxito en la aplicación de lo aprendido	1	2	3	4	5			
5.2. En el curso se reflexionó sobre estrategias para superar los posibles obstáculos en la aplicación de lo aprendido	1	2	3	4	5			
5.3. En el curso se indicaron posibles objetivos relacionados con la aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo	1	2	3	4	5			
5.4. En el curso se analizó cómo controlar el logro de dichos objetivos	1	2	3	4	5			
5.5. El contenido del curso estaba bien documentado en manuales, informes, software auto-explicado, etc.	1	2	3	4	5			
5.6. El contenido del curso se apoyaba en anécdotas, trucos y experiencias de los formadores	1	2	3	4	5			
5.7. El contenido del curso permitía identificar fácilmente la asociación entre las causas y efectos de lo aprendido	1	2	3	4	5			
5.8. La documentación escrita proporcionada facilitó el aprendizaje de los contenidos del curso								
5.9. El curso hacía referencia a aspectos novedosos para mi unidad	1	2	3	4	5			
5.10. El curso hacía referencia a aspectos que implicaban importantes cambios en mi forma de trabajar o en la de mi unidad	1	2	3	4	5			
5.11. El contenido del curso creaba confusión porque no se ajustaba a la forma tradicional de hacer las cosas	1	2	3	4	5			
5.12. Los contenidos del curso no se ajustaban a mis ideas y conocimientos previos	1	2	3	4	5			
5.13. El contenido del curso era difícil de comprender y utilizar	1	2	3	4	5			
5.14. El contenido del curso requería de formación previa en materias relacionadas	1	2	3	4	5			
5.15. El curso era sólo de utilidad en la empresa en la que estoy actualmente	1	2	3	4	5			
5.16. El curso trataba sobre equipos, sistemas, productos, etc. propios de mi empresa, distintos de los de la competencia	1	2	3	4	5			

6 – Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en la medida en que describen sus opiniones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
6.1. Me desenvolví bien durante el desarrollo del curso de referencia	1	2	3	4	5	
6.2. En el curso de formación de referencia se manejó un lenguaje con el que ya estaba familiarizado	1	2	3	4	5	
6.3. Antes del curso de referencia ya disponía de información actualizada sobre los contenidos que luego fueron abordados	1	2	3	4	5	
6.4. Tenía las habilidades y conocimientos necesarios para aprovechar el curso de formación de referencia	1	2	3	4	5	
6.5. Fui al curso de referencia con el deseo de mejorar las habilidades y competencias relacionadas con mi trabajo	1	2	3	4	5	
6.6. Asistí al curso de referencia porque tenía un fuerte deseo de aprender nuevas cosas	1	2	3	4	5	

7 – Con relación a las personas encargadas de impartir el curso de referencia, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
7.1. Los formadores se mostraron muy dispuestos a enseñar	1	2	3	4	5	
7.2. Los formadores estaban muy dispuestos a ayudar cuando surgían dificultades en la comprensión y uso del contenido	1	2	3	4	5	
7.3. Los formadores conocían las características de nuestro entorno de trabajo y adaptaron a ello sus enseñanzas	1	2	3	4	5	
7.4. Los formadores adaptaron sus enseñanzas a nuestro nivel previo de conocimientos y habilidades	1	2	3	4	5	
7.5. Los formadores fomentaron una relación cálida y amistosa	1	2	3	4	5	
7.6. Los formadores propiciaron una comunicación fluida y sin problemas	1	2	3	4	5	

8 – Con relación a las condiciones de su puesto de trabajo y su entorno de trabajo tras finalizar el curso, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
8.1. En mi puesto de trabajo tenía libertad para decidir cómo ejecutar mis tareas usando lo aprendido en el curso	1	2	3	4	5	
8.2. Tras el curso, pude escoger los conocimientos y habilidades aprendidos idóneos para realizar las tareas de mi trabajo	1	2	3	4	5	
8.3. Mi puesto tenía distintas áreas (control del servicio, gestión del personal, etc.) que permitían el uso de lo aprendido	1	2	3	4	5	
8.4. Después de finalizar el curso, disponía de tiempo para intentar usar lo aprendido	1	2	3	4	5	
8.5. Después del curso, disponía de los recursos financieros y materiales necesarios para aplicar las habilidades adquiridas	1	2	3	4	5	

9 – Con relación al comportamiento de sus superiores y subordinados, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
9.1. Mi superior mostraba comportamientos consistentes con la formación que recibí (es decir, utilizaba la misma terminología enseñada, practicaba las mismas habilidades, etc.)	1	2	3	4	5	
9.2. Mi superior comentó conmigo cómo aplicar los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones de trabajo	1	2	3	4	5	
9.3. Mi superior me daba información de cómo resultaban las tareas al aplicar lo aprendido en el curso de referencia	1	2	3	4	5	
9.4. Mis subordinados mostraron interés en lo que había aprendido en el curso de formación de referencia	1	2	3	4	5	
9.5. Mis subordinados colaboraron en la aplicación de lo aprendido en el curso de referencia	1	2	3	4	5	

10 – Con relación a su empresa, por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, en la medida en que describen su opinión, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
10.1. Mi empresa es altamente innovadora	1	2	3	4	5	
10.2. Mi empresa espera una continua excelencia y competencia técnica de todos sus empleados	1	2	3	4	5	
10.3. En mi empresa existe un clima de progreso continuo	1	2	3	4	5	
10.4. Mi empresa intenta hacerlo mejor que sus competidores	1	2	3	4	5	
10.5. Mi empresa espera altos niveles de rendimiento en el trabajo	1	2	3	4	5	

11 - Con relación a su situación justo después de terminar el curso de referencia, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
11.1. Aprendí mucho a partir de la asistencia al curso de formación de referencia	1	2	3	4	5			
11.2. Asimilé gran parte de los conocimientos y habilidades que contenía el curso de formación de referencia	1	2	3	4	5			
11.3. Tenía confianza en mi capacidad para usar en el trabajo las habilidades aprendidas en el curso de referencia	1	2	3	4	5			

12 - Con relación a lo ocurrido en su puesto de trabajo después de terminar el curso de referencia, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, sabiendo que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
12.1. He incorporado gran parte de las habilidades aprendidas en el curso en mis actividades cotidianas de trabajo	1	2	3	4	5			
12.2. Frecuentemente he utilizado en el trabajo los conocimientos y habilidades aprendidas	1	2	3	4	5			
12.3. He pensado en cómo mejorar la aplicación de las habilidades y conocimientos en los que tenía menor nivel	1	2	3	4	5			

13 - Datos de clasificación del encuestado.

13.1. Edad: Menos de 25 1 De 25 a 29 2 De 30 a 34 3 De 35 a 39 4 De 40 a 44 5 45 o más 6	13.2. Sexo: Hombre 1 Mujer 2	13.3. Nivel de estudios: Sin estudios 1 Primarios (EOB, FP1) 2 Secundarios (ESO, Bachiller o FP2) 3 Universitarios medios 4 Universitarios superiores 5	13.4. Posición actual: Gerente 1 Encargado 2	13.5. Antigüedad en la empresa: Menos de 1 año 1 Entre 1 y 2 2 Entre 3 y 5 3 Entre 5 y 10 4 Más de 10 años 5	13.6. Antigüedad en la posición actual: Menos de 1 año 1 Entre 1 y 2 2 Entre 3 y 5 3 Entre 5 y 10 4 Más de 10 años 5
13.7. ¿Antes de trabajar en esta empresa tenía experiencia en el sector de la restauración?					SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
13.8. ¿Antes de trabajar en esta empresa tenía experiencia en otras franquicias de restauración?					SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

14 - Datos de clasificación del establecimiento (considere el establecimiento en el que estaba cuando realizó el curso).

14.1. Enseña/Marca de restaurantes en la que trabaja:
14.2. Número de empleados de su establecimiento:
14.3. Edad del establecimiento:	Menos de 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1 y 3 <input type="checkbox"/> Entre 4 y 6 <input type="checkbox"/> Entre 7 y 9 <input type="checkbox"/> Más de 9 años <input type="checkbox"/>
14.4. La rotación de personal en mi unidad es:	Muy alta <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Muy Baja <input type="checkbox"/>
14.5. El grado de absentismo del personal en mi unidad es:	Muy alta <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Muy Baja <input type="checkbox"/>
14.6. Su establecimiento es propiedad ...	De un franquiciado <input type="checkbox"/> De la empresa dueña de la marca de restaurantes <input type="checkbox"/> Otras:
14.7. Su inmediato superior es	El dueño de la franquicia <input type="checkbox"/> Un gerente de zona geográfica <input type="checkbox"/> El dueño del establecimiento franquiciado <input type="checkbox"/> Otro:

Fecha y hora de realización del cuestionario:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO II

EMPRESAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

EMPRESAS DE RESTAURACIÓN MODERNA REPRESENTADAS EN LA MUESTRA

The Eat Out Group
Areas
ZENA
McDonald's España
Tinerfeña de Restauración, S.L.
Barbacoa fast, S.L.
Tenerife Ribs, S.L.
Miserato, S.L.
Servicio Rápido de Canarias, S.L.
Servicio Rápido de Las Palmas, S.L.
Restaurante Gran Canaria, S.L.
Select Service Partner, S.A.
Icono de Moda, S.L.
Franquiciado de Doner Kebap Istanbul
Franquiciado de Tony Roma's
Franquiciado de Tapas Bar
Franquiciado de Dehesa de Sta. María
Franquiciado de 100 montaditos
Franquiciado Lizarrán

ANEXO III

MATRIZ DE CORRELACIONES DE PEARSON ENTRE LAS DIMENSIONES DEL MODELO PROPUESTO

Matriz de correlaciones de pearson entre las dimensiones del modelo propuesto														
VARIABLES	FORMADO MOTIVACION	FORMADO CAPACIDAD	CONOCIM. NOVEDOSO	CONOCIM. COMPLEJO	CONOCIM. COMPLEJO	FORMADOR MOTIVACION	OPORTUN. APLICACION	DISPONIB. MEDIOS	APOYO SUPERIORES	RELEVANCIA CONTENIDOS	ORIENTACION PRACTICA	CULTURA ORGANIZ.	RESULTADO FORMACION	TRANSFEREN. FORMACION
FORMADO MOTIVACION	1													
FORMADO CAPACIDAD	0,194*	1												
CONOCIM. NOVEDOSO	0,156	-0,023	1											
CONOCIM. COMPLEJO	-0,236*	-0,264**	0,070	1										
FORMADOR MOTIVACION	0,221*	0,241**	0,367**	-0,273**	1									
OPORTUN. APLICACION	0,063	0,154	0,198*	-0,267**	0,3338**	1								
DISPONIB. MEDIOS	0,035	0,336**	0,195*	-0,241**	0,305**	0,433**	1							
APOYO SUPERIORES	-0,027	0,061	0,109	-0,089	0,261**	0,340**	0,273**	1						
RELEVANCIA CONTENIDOS	0,233*	0,225*	0,411**	-0,346**	0,461**	0,497**	0,313**	0,289**	1					
ORIENTACION PRACTICA	0,218*	0,323**	0,395**	-0,137	0,478**	0,288**	0,281**	0,130	0,418**	1				
CULTURA ORGANIZ.	-0,005	0,118	0,175	-0,072	0,086	0,242**	0,358**	0,309**	0,241**	-0,019	1			
RESULTADO FORMACION	0,347**	0,211*	0,367**	-0,237*	0,376**	0,443**	0,279**	0,158	0,355**	0,355**	0,166	1		
TRANSFEREN. FORMACION	0,189*	0,158	0,187*	-0,219*	0,221*	0,579**	0,330**	0,316**	0,441**	0,291**	0,354**	0,512**	1	

BIBLIOGRAFÍA

- **ACOSTA, A.J.; FERNÁNDEZ, N. Y MOLLÓN, M.** (2002). *Recursos humanos en empresas de turismo y hostelería*. Prentice Hall, Madrid, España.
- **AHMAD, K.Z. Y BAKAR, R.A.** (2003). "The association between training and organizational commitment among white-collar workers in Malaysia". *International Journal of Training and Development*, 7 (3): 166-185.
- **AHUJA, G. Y KATILA, R.** (2004). "Where do resources come from? The role of idiosyncratic situations". *Strategic Management Journal*, 25 (8/9): 887-907.
- **ALBINO, V.; GARAVELLI, A.C. Y GORGOGNONE, M.** (2004). "Organization and technology in knowledge transfer". *Benchmarking: An International Journal*, 11 (6): 584-600.
- **ALEXANDER, D.** (2000). "Scenario methodology for teaching principles of emergency management". *Disaster Prevention and Management*, 9 (2): 89-97.
- **AL-KHAYYAT, R.M. Y ELGAMAL, M.A.** (1997). "A macro model of training and development: Validation". *Journal of European Industrial Training*, 21 (3): 87-101.
- **ALLEN, T.D. Y O'BRIEN, K.E.** (2006). "Formal mentoring programs and organizational attraction". *Human Resource Development Quarterly*, 17 (1): 43-58.
- **ALMEIDA, P.; DOKKO, G. Y ROSENKOPF, L.** (2003). "Startup size and the mechanisms of external learning: Increasing opportunity and decreasing ability?". *Research Policy*, 32 (2): 301-315.
- **ANDERSON, J.C. Y GERBING, D.W.** (1988). "Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach". *Psychological Bulletin*, 103 (3): 411-423.

- **ANDERSON, J.C. Y GERBING, D.W.** (1992). "Assumptions and comparative strengths of the two-step approach. Comment on Fornell and Yi". *Sociological Methods & Research*, 20 (3): 321-333.
- **ARAGÓN, A.; BARBA, M.I. Y SANZ, R.** (2003). "Effects of training on business results". *The International Journal of Human Resource Management*, 14 (6): 956-980.
- **ARGOTE, L. E INGRAM, P.** (2000). "Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 150-169.
- **ARGOTE, L.; INGRAM, P.; LEVINE, J.M. Y MORELAND, R.L.** (2000). "Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 1-8.
- **ARGOTE, L.; McEVILY, B. Y REAGANS, R.** (2003). "Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes". *Management Science*, 49 (4): 571-582.
- **ARIZA, J.A.; MORALES, A.C. Y MORALES, E.** (2004). *Dirección y administración integrada de personas. Fundamentos, procesos y técnicas en práctica*. McGraw-Hill/Interamericana de España, Madrid, España.
- **ARMISTEAD, C.** (1999). "Knowledge management and process performance". *Journal of Knowledge Management*, 3 (2): 143-154.
- **ARTHUR, W.; BENNETT, W.; EDENS, P.S. Y BELL, S.T.** (2003). "Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features". *Journal of Applied Psychology*, 88 (2): 234-245.
- **AWONIYI, E.A.; GRIEGO, O.V. Y MORGAN, G.A.** (2002). "Person-environment fit and transfer of training". *International Journal of Training and Development*, 6 (1): 25-35.
- **AXTELL, C.M.; MAITLIS, S. Y YEARTA, S.K.** (1997). "Predicting immediate and longer-term transfer of training". *Personnel Review*, 26 (3): 201-213.
- **BAEK, S.; HAM, S. Y YANG, I.** (2006). "A cross-cultural comparison of fast food restaurant selection criteria between korean and filipino college students". *Hospitality Management*, 25 (4): 683-698.
- **BAIRD, L.; GRIFFIN, D. Y HENDERSON, J.** (2003). "Time and space: Reframing the training and development agenda". *Human Resource Management*, 42 (1): 39-52.

- **BALDWIN, T.T. Y FORD, J.K.** (1988). "Transfer of training: A review and directions for future research". *Personnel Psychology*, 41 (1): 63-105.
- **BARNEY, J.B. Y WRIGHT, P.M.** (1998). "On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage". *Human Resource Management*, 37 (1): 31-46.
- **BARON, J.N. Y KREPS, D.M.** (1999). *Strategic Human Resources. Frameworks for General Managers*. John Wiley & Sons, Nueva York, Estados Unidos.
- **BATES, R.A.; HOLTON, E.F. III; SEYLER, D.L. Y CARVALHO, M.A.** (2000). "The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting". *Human Resource Development International*, 3 (1): 19-42.
- **BECKER, B. Y GERHART, B.** (1996). "The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects". *Academy of Management Journal*, 39 (4): 779-801.
- **BEER, M.** (1997). "The transformation of the human resource function: Resolving the tension between a traditional administrative and a new strategic role". *Human Resource Management*, 36 (1): 49-56.
- **BEIJERSE UIT, R.P.** (1999). "Questions in knowledge management: Defining and conceptualising a phenomenon". *Journal of Knowledge Management*, 3 (2): 94-109.
- **BELTRÁN, I.; ROCA, V.; ESCRIG, A.B. Y BOU, J.C.** (2003). "La influencia de la gestión de la calidad en el desarrollo interno de los recursos humanos: Un estudio empírico". *La gestión de recursos humanos en la nueva economía*. IV Workshop. Cádiz.
- **BENDER, S. Y FISH, A.** (2000). "The transfer of knowledge and the retention of expertise: The continuing need for global assignments". *Journal of Knowledge Management*, 4 (2): 125-137.
- **BERENDS, H.; VANDER BIJ, H.; DEBACKERE, K. Y WEGGEMAN, M.** (2006). "Knowledge sharing mechanisms in industrial research". *R&D Management*, 36 (1): 85-95.
- **BHATT, G.D.** (1998). "Managing knowledge through people". *Knowledge and Process Management*, 5 (3): 165-171.
- **BIRATI, A. Y TZINER, A.** (1999). "Economic utility of training programs". *Journal of Business and Psychology*, 14 (1): 155-164.

