

FACTORES QUE FACILITAN Y OBSTACULIZAN LA TRANSFERENCIA DE LA  
FORMACIÓN EN UN CONTEXTO LABORAL

FACTORS THAT FACILITATE AND HINDER THE TRANSFER OF TRAINING IN A  
WORK CONTEXT

JORGE ARMANDO SERRANO RUEDA

Tesis Maestría en Desarrollo Humano Organizacional

Asesor, docente

Carlos Mario Betancur Hurtado

UNIVERSIDAD EAFIT

## CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
2.1. Formulación del problema.....	11
3. JUSTIFICACIÓN.....	11
4. OBJETIVOS.....	13
4.1 General.....	13
4.2. Específicos.....	13
5. MARCO CONCEPTUAL.....	14
5.1. Antecedentes.....	14
5.2 Transferencia de la Formación al Puesto de Trabajo.....	20
5.2.1 La formación.....	21
5.2.2 El proceso de transferencia.....	24
5.2.3 Transferencia en contextos laborales.....	26
5.3 Modelos Explicativos de la Transferencia .....	28
5.4 Variables Determinantes de la Transferencia.....	38
5.4.1 Características del Individuo.....	39
5.4.1.1 Habilidad Cognitiva.....	39
5.4.1.2 Autoeficacia.....	40
5.4.1.3 Personalidad.....	40
5.4.1.4 Motivación.....	42
5.4.1.5 Utilidad/Valor Percibido.....	49
5.4.1.6 Variables de Carrera / Trabajo.....	49
5.4.2 Diseño y Ejecución de la Formación.....	51
5.4.2.1 Fijación de objetivos de aprendizaje.....	51
5.4.2.2 Relevancia del contenido.....	51
5.4.2.3 Estrategias y métodos de instrucción.....	52
5.4.2.4 Soporte Tecnológico.....	54
5.4.3 Características del Entorno Laboral.....	54
5.4.3.1 Vínculo Estratégico.....	55

5.4.3.2 Clima de Transferencia.....	55
5.4.3.3 Cultura de la organización.....	56
5.4.3.4 Apoyo del Superior Jerárquico o Supervisor.....	58
5.4.3.5 Apoyo de los Pares.....	58
5.4.3.6 Oportunidades de Aplicación.....	59
5.4.3.7 Rendimiento de cuentas.....	59
6. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....	60
6.1 Programa de Desarrollo del liderazgo.....	62
7. DISEÑO METODOLÓGICO.....	65
7.1 Justificación del Método Cualitativo.....	65
7.2 Justificación del estudio de caso.....	67
7.3 Justificación del estudio de caso instrumental.....	68
7.4 Población.....	68
7.5 Justificación del número de participantes.....	69
7.6 Recolección de información.....	69
7.7 Rol del investigador.....	70
7.8 Procedimiento para obtener acceso a los participantes.....	70
7.9 Derechos de los participantes.....	71
7.10 Recolección de datos.....	72
7.10.1 Instrumento para la recolección de información.....	72
7.10.2 Preguntas a realizar en la entrevista.....	74
8. PROCESAMIENTO DE DATOS.....	74
8.1 El ATLAS.ti.....	75
9. RESULTADOS.....	76
9.1 Factores que facilitan la transferencia de la formación en GREEN.....	77
9.2 Factores que obstaculizan la transferencia de la formación en GREEN.....	82
9.3 Análisis de frecuencias.....	86
9.4 Análisis de coocurrencias.....	88
9.5 Redes de categorías.....	90
10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	93
10.1 Casos discrepantes.....	115

10.2 Implicaciones Prácticas.....	116
10.3 Implicaciones Teóricas.....	120
10.4 Limitaciones de la investigación y líneas de trabajo futuro.....	122
11. CONCLUSIONES.....	123
REFERENCIAS.....	126
ANEXOS.....	134
Anexo A.....	134
Anexo B.....	136
Anexo C.....	137

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo conceptual de la distancia de transferencia.....	27
Figura 2. Modelo del Proceso de Transferencia de Baldwin y Ford.....	28
Figura 3. Modelo sistémico de la transferencia del aprendizaje.....	30
Figura 4. Modelo de Evaluación del Desarrollo de los Recursos Humanos de Holton.....	31
Figura 5. Modelo de transferencia de Burke & Hutchins.....	34
Figura 6. Modelo Dinámico de Transferencia.....	36
Figura 7. Variables determinantes de la transferencia.....	39
Figura 8. Modelo de motivación para el aprendizaje de Colquitt, LePine y Noe.....	43
Figura 9. Modelo de motivación para la transferencia de Gegenfurtner et al., (2009).....	45
Figura 10. Características del Aprendiz que impactan la transferencia.....	50
Figura 11. Variables del Diseño y Ejecución de la Formación que impactan la transferencia.....	54
Figura 12. Variables del entorno laboral que impactan la transferencia.....	60
Figura 13. Red categoría factores que facilitan la transferencia.....	92
Figura 14. Red categoría factores que obstaculizan la transferencia.....	93
Figura 15. Relación de los factores que facilitan e inhiben la transferencia de formación en GREEN.....	114

**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Definiciones del concepto de formación.....	22
Tabla 2. Factores que facilitan la transferencia de la formación en GREEN.....	77
Tabla 3. Factores que obstaculizan la transferencia de la formación en GREEN.....	81
Tabla 4. Frecuencia de los factores que facilitan la transferencia en GREEN.....	87
Tabla 5. Frecuencia de los factores que obstaculizan la transferencia en GREEN.....	87
Tabla 6. Valores de coeficiente de coocurrencias.....	89
Tabla 7. Coeficientes de coocurrencias.....	89
Tabla 8. Relación entre códigos para el análisis de categorías.....	90

## RESUMEN

Los programas de formación están adquiriendo cada vez más relevancia en el desarrollo de un capital humano de importancia estratégica para la organización, sin embargo, numerosos esfuerzos destinados a la formación en contextos laborales se diluyen cuando las personas regresan a su lugar de trabajo diario. El propósito de este estudio cualitativo, fue caracterizar los factores que facilitan y obstaculizan la transferencia de la formación recibida en un programa de desarrollo del liderazgo en una empresa del sector agrícola colombiano. Como instrumento de recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas a gerentes, directores y jefes de diferentes áreas de la organización que completaron en su totalidad el programa. Los datos recopilados en las entrevistas fueron procesados utilizando el programa de software ATLAS.ti. Los hallazgos identificaron a la variable motivación para la transferencia como la de mayor impacto en cuanto a facilitar la transferencia de formación y a la cultura organizacional como el mayor obstáculo para transferir los conocimientos y habilidades adquiridas en el programa. Además, se proponen alternativas de intervención que potencien la transferencia de la formación al interior de la organización objeto de estudio.

**Palabras clave:** transferencia de la formación, clima de transferencia, motivación para transferir, cultura organizacional.

## ABSTRACT

Training, as a human resource management practice, is becoming increasingly important in the development of human capital of strategic importance for the organization, however, many efforts aimed at training in work contexts are diluted when people return to work your daily workplace. The purpose of this qualitative study was to characterize the factors that facilitate and hinder the transfer of the training received in a leadership development program in a company in the colombian agricultural sector. As a data collection instrument, semi-structured interviews were used with managers, directors and boss of different areas of the organization who fully completed the program. The data collected in the interviews were processed using the ATLAS.ti software program. The findings identified the variable motivation for transfer as the one with the greatest impact in terms of facilitating the transfer of training and organizational culture as the greatest obstacle to transferring the knowledge and skills acquired in the program. In addition, intervention alternatives are proposed that promote the transfer of training within the organization under study.

**Keywords:** training transfer, transfer climate, motivation to transfer, organizational culture.

## INTRODUCCIÓN

El contexto actual en el cual se desarrollan las organizaciones caracterizado por la globalización, cambios permanentes, alta competitividad y complejidad; hace que éstas se vean obligadas a ser flexibles y adaptarse rápidamente. En este entorno altamente competitivo el capital humano cobra relevancia fundamental frente a las materias primas y las máquinas o herramientas (Ballesteros, 2008). Al respecto Tejada y Fernández (2007) afirman:

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

Pineda (2000) agrega:

En un entorno cambiante y competitivo como el que nos rodea, la formación se convierte en factor de excelencia y en clave del éxito empresarial. La formación permite la capacitación y el desarrollo de las personas que integran una organización para que ésta alcance sus objetivos, es decir, la formación es una herramienta estratégica para la empresa actual. (p. 120)

Como podemos apreciar, la formación al interior de las organizaciones que pretenden ser competitivas en un entorno cambiante y globalizado, cobra relevancia fundamental como proceso estratégico de gestión del talento humano, puesto que permite desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes de los colaboradores que son significativas para la ejecución de las actividades que deben llevar a cabo, así como para aumentar su satisfacción y compromiso con la empresa (Lama, 2014).

Sin embargo, una gran cantidad de actividades y programas de formación relacionados con el trabajo se diluyen cuando las personas regresan a su trabajo diario. Se estima que solo el 10% de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en los programas de formación relacionados con el trabajo se ponen en práctica de manera efectiva en el contexto laboral (Georgenson, 1982). Otros autores han informado resultados del 62% (Saks y Belcourt, 2006;

Tonhäuser y Büker, 2016, como se citó en Lama, 2014), siempre que la solicitud se lleve a cabo inmediatamente, de lo contrario, la transferencia es inferior al 45%, después de seis meses, y por debajo del 35%, después de un año. Aunque el 62% es un aumento significativo, se continúa perdiendo el 38% de la posibilidad de transferencia. Esta situación muestra a la transferencia de formación como un problema al cual deben responder los diseñadores y desarrolladores de programas de formación.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Al respecto, un problema que presenta actualmente la compañía GREEN (como de ahora en adelante se denominará la empresa en la cual se llevó a cabo el estudio), consiste en obtener información detallada sobre, si los participantes en sus programas de formación logran transferir los conocimientos, habilidades y/o actitudes adquiridos a sus prácticas laborales del día a día (Gerente de Gestión Humana, comunicación personal, 28 de agosto de 2020). Para abordar el problema, el Gerente de Gestión Humana y el líder de Formación y Desarrollo (F&D) de GREEN están interesados en conocer las experiencias de los participantes en el programa: “Desarrollo del Liderazgo y Gestión de Equipos”, en relación con la transferencia del aprendizaje. El programa se seleccionó porque está directamente alineado con el enfoque de la empresa para impulsar el rendimiento organizacional a través de la capacitación, en medio de constantes cambios económicos, políticos y sociales que afronta actualmente el mundo, el país y la compañía. El objetivo no es realizar una evaluación del curso, sino utilizarlo como un vehículo para comprender cómo la transferencia de la formación fue facilitada u obstaculizada.

### **2.1 Formulación del problema**

La pregunta orientadora de este estudio fue:

¿Cuáles son los factores que facilitan u obstaculizan la transferencia de la formación en GREEN, de acuerdo a la percepción de los participantes?

## JUSTIFICACIÓN

Larsen-Freeman (2013) afirma que un motivo clave para realizar un evento de capacitación es que los participantes transfieran lo que aprendieron a un entorno fuera del ambiente de aprendizaje. Sin embargo, en muchas ocasiones, la cantidad de transferencia que tiene lugar, desde el “aula” al trabajo, no está alineada con las expectativas de aquellos que ofrecen la capacitación (Beer et al., 2016). De acuerdo a Baldwin et al., (2017) desde la década de 1980 hasta 2015, los investigadores han proporcionado poca evidencia de que la transferencia de la formación se está produciendo al ritmo previsto por los expertos en formación y desarrollo (F&D) y los directivos que asignan el presupuesto.

Como podemos apreciar, la transferencia del aprendizaje, sigue siendo un tema de preocupación para los investigadores, debido a que aún se continúan preguntando ¿qué hacer para resolver el problema? Baldwin et al., (2017) y Sorensen (2017), coinciden en que no existen suficientes datos en el cuerpo de la investigación sobre la transferencia de formación para informar a los profesionales sobre cómo diseñar e implementar eventos de aprendizaje. Los autores destacan el reconocimiento de la transferencia como un área de investigación vital para el campo de la formación de adultos. Por tanto, a nivel regional, este estudio proporcionará conocimiento adicional sobre los elementos que facilitan y las barreras que obstaculizan la transferencia del aprendizaje en un entorno empresarial.