- **BIRKINSHAW, J. Y SHEEHAN, T.** (2002). "Managing the knowledge life cycle". *Sloan Management Review*, 44 (1): 75-83.
- **BLANCHARD, P.N. Y THACKER, J.W.** (1999). *Effective training: Systems, strategies and practices*. Prentice Hall, Nueva Jersey, Estados Unidos.
- **BOGNER, W.C. Y BANSAL, P.** (2007). "Knowledge management as the basis of sustained high performance". *Journal of Management Studies*, 44 (1): 165-188.
- **BOHLANDER, G.; SHERMAN, A. Y SNELL, S.** (2003). *Administración de recursos humanos*. International Thomson Editores Spain Paraninfo, Madrid, España.
- **BOISOT, M.** (2002). "The creation and sharing of knowledge", en Choo, C.W. y Bontis, N. (Eds.), *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford University Press, Nueva York, Estados Unidos: 65-77.
- **BOLÍVAR, A.M.** (2003). *La transferencia de conocimiento en relaciones interorganizativas: El caso de los acuerdos de cooperación tecnológica entre empresa y universidad*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- **BOLLINGER, A.S. Y SMITH, R.D.** (2001). "Managing organizational knowledge as a strategic asset". *Journal of Knowledge Management*, 5 (1): 8-18.
- **BOU, J.C. Y CAMISÓN, C.** (2000). "Validity and reliability in perceived quality measurement models. An empirical investigation in Spanish ceramic". *International Journal of Quality & Reliability Management*, 17 (8): 899-918.
- **BOU, J.C. Y SEGARRA, M.** (2006). "Strategic knowledge transfer and its implications for competitive advantage: An integrative conceptual framework". *Journal of Knowledge Management*, 10 (4): 100-112.
- **BRACHOS, D.; KOSTOPOULOS, K.; SODERQUIST, K.E. Y PRASTACOS, G.** (2007). "Knowledge effectiveness, social context and innovation". *Journal of Knowledge Management*, 11 (5): 31-44.
- **BRADACH, J.L.** (1997). "Using the plural form in the management of restaurant chains". *Administrative Science Quarterly*, 42 (2): 276-303.

- **BRINKERHOFF, R.O. Y MONTESINO, M.U.** (1995). "Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study". *Human Resource Development Quarterly*, 6 (3): 263-274.
- **BROAD, M.L.** (2003). "Managing the organizational learning transfer system. A model and case study", en Salas, E. (Ed.), *Improving learning transfer in organizations*. John Wiley & Sons, San Francisco, Estados Unidos: 97-116.
- **BROWN, J.S. Y DUGUID, P.** (2000). "Balancing act: How to capture knowledge without killing it". *Harvard Business Review*, 78 (3): 73-80.
- **BROWN, T.C.** (2005). "Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment". *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3): 369-387.
- **BURKE, L.A. Y BALDWIN, T.T.** (1999). "Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate". *Human Resource Management*, 38 (3): 227-242.
- **BUTLER, A.; LE GRICE, P. Y REED, M.** (2006). "Delimiting knowledge transfer from training". *Education+Training*, 48 (8/9): 627-641.
- **CABRERA, A.** (2002). "La gestión del conocimiento", en Bonache, J. y Cabrera, A. (Eds.), *Dirección estratégica de personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XXI*. Prentice Hall, Madrid, España: 293-316.
- **CALLAHAN, J.S.; KIKER, D.S. Y CROSS, T.** (2003). "Does method matter? A meta-analysis of the effects of training method on older learner training performance". *Journal of Management*, 29 (5): 663-680.
- **CALOGHIROU, Y.; KASTELLI I. Y TSAKANIKAS, A.** (2004). "Internal capabilities and external knowledge sources: Complements or substitutes for innovative performance?". *Technovation*, 24 (1): 29-39.
- **CAMPBELL, J.P. Y KUNCEL, N.R.** (2001). "Individual and team training", en Anderson, N.; Ones, D.S.; Sinangil, H.K. y Viswesvaran, C. (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology. Volume 1 Personnel Psychology*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 278-312.
- **CARLILE, P.R.** (2004). "Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries". *Organization Science*, 15 (5): 555-568.
- **CARLSON, D.S.; BOZEMAN, D.P.; KACMAR, M.K.; WRIGHT, P. M. Y McMAHAN, G.C.** (2000). "Training motivation in organizations:

- An analysis of individual-level antecedents". *Journal of Managerial Issues*, 12 (3): 271-287.
- **CARTER, S.D.** (2002). "Matching training methods and factors of cognitive ability: A means to improve training outcomes". *Human Resource Development Quarterly*, 13 (1): 71-87.
 - **CASANUEVA, C.; GARCÍA, J. Y CARO, J.** (2000). *Organización y gestión de empresas turísticas*. Editorial Pirámide, Madrid, España.
 - **CASSIMAN, B. Y VEUGELERS, R.** (2002). "R&D cooperation and spillovers: Some empirical evidence from Belgium". *The American Economic Review*, 92 (4): 1169-1184.
 - **CHAUDHRY, S. Y CRICK, D.** (2004). "The business practices of small chinese restaurants in the UK: An exploratory investigation". *Strategic Change*, 13 (1): 37-49.
 - **CHEN, H.; HOLTON, E.E.III Y BATES, R.** (2005). "Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan". *Human Resource Development Quarterly*, 16 (1): 55-84.
 - **CHEN, C.; SOK, P. Y SOK, K.** (2007). "Exploring potential factors leading to effective training. An exclusive study on commercial banks in Cambodia". *Journal of Management Development*, 26 (9): 843-856.
 - **CHIABURU, D.S. Y MARINOVA, S.V.** (2005). "What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports". *International Journal of Training and Development*, 9 (2): 110-123.
 - **CHIABURU, D.S. Y TEKLEAB, A.G.** (2005). "Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness". *Journal of European Industrial Training*, 29 (8): 604-626.
 - **CHON, K. Y SPARROWE, R.T.** (2001). *Atención al cliente en hostelería*. Paraninfo-Thomson Learning, Madrid, España.
 - **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.
 - **CLARKE, T.** (2001). "The knowledge economy". *Education+Training*, 43 (4/5): 189-196.
 - **CLARKE, T. Y ROLLO, C.** (2001). "Corporate initiatives in knowledge management". *Education+Training*, 43 (4/5): 206-214.
-

- **COHEN, W.M. Y LEVINTHAL, D.A.** (1990). "Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation". *Administrative Science Quarterly*, 35 (1): 128-152.
- **COLQUITT, J.A., LEPINE, J.A. Y NOE, R.A.** (2000). "Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research". *Journal of Applied Psychology*, 85 (5): 678-707.
- **CROMWELL, S.E. Y KOLB, J.A.** (2004). "An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace". *Human Resource Development Quarterly*, 15 (4): 449-471.
- **DAFT, R.L. Y LENGEL, R.H.** (1986). "Organizational information requirements, media richness and structural design". *Management Science*, 32 (5): 554-571.
- **DARR, E.D.; ARGOTE, L. Y EPPLE, D.** (1995). "The acquisition, transfer, and depreciation of knowledge in service organizations: Productivity in franchises". *Management Science*, 41 (11): 1750-1762.
- **DARR, E.D. Y KURTZBERG, T.R.** (2000). "An investigation of partner similarity dimensions on knowledge transfer". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 28-44.
- **DARROCH, J.** (2003). "Developing a measure of knowledge management behaviors and practices". *Journal of Knowledge Management*, 7 (5): 41-54.
- **DAVENPORT, T.H.; DE LONG, D.W. Y BEERS, M.C.** (1998). "Successful knowledge management projects". *Sloan Management Review*, 39 (2): 43-57.
- **DAVENPORT, T.H. Y PRUSAK, L.** (1998). *Working knowledge: How organisations manage what they know*. Harvard Business School Press, Boston, Estados Unidos.
- **DAVENPORT, T.H.; HARRIS, J.G. Y KOHLI, A.K.** (2001). "How do they know their customers so well?". *Sloan Management Review*, 42 (2): 63-73.
- **DAVIS, B. Y STONE, S.** (1991). *Food and beverage management*. Butterworth-Heinemann, Oxford, Reino Unido.
- **DAWSON, R.** (2000). "Knowledge capabilities as the focus of organisational development and strategy". *Journal of Knowledge Management*, 4 (4): 320-327.

- **DEERY, M.** (2002). "Labour turnover in international hospitality and tourism", en D'Annunzio-Green, N.; Maxwell, G.A. y Watson, S. (Eds.), *Human resource management. International perspectives in hospitality and tourism*. Continuum, Londres, Reino Unido: 51-63.
- **DE SAÁ, P. Y GARCÍA, J.M.** (2002). "A resource-based view of human resource management and organizational capabilities development". *International Human Resource Management*, 13 (1): 123-140.
- **DE SAÁ, P. Y ORTEGA, R.** (2002). "La formación", en Bonache, J. y Cabrera, A. (Eds.), *Dirección estratégica de personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XXI*. Prentice Hall, Madrid, España: 135-162.
- **DEL BARRIO, S. Y LUQUE, T.** (2000). "Análisis de ecuaciones estructurales", en Luque, T. (Ed.), *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Ediciones Pirámide, Madrid, España: 489-557.
- **DELERY, J.E. Y DOTY, D.H.** (1996). "Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions". *Academy of Management Journal*, 39 (4): 802-835.
- **DEROUIN, R.E.; FRITZSCHE, B.A. Y SALAS, E.** (2004). "Optimizing e-learning: Research-based guidelines for learner-controlled training". *Human Resource Management*, 43 (2/3): 147-162.
- **DÍAZ, N.L.** (2003). *El conocimiento organizativo tecnológico y su incidencia en la innovación y performance corporativa. Evidencia para la empresa industrial española*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- **DÍAZ, N.L.; AGUIAR, I. Y DE SAÁ, P.** (2006). "Technological knowledge assets and innovation". *International Journal of Technology Management*, 35 (1): 29-51.
- **DIXON, N.M.** (2000). *Common knowledge: How companies thrive by sharing what they know*. Harvard Business School Press, Boston, Estados Unidos.
- **DOLAN, S.; SCHULER, R.S. Y VALLE, R.** (1999). *La gestión de los recursos humanos*. McGraw-Hill, Madrid. España.
- **EAGLEN, A.; LASHLEY, C. Y THOMAS, R.** (2000). "Modelling the benefits of training to business performance in leisure retailing". *Strategic Change*, 9 (5): 311-325.

- **EDVINSSON, L. Y SULLIVAN, P.** (1996). "Developing a model for managing intellectual capital". *European Management Journal (special issue: The epistemological challenge: Managing knowledge and intellectual capital)*, 14 (4): 356-364.
- **EGUIGUREN, M.; LLINÀS, X. Y PONS, O.** (2006). "In-company training in Catalonia: Organizational structure, funding, evaluation and economic impact". *International Journal of Training and Development*, 10 (2): 140-163.
- **ELANGOVAN, A.R. Y KARAKOWSKY, L.** (1999). "The role of trainee and environmental factors in transfer of training: An exploratory framework". *Leadership & Organization Development Journal*, 20 (5): 268-275.
- **EMERSON, R.L.** (1990). *The new economics of fast food*. Van Nostrand Reinhold, Nueva York, Estados Unidos.
- **ENZ, C.A.** (2005). "Multibranding strategy. The case of Yum! Brands". *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 46 (1): 85-91.
- **FACTEAU, J.D.; DOBBINS, G.H.; RUSSELL, J.E.; LADD, R.T. Y KUDISCH, J.D.** (1995). "The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer". *Journal of Management*, 21 (1): 1-25.
- **FAHEY, L. Y PRUSAK, L.** (1998). "The eleven deadliest sins of knowledge management". *California Management Review*, 40 (3): 265-276.
- **FEHT** (2006). *Los sectores de la hostelería 2006*. Federación Española de Hostelería, Madrid, España.
- **FELIPE, J.** (2002). *Gestión de alimentos y bebidas para hoteles, bares y restaurantes*. International Thomson Editores, Madrid, España.
- **FORD, J.K.** (1990). "Understanding training transfer: The water remains murky". *Human Resource Development Quarterly*, 1 (3): 225-229.
- **FORD, J.K. Y WEISSBEIN, D.A.** (1997). "Transfer of training: An update review and analysis". *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2): 22-41.
- **FORNELL, C. Y YI, Y.** (1992). "Assumptions of the two-step approach to latent variable modeling". *Sociological Methods & Research*, 20 (3): 291-320.

- **FORREST, L.C.** (1990). *Training for the hospitality industry*. Educational Institute of the American Hotel & Motel Association, Michigan, Estados Unidos.
- **FOWLER, F.J.** (2002). *Survey research methods*. SAGE Publications, Thousand Oaks, Estados Unidos.
- **FOXON, M.J.** (1997). "The influence of motivation to transfer, action planning, and manager support on the transfer process". *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2): 42-63.
- **GAINEY, T.W. Y KLAAS, B.S.** (2003). "The outsourcing of training and development: Factors impacting client satisfaction". *Journal of Management*, 29 (2): 207-229.
- **GALLUPE, B.** (2001). "Knowledge management systems: Surveying the landscape". *International Journal of Management Reviews*, 3 (1): 61-77.
- **GARAVAGLIA, P.L.** (1993). "How to ensure transfer of training". *Training and Development*, 47 (10): 63-68.
- **GARAVAN, T.N.** (1997). "Training, development, education and learning: Different or the same?". *Journal of European Industrial Training*, 21 (2): 39-50.
- **GARCÍA, D.J.** (2004). *La transferencia de conocimiento en la expansión de las cadenas hoteleras*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid. España.
- **GARDINER, C.M.** (2003). "Organisational knowledge: The mediating effects of organisational politics and relationships on knowledge sharing in the organisational setting". *Exploring the mosaic, developing the discipline*. 7th Conference on International Human Resource Management. Limerick.
- **GARSON, D.** (2007). "Structural equation modeling", en línea, PA765 *Quantitative research in public administration*. «<http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/structur.htm#otherest>». Agosto de 2007.
- **GARUD, R. Y NAYYAR, P.R.** (1994). "Transformative capacity: Continual structuring by intertemporal technology transfer". *Strategic Management Journal*, 15 (5): 365-385.
- **GENDALL, P.** (1998). "A framework for questionnaire design: Labaw revisited". *Marketing Bulletin*, 9: 28-39.

- **GEORGE, D. Y MALLERY, P.** (1995). *SPSS/PC+ Step by step. A simple guide and reference*. Wadsworth Publishing, Belmont, Estados Unidos.
- **GILLHAM, B.** (2002). *Developing a questionnaire*. Continuum, Londres, Reino Unido.
- **GIST, M.E.; STEVENS, C.K. Y BAVETTA, A.G.** (1991). "Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills". *Personnel Psychology*, 44 (4): 837-861.
- **GOH, S.C.** (2002). "Managing effective knowledge transfer: An integrative framework and some practice implications". *Journal of Knowledge Management*, 6 (1): 23-30.
- **GÓMEZ-MEJÍA, L.R; BALKIN, D.B. Y CARDY, R.L.** (2004). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Prentice Hall, Madrid, España.
- **GONZÁLEZ, B.** (1991). *Análisis multivariante. Aplicación al ámbito sanitario*. SG Editores, Barcelona, España.
- **GRAF, A.** (2004). "Assessing intercultural training designs". *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4): 199-214.
- **GRANT, R.M.** (1996). "Toward a knowledge-based theory of the firm". *Strategic Management Journal*, 17 (número especial de invierno): 109-122.
- **GRANT, R.M.** (1997). "The knowledge-based view of the firm: Implications for management practice". *Long Range Planning*, 30 (3): 450-454.
- **GRANT, R.M. Y BADEN-FULLER, C.** (2004). "A knowledge accessing theory of strategic alliances". *Journal of Management Studies*, 41 (1): 61-84.
- **GRAY, P.H. Y MEISTER, D.B.** (2004). "Knowledge sourcing effectiveness". *Management Science*, 50 (6): 821-834.
- **GRIMALDI, R. Y TORRISI, S.** (2001). "Codified-tacit and general-specific knowledge in the division of labour among firms. A study of the software industry". *Research Policy*, 30 (9): 1425-1442.
- **GULTEK, M.M.; DODD, T.H. Y GUYDOSH, R.M.** (2006). "Attitudes towards wine-service training and its influence on restaurant wine sales". *Hospitality Management*, 25 (3): 432-446.

- **GUMUSELI, A.I. Y ERGIN, B.** (2002). "The manager's role in enhancing the transfer of training: A turkish case study". *International Journal of Training and Development*, 6 (2): 80-97.
- **GUPTA, A.K. Y GOVINDARAJAN, V.** (2000). "Knowledge flows within multinational corporations". *Strategic Management Journal*, 21 (4): 473-496.
- **GUZMAN, G.A.C. Y WILSON, J.** (2005). "The "soft" dimension of organizational knowledge transfer". *Journal of Knowledge Management*, 9 (2): 59-74.
- **HAIR, J.K.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L. Y BLACK, W.C.** (1999). Análisis multivariante. Prentice Hall, Madrid, España.
- **HANKINS, C. Y KLEINER, B.H.** (1995). "New developments in supervisor training". *Industrial and Commercial Training*, 27 (1): 26-32.
- **HANSEN, M.T.** (1999). "The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits". *Administrative Science Quarterly*, 44 (1): 82-111.
- **HANSEN, M.T.; NOHRIA, N. Y TIERNEY, T.** (1999). "What's your strategy for managing knowledge?". *Harvard Business Review*, 77 (2): 106-116.
- **HAREL, G.H. Y TZAFRIR, S.S.** (1999). "The effect of human resource management practices on the perceptions of organizational and market performance of the firm". *Human Resource Management*, 38 (3): 185-200.
- **HATCH, N.W. Y DYER, J.H.** (2004). "Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage". *Strategic Management Journal*, 25 (12): 1155-1178.
- **HAWLEY, J.D. Y BARNARD, J.K.** (2005). "Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry". *Human Resource Development International*, 8 (1): 65-80.
- **HERTENSTEIN, E.J.** (2001). "Goal orientation and practice condition as predictors of training results". *Human Resource Development Quarterly*, 12 (4): 403-419.
- **HEDLUND, G.** (1994). "A model of knowledge management and the N-form corporation". *Strategic Management Journal*, 15 (Special Issue: Strategy: Search for New Paradigms):73-90.