A nivel de empresa GREEN, ha implementado diferentes metodologías para aumentar la transferencia; recordatorios por correo electrónico, acceso a portales y cursos de actualización, articular los programas de formación a la gestión del desempeño, programas de incentivos y premios; son ejemplos de los tipos de enfoques utilizados en el pasado. (Gerente de Gestión Humana, comunicación personal, 28 de agosto de 2020). A pesar de los comentarios positivos de los participantes en las evaluaciones, con respecto al aplicabilidad del contenido de desarrollo de liderazgo a sus entornos de trabajo, en F&D hay poca información sobre la transferencia real y concreta de los aprendizajes al entorno laboral. Esta falta de conocimiento ha impedido modificar o reevaluar los cursos para incrementar la transferencia; también impide a F&D diseñar o adquirir los programas de aprendizaje adecuados para apoyar la transferencia. Con el propósito de reducir esta brecha, se realiza este estudio que permitirá una mejor comprensión de los aciertos y las barreras para la transferencia del aprendizaje desde la perspectiva de los

participantes. Las recomendaciones surgidas pueden conducir a la implementación de nuevas prácticas de transferencia que no han sido empleadas en la compañía GREEN, además puede resultar en la mejora de las técnicas de transferencia implementadas hasta ahora en la compañía.

En conclusión, los resultados obtenidos de este estudio ofrecerán contribuciones originales para abordar el problema en GREEN: primero los hallazgos aumentarán la comprensión del área de F&D sobre la preparación de los líderes para transferir lo aprendido en el programa de liderazgo a sus entornos de trabajo. En segundo lugar, los resultados del estudio proporcionarán información sobre las variables facilitadoras y obstaculizadoras de la transferencia de la formación. Tercero, los hallazgos de este estudio proporcionarán información que ayudará al área de F&D en la construcción de significado y comprensión de los efectos de la transferencia de la formación y su potencial para impactar el cambio organizacional en el lugar de trabajo. Finalmente, ayudará a potenciar las prácticas que crean éxitos y eliminar las barreras que impiden la transferencia del aprendizaje.

Desde un punto de vista más amplio, los resultados pueden proporcionar información relevante sobre el diseño de la formación para el aprendizaje de adultos, con un mayor énfasis en la transferencia, de manera que promueva el cambio comportamental efectivo en los participantes y que podría afectar positivamente la cultura dentro de las organizaciones colombianas.

## **OBJETIVOS**

### **4.1 Objetivo General**

Caracterizar, desde la perspectiva de los participantes, los factores que facilitan y obstaculizan la transferencia del aprendizaje en un programa de desarrollo del liderazgo.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Identificar, desde la perspectiva de los participantes, los factores de la intervención de formación que apoyan u obstaculizan la transferencia de la formación.
- Analizar las posibles relaciones que existen entre las variables que impactan el proceso de transferencia, identificadas en los discursos de los participantes.

- Proponer ajustes en la gestión de la formación corporativa que aporten en el aumento de la transferencia de la formación al puesto de trabajo.

## MARCO CONCEPTUAL

### 5.1 Antecedentes

En este apartado se aborda la descripción de los antecedentes que hablan del problema. En primera instancia se referenciarán los artículos que realizan una revisión exhaustiva y crítica de la literatura existente hasta el momento sobre el problema de investigación. Posteriormente se revisarán artículos que tratan los modelos explicativos de la transferencia, pasando a aquellos que estudian las relaciones existentes entre algunas de las variables establecidas en la teoría y su influencia en la transferencia, para finalizar con algunas tesis de doctorado que han estudiado el problema de investigación.

Un artículo clásico que aborda el problema de investigación es el escrito en el año de 1988 por Timothy Baldwin y Kevin Ford, titulado: *Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research*. Este artículo proporciona una crítica a la investigación sobre la transferencia de la formación existente y sugiere direcciones para futuras investigaciones. Las brechas de investigación identificadas a partir de la revisión incluyen la necesidad de: (i) profundizar en el determinante de transferencia relacionado con el diseño de la formación y los factores del entorno de trabajo y (ii) realizar investigaciones sobre los efectos de las características del aprendiz en la transferencia. También se discuten los avances necesarios en la conceptualización y operacionalización del criterio de transferencia y presenta el primer modelo explicativo de la transferencia de la formación.

Brian D. Blume, Kevin Ford, Timothy T. Baldwin y Jason L. Huang, en su artículo de 2010: *Transfer of Training: A Meta-Analytic Review*, presentan un metaanálisis de 89 estudios empíricos que exploran el impacto de los factores determinantes sobre la transferencia de la formación en diferentes contextos. Los resultados confirman relaciones positivas entre la transferencia y variables como la capacidad cognitiva, la motivación, el apoyo y el ambiente de trabajo. Varios moderadores tuvieron efectos significativos en las relaciones de transferencia, incluido la naturaleza de los objetivos de la formación y la medición de la transferencia. Los hallazgos se discuten en términos de su relevancia para futuras prácticas de investigación y formación.

Procesos de transferencia en programas de capacitación: una revisión necesaria. Mónica García Solarte y Carlos Fernando Torres Oviedo (2014). Universidad del Valle. Esta publicación señala las condiciones que facilitan la transferencia de la formación: (i) Oportunidades para aplicar los aprendizajes, (ii) autonomía para fijar las metas de rendimiento y (iii) cultura organizacional de aprendizaje y clima de transferencia. Además los autores proponen un modelo orientador para la realización de programas de formación en las organizaciones.

Tonhauser y Buker (2016). *Determinants of Transfer of Training: A Comprehensive Literature Review*. En este artículo las autoras proporcionan una visión general sistemática y completa del estado actual de la investigación empírica sobre los principales determinantes de la transferencia de formación en el contexto de formación profesional. La revisión de la literatura establece los tres determinantes más importantes: a nivel organizacional, las características del entorno de trabajo; a nivel del campo de aprendizaje, las características específicas de la medida de evaluación y a nivel individual las características de los participantes. El análisis realizado sistematiza estos resultados y aclara que las investigaciones identifican relaciones positivas en los tres niveles. El artículo muestra también, que todavía existe un déficit de investigación sobre los determinantes de la transferencia de formación a nivel de aprendizaje organizativo en los tres niveles.

Timothy T. Baldwin, J. Kevin Ford, Brian D. Blume; publicaron en 2017: *The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry*. En el cual realizan una revisión de los últimos 30 años sobre la literatura relacionada con la transferencia de formación. En el artículo los autores ofrecen tres sugerencias para que la futura investigación sobre transferencia obtenga mayores resultados: (i) reportar sistemáticamente más información relacionada con los aprendices, capacitadores y contextos organizacionales bajo estudio; (ii) centrarse explícitamente en la optimización de la transferencia, no solo en el aprendizaje; y (iii) ampliar la medición y la comunicación de los resultados de las transferencias. Concluyen con un llamado general para que los investigadores de la transferencia adopten un enfoque más centrado en el consumidor, en el que los estudios se diseñen con el objetivo de informar a los profesionales de la formación sobre las intervenciones de mayor impacto en la transferencia.

En cuanto a los modelos explicativos de la transferencia:

Brian D. Blumea, J. Kevin Fordb, Eric A. Surfacec y Jeffrey Olenickd (2017). A dynamic model of training transfer. En el artículo los autores proponen el Modelo Dinámico de Transferencia (DTM). En el cual examinan los vínculos entre las intenciones de transferir, los intentos iniciales de utilizar la formación y la integración de la realimentación recibida sobre los intentos de transferencia. Proponen que este proceso se repita en el tiempo en posteriores intentos de transferencia para impactar el comportamiento y el desempeño laboral. Al finalizar proponen orientaciones de futuras investigación que pueden enriquecer la comprensión de la transferencia, así como derivar implicaciones prácticas para mejorar la efectividad de la formación.

Lisa A. Burke, Holly M. Hutchins (2017). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. En este artículo se consultó una muestra de profesionales estadounidenses del Capítulo de la Sociedad de Capacitación y Desarrollo (ASTD), con respecto a las mejores prácticas para apoyar la transferencia de formación. Los resultados sugieren que las intervenciones para reforzar la transferencia de formación se llevan a cabo mejor en el contexto de trabajo y tanto en la fase de diseño y entrega, como después de la capacitación. En definitiva, proponen un modelo de transferencia para ampliar la teoría del desarrollo de recursos humanos en lo referente a la transferencia.

En cuanto a investigaciones que enfatizan determinantes específicos de la transferencia se consultaron:

Workforce training transfer: a study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. Lisa A. Burke y Timothy T. Baldwin (1999). Este estudio cuantitativo investigó, a través de un cuestionario, los efectos de dos módulos diferentes de prevención de recaídas (RP) diseñados para complementar un entrenamiento de un programa sobre habilidades de coaching. El programa de coaching se impartió a 78 investigadores científicos de cinco departamentos de una gran empresa del Medio Oeste. El clima de transferencia también se evaluó. Los resultados indicaron que los módulos RP influyeron modestamente en el uso de las estrategias de transferencia por parte de los aprendices, pero el impacto dependía de la naturaleza del clima de transferencia.

Workplace Climate and Peer Support and Determinants of Training Transfer. Harry J. Martin (2010). Este estudio investigó la interacción del clima laboral y el apoyo entre pares en la

transferencia del aprendizaje en un entorno corporativo. En esta investigación cuantitativa se obtuvieron calificaciones del desempeño del supervisor antes y después del entrenamiento. Aprendices en una área con un clima más favorable y con mayor apoyo de pares mostraron mejora en su desempeño. Además, el apoyo entre pares mitigó los efectos de un clima negativo. Aprendices con apoyo de pares en un clima negativo lograron el mismo grado de transferencia que los aprendices en un clima positivo. Estos resultados sugieren que factores más próximos, como el apoyo de los compañeros, pueden superar el efecto de factores más distales, como el clima, en la promoción de la transferencia.

*Influencing Learning States to Enhance Trainee Motivation and Improve Training Transfer.* Daniel A. Weissbein, Jason L. Huang, J. Kevin Ford y Aaron M. Schmidt (2011). Este estudio examina una intervención en el locus de control previa a la formación, con el fin de impactar la motivación para aprender, que a su vez afectaría la adquisición de conocimientos y la cantidad de práctica pos capacitación. Los datos se obtuvieron de 91 participantes que recibieron capacitación en negociación y completaron una tarea de transferencia de negociación aproximadamente 2 días después del entrenamiento. Los resultados respaldan el modelo de investigación en el sentido que la intervención previa a la capacitación tuvo un impacto sobre las atribuciones controlables (es decir, la creencia de que el éxito se debe a esfuerzo y estrategia). Estas atribuciones controlables afectaron la motivación del participante para aprender. Los hallazgos también mostraron que la motivación para aprender impactó la aplicación del aprendizaje a una tarea de transferencia de negociación a través de su influencia en la cantidad de actividades de práctica y ensayo posteriores al entrenamiento. Este estudio demuestra los beneficios del uso de la intervención atribucional en el período previo a la formación para mejorar la transferencia de formación. La nueva intervención previa a la formación aporta a la selección de métodos que el diseñador de formación puede emplear antes de la formación para facilitar la transferencia. Este estudio también destaca el papel del ensayo posterior al entrenamiento para mejorar la transferencia.

*Does Working Memory Training Transfer? A Meta-Analysis Including Training Conditions as Moderators.* Matthias Schwaighofer, Frank Fischer, y Markus Buhner (2015). Los investigadores realizan un metanálisis para reexaminar los efectos de transferencia cercana y lejana después de entrenamiento de la memoria de trabajo. En el metanálisis se incluyeron estudios con 65 comparaciones de grupos. Los resultados encontrados muestran efectos en la

transferencia relacionados con la memoria de trabajo y a corto plazo que van desde 0,37 hasta 0,72 para transferencia inmediata y 0,22 a 0,78 para transferencias a largo plazo. Los efectos de transferencia lejana a otras habilidades cognitivas fueron pequeños, limitado a la capacidad no verbal (0.14) y verbal (0.16) y no sostenida en el seguimiento. Varios moderadores (p. ej., duración de las sesiones de capacitación, supervisión durante la capacitación) influyen en los efectos de transferencia lejana. Además, presentan principios de cómo mejorar la memoria de trabajo a través del entrenamiento en el paradigma de tareas limitadas.