- **HICKS, W.D. Y KLIMOSKI, R.J.** (1987). "Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment". *Academy of Management Journal*, 30 (3): 542-552.
- **HING, N.** (1996). "Maximizing franchisee satisfaction in the restaurant sector". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 8 (3): 24-31.
- **HOLSAPPLE, C.W. Y JONES, K.** (2004). "Exploring primary activities of the knowledge chain". *Management Science*, 11 (3): 155-174.
- **HOLTON, E.F. III.** (1996). "The flawed four-level evaluation model". *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1): 5-25.
- **HOLTON, E.F.III. Y BALDWIN, T.T.** (2003). "Making transfer happen: An action perspective on learning transfer systems", en Holton, E.F.III y Baldwin, T.T. (Eds.), *Improving Learning Transfer in Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco, Estados Unidos: 3-15.
- **HOLTON, E.F. III, BATES, R.A. Y RUONA, W.E.** (2000). "Development of a generalized learning transfer system inventory". *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4): 333-360.
- **HORGAN, J. Y MÜHLAU, P.** (2003). "Does high performance human resource management improve employee performance?". *Exploring the mosaic, developing the discipline*. 7th Conference on International Human Resource Management. Limerick.
- **HORWITZ, F.M.** (1999). "The emergence of strategic training and development: The current state of play". *Journal of European Industrial Training*, 23 (4/5): 180-190.
- **HOSTELMARKET** (2007). Reportajes varios. Publicaciones Alimarket, Madrid, España.
- **HUANG, T.** (2001). "The relation of training practices and organizational performance in small and medium size enterprises". *Education + Training*, 43 (8/9): 437-444.
- **HUCZYNSKI, A.A. Y LEWIS, J.W.** (1980). "An empirical study into the learning transfer process in management training". *Journal of Management Studies*, 17 (2): 227-240.
- **HUERTA, E.; BAYO, J.A.; GARCÍA, C. Y MERINO, J.** (2003). *Los desafíos de la competitividad: La innovación organizativa y tecnológica en la empresa española*. Fundación BBVA, Bilbao, España.

- **HUSELID, M.A.** (1995). "The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance". *Academy of Management Journal*, 38 (3): 635-672.
- **HUSTED, K. Y MICHAILOVA, S.** (2002). "Diagnosing and Fighting knowledge-sharing hostility". *Organizational Dynamics*, 31 (1): 60-73.
- **HWANG, A.** (2003). "Training strategies in the management of knowledge". *Journal of Knowledge Management*, 7 (3): 92-104.
- **INKPEN, A.C. Y TSANG, E.W.** (2005). "Social capital, networks, and knowledge transfer". *Academy of Management Review*, 30 (1): 146-165.
- **JACOB, M. Y EBRAHIMPUR, G.** (2001). "Experience vs expertise. The role of implicit understandings of knowledge in determining the nature of knowledge transfer in two companies". *Journal of Intellectual Capital*, 2 (1): 74-88.
- **JEREZ, P.; CÉSPEDES, J.J. Y VALLE, R.** (2004). "Training practices and organisational learning capability". *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4): 234-256.
- **JOHANNESSEN, J. Y OLSEN, B.** (2003). "Knowledge management and sustainable competitive advantages: The impact of dynamic contextual training". *International Journal of Information Management*, 23 (4): 277-289.
- **JONES, G.R.** (1998). *Organizational theory*. Addison Wesley, Reading, Estados Unidos.
- **JU, T.L.; LI, C. Y LEE, T.** (2006). "A contingency model for knowledge management capability and innovation". *Industrial Management & Data Systems*, 106 (6): 855-877.
- **KAKABADSE, N.K.; KOUZMIN, A. Y KAKABADSE, A.** (2001). "From tacit knowledge to knowledge management: Leveraging invisible assets". *Knowledge and Process Management*, 8 (3): 137-154.
- **KASAVANA, M.L. Y BROOKS, R.M.** (1995). *Managing front office operations*. The Educational Institute of the American Hotel & Motel Association, East Lansing, Estados Unidos.
- **KHAN, M.** (1992). *Restaurant franchising*. Van Nostrand Reinhold, Nueva York, Estados Unidos.
- **KIRKPATRICK, D.** (1996). "Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs. Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model". *Training and Development*, 50 (1): 54-59.

- **KOCH, M.J. Y McGRATH, R.G.** (1996). "Improving labor productivity: Human resource management policies do matter". *Strategic Management Journal*, 17 (5): 335-354.
- **KOGUT, B. Y ZANDER, U.** (1992). "Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology". *Organization Science*, 3 (3): 383-397.
- **KOGUT, B. Y ZANDER, U.** (1993). "Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation". *Journal of International Business Studies*, 24 (4): 625-645.
- **KONTOGHIORGES, C.** (2004). "Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: Empirical validation of a new systemic model". *International Journal of Training and Development*, 8 (3): 210-221.
- **KORAC-KAKABADSE, N.; KOUZMIN, A. Y KAKABADSE, A.** (2002). "Knowledge management: Strategic change capacity or attempted routinization of professionals?". *Strategic Change*, 11 (2): 59-69.
- **KOTLER, P.** (2000). *Dirección de marketing*. Pearson Educación. Madrid, España.
- **KOZLOWSKI, S.W.J.; GULLY, S.M.; BROWN, K.G.; SALAS, E.; SMITH, E.M. Y NASON, E.R.** (2001). "Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85 (1): 1-31.
- **KRAIGER, K.; FORD, J. K. Y SALAS, E.** (1993). "Application of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation". *Journal of Applied Psychology*, 78 (2): 311-328.
- **KRAIGER, K.; McLINDEN, D. Y CASPER, W.J.** (2004). "Collaborative planning for training impact". *Human Resource Management*, 43 (4): 337-351.
- **KRUEGER, A.B.** (1991). "Ownership, agency, and wages: An examination of franchising in the fast food industry". *Quarterly Journal of Economics*, 106 (1): 75-101.
- **LADO, A.A. Y WILSON, M.** (1994). "Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective". *Academy of Management Review*, 19 (4): 699-727.

- **LAKER, D.R.** (1990). "Dual dimensionality of training transfer". *Human Resource Development Quarterly*, 1 (3): 209-235.
- **LANE, P.J.; SALK, J.E. Y LYLES, M.A.** (2001). "Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures". *Strategic Management Journal*, 22 (12): 1139-1161.
- **LASHLEY, C.** (2002). "The benefits of training for business performance", en D'Annunzio-Green, N.; Maxwell, G.A. y Watson, S. (Eds.), *Human resource management. International perspectives in hospitality and tourism*. Continuum, Londres, Reino Unido: 104-117.
- **LEE, Y. Y LEE, S.** (2007). "Capabilities, processes, and performance of knowledge management: A structural approach". *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 17 (1): 21-41.
- **LEPAK, D.P. Y SNELL, S.A.** (1999). "The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development". *Academy of Management Review*, 24 (1): 31-48.
- **LESSARD, D.R. Y ZAHEER, S.** (1996). "Breaking the silos: Distributed knowledge and strategic responses to volatile exchange rates". *Strategic Management Journal*, 17 (7): 513-533.
- **LEVIN, D.Z. Y CROSS, R.** (2004). "The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer". *Management Science*, 50 (11): 1477-1490.
- **LEVY, J. Y GONZÁLEZ, N.** (2006). "Modelización y causalidad", en Levy, J. (Ed.), *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. Netbiblo, A Coruña, España: 155-173.
- **LEVY, J.; MARTÍN, M.T. Y ROMÁN, M.V.** (2006). "Optimización según estructuras de covarianzas", en Levy, J. (Ed.), *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. Netbiblo, A Coruña, España: 11-30.
- **LIM, D.H. Y JOHNSON, S.D.** (2002). "Trainee perceptions of factor that influence learning transfer". *International Journal of Training and Development*, 6 (1): 36-48.
- **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): 85-114.