Personality traits, social support, and training transfer. Kueh Hua Ng y Rusli Ahmad (2017). El propósito de este artículo es explorar la motivación para mejorar el aprendizaje en el trabajo, como factor mediador que vincula los rasgos de personalidad y el apoyo social a la transferencia de formación. Se utilizó un estudio cuantitativo basado en la autoevaluación de 131 aprendices, que asistieron a programas de formación en gestión, organizados por una entidad del sector público de Malasia. Los hallazgos indican que los rasgos de personalidad (Big Five) y el apoyo social (es decir, apoyo organizacional percibido y apoyo de pares) influyeron en la transferencia formación a través de la función mediadora de la motivación. El apoyo del supervisor, sin embargo, no fue un predictor significativo de transferencia. Este estudio se centra en una construcción motivacional más holística que la simple motivación. El enfoque amplía la comprensión existente de las influencias motivacionales subyacentes que vinculan los factores disposicionales y situacionales con la transferencia de formación en entornos ocupacionales.

Se presentan ahora las tesis de doctorado consultadas que han investigado el problema de la transferencia:

Ballesteros, J (2008). La formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración. Este estudio presenta los resultados obtenidos en el sector de la restauración. Se aplicó un cuestionario a 131 gerentes de empresas dedicadas a la restauración, con el fin de obtener información relacionada con un curso de formación al que habían asistido. Los hallazgos encontrados muestran una relación significativa entre nivel de aprendizaje y transferencia exitosa, también se encontró que el método de formación orientado a la práctica impacta positivamente el aprendizaje de los asistentes, pero no en una mayor transferencia. La única

variable del contexto laboral que influyo significativamente a la transferencia fue el apoyo del superior inmediato.

Rent, D (2013). La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo. Como objetivo de este estudio se estableció el describir los factores que contribuyen en la transferencia del aprendizaje, después de participar en un curso de formación para el empleo. Se utilizó una metodología empírico-analítica para analizar cuatro estudios relacionados con la transferencia del aprendizaje en ambientes de capacitación para el empleo.

Lama, F.J. (2014). Transferencia de la formación de empleados públicos. Elementos de intervención para el incremento de la transferencia del aprendizaje. Este estudio se llevó a cabo en la administración pública y consistió en diseñar, aplicar y evaluar una estrategia de intervención para aumentar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. La muestra consistió en 130 empleados públicos y se combinó para su metodología diseños cuantitativos y cualitativos. Se halló que la inclusión de actividades prácticas, el establecimiento de objetivos de formación y el apoyo del superior, tuvieron un impacto significativo en el aumento de la transferencia al puesto de trabajo.

## **5.2 Transferencia de la Formación al Puesto de Trabajo: Revisión de la Literatura**

La revisión de la literatura que se presenta en este capítulo realiza un recorrido histórico por los conceptos de formación y transferencia, además incluye los modelos explicativos de la transferencia de la formación y finalmente revisa las variables determinantes de la transferencia, que, hasta ahora, la investigación ha propuesto.

Se abordarán los conceptos de formación y transferencia desde la óptica de los recursos humanos, lo anterior con el fin de delimitar los conceptos al área de interés de este estudio. Se analizarán las diferentes definiciones que existen de formación y sus objetivos principales. Posteriormente se va a definir la transferencia de la formación analizando las propuestas de autores como Baldwin y Ford (1988), Ford y Weissbein (1997), Laker (1990) y Holton y Baldwin (2003). A continuación se repasarán los principales modelos para la transferencia de la formación siguiendo un recorrido cronológico-histórico; iniciando por el modelo de Baldwin y Ford (1988); seguido por la propuesta ampliada de este modelo presentada por Kontoghiorghes (2001); posteriormente se abordará el modelo de evaluación de desarrollo de los recursos

humanos propuesto por Holton (2005); un cuarto modelo hace referencia a la propuesta de Burke y Hutchins (2008), quienes incluyen la dimensión temporal como factor determinante de la transferencia; y cerraremos con las propuestas más recientes de Wick et al., (2010) y Blume et al., (2017), quienes resaltan la intervención directa a la transferencia, el intento de transferencia inicial y la realimentación del intento de transferencia inicial, respectivamente, como factores determinantes para la transferencia.

En cuanto a las variables determinantes de la transferencia, se abordarán a partir del modelo de Baldwin y Ford (1988), que reconocen la presencia de tres grandes grupos de factores influyentes: a) factores relacionados con características del aprendiz; b) factores relativos al diseño de la formación y c) factores asociados con el ambiente de trabajo. Añadiremos las contribuciones de los trabajos de Colquitt, LePine y Noe (2000), para completar el cuadro explicativo de las variables determinantes.

### **5.2.1 La Formación**

La formación, como proceso de gestión del talento humano, ha sido pensada desde distintas perspectivas. Desde la Psicología se destaca las características individuales del aprendiz (formando o trabajador en formación) y su repercusión sobre la efectividad de la formación (Baldwin y Ford, 1988, como se citó en Ballesteros, 2008). A partir de las ciencias económicas, se ha examinado si los recursos invertidos en la formación tienen realmente una retorno que los justifique en términos de resultados organizacionales (Russell, Terborg y Powers, 1985; Aragón et al. 2003, como se citó en Lama, 2014). Desde la teoría de sistemas, se ha planteado como un proceso de la empresa que se relaciona con el resto de los procesos y que se define como: “un conjunto de políticas y actividades enfocadas en elevar la cualificación de los colaboradores de la organización” (Van der Krogt y Warmerdam, 1997, como se citó en Ballesteros, 2008, p. 3). Sin embargo, se puede ratificar que las definiciones del concepto de formación son bastante similares, tal y como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Definiciones del concepto de formación*

<b>Autores</b>	<b>Definición</b>
Russell et al. (1985, p. 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, p. 4)	“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”.
Taylor (1989, p.143)	“Intentos de desarrollar cualquier combinación de habilidades físicas o cognitivas con el fin de alcanzar maneras de comportarse nuevas o más eficaces”.
Forrest (1990, p.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”.
Buckley y Caple (1995)	“[...] 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 Elgamal (1997, p. 88)	“[...] sistema planificado de aprendizaje encaminado hacia el cambio actitudinal o de comportamiento mediante la equiparación de los individuos con los conocimientos y habilidades deseados para maximizar su rendimiento potencial y, por lo tanto, incrementar la productividad organizativa”.
C. Fernández & Salinero, (1999, p.183)	“[...]estrategia planificada y sistemática destinada a habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y responsables, a actualizar los conocimientos y habilidades exigidos por el continuo desarrollo tecnológico y a lograr una mejora de la competencia personal haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción para las personas”
Dolan et al. (1999, p.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 et al. (1999, p.218)	“[...] desarrollo sistemático de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos por un individuo para realizar adecuadamente una tarea o trabajo dado”.
Campbell y Kuncel (2001, p.278)	“[...] intervención planificada que es diseñada para aumentar los determinantes de la performance individual en el trabajo, cuando el individuo opera de manera independiente o como

	miembro de un equipo”.
Palo y Padhi (2003, p.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”
Albino et al. (2004, p.589)	“[...] proceso a través del cual un individuo receptor es capaz de replicar una capacidad transferida por la fuente de conocimiento”.
Pineda (2006, p.706)	“[...]aquella que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión”.
Pardo y Luna (2007, p.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”.

*Nota.* Tomado de Ballesteros (2008, pp. 25-26)

Del examen de estos enunciados se infiere la presencia de una serie de elementos coincidentes como:

1. La formación no es un proceso improvisado, por el contrario, debe ser planificado y organizado, con el fin de lograr los objetivos planteados por la organización.
2. La formación, como experiencia de aprendizaje, se orienta a producir cambios permanentes en los conocimientos, habilidades o actitudes del aprendiz.
3. Este cambio permanente debe llevar a una mejora en el rendimiento del aprendiz al regresar a su puesto de trabajo.
4. Además de mejorar el rendimiento, la formación debe promover también el desarrollo humano de los participantes en estos eventos.

En conclusión, el objetivo fundamental del proceso de formación, como experiencia de aprendizaje, es promover algún cambio permanente en el aprendiz, ya sea en sus conocimientos, habilidades o actitudes. Este cambio en su conducta debe llevar implícito una mejora en el rendimiento al regresar al lugar de trabajo y por ende una mejor adaptación de las competencias

del colaborador a los requerimientos de las tareas de su trabajo. Lo anterior sin dejar de lado la promoción del desarrollo humano de cada colaborador que asiste a los programas de formación.

Para esta investigación la formación será asumida como: Un proceso planificado y sistemático diseñado para modificar o desarrollar conocimientos, habilidades o actitudes, con el fin de mejorar la actuación del colaborador, llevando incluida la condición que debe producirse un cambio en su comportamiento que mejore su rendimiento y/o promueva su desarrollo personal.

### ***5.2.2 El proceso de Transferencia***

Se considera pertinente, en un primer momento, realizar una aclaración de términos relacionados con el proceso de transferencia, debido a que varios de estos se prestan para confusiones.

Sorensen (2017), advierte sobre la importancia de diferenciar la transferencia de conocimiento y la transferencia de aprendizaje. Para el autor la primera se refiere principalmente al intercambio de información, mientras que la transferencia de aprendizaje se relaciona con la aplicación del aprendizaje desde el aula al lugar de trabajo. Igualmente, transferencia de formación y transferencia de aprendizaje se utilizan a menudo con el mismo significado. Sin embargo, algunos investigadores sostienen que la formación debe producir aprendizaje antes que la transferencia puede ocurrir (Sorensen, 2017). Desde un punto de vista diferente, Salas et al., (2012), manifiestan que el aprendizaje podría no suceder en el lugar en el cual se lleva a cabo la formación (aula), pero puede concretarse en situaciones fuera de los eventos de formación; por esta razón, los autores prefirieron el término transferencia de aprendizaje en lugar de transferencia de formación. Con base en estas distinciones, Sorensen (2017), propone utilizar simplemente el término transferencia. Porque la transferencia de formación es el término de referencia general más utilizado por los expertos en el tema, se utiliza este término a lo largo del estudio como sinónimo de transferencia de aprendizaje.

Otra diferenciación importante a establecer es la que se presenta entre evaluación y transferencia, lo anterior debido a que estos términos tienden a utilizarse, equivocadamente, de forma indistinta. La transferencia y la evaluación son elementos importantes del proceso de formación y se han considerado como fases similares del proceso formativo. No obstante, y a pesar de estar relacionadas, se refieren a aspectos distintos. Así, cuando se habla de evaluación

aparecen varios términos, los cuales tienen en común que se refieren a la comprobación de los resultados de una acción. Por ejemplo, se ha definido la evaluación, por un lado, como “actividad que permite comprobar o verificar los resultados de la actividad emprendida” (Rodríguez y Medrano, 1993, como se citó en Cifre, et al., 2001). Por su parte, la transferencia puede ser definida como la habilidad de aplicar lo que ha sido aprendido en un determinado contexto a nuevos contextos (Cifre et al., 2001). En suma, la transferencia, supone el grado en que lo aprendido en el contexto de formación es útil y se aplica en un contexto diferente. La evaluación hace referencia más bien a una actividad de medida y valoración del grado de cumplimiento de los objetivos de la formación. La relación entre ambas se podría resumir, en que la transferencia es un criterio de evaluación de la formación, pero no son subprocesos idénticos (Cifre, et al. 2001).

### ***5.2.3 Transferencia en contextos laborales***

La transferencia de la formación se refiere a la aplicación de conocimientos, habilidades o actitudes entrenados de vuelta al lugar de trabajo (Burke y Hutchins, 2007). Para que suceda la transferencia, “el comportamiento aprendido debe generalizarse al contexto del trabajo y se debe mantener durante un período de tiempo en el trabajo” (Baldwin y Ford, 1988, pág. 63). Los autores enfatizan en su definición dos criterios a saber: la generalización y el mantenimiento.

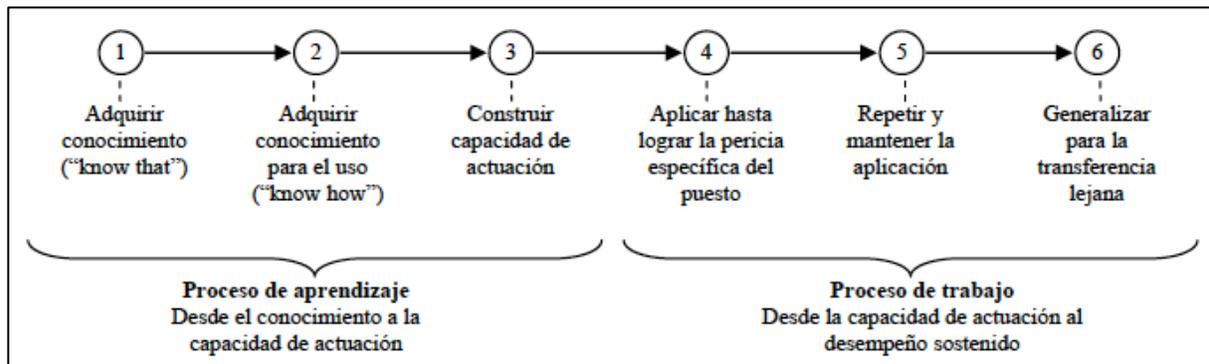
La generalización se refiere a la utilización de los conocimientos, habilidades o actitudes entrenados en los programas de formación en contextos o situaciones diferentes a los del entrenamiento. El mantenimiento, por su parte, hace referencia a la continuidad en el tiempo o la utilización de manera extendida de los conocimientos, habilidades o actitudes entrenados (Holton & Baldwin, 2003).