- **LODAHL, T.M. Y KEJNER, M.** (1965). "The definition and measurement of job involvement". *Journal of Applied Psychology*, 49 (1): 24-33.
- **LOEWENSTEIN, M.A. Y SPLETZER, J.R.** (1999). "General and specific training: Evidence and implications". *The Journal of Human Resources*, 34 (4): 710-733.
- **LUCIER, C.E. Y TORSILIERI, D.** (2001). "Can knowledge management deliver bottom-line results?", en Nonaka, I. y Teece, D. (Eds.), *Managing industrial knowledge. Creation, transfer and utilization*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 231-243.
- **MACDUFFIE, J.P.** (1995). "Human resource bundles and manufacturing performance: Organizational logic and flexible production systems in the world auto industry". *Industrial and Labor Relations Review*, 48 (2): 197-221.
- **MACHIN, M.A. Y FOGARTY, G.J.** (2003). "Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions". *Journal of Business and Psychology*, 18 (1): 51-71.
- **MACHIN, M.A. Y FOGARTY, G.J.** (2004). "Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context". *International Journal of Training and Development*, 8 (3): 222-236.
- **MACNEIL, C.M.** (2004). "Exploring the supervisor role as a facilitator of knowledge sharing in teams". *Journal of European Industrial Training*, 28 (1): 93-102.
- **MAJOR, E. Y CORDEY-HAYES, M.** (2000). "Knowledge translation: A new perspective on knowledge transfer and foresight". *Foresight*, 2 (4): 411-423.
- **MARITAN, C.A. Y BRUSH, T.H.** (2003). "Heterogeneity and transferring practices: Implementing flow manufacturing in multiple plants". *Strategic Management Journal*, 24 (10): 945-959.
- **MARR, B.; SCHIUM, G. Y NEELY, A.** (2004). "Intellectual capital - defining key performance indicators for organizational knowledge assets". *Business Process Management Journal*, 10 (5): 551-569.
- **MARTIN, R.J. Y LUNDBERG, D.** (1991). *Human relations for the hospitality industry*. Van Nostrand Reinhold, Nueva York, Estados Unidos.
- **MASON, D. Y PAULEEN, D.J.** (2003). "Perceptions of knowledge management: A qualitative analysis". *Journal of Knowledge Management*, 7 (4): 38-48.

- **MATHIEU, J.E. Y MARTINEAU, J.W.** (1997). "Individual and situational influences in training motivation", en Ford, J.K.; Kozlowski, S.W.; Kraiger, K.; Salas, E. y Teachout, M.S. (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations*. Lawrence Erlbaum & Associates, Hillsdale, Estados Unidos: 193-221.
- **MATHIEU, J.E.; TANNENBAUM, S.I. Y SALAS, E.** (1992). "Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness". *Academy of Management Journal*, 35 (4): 828-847.
- **MAXWELL, G.A. Y QUAIL, S.** (2002). "Human resource strategy and development for quality service in the international hotel sector", en D'Annunzio-Green, N.; Maxwell, G.A. y Watson, S. (Eds.), *Human resource management. International perspectives in hospitality and tourism*. Continuum, Londres, Reino Unido: 90-103.
- **MAY, G.L. Y KAHNWEILER, W.M.** (2000). "The effect of a mastery practice design on learning and transfer in behavior modeling training". *Personnel Psychology*, 53 (2): 353-373.
- **McDERMOTT, R.** (1999). "Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management". *California Management Review*, 41 (4): 103-117.
- **McEVILY, S.K. Y CHAKARVARTHY, B.** (2002). "The persistence of knowledge-based advantage: An empirical test for product performance and technological knowledge". *Strategic Management Journal*, 23 (4): 285-305.
- **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.
- **MELIÁN, S. Y VERANO, D.** (2004). *Manual para la asesoría en gestión de recursos humanos*. Fundación Universitaria de Las Palmas y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- **MESO, P. Y SMITH, R.** (2000). "A resource-based view or organizational knowledge management systems". *Journal of Knowledge Management*, 4 (3): 224-234.

- **MICHIE, J. Y SHEEHAN, M.** (2005). "Business strategy, human resources, labour market flexibility and competitive advantage". *International Journal of Human Resource Management*, 16 (3): 445-464.
- **MINBAEVA, D.B.** (2005). "HRM practices and MNC knowledge transfer". *Personnel Review*, 34 (1): 125-144.
- **MITAL, A.; DESAI, A.; MITAL, A. Y SUBRAMANIAN, A.** (2004). "The cost of not training". *International Journal of Human Resources Development and Management*, 4 (3): 312-322.
- **MOLINA, L.M., LLORENS, J. Y RUIZ, A.** (2007). "Relationship between quality management practices and knowledge transfer". *Journal of Operations Management*, 25 (3): 682-701.
- **MONTESINO, M.U.** (2002). "Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors, and training usage: A posttraining study". *Human Resource Development Quarterly*, 13 (1): 89-108.
- **MORGAN, R.B. Y CASPER, W.J.** (2000). "Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach". *Human Resource Development Quarterly*, 11 (3): 301-317.
- **MORELAND, R.L. Y MYASKOVSKY, L.** (2000). "Exploring the performance benefits of group training: Transactive memory or improved communication?". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 117-133.
- **MORIN, L. Y LATHAM, G.P.** (2000). "The effect of mental practice and goal setting as a transfer of training intervention on supervisors' self-efficacy and communication skills: An exploratory study". *Applied Psychology: An International Review*, 49 (3): 566-578.
- **MURK, P.J.; BARRETT, A.J. Y ATCHADE, P.J.** (2000). "Diagnostic techniques for training and education: Strategies for marketing and economic development". *Journal of Workplace Learning*, 12 (7): 296-306.
- **MURRAY, J.L. Y SNIDER, B.R.** (2001). "Effects of experience-based grouping on processes and outcomes of employee training". *Human Resource Development International*, 4 (1): 87-105.
- **MUSCATELLO, J.R.** (2003). "The potential use of knowledge management for training. A review and directions for future research". *Business Process Management Journal*, 9 (3): 382-394.

- **NIETO, M. Y PÉREZ, C.** (2004). "The influence of knowledge attributes on innovation protection mechanisms". *Knowledge and Process Management*, 11 (2): 117-126.
- **NIJMAN, D.J.M., 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 Training*, 30 (7): 529-549.
- **NOE, R.A.** (1986). "Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness". *Academy of Management Review*, 11 (4): 736-749.
- **NOE, R.A. Y COLQUITT, J.A.** (2002). "Planning for training impact: Principles of training effectiveness", en Kraiger, K. (Ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*. Jossey-Bass, San Francisco, Estados Unidos: 53-79.
- **NOE, R.A. Y SCHMITT, N.** (1986). "The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model". *Personnel Psychology*, 39 (3): 497-523.
- **NOE, R.A. Y WILK, S.L.** (1993). "Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities". *Personnel Psychology*, 78 (2): 291-302.
- **NONAKA, I. Y TAKEUCHI, H.** (1995). *The knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, Nueva York, Estados Unidos.
- **NONAKA, I.; TOYAMA, R. Y KONNO, N.** (2000). "SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation". *Long Range Planning*, 33 (1): 5-34.
- **NONAKA, I.; TOYAMA, R. Y NAGATA, A.** (2000). "A firm as a knowledge-creating entity: A new perspective on the theory of the firm". *Industrial and Corporate Change*, 9 (1): 1-20.
- **OAKES, D.W.; FERRIS, G.R.; MARTOCCHIO, J.J.; BUCKLEY, M.R. Y BROACH, D.** (2001). "Cognitive ability and personality predictors of training program skill acquisition and job performance". *Journal of Business and Psychology*, 15 (4): 523-548.

- **O'DELL, C. Y GRAYSON, C.J.** (1998). "If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices". *California Management Review*, 40 (3): 154-174.
- **OLIVER, J.R. Y FLEMING, R.K.** (1997). "Applying within-subject methodology to transfer of training research". *International Journal of Training and Development*, 1 (3): 173-180.
- **OLSEN, J.H.** (1998). "The evaluation and enhancement of training transfer". *International Journal of Training and Development*, 2 (1): 61-75.
- **OLSEN, M.D.; TSE, E.C. Y WEST, J.** (1992). *Strategic management in the hospitality industry*. Van Nostrand Reinhold, Nueva York, Estados Unidos.
- **ORDÓÑEZ, P.** (2003). "Human resource management systems and their role in the development of strategic resources: Empirical evidence". *Exploring the mosaic, developing the discipline*. 7th Conference on International Human Resource Management. Limerick.
- **ORDÓÑEZ, P.** (2004). "Knowledge flow transfers in multinational corporations: Knowledge properties and implications for management". *Journal of Knowledge Management*, 8 (6): 105-116.
- **ORPEN, C.** (1999). "The influence of the training environment on trainee motivation and perceived training quality". *International Journal of Training and Development*, 3 (1): 34-43.
- **PALO, S. Y PADHI, N.** (2003). "Measuring effectiveness of TQM training: An Indian study". *International Journal of Training and Development*, 7 (3): 203-216.
- **PARDO, M. Y LUNA, R.** (2007). *Recursos humanos para turismo*. Pearson Educación. Madrid, España.
- **PARENT, R.; ROY, M. Y ST-JACQUES, D.** (2007). "A systems-based dynamic knowledge transfer capacity model". *Journal of Knowledge Management*, 11 (6): 81-93.
- **PARSA, H.G.** (1996). "Franchisor-franchisee relationships in quick-service-restaurant systems". *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 37 (3): 42-49.
- **PENG, K. Y AKUTSU, S.** (2001). "A mentality theory of knowledge creation and transfer: Why some smart people resist new ideas and some don't", en Nonaka, I. y Teece, D. (Eds.), *Managing industrial knowledge*.