Posteriormente Laker (1990, como se citó en Holton & Baldwin, 2003), amplia los conceptos de generalización y mantenimiento propuestos por Baldwin y Ford, proponiendo una dimensión temporal y otra de alcance en la transferencia. Para este autor la dimensión temporal comprende el momento inicial en el que el aprendiz aplica lo aprendido en su puesto de trabajo y enfatiza el hecho de que dicha iniciación puede ser difícil, poco placentera y comúnmente conducir al error. El alcance, por su parte, indica la medida en que el aprendiz persiste en dicha aplicación, logrando el mantenimiento del comportamiento y haciendo que la transferencia sea exitosa.

Tomando en cuenta la dimensiones temporal Holton y Baldwin (2003) proponen un modelo explicativo de la distancia de la transferencia.

**Figura 1**

*Modelo conceptual de la distancia de transferencia*



*Nota.* Tomado de Holton y Baldwin (2003, p. 11)

Tal y como se observa en la figura 1, el proceso comprende seis fases. Las tres primeras establecen el proceso de aprendizaje. En el primer momento se adquieren los conocimientos; posteriormente el aprendiz, en el segundo momento, internaliza cómo aplicar los conocimientos adquiridos; en el tercer momento el aprendiz practica la posible aplicación de estos conocimientos. Los momentos 4, 5 y 6 corresponden al proceso de trabajo propiamente dicho; en el momento cuatro el aprendiz aplica lo aprendido al puesto de trabajo; seguidamente repite y mantiene esta aplicación en el momento cinco; finalmente el aprendiz utiliza continuamente los conocimientos, habilidades o actitudes aprendidos hasta alcanzar una pericia tal que permite el uso de estos aprendizajes en situaciones nuevas, no previstas inicialmente en la formación (Holton y Baldwin, 2003).

En conclusión, el proceso de transferencia comprende tres elementos principales:

1. El aprendizaje: referido a los cambios ocurridos en el aprendiz como consecuencia de su participación en un programa de formación.
2. La generalización: es decir la utilización de los aprendizajes adquiridos en un ambiente diferente al de adquisición.
3. El mantenimiento: que consiste en la aplicación continua en el lugar de trabajo de los aprendizajes adquiridos.

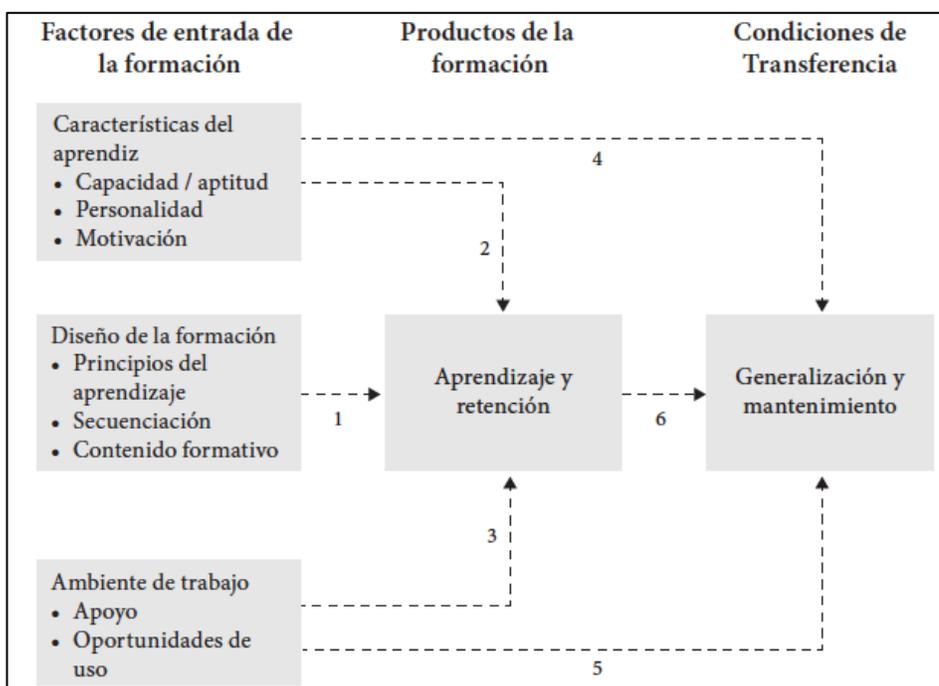
### 5.3 Modelos Explicativos de la Transferencia de la Formación

En este apartado del marco conceptual se describirán los más importantes modelos propuestos por los diferentes autores que han abordado el tema de la transferencia y que han recibido cierto reconocimiento por los expertos en el área.

Los primeros intentos válidos de explicar el proceso de transferencia de la formación en contextos laborales se dieron en el año 1988 por los autores Baldwin y Ford. Estos autores propusieron un modelo lineal de la transferencia con unos factores de entrada (inputs), otros factores de salida (outputs) y ciertas condiciones necesarias para que la transferencia fuera exitosa.

**Figura 2**

*Modelo del Proceso de Transferencia de Baldwin y Ford*



*Nota.* Tomado de Gutiérrez et al, (2016, p. 63)

El modelo contempla tres factores de entrada de la formación que son: las características de aprendiz; el diseño de la formación y el entorno de trabajo.

En este modelo las características del aprendiz comprenden la capacidad de aprendizaje o habilidad que posee el individuo, su personalidad y la motivación que el aprendiz tenga para asistir al programa de formación y para aplicar los conocimientos adquiridos. Otro factor de

entrada es el correspondiente al diseño y ejecución de la formación que comprende los principios de aprendizaje; la secuencia establecida para la entrega del material de aprendizaje; y por último la importancia percibida por el aprendiz, en relación con el contenido de la formación y su posible utilidad en las tareas asignadas en su puesto de trabajo.

Los productos de la formación comprenden el aprendizaje logrado a partir del entrenamiento recibido en la formación, la retención de dicho aprendizaje y su posterior aplicación al contexto laboral. Baldwin y Ford (1988), proponen que los factores de entrada influyen de manera directa sobre los factores de salida, es decir que tanto las características individuales, el diseño de la formación y el ambiente de trabajo, influyen directamente sobre el aprendizaje adquirido en la formación, su retención y posible aplicación al puesto de trabajo.

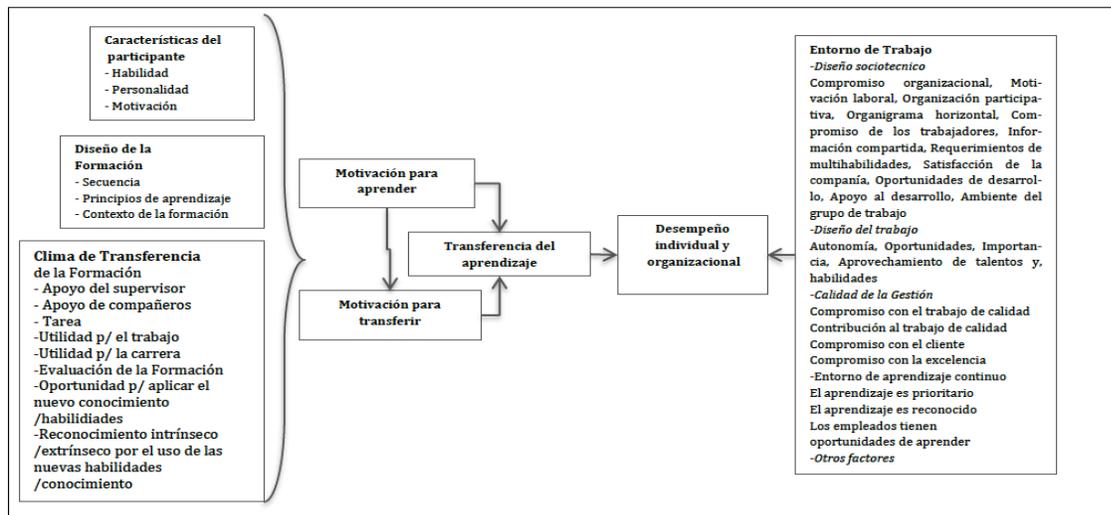
Como último componente del modelo están las condiciones de la transferencia, que abarcan la generalización y el mantenimiento explicados ya en el apartado correspondiente a la transferencia en contextos laborales. Como se puede apreciar en la figura 2, el aprendizaje y la retención ejercen un efecto directo sobre la generalización y el mantenimiento y estos últimos reciben también una influencia directa de las características del aprendiz y del ambiente de trabajo e indirectamente del diseño de la formación, a través de su impacto en el aprendizaje y la retención.

El modelo presentado por Baldwin y Ford en 1988, fue la explicación dominante de la transferencia durante algunas décadas, sin embargo, por estar fundamentado en una relación lineal y no sistémica dejaba sin contemplar algunas variables correspondientes al contexto organizacional que podrían influir de manera importante en la transferencia.

Con el fin de llenar este vacío, Kontoghiorghes (2004) propone un modelo conceptual más amplio, incluyendo las variables diseño socio-técnico de la organización y calidad de gestión como dimensiones relevantes a la hora de explicar la transferencia. Como se aprecia en la figura 3, Kontoghiorghes (2004) incorpora elementos de la organización que anteriormente no fueron considerados como relevantes en el proceso de transferencia, entre ellos tenemos: el compromiso de los colaboradores con la organización, la comunicación, el diseño de la estructura organizacional, la autonomía en el trabajo y el ambiente del equipo de trabajo, entre otras.

**Figura 3**

*Modelo sistémico de la transferencia del aprendizaje.*



*Nota.* Tomado de Kontoghiorghes, (2004, p. 214).

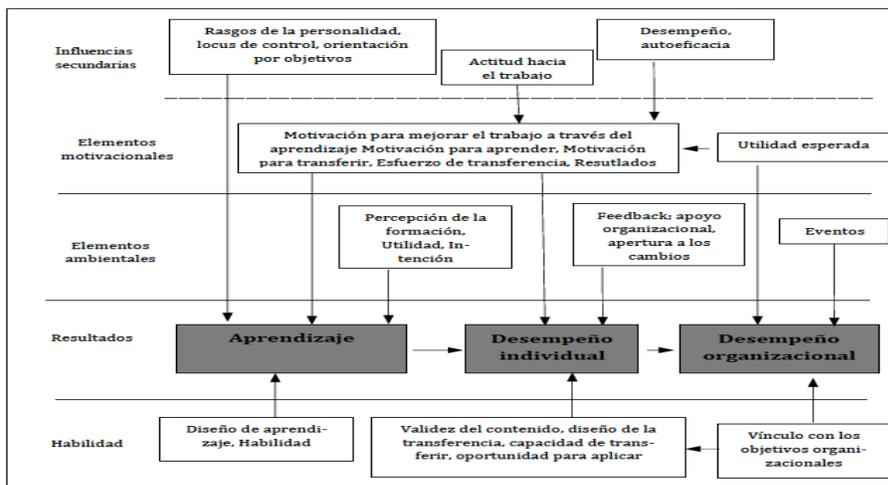
Este autor también complementa los factores de entrada presentes en el modelo de Baldwin y Ford (1988) en lo relacionado al ambiente de trabajo, incluyendo el clima de transferencia de la formación como factor de gran importancia para la transferencia, en la medida que afecta tanto la motivación para aprender, como la motivación para transferir. Al respecto Kontoghiorghes (2004) propone que tanto la motivación para aprender como la motivación para transferir, no están directamente relacionadas con el diseño de la formación, sino mejor con factores de la organización que influyen en el desempeño laboral.

Resumiendo, el modelo de Kontoghiorghes propone que tanto la motivación para aprender, como la motivación para transferir cumplen un papel mediador entre las variables de entrada y la transferencia del aprendizaje, esto es, que tanto las características individuales del aprendiz, como el diseño de la formación y el clima de transferencia afectan directamente la motivación del aprendiz para aprender y para transferir los aprendizajes y que a su vez la motivación afecta la transferencia del aprendizaje. Plantea igualmente que la transferencia influye en el rendimiento individual del aprendiz y en el desempeño de la organización como un todo, y que el desempeño, fin último de los programas de formación, está influido por las variables del entorno de trabajo.

Posteriormente, Holton (2005) formula el Modelo de Evaluación del Desarrollo de los Recursos Humanos, en el cual propone tres resultados, a saber: aprendizaje, desempeño individual y desempeño organizacional.

**Figura 4**

*Modelo de Evaluación del Desarrollo de los Recursos Humanos de Holton*



*Nota.* Tomado de Rent, (2013, p. 58).

Como se observa en la figura 4, el aprendizaje estaría condicionado por factores individuales del aprendiz como: los rasgos de personalidad, el locus de control y la orientación al logro de objetivos. También repercuten en él componentes motivacionales del aprendiz y la percepción de la utilidad de la formación en relación con las tareas del puesto de trabajo. Adicionalmente para Holton, la percepción de autoeficacia y las actitudes hacia el trabajo inciden en el componente motivacional del aprendiz que afecta el logro del aprendizaje. Por último, las variables diseño del aprendizaje y habilidad cognitiva también contribuyen con el aprendizaje alcanzado en el proceso de formación.

Para Holton, a diferencia de Kontoghiorghes, el clima de transferencia representado en su modelo por el feedback de pares y superiores, el apoyo organizacional y la apertura a los cambios, influye directamente en el desempeño individual y no en la motivación del aprendiz. Otro factor importante que resalta este modelo y que no había sido tenido en cuenta anteriormente, es el diseño de la transferencia como un componente esencial del programa de formación. Para Holton incluir un momento específico dentro del diseño de la formación, en el

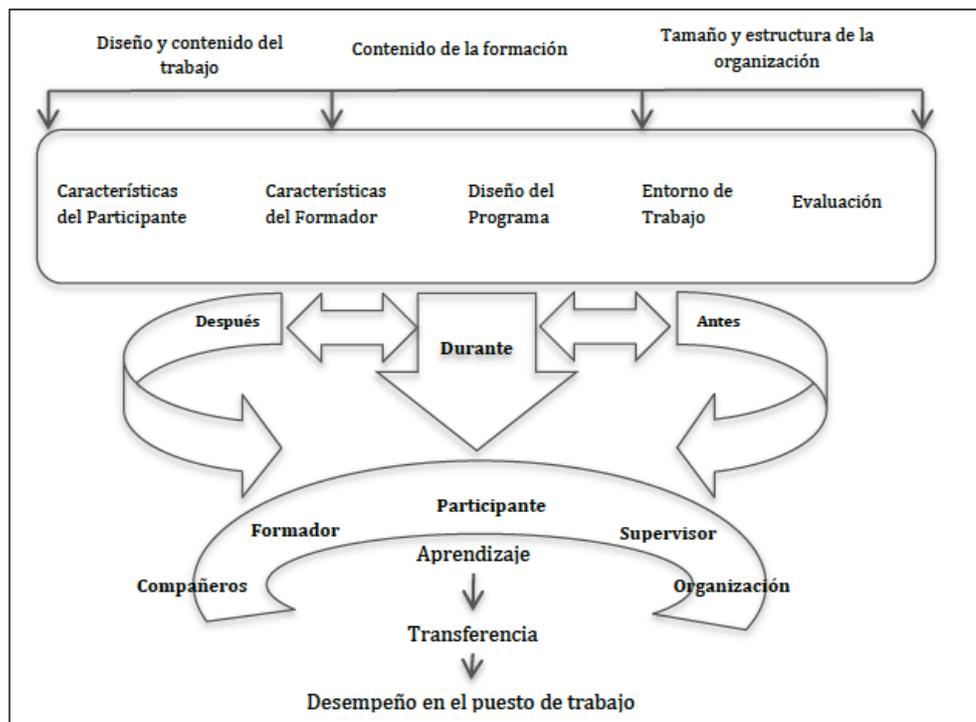
cual se consideren o implementen estrategias que fortalezcan la transferencia es vital para garantizar el logro de la transferencia y fortalecer el rendimiento del aprendiz.

El resultado final esperado por este modelo se relaciona con el desempeño organizacional, de acuerdo con el modelo de Holton este resultado es consecuencia del aprendizaje logrado por el trabajador en el proceso de formación, que promueve un mejor desempeño individual y finaliza con el aumento u optimización del desempeño organizacional. Para este autor la transferencia de formación está relacionada directamente con el desempeño de la organización, de ahí su valor estratégico.

Otro modelo relevante, aunque no tan difundido como los anteriores es el propuesto por Burke y Hutchins (2007). Uno de los aportes principales de este modelo es la inclusión de la dimensión temporal en el proceso de transferencia. Al proponer tres momentos en el tiempo, antes, durante y después, la transferencia se asume como un proceso y no como un evento. Es decir, la transferencia se construye a lo largo de toda la formación, desde su diseño hasta tiempo después de finalizado el evento de formación. En este sentido se hace necesario incluir, como parte fundamental de la formación, acciones concretas encaminadas a garantizar la transferencia durante todo el proceso formativo.

## Figura 5

*Modelo de transferencia de Burke & Hutchins*



*Nota.* Tomado de Gutiérrez et al, (2016, p. 72).

Otro aporte importante es el relacionado con las características del formador, el modelo propone que además del diseño del programa de formación es importante tener en cuenta, como variable que afecta la transferencia, las características individuales de la persona que facilita el programa de formación. Estas características podrían influir potenciando o debilitando el diseño mismo de la formación o la motivación del aprendiz (Rent, 2013).

Además de las anteriores contribuciones, considero que la más relevante, es la inclusión en el modelo del apoyo de los pares o compañeros del aprendiz como una variable clave a considerar en el proceso de transferencia. Como se verá más adelante, al abordar las variables determinantes de la transferencia, existe evidencia empírica importante que soporta la influencia del apoyo de los pares en el proceso de transferencia.

Después, Wick et al (2010), plantean un modelo que hace énfasis en la intervención para garantizar que la transferencia ocurra. Los autores afirman que debido a que el aprendizaje y la transferencia se ven influidos por numerosas variables se hace difícil el control adecuado de todas ellas, por lo tanto, proponen como punto central la intervención en el aprendizaje. Los autores enuncian seis disciplinas para el avance del aprendizaje:

1. Definir: Describir lo que deberán hacer los aprendices (comportamiento) y vincular la formación con los resultados del negocio deseados.
2. Diseñar: Crear experiencias de formación para enseñar los comportamientos que llevarán a los aprendices a producir los resultados de negocio deseados.
3. Ofrecer: Entregar la formación de una manera relevante y significativa.
4. Conducir: Establecer sistemas que apoyen la transferencia de la formación.
5. Implementar: Proporcionar apoyo al rendimiento posterior a la formación para reducir la brecha de aprendizaje.
6. Documentar: Medir el impacto en el negocio de las intervenciones de aprendizaje y uso de los conocimientos/habilidades/actitudes adquiridos para apoyar la mejora continua (Lama, 2014, pp. 110-111)

De acuerdo con estos autores la formación se extiende más allá del aula y comprende lo que ocurre antes y después de la formación como tal. Especialmente resaltan la importancia de la

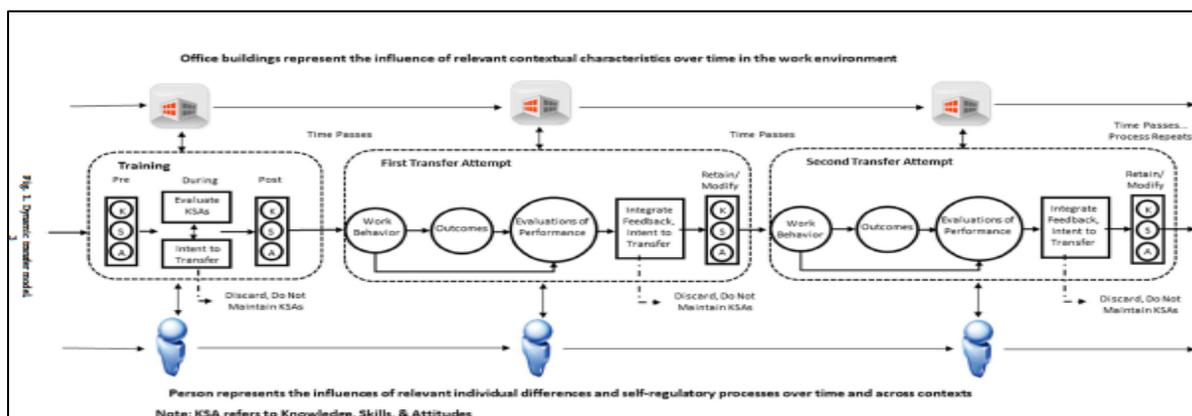
evaluación del impacto del aprendizaje y su transferencia en las metas del negocio, debido a que evaluar los logros aumenta la mejora en el rendimiento de los aprendices (Lama, 2014).

Wick et al (2010), recomiendan una serie de medidas de logro como son: (i) una autoevaluación realizada por el mismo participante en el evento de formación; (ii) evaluación de terceros (pares, superiores y colaboradores); (iii) evaluación del rendimiento del aprendiz, después de terminar la formación; (iv) reconocimiento por el logro alcanzado (Lama, 2014).

Finalmente, Blume et al (2017), proponen un Modelo Dinámico de Transferencia (MDT). El primer cuadro de la figura 6 es una representación básica del proceso de formación, incluidas los conocimientos, habilidades y actitudes (KSA, por sus siglas en inglés) posteriores a la formación que pueden influir en el desempeño laboral. Los dos cuadros siguientes operacionalizan el proceso de transferencia desde una perspectiva interaccionista dinámica. El modelo incluye tres fases clave del proceso de transferencia: (1) KSA posteriores a la formación que el aprendiz tiene la intención de transferir; (2) el intento de transferencia inicial, y (3) la evaluación e integración de la realimentación del intento de transferencia inicial. El proceso se repite, cuando el aprendiz despliega o evalúa las intenciones de transferir, después del intento de transferencia inicial. Este ciclo de aplicación y resultados continúa durante todo el proceso de transferencia (Blume et al, 2017).

**Figura 6**

*Modelo Dinámico de Transferencia*



Nota. Tomado de Blum et al (2017, p. 3)

El DTM destaca el ciclo iterativo de eventos que conducen a pautas de uso y efectividad a lo largo del tiempo. El ciclo incluye: intenciones de transferir nuevos conocimientos, habilidades y/o actitudes inmediatamente después de la vuelta al trabajo; la evaluación de los resultados que surgen del desempeño de la transferencia y la integración de la realimentación para la toma de decisiones futuras sobre el comportamiento. Basado en la realimentación de otros (superiores, pares, colaboradores) y la propia evaluación del aprendiz sobre su desempeño y la efectividad de la transferencia inicial, se proponen dos posibles caminos para los aprendices. Primero el aprendiz podría incorporar la realimentación suministrada para retener o modificar las KSA, preparándose para futuras oportunidades de transferencia o el aprendiz podría optar por descartar algunas o todas las KSA obtenidas en la formación. Este ciclo de intentos de aplicar algún aspecto de lo que se entrenó en la formación al sitio de trabajo y la evaluación del desempeño e incorporación de la realimentación, se repite continuamente, dando lugar al aumento o disminución de los intentos de aplicar la formación al trabajo, así como a modificar o adaptar lo formado con el fin de impactar el desempeño laboral (Blume et al, 2017).

Completando el modelo, el edificio de oficinas en la figura 7, representa las influencias de factores contextuales que se ha demostrado influye en la transferencia (por ejemplo, clima de transferencia, apoyo del supervisor, etc.). También se incorpora una persona (el aprendiz) para representar la influencia de las diferencias individuales y la autorregulación del aprendiz en el proceso de transferencia (características como la autoeficacia, los rasgos de personalidad, entre otros, que se han identificado influyen en la transferencia). Las flechas verticales en dos sentidos, en este modelo, tanto del edificio como de la persona, indican que la interacción persona-contexto es recíproca a medida que se desarrolla el proceso de transferencia (Blume et al., 2017).

En conclusión, el modelo concibe la transferencia como un proceso en movimiento, resultante de la interacción iterativa de personas, situaciones y criterios<sup>1</sup> a lo largo del tiempo. El enfoque del DMT es el análisis de las relaciones existentes entre las intenciones de transferir al final de la formación, a los intentos iniciales de usar las KSA aprendidas y luego a la continuación de la transferencia del aprendizaje a lo largo del tiempo que impacta comportamiento y desempeño laboral (es decir, evaluación de dichos comportamientos dentro del contexto de los objetivos y resultados del trabajo).