- Creation, transfer and utilization*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 105-123.
- **PERAITA, C.** (2000). "Características de la formación en la empresa española". *Papeles de Economía Española*, 86: 295-307.
 - **PÉREZ, S.; MONTES, J.M. Y VÁZQUEZ, C.J.** (2004). "Managing knowledge: The link between culture and organizational learning". *Journal of Knowledge Management*, 8 (6): 93-104.
 - **PÉREZ, S.; MONTES, J.M. Y VÁZQUEZ, C.J.** (2005). "Human resource practices, organizational learning and business performance". *Human Resource Development International*, 8 (2): 147-164.
 - **PFEFFER, J.** (1994). "Competitive advantage through people". *California Management Review*, 36 (2): 9-28.
 - **PFEFFER, J.** (1998). "Seven practices of successful organizations". *California Management Review*, 40 (2): 96-124.
 - **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.
 - **PISANO, G. P.** (1994). "Knowledge, integration, and the locus of learning: an empirical analysis of process development". *Strategic Management Journal*, 15 (número especial de invierno): 85-100.
 - **PIZAM, A. Y ELLIS, T.** (1999). "Absenteeism and turnover in the hospitality industry", en Lee-Ross, D. (Ed.), *HRM in tourism & hospitality. International perspectives on small to medium sized enterprises*. Cassell, Londres, Reino Unido: 109-131.
 - **POLANYI, M.** (1966). *The tacit dimension*. Anchor Day Books, Nueva York, Estados Unidos.
 - **PRATTEN, J. D.** (2003). "The importance of waiting staff in restaurant service". *British Food Journal*, 105 (11): 826-834.
 - **PRATTEN, J. Y CURTIS, S.** (2003). "A comparison of training provision in large and small organizations: The case of public houses". *Journal of European Industrial Training*, 27 (9): 454-460.
 - **PRIETO, I.M. Y REVILLA, E.** (2004). "An empirical investigation of knowledge management styles and their effects on learning capacity". *Management Research*, 2 (2): 133-146.
-

- **QUÍÑONES, M.A.** (1995). "Pretraining context effects: Training assignment as feedback". *Journal of Applied Psychology*, 80 (2): 226-238.
- **RAPER, P.; ASHTON, D.; FELSTEAD, A. Y STOREY, J.** (1997). "Toward the learning organisation? Explaining current trends in training practice in the UK". *International Journal of Training and Development*, 1 (1): 9-21.
- **RATTEN, V. Y SUSENO, Y.** (2006). "Knowledge development, social capital and alliance learning". *International Journal of Educational Management*, 20 (1): 60-72.
- **READ, C.W. Y KLEINER, B.H.** (1996). "Which training methods are effective?". *Management Development Review*, 9 (2): 24-29.
- **REE, M.J.; CARRETTA, T.R. Y STEINDL, J.R.** (2001). "Cognitive Ability", en Anderson, N.; Ones, D.S.; Sinangil, H.K. y Viswesvaran, C. (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology. Volume 1 Personnel Psychology*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 219-232.
- **RICHMAN-HIRSCH, W.L.** (2001). "Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments". *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2): 105-120.
- **ROBBINS, S.P.** (2004). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación, Naucalpan de Juárez, México.
- **RODRÍGUEZ, J.M.** (2004). "El desarrollo interno de los recursos humanos como fuente de ventaja competitiva para la empresa". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 13 (2): 119-136.
- **RODRÍGUEZ, J. Y ORDÓÑEZ, P.** (2003). "Knowledge management and organizational competitiveness: A framework for human capital analysis". *Journal of Knowledge Management*, 7 (3): 82-91.
- **ROUILLER, J.Z. Y GOLDSTEIN, I.L.** (1993). "The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training". *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4): 377-390.
- **RUBIO, A.** (2001). *Los recursos humanos en el sector turístico español: Organización del trabajo y empleo*. Editorial Ariel. Barcelona, España.
- **RUGGLES, R.** (1998). "The state of the notion: Knowledge management in practice". *California Management Review*, 40 (3): 80-89.

- **RULKE, D.L.; ZAHEER, S. Y ANDERSON, M.H.** (2000). "Sources of managers' knowledge of organizational capabilities". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 134-149.
- **RUONA, W.E.; LEIMBACH, M.; HOLTON, E.F. III Y BATES, R.** (2002). "The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees". *International Journal of Training and Development*, 6 (4): 218-228.
- **RUSS-EFT, D.** (2002). "A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer". *Human Resource Development Review*, 1 (1): 45-65.
- **RUSSELL, J.S.; TERBORG, J.R. Y POWERS, M.L.** (1985). "Organizational performance and organizational level training and support". *Personnel Psychology*, 38 (4): 849-863.
- **SALAS, E. Y CANNON-BOWERS, J.A.** (2001). "The science of training: A decade of progress". *Annual Review of Psychology*, 52: 471-499.
- **SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J.A.; RHODENIZER, L. Y BOWERS, C.A.** (1999). "Training in organizations: Myths, misconceptions, and mistaken assumptions". *Research in Personnel and Human Resources Management*, 17: 123-161.
- **SCHMIDT, R.A. Y BJORK, R.A.** (1992). "New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training". *Psychological Science*, 3 (4): 207-217.
- **SCHROEDER, R.G.; BATES, K.A. Y JUNTILA, M.A.** (2002). "A resource-based view of manufacturing strategy and the relationship to manufacturing performance". *Strategic Management Journal*, 23 (2): 105-117.
- **SCHWOERER, C.E.; MAY, D.R.; HOLLENSBE, E.C. Y MENCL, J.** (2005). "General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy". *Human Resource Development Quarterly*, 16 (1): 111-129.
- **SEGARRA, M.** (2006). *Estudio de la naturaleza estratégica del conocimiento y las capacidades de gestión del conocimiento: Aplicación a empresas innovadoras de base tecnológica*. Tesis doctoral. Universidad Jaume I.

- **SEYLER, D.L.; HOLTON, E.F. III; BATES, R.A.; BURNETT, M.F. Y CARVALHO, M.A.** (1998). "Factors affecting motivation to transfer training". *International Journal of Training and Development*, 2 (1): 2-16.
- **SHARIQ, S.Z.** (1999). "How does knowledge transform as it is transferred? Speculations on the possibility of a cognitive theory of knowledgescapes". *Journal of Knowledge Management*, 3 (4): 243-251.
- **SIGUAW, J.A. Y ENZ, C.A.** (1999). "Best practices in food and beverage management". *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 40 (5): 50-57.
- **SIMONIN, B.L.** (1999). "Ambiguity and the process of knowledge transfer in strategic alliances". *Strategic Management Journal*, 20 (7): 595-623.
- **SMART, P.A.; MAULL, R.S.; RADNOR, Z.J. Y HOUSEL, T.J.** (2003). "An approach for identifying value in business processes". *Journal of Knowledge Management*, 7 (4): 49-61.
- **SMITH, A. Y DOWLING, P.J.** (2001). "Analyzing firm training: Five propositions for future research". *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2): 147-167.
- **SMITH, A.; OCZKOWSKI, E.; NOBLE, C. Y MACKLIN, R.** (2003). "New management practices and enterprise training in Australia". *International Journal of Manpower*, 24 (1): 31-47.
- **SMITH-JENTSCH, K.A.; SALAS, E. Y BRANNICK, M.T.** (2001). "To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate". *Journal of Applied Psychology*, 86 (2): 279-292.
- **SOLIMAN, F. Y SPOONER, K.** (2000). "Strategies for implementing knowledge management: Role of human resources management". *Journal of Knowledge Management*, 4 (4): 337-345.
- **SPARKES, J.R. Y MIYAKE, M.** (2000). "Knowledge transfer and human resource development practices: Japanese firms in Brazil and Mexico". *International Business Review*, 9 (5): 599-612.
- **SPENDER, J.C.** (1996). "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm". *Strategic Management Journal*, 17 (número especial de invierno): 45-62.
- **SPENDER, J.C. Y GRANT, R.M.** (1996). "Knowledge and the firm: Overview". *Strategic Management Journal*, 17 (número especial de invierno): 5-9.

- **STERN, D.; SONG, Y. Y O'BRIEN, B.** (2004). "Company training in the United States 1970-2000: what have been the trends over time?". *International Journal of Training and Development*, 8 (3): 191-209.
- **STEWART, J.; MANHIRE, E. Y HALL, R.** (1999). "Employee training and development", en Leopold, J.; Harris, L. y Watson, T. (Eds.), *Strategic human resourcing. Principles, perspectives and practices*. Financial Times Pitman Publishing, Londres, Reino Unido: 217-238.
- **SUN, P.Y. Y SCOTT, J.L.** (2005). "An investigation of barriers to knowledge transfer". *Journal of Knowledge Management*, 9 (2): 75-90.
- **SUÑÉ, A.; MUNDET, J.; SALLÁN, J.M. Y FERNÁNDEZ, V.** (2004). "El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones". *Conocimiento y competitividad*. ACEDE. Murcia.
- **SZULANSKI, G.** (1996). "Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm". *Strategic Management Journal*, 17 (número especial de invierno): 27-43.
- **SZULANSKI, G.** (2000). "The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 9-27.
- **SZULANSKI, G.; CAPPETTA, R. Y JENSEN, R.J.** (2004). "When and how trustworthiness matters: Knowledge transfer and the moderating effect of causal ambiguity". *Organization Science*, 15 (5): 600-613.
- **SZULANSKI, G. Y WINTER, S.** (2002). "Getting it right the second time". *Harvard Business Review*, 80 (1): 62-69.
- **TAKEUCHI, H.** (2001). "Towards a universal management concept of knowledge", en Nonaka, I. y Teece, D. (Eds.), *Managing industrial knowledge. Creation, transfer and utilization*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 315-329.
- **TAN, J.A.; HALL, R. J. Y BOYCE, C.** (2003). "The role of employee reactions in predicting training effectiveness". *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4): 397-411.
- **TANNENBAUM, S.I.** (1997). "Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies". *Human Resource Management*, 36 (4): 437-452.
- **TANNENBAUM, S.I. Y YUKL, G.** (1992). "Training and development in work organizations". *Annual Review of Psychology*, 43: 399-441.