---

<sup>1</sup> Regla o norma conforme a la cual se establece un juicio o se toma una determinación.

El modelo destaca tres elementos clave. Primero, aborda el desempeño, su medición y las implicaciones de la elección de la medición como un enfoque central del modelo. En segundo lugar, propone que la transferencia de formación debe verse desde una perspectiva interaccionista que destaca la importancia de considerar la interacción de constructos individuales, situacionales y de criterio simultáneamente a lo largo del tiempo. En tercer lugar, los aprendices deben ser vistos como participantes activos, que personalizan la transferencia mientras transitan por el proceso de transferencia (Blume et al., 2017).

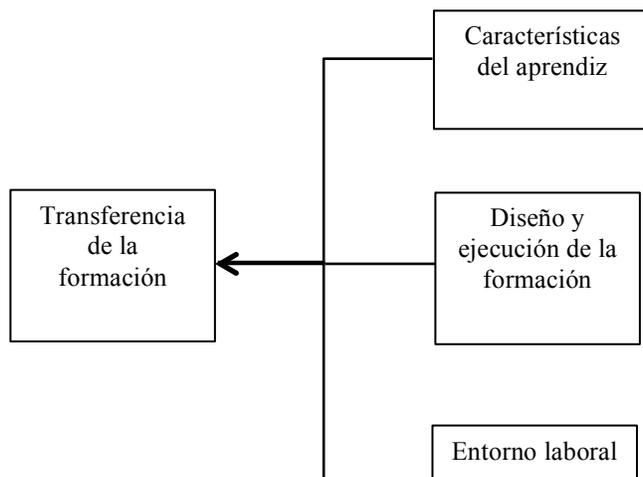
Para resumir, los modelos explicativos del proceso de formación han ido evolucionando con el transcurrir del tiempo, pasando de modelos lineales a modelos mayormente sistémicos que amplían las variables iniciales tenidas en cuenta por Baldwin y Ford, incluyendo la estructura organizacional, el clima de transferencia, la cultura en la organización, variables temporales (antes, durante y después), el apoyo de pares, el diseño de la transferencia y la evaluación como elementos fundamentales a la hora de garantizar el éxito de un evento de formación.

#### 5.4 Variables Determinantes de la Transferencia

En la revisión de la literatura realizada se encontró un sinnúmero de variables abordadas por diferentes expertos en el tema para explicar la transferencia de la formación. Con el fin de delimitar las variables y hacer comprensible este apartado se tomaron en cuenta los metaanálisis realizados al respecto por Burke y Hutchins (2007) y Colquitt et al., (2000), para identificar y definir las variables principales que poseen un respaldo empírico de su efecto sobre la transferencia.

#### Figura 7

*Variables determinantes de la transferencia.*



*Nota.* Elaboración propia

#### **5.4.1 Características del Individuo en Formación o Aprendiziz**

Las principales características del aprendiz que influyen en la transferencia de formación examinadas incluyen: habilidad cognitiva, autoeficacia, motivación, personalidad, así como la utilidad percibida del contenido de la formación y variables de trabajo/carrera (Burke y Hutchins, 2007).

**5.4.1.1 Habilidad Cognitiva.** Para Colquitt et al., (2000), la habilidad cognitiva está compuesta por la habilidad cognitiva general y las habilidades cognitivas básica. La primera refiere a la capacidad de procesar información de manera adecuada, es lo que se podría llamar el factor general de inteligencia (Factor G) de las pruebas psicológicas que miden el cociente intelectual y del cual se desprenden las otras habilidades cognitivas. Las habilidades cognitivas básicas son aquellas que se encargan de procesar la información recogida directamente por los sentidos (Ballesteros, 2008). En cuanto a su relación con la transferencia, los autores proponen que aquellos aprendices que tengan una mayor capacidad intelectual serán capaces de comprender y retener en mejor medida los contenidos de la formación, que aquellos individuos con una capacidad cognitiva inferior y que los primeros presentarán una mayor facilidad para transferir los contenidos de la formación (Noé y Colquitt, 2002).

Por otra parte, Ballesteros (2008) destaca la importancia de los aprendizajes previos del individuo en el logro de la transferencia. Para este autor el papel que juega el aprendizaje asociativo es crucial en la medida en que permite que el nuevo conocimiento se vincule con los conceptos que posee previamente el aprendiz. En este sentido a mayor amplitud y diversidad de los conocimientos preexistentes elevará las posibilidades que el conocimiento que se desea transferir tenga relación con otro ya existente.

**5.4.1.2 Autoeficacia.** Consiste en la percepción que posee un individuo sobre su capacidad para ejecutar una tarea de manera exitosa. Según Roca (2002) la autoeficacia determina: el inicio, el esfuerzo y la persistencia de una conducta determinada. Es decir ante una determinada situación o tarea de cierto nivel de dificultad que se le presenta a una persona, la percepción que posea sobre su competencia para ejecutar de forma exitosa dicha situación, le permitirá iniciar las conductas de afrontamiento, tanto de tipo cognitivo como conductual, con el fin de resolver o enfrentarse dicha situación; el esfuerzo que aplicará al logro de la resolución de

la situación; y el tiempo que permanecerá afrontando la situación con el fin de lograr su resolución exitosa.

En relación con la transferencia es más probable que los trabajadores apliquen en su sitio de trabajo los aprendizajes obtenidos en los programas de formación, si poseen un nivel alto de autoeficacia, es decir si consideran que poseen las competencias necesarias para lograr los resultados que se esperan (Ballesteros, 2008).

**5.4.1.3 Personalidad.** De acuerdo con Allport (1937, como se citó en Salvaggio, 2014), “la personalidad es la organización dinámica, en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos” (p.1). Son muchas las teorías psicológicas que proponen un abordaje de la personalidad, sin embargo, los recientes estudios sobre la influencia de la personalidad en la transferencia de la formación se han basado en la teoría de los Cinco Grandes (Big Five) de Costa y McCrae (1992). El modelo de los Cinco Grandes propone que cinco amplias dimensiones de personalidad pueden abarcar la mayor parte de los rasgos de personalidad existentes.

De acuerdo con Sánchez y Ledesma (2007), el modelo de los Cinco Grandes comprende los siguientes factores:

- E. Extraversión (I).
- m. Amabilidad (o cordialidad) (II)
- R. Responsabilidad (o escrupulosidad) (III)
- N. Neuroticismo (IV)
- Ap. Apertura a la experiencia (V)

**I. Extraversión.** “Evalúa la sociabilidad, como la facilidad para comunicarse con los demás, la asertividad y la facilidad para iniciar y mantener conversaciones. El polo negativo es propio de personas con tendencia al aislamiento o el retraimiento” (p. 15).

**II. Amabilidad.** “Evalúa la capacidad para establecer vínculos psicosociales y la disposición a preocuparse por los demás” (p. 15).

**III. Responsabilidad.** “Evalúa la capacidad para actuar de acuerdo propósitos o metas claras, para poder organizar y llevar adelante proyectos e ideas. El polo negativo es propio de personas que andan sin rumbo u objetivo, o resultan indolentes” (p. 15).

**IV. Neuroticismo.** “Incluye aspectos ligados al bienestar o malestar psicológico, al afecto y las emociones negativas. Evalúa inestabilidad emocional, la tendencia a experimentar emociones negativas como miedo, sentimiento de culpa, tristeza o enojo” (p.16).

**V. Apertura a la Experiencia.** “Evalúa la presencia de una imaginación activa, sensibilidad estética, capacidad de introspección y curiosidad intelectual. El polo opuesto se relaciona con el convencionalismo, el dogmatismo y el apego a lo tradicional” (p.16).

**5.4.1.4 Motivación.** La motivación es una de las variables relacionados con la transferencia de la formación más analizadas, para el caso específico de este estudio se ha tomado como referencia conceptual el trabajo realizado por Burke y Hutchins (2007), quienes proponen tres variables que influyen en la motivación del aprendiz: motivación para el aprendizaje, motivación para transferir y motivación intrínseca/extrínseca. Además, se añade la propuesta de Colquitt., et al (2000), sobre la teoría de las necesidades de MacClelland.

**5.4.1.4.1 Motivación para el Aprendizaje.** “Se refiere a la intensidad y persistencia de los esfuerzos que los aprendices realizan en actividades de mejora orientadas al aprendizaje, antes, durante y después del entrenamiento (Tannenbaum & Yukl, 1992, como se citó en Burke y Hutchins, 2007, p. 267). Los modelos explicativos han variado en gran medida durante las dos últimas décadas, el resultado ha sido un extensa red taxonómica, pero a costa de la claridad e integridad de la explicación sobre la motivación para el aprendizaje. Para abordar este apartado se tomará como base la propuesta de Colquitt, LePine y Noe, presentada en su metanálisis del año 2000.

La Figura 8, muestra qué constructos predicen la motivación para el aprendizaje y también ilustra cómo y por qué esas relaciones podrían ocurrir. Por ejemplo, una variable de personalidad dada (responsabilidad) puede estar relacionada con la motivación para aprender mediante uno de los tres mecanismos en que interviene: (a) al relacionarse con la autoeficacia, (b) al relacionarse con la valencia de los resultados de la formación, o (c) en relación con las variables de trabajo/carrera. El modelo también muestra que la capacidad cognitiva está indirectamente relacionada con la motivación para el aprendizaje a través de una mayor autoeficacia (Colquitt, et al., 2000).

**Figura 8**

*Modelo de motivación para el aprendizaje de Colquitt, LePine y Noe*



*Nota.* Tomado de Colquitt et al., (2000, p. 684)

En general, para los autores la motivación para el aprendizaje es una variable mediadora entre características individuales del aprendiz, variables del entorno laboral, variables de trabajo/carrera y la transferencia de la formación. Los autores señalan que la teoría motivacional de la expectativa-valor de Vroom es relevante en la construcción de una explicación de la motivación para el aprendizaje como mecanismo mediador de la transferencia.

Para Vroom (1964, como se citó en Colquitt, et al., 2000), hay tres elementos de los cuales depende la motivación en el trabajo: la expectativa, la valencia y la instrumentalidad. La expectativa se relaciona directamente con el concepto de autoeficacia anteriormente expuesto y consiste en la creencia de que el esfuerzo invertido en determinado acto (X), tendrá como consecuencia determinado resultado (Y); relación esfuerzo-rendimiento. La valencia, por su parte consiste en el valor o la importancia asignado por el trabajador a cierta actividad para el logro de los objetivos; relación de valoración personal de los objetivos. La instrumentalidad

consiste en la consideración de que determinado nivel de rendimiento se traducirá en un resultado deseado; relación de instrumentalidad.

García (2008, como se citó en Naranjo, M. 2009) explica:

La teoría de Vroom señala que la motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta (p. 161).

En el contexto de la formación para el trabajo, esta teoría sugiere que los aprendices tienen preferencias entre los diferentes resultados que pueden obtener de la participación en la formación (valencia). Los aprendices también tienen expectativas con respecto a la probabilidad de que el esfuerzo invertido en la formación resultará en el dominio del contenido (la expectativa) y por último si el dominio del contenido servirá para aplicarlo a su lugar de trabajo (instrumentalidad) (García, 2008, como se citó en Naranjo, 2009).

**5.4.1.4.2 Motivación para la Transferencia.** La motivación para la transferencia se define como “el esfuerzo previsto por el aprendiz para utilizar las habilidades y conocimientos aprendidos en el entorno de formación en una situación de trabajo en el mundo real (Noe, 1986. Como se citó en Burke y Hutchins, 2007). En su obra fundamental, Noe (1986), sugiere que la motivación para transferir media la relación entre el aprendizaje y el cambio de comportamiento; además, sugiere que la motivación para la transferencia se ve afectada por las variables del entorno laboral. Las teorías han evolucionado desde 1986, en el sentido que también han abordado cómo algunas variables afectan incluso antes que el aprendiz asista al programa de formación. Específicamente, las recientes investigaciones se han concentrado en las relaciones entre la motivación para la transferencia y: actitudes para la formación, motivación para aprender, rasgos de personalidad y compromiso laboral.

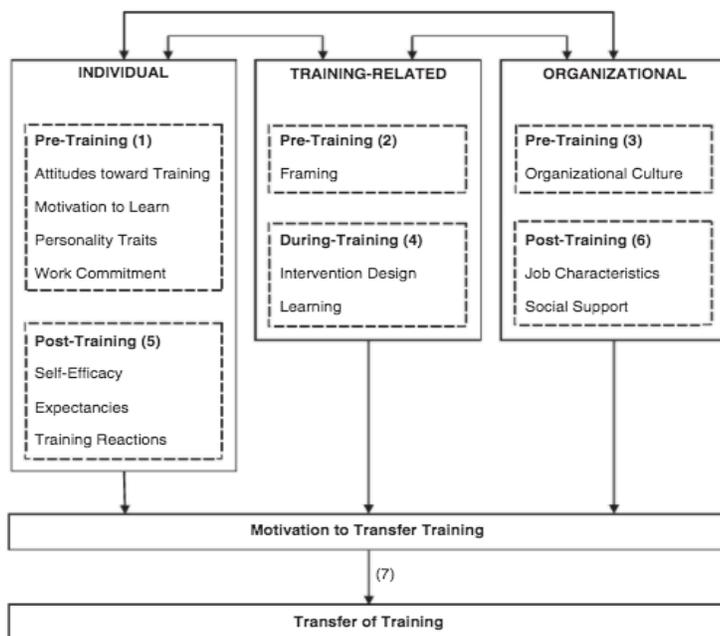
Como es el caso de la mayoría de las variables asociadas a la transferencia, son muchos los modelos propuestos que intentan explicar la motivación para la transferencia, para este estudio se ha escogido el modelo propuesto por Gegenfurtner et al (2009), por ser un modelo integrador.

Los autores conservan, como estructura básica, los tres factores principales propuestos por Baldwin y Ford (1988), a saber: factores relacionados con las características del aprendiz, factores relacionados con el diseño y ejecución de la formación y factores relacionados con el

ambiente laboral. Incluyen la dimensión temporal antes, durante y después de la formación para explicar las variables que afectan la motivación para la transferencia.

**Figura 9**

*Modelo de motivación para la transferencia de Gegenfurtner et al., (2009)*



*Nota.* Tomado de Gegenfurtner et al., (2009, p. 406)

Como se puede apreciar en la figura 9, las variables anteriores a la actividad de formación que impactan la motivación para la transferencia son: Actitudes hacia la formación, motivación para aprender, rasgos de personalidad y compromiso con el trabajo, como variables del aprendiz. Como variable relacionada al diseño y ejecución de la formación se identificó el encuadre de formación (training framing). Otra variable pre-formación, que está relacionada con el entorno laboral, es la cultura organizacional. Varios niveles de la cultura han sido identificados como antecedentes del éxito de la formación y la motivación para la transferencia, especialmente el clima de transferencia (Gegenfurtner et al, 2009).

Durante la formación los autores proponen las variables diseño de la intervención y el aprendizaje como influyentes en la motivación para transferir. La investigación en formación ha estudiado los efectos de la prevención de recaídas, planificación de acciones y establecimiento de objetivos como variables relevantes del diseño instruccional. En cuanto a la variable aprendizaje,

se sabe que el aprendizaje y la motivación son fundamentales para la transferencia de formación. Sin embargo, se ha encontrado que un aprendizaje exitoso no asegura la motivación para aplicar ese aprendizaje al lugar de trabajo (Gegenfurtner et al., 2009).

El alcance de la motivación para la transferencia ya está determinado por factores antes y durante el proceso de formación, después de la formación el desarrollo de la motivación de transferencia sigue siendo determinada por varios factores. Centrándose en los antecedentes individuales, la literatura indica que la motivación de transferencia interactúa con: La autoeficacia, las expectativas y las reacciones afectivas hacia la formación (Gegenfurtner et al., 2009).

Además de las características individuales posteriores al entrenamiento, la investigación también ha encontrado características post-formación del entorno laboral que predicen la transferencia de motivación, estas son: Las características del puesto de trabajo y el apoyo social. Debido a que se necesita tiempo, energía y capacidad mental para transferir, las características del puesto de trabajo como autonomía, carga laboral, oportunidad de aplicar y las limitaciones situacionales tienen efectos en el comportamiento organizacional al facilitar o inhibir la motivación de transferencia (Holton et al., 2000; Russ-Eft, 2002, como se citó en Gegenfurtner et al., 2009). El apoyo social es uno de los predictores de la motivación de transferencia examinados con mayor frecuencia, aunque el apoyo social solía ser un término algo general, hallazgos recientes han identificado varias dimensiones: apoyo del supervisor, apoyo de pares, apoyo del equipo de trabajo, sanciones del supervisor y retroalimentación del desempeño. Es importante señalar que el entorno laboral en sí no se considera influyente para la motivación de transferencia, más bien, las percepciones individuales del entorno de trabajo determinan la motivación de transferencia (Gegenfurtner et al., 2009).

A manera de conclusión Gegenfurtner et al., (2009) sugieren que la motivación para la transferencia es multidimensional y que media el proceso de transferencia de los conocimientos adquiridos en la formación al puesto de trabajo, por último, aseguran que la motivación para transferir es dinámica y cambia con el tiempo.

**5.4.1.4.3 Motivación Intrínseca/Extrínseca.** La motivación intrínseca, como su nombre lo dice, proviene del interior de la persona, esto es la dirección, intensidad y persistencia de la conducta obedece a factores como la curiosidad, satisfacción, intereses y disfrute que obtiene el individuo por realizar determinada conducta, o sea esta motivación nace del atractivo que posee

la tarea en sí misma, en el desafío o reto que representa para el individuo acometer dicha acción y buscar realizarla satisfactoriamente. Por el contrario, la motivación extrínseca proviene de fuera del individuo, es incitada por otras personas o por el ambiente en el cual se ejecuta una determinada acción, es decir depende de las consecuencias que obtiene la persona por realizar la tarea, como un ascenso, dinero, reconocimiento, etc. (Soriano, 2001)

Componentes extrínsecos e intrínsecos de la motivación se han relacionado con los resultados de la formación. Aunque la investigación ha encontrado influencias tanto para factores extrínsecos e intrínsecos en la transferencia, los hallazgos preliminares parecen favorecer a los factores intrínsecos. Por ejemplo, en Fecteau y col. (1995, como se citó en Burke y Hutchins, 2007) hallaron que los aprendices que percibieron razones intrínsecas para asistir a la capacitación informaron niveles más altos de motivación para asistir y aprender (precursores de la transferencia), mientras que las recompensas y beneficios extrínsecos no se relacionaron significativamente con la motivación previa al entrenamiento. De manera similar, Kontoghiorghes (2001) encontró que variables intrínsecas como la autodeterminación resultaron ser más influyentes en la transferencia de la formación en comparación con factores extrínsecos como el salario y las promociones.

**5.4.1.4.4 Teoría de las necesidades de McClelland.** Esta teoría se enfoca en tres tipos de motivación: logro, poder y afiliación. La motivación al logro es el deseo que mueve al individuo a alcanzar sus metas, a obtener éxito, a superar desafíos. Según esta teoría el individuo se ve expuesto a dos fuerzas contrapuestas, una que lo impulsa a conseguir éxito y por el otro lado la motivación a evitar el fracaso. De acuerdo a la percepción de eficacia que el sujeto posea de la tarea que emprende lo motivará a iniciar y persistir en determinada tarea o a desistir o abandonar la misma (Soriano, 2001).

La motivación al poder consiste en la necesidad que posee la persona de influir o controlar a otro individuo o a un grupo de estos. Las personas motivadas por el poder obtienen satisfacción en situaciones competitivas en las cuales una parte gana y la otra pierde. Este tipo de motivación puede presentar dos facetas; en el lado positivo el poder puede ser un determinante de persuasión e inspiración para los demás al despertar percepciones de fortaleza y habilidad para el logro de objetivos y el establecimiento de metas desafiantes. El polo opuesto es aquel en donde el poder genera reacciones negativas al predominar las relaciones de dominio-sumisión,

en las cuales la persona motivada por el poder busca que los demás hagan lo que ellos desean y busca controlar a los demás (Naranjo, 2009).

Por último, las personas motivadas por la afiliación centran su accionar en la calidad de sus relaciones interpersonales. Estas personas se interesan por establecer y mantener relaciones afectivas positivas, su meta principal es ser aceptados por los demás (Naranjo, 2009).

**5.4.1.5 Utilidad/Valor Percibido.** La transferencia de la formación puede verse afectada por la utilidad percibida o el valor asociado con el programa de formación (Burke y Hutchins, 2007). Al respecto Axtell et al., (1997) proponen que la relevancia que el aprendiz asigna a la formación está sujeta a la motivación por aprender o la necesidad de adquirir conocimiento, así como a las expectativas relacionadas con la calidad del programa al que asiste.

La percepción sobre la Utilidad/Valor de la formación puede verse influida por la evaluación que realizan los aprendices sobre: (i) la credibilidad de las nuevas habilidades para mejorar el desempeño, (ii) una necesidad reconocida de mejorar su rendimiento laboral, (iii) la creencia de que la aplicación de nuevos aprendizajes mejorará el desempeño, y (iv) la practicidad de las nuevas habilidades para facilitar la transferencia (Burke y Hutchins, 2007).

Si los aprendices consideran que los nuevos aprendizajes adquiridos mediante la formación mejorarán su desempeño laboral y si el programa de formación responde directamente a las necesidades reconocidas por estos como relevantes para su trabajo, la utilidad percibida aumentará. Lama (2014).

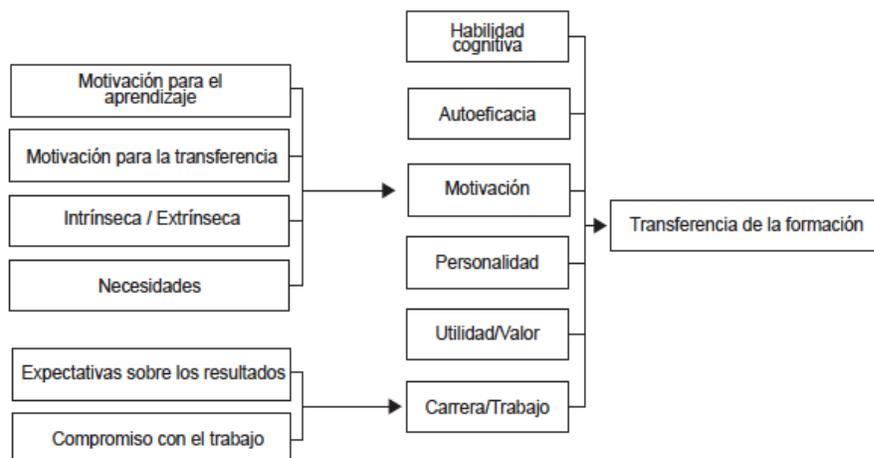
#### **5.4.1.6 Variables de Carrera / Trabajo**

**5.4.1.6.1 Expectativas sobre los Resultados.** La transferencia está afectada también por los resultados de la formación, en términos de ascensos o de pertenencia a la organización. Así si el aprendiz tiene la creencia que la aplicación de los aprendizajes adquiridos en el programa de formación al puesto de trabajo tendrá como efecto un resultado positivo deseado como el reconocimiento, aumento de salario, etc., estará más motivado para aprender y para transferir estos aprendizajes (Noe, 1986). Igualmente, la percepción que el participante tenga acerca de la posible relación existente entre sus necesidades de desarrollo personal y el programa de formación, aumentará su motivación previa a la formación y esto influirá a su vez en la transferencia (Facteau et al., 1995).

**5.4.1.6.2 Compromiso con el Trabajo.** “El compromiso con en el trabajo es el grado en el cual una situación de trabajo es central para el individuo y su identidad” (Ballesteros, 2008, p. 36). En este sentido si el aprendiz posee un alto compromiso con la organización y su trabajo considerará formas más eficientes de realizar sus tareas y mejorar su rendimiento, como puede ser la aplicación de los aprendizajes obtenidos a través de la formación (Noe, 1986). Igualmente, investigaciones han arrojado como resultado que el nivel de compromiso organizacional influye positivamente en la motivación previa al aprendizaje y en el alcance de la transferencia (Kontoghiorghes, 2004).

**Figura 10**

*Variables de las Características del Aprendiz que impactan la transferencia*



*Nota.* Elaboración propia

### **5.4.2 Diseño y Ejecución de la Formación**

En esta sección se revisará el segundo grupo de constructos que influyen en la transferencia directa o indirectamente a través de su impacto en el aprendizaje, nos referimos a aquellos vinculados al diseño y ejecución de la formación. Son variables pertenecientes a la propia acción formativa, relacionadas con la planeación de la formación o con su posterior implementación.