- **TEECE, D.J.** (1977). "Technology transfer by multinational firms: The resource cost of transferring technological know-how". *The Economic Journal*, 87 (junio): 242-261.
- **TEECE, D.J.** (1998). "Capturing value from knowledge assets: The new economy, markets for know-how, and intangible assets". *California Management Review*, 40 (3): 55-79.
- **TEECE, D.J.** (2000). "Strategies for managing knowledge assets: The role of firm structure and industrial context". *Long Range Plannig*, 33 (1): 35-54.
- **TEECE, D.J.; PISANO, G. Y SHUEN, A.** (1997). "Dynamic capabilities and strategic management". *Strategic Management Journal*, 18 (7): 509-533.
- **TESLUK, P.E.; FARR, J.L.; MATHIEU, J.E. Y VANCE, R.J.** (1995). "Generalization of employee involvement training to the job setting: Individual and situational effects". *Personnel Psychology*, 48 (3): 607-632.
- **THOMPSON, L.; GENTNER, D. Y LOEWENSTEIN, J.** (2000). "Avoiding missed opportunities in managerial life: Analogical training more powerful than individual case training". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 60-75.
- **THOMPSON, M.P.A. Y WALSHAM, G.** (2004). "Placing knowledge management in context". *Journal of Management Studies*, 41 (5): 725-747.
- **TIMO, N. Y DAVIDSON, M.** (1999). "Flexible labour and human resource management practices in small to medium-sized enterprises: The case of the hotel and tourism industry in Australia", en Lee-Ross, D. (Ed.), *HRM in tourism & hospitality. International perspectives on small to medium sized enterprises*. Cassell, Londres, Reino Unido: 17-36.
- **TRACEY, J.B.; HINKIN, T.R.; TANNENBAUM, S. Y MATHIEU, J. E.** (2001). "The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes". *Human Resource Development Quarterly*, 12 (1): 5-23.
- **TRACEY, J.B.; TANNENBAUM, S.I. Y KAVANAGH, M.J.** (1995). "Applying trained skills to the job: The importance of the work environment". *Journal of Applied Psychology*, 80 (2): 239-252.
- **TRACEY, J.B. Y TEWS, M.J.** (1995). "Training effectiveness. Accounting for individual characteristics and the work environment". *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 36 (6): 36-42.

- **TRACEY, J.B. Y TEWS, M.J.** (2005). "Construct validity of a general training climate scale". *Organizational Research Methods*, 8 (4): 353-374.
- **TSAI, W. Y TAI, W.** (2003). "Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation". *Personnel Review*, 32 (2): 151-163.
- **TZINER, A.; HACCOUN, R.R. Y KADISH, A.** (1991). "Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies". *Journal of Occupational Psychology*, 64: 167-177.
- **ÚBEDA, M.** (2003). "La formación y los resultados empresariales: Un análisis empírico". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 12 (4): 185-198.
- **URIEL, E. Y MONFORT, V.M.** (2001). *El sector turístico en España*. Caja de Ahorros del Mediterráneo, Alicante, España.
- **VALLE, R.** (Ed.) (2004). *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Pearson Prentice Hall. Madrid, España.
- **VALLE, R.; MARTÍN, F.; ROMERO, P. Y DOLAN S.L.** (2000). "Business strategy, work processes and human resource training: Are they congruent?". *Journal of Organizational Behavior*, 21 (3): 283-297.
- **VAN DAAL, B.; DE HAAS, M. Y WEGGEMAN, M.** (1998). "The knowledge matrix: A participatory method for individual knowledge gap determination". *Knowledge and Process Management*, 5 (4): 255-263.
- **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 DER KROGT, F. Y WARMERDAM, J.** (1997). "Training in different types of organizations: Differences and dynamics in the organization of learning at work". *The International Journal of Human Resource Management*, 8 (1): 87-105.
- **VELADA, R. Y CAETANO, A.** (2007). "Training transfer: The mediating role of perception of learning". *Journal of European Industrial Training*, 4 (31): 283-296.
- **VERMEULEN, R.C.M.** (2002). "Narrowing the transfer gap: the advantages of 'as if' situations in training". *Journal of European Industrial Training*, 26 (8): 366-374.

- **VON HIPPEL, E.** (1994). “‘Sticky information’ and the locus of problem solving: Implications for innovation”. *Management Science*, 40 (4): 429-439.
- **VON KROGH, G.** (1998). “Care in knowledge creation”. *California Management Review*, 40 (3): 133-153.
- **VON KROGH, G.; NONAKA, I. Y ABEN, M.** (2001). “Making the most of your company’s knowledge: A strategic framework”. *Long Range Planning*, 34 (4): 421-439.
- **WARR, P. Y BUNCE, D.** (1995). “Trainee characteristics and the outcomes of open learning”. *Personnel Psychology*, 48 (2):347-375.
- **WATHNE, K.; ROOS, J. Y VON KROGH, G.** (1996). “Towards a theory of knowledge transfer in a cooperative context”, Von Krogh, G. y Roos, J. (Eds.), *Managing knowledge. Perspectives on cooperation and competition*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 55-81.
- **WATSON, S. Y HEWETT, K.** (2006). “A multi-theoretical model of knowledge transfer in organizations: Determinants of knowledge contribution and knowledge reuse”. *Journal of Management Studies*, 43 (2): 141-173.
- **WELLS, D. Y SCHMINKE, M.** (2001). “Ethical development and human resources training. An integrative framework”. *Human Resource Management Review*, 11 (1/2): 135-158.
- **WEXLEY, K.N. Y BALDWIN, T.T.** (1986). “Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration”. *Academy of Management Journal*, 29 (3): 503-520.
- **WICKRAMASIGHE, N.** (2003). “Do we practise what we preach? Are knowledge management systems in practice truly reflective of knowledge management systems in theory?”. *Business Process Management Journal*, 9 (3): 295-316.
- **WICKERT, A. Y HERSCHEL, R.** (2001). “Knowledge-management issues for smaller business”. *Journal of Knowledge Management*, 5 (4): 329-337.
- **WILLS, M.** (1994). “Managing the training process: Putting the basics into practice”. *Journal of European Industrial Training*, 18 (6): 4-28.
- **WILLIAMS, C.** (2007). “Transfer in context: Replication and adaptation in knowledge transfer relationships”. *Strategic Management Journal*, 28 (9): 867-889.

- **WINTER, S.G. Y SZULANSKI, G.** (2001). "Replication as strategy". *Organization Science*, 12 (6): 730-743.
- **WRIGHT, P.M.; DUNFORD, B.B. Y SNELL, S.A.** (2001). "Human resources and the resource based view of the firm". *Journal Management*, 27 (6): 701-721.
- **WRIGHT, P.M.; McMAHAN, G.C. Y McWILLIAMS, A.** (1994). "Human resources and sustained competitive advantage: A resource-based perspective". *The International Journal of Human Resource Management*, 5 (2): 301-326.
- **WRIGHT, P.M. Y SNELL, S.A.** (1998). "Toward a unifying framework for exploring fit and flexibility in strategic human resource management". *Academy of Management Review*, 23 (4): 756-772.
- **XIAO, J.** (1996). "The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China". *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1): 55-73.
- **YAHYA, S. Y GOH, W.** (2002). "Managing human resources toward achieving knowledge management". *Journal of Knowledge Management*, 6 (5): 457-468.
- **YAMNILL, S. Y McLEAN, G.N.** (2001). "Theories supporting transfer of training". *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2): 195-208.
- **YAMNILL, S. Y McLEAN, G.N.** (2005). "Factors affecting transfer of training in Thailand". *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3): 323-344.
- **YARNALL, J.** (1998). "Line managers as career developers: Rhetoric or reality?". *Personnel Review*, 27 (5): 378-395.
- **ZACK, M.H.** (1999a). "Developing a knowledge strategy". *California Management Review*, 41 (3): 125-145.
- **ZACK, M.H.** (1999b). "Managing codified knowledge". *Sloan Management Review*, 41 (4): 45-58.
- **ZANDER, U. Y KOGUT, B.** (1995). "Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test". *Organization Science*, 6 (1): 76-92.
- **ZÁRRAGA, C. Y BONACHE, J.** (2005). "Equipos de trabajo para la gestión del conocimiento: La importancia de un clima adecuado". *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 22: 27-48.