Burke y Hutchins (2007), en su metaanálisis identificaron cuatro variables como relevantes en relación al diseño de la formación: objetivos de aprendizaje, relevancia del contenido, estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje y medios de instrucción.

**5.4.2.1 Fijación de objetivos de aprendizaje.** Establecer anticipadamente al inicio de la formación los resultados que se esperan obtener, las condiciones bajo las cuales se espera que ocurran y el criterio aceptable de ejecución, puede influir para que los aprendices conozcan qué se espera de ellos en la formación y en la vuelta al puesto de trabajo como un criterio de evaluación aceptable. Se considera que la fijación previa de objetivos favorece la motivación del aprendiz en cuanto que: centra su atención, lo incita a movilizar esfuerzos y especialmente promueve la persistencia del individuo en las actividades de transferencia (Lama, 2014). Baldwin y Ford (1986), comprobaron en su estudio que incluir actividades específicas de fijación de objetivos al inicio de las sesiones de formación influía efectivamente sobre los niveles de transferencia de formación alcanzados por los educandos.

**5.4.2.2 Relevancia del contenido.** Noe (1986) plantea la relevancia que para el proceso de transferencia tiene la percepción del aprendiz acerca de la importancia de su participación en el evento de formación o por el contrario si este considera que los contenidos son irrelevantes para su trabajo o para mejorar su desempeño en el mismo. Así la motivación para aprender y para transferir se ve influida por las creencias y percepciones con las que llega el aprendiz a la formación o por las que surgen durante el proceso. De este modo el aprendiz estará motivado en mayor medida a aprender y a transferir los aprendizajes, si considera que le serán útiles para resolver problemas relacionados con su trabajo o para mejorar su desempeño laboral.

**5.4.2.3 Estrategias y métodos de instrucción.** Los investigadores también han profundizado en cómo diseñar y enseñar para potenciar la transferencia, por lo tanto, a medida que la literatura de diseño instruccional continúa avanzando, han surgido numerosas estrategias y métodos de instrucción que intentan facilitar la transferencia. Se revisan en este apartado aquellas estrategias y métodos que se han relacionado empíricamente con la transferencia de formación

**5.4.2.3.1 Sobre aprendizaje.** Como estrategia de diseño, el sobre aprendizaje (es decir, la práctica repetida incluso después de haber alcanzado el criterio de rendimiento establecido) puede mejorar la transferencia, especialmente para habilidades que pueden no usarse durante largos intervalos de tiempo. Burke y Hutchins (2007), basados en los procesos de

almacenamiento de la información, afirman que el sobre aprendizaje mejora la retención de conocimientos y las habilidades al crear respuestas automáticas que conllevan al ahorro de recursos cognitivos que pueden ser usados en el afrontamiento de nuevas tareas o tareas más complicadas

**5.4.2.3.2 Carga Cognitiva.** Los aprendices pueden experimentar una sobrecarga cognitiva cuando intentan comprender e interpretar demasiada información, disminuyendo así los resultados de aprendizaje y transferencia (Burke y Hutchins, 2007). La teoría de la Carga Cognitiva sugiere que los aprendices solo pueden aprender hasta cierto punto a la vez y que los diseñadores instruccionales deberían organizar el contenido que minimiza la carga extraña, o información que no es relevante y maximizar la información que contribuye directamente al aprendizaje (Van Merriënboer, 1997, como se citó en Burke y Hutchins, 2007).

**5.4.2.3.3 Aprendizaje Activo.** Consiste en implicar a los aprendices a través de experiencias de colaboración y reflexión activa, en comparación con métodos de instrucción pasivos como la lectura o la clase magistral (Burke y Hutchins, 2007). Se cree que el aprendizaje activo mantiene activa la capacidad de atención en los adultos (Middendorf y Kalish, 1996; Stuart y Rutherford, 1978, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), un probable precursor de la transferencia. En un metaanálisis de 95 estudios de métodos de formación en salud y seguridad, Burke y Hutchins (2007) encontraron que la inclusión de métodos de entrenamiento activo (como modelado de comportamiento, retroalimentación y discusión) aumento del aprendizaje.

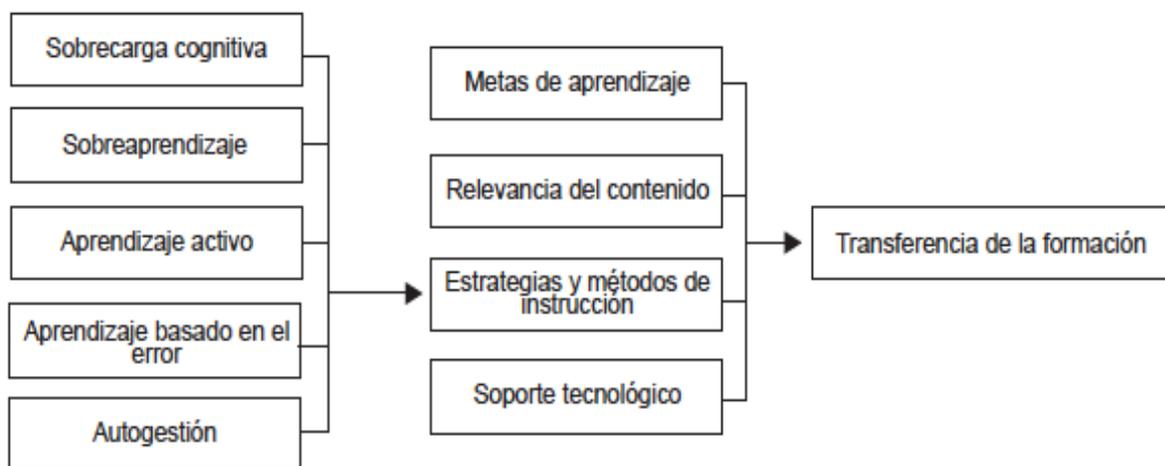
**5.4.2.3.4 Aprendizaje basado en el error.** Este método de instrucción considera a los errores como una oportunidad para el aprendizaje. En la mayoría de las ocasiones la estrategia consiste en mostrar a los aprendices lo que podría suceder en la vida real si no se utilizan los aprendizajes adquiridos en la formación. Por ejemplo, Smith-Jentsch et al., (1996, como se citó en Burke y Hutchins, 2007) presentaron a los aprendices de aviador, recreaciones grabadas en video de accidentes aéreos, estos autores habían propuesto que los eventos negativos previos a la formación mejorarían el rendimiento de los aprendices al aumentar la percepción de instrumentalidad de la formación y así evitar resultados negativos (es decir, accidentes de aviación). Descubrieron que la cantidad de tipos de eventos negativos que los pilotos entrenados habían experimentado predijo su capacidad para aplicar la habilidad entrenada una semana después de la formación.

**5.4.2.3.5 Estrategias de Autogestión.** Noe y Colquitt (2002, como se citó en Lama 2014), indican que, para fortalecer el mantenimiento de la transferencia, es recomendable que el programa de formación contenga un módulo de autogestión, a través del cual el participante se haga dueño de su propio aprendizaje, monitoreando constantemente sus objetivos y motivaciones, identificando posibles obstáculos y facilitadores del entorno laboral que intervengan a la hora de aplicar los conocimientos adquiridos. Hacer que los aprendices establezcan metas específicas desafiantes, utilicen planes de acción y participen en conductas de autorregulación, han encontrado apoyo empírico en los efectos directos e indirectos sobre la transferencia de los aprendices (Burke y Hutchins, 2007).

**5.4.2.4 Soporte Tecnológico.** La investigación relacionada con el soporte tecnológico ha girado en relación a la utilización de sistemas electrónicos de apoyo al desempeño (EPSS, por sus siglas en inglés) y el e-coaching. Sin embargo, por la situación actual del país debido al COVID-19, buena parte del programa de formación (45%) fue implementado en la compañía GREEN a través de la plataforma Meet, por lo que se considera pertinente incluir la virtualidad como variable que puede facilitar u obstaculizar la transferencia.

**Figura 11**

*Variables del Diseño y Ejecución de la Formación que impactan la transferencia*



*Nota.* Elaboración propia

### **5.4.3 Características del Entorno Laboral**

Pasaremos ahora a revisar las variables relacionadas con el entorno laboral que han demostrado empíricamente influencia significativa sobre la transferencia. Para esto nos basaremos en el metaanálisis realizado por Burke & Hutchins (2007) y Fecteau et al., (1995). Burke y Hutchins (2007), en su estudio meta analítico encontraron que las variables: vinculación estratégica de la formación, clima de transferencia, cultura de la organización, apoyo del supervisor, apoyo entre pares, oportunidad para aplicar y el rendimiento de cuentas, fueron las de mayor peso, en cuanto a su impacto en la transferencia de formación. Pasaremos a revisar cada una de ellas.

**5.4.3.1 Vínculo Estratégico.** Las intervenciones de aprendizaje y formación no existen en el vacío y, como tal, deben considerar su apoyo a las metas y estrategias organizacionales. Montesino (2002) encontró que un grupo de aprendices, que reportaron el mayor uso de los aprendizajes obtenidos en la formación, percibió una alineación significativamente mayor del programa de formación con la dirección estratégica de la organización. Por otra parte, Lin y Johnson (2002) hallaron que los aprendices coreanos percibieron una mayor transferencia cuando los resultados del aprendizaje coincidieron con los objetivos de su área o departamento.

**5.4.3.2 Clima de Transferencia.** El clima de transferencia se refiere a la percepción que tiene cada trabajador sobre la existencia de un ambiente que fomenta el intercambio de conocimientos y habilidades entre los miembros de la organización (Holton y Bates 2002). Se ha verificado empíricamente que el clima de transferencia es un constructo multidimensional, Holton y Bates (2002) proponen el apoyo a la tarea y la autonomía como sus componentes principales.

El apoyo a la tarea se refiere a la percepción que tiene el trabajador sobre el grado en que la alta dirección de una organización facilita la transferencia y difusión de los aprendizajes en sus trabajadores. Hay dos componentes principales del apoyo a la tarea: La resistencia al cambio y el coaching de actuación. La resistencia al cambio se refiere a la percepción que tienen los trabajadores sobre la flexibilidad de sus compañeros de equipo, superiores y/o subalternos para aceptar nuevos cambios. El Coaching de actuación se refiere al grado en que los trabajadores perciben recibir feedback positivo, feedback correctivo, castigo y/o ausencia de feedback en respuesta al uso del aprendizaje obtenido (Holton y Bates, 2002). Por lo tanto, el grado en que la organización se esfuerza por procurar comentarios positivos orientados a la actuación y mostrar

su apoyo en la adopción de nuevos cambios, reflejará el grado en que los trabajadores perciben el clima de la organización que facilitará u obstaculizará la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes (Holton y Bates, 2002).

Por su parte Khan et al., (2015), descubrieron que la autonomía y la retroalimentación, tienen un fuerte efecto en la motivación laboral en general y en la motivación de transferencia en particular. Afirman los autores que la autonomía otorgada al aprendiz al regresar a su trabajo, brinda la oportunidad de desempeñarse libremente y cuanto mayor sea esta autonomía, más responsable será la persona, más satisfecha se siente y más motivada estará para transferir el aprendizaje al sitio de trabajo.

En conclusión, la investigación empírica ha demostrado que el clima de transferencia de aprendizaje ejerce influencia relevante en la motivación de los aprendices para transferir sus conocimientos, habilidades y/o actitudes al puesto de trabajo (Egan et al. 2004; Facticeau y col. 1995; Seyler y col. 1998, como se citó en Khan et al., 2015)

**5.4.3.3 Cultura de la organización.** Es el patrón de supuestos básicos compartidos por un grupo de personas (Schein 1988, p. 24, como se citó en Pedraza et al., 2015). La cultura de la organización se diferencia del clima organizacional debido a que la primera es una creencia compartida por todos los miembros de la organización, mientras que el clima es la percepción personal que tiene cada trabajador del ambiente laboral de la organización (Galang y Ferris 1997, como se citó en Banerjee et al., 2017). Por tanto, se puede inferir que la cultura es la fuerza invisible y el clima es la herramienta visible para transmitir lo que se valora y lo que se desaprueba en el lugar de trabajo y juntos dan forma a la percepción que tienen los empleados de su entorno organizacional (Galang y Ferris 1997, como se citó en Banerjee et al., 2017).

Xenikou y Furnham, (1996) identificaron cuatro tipos de cultura organizacional:

***Apertura al cambio o cultura de innovación***, agrupa los siguientes conceptos: orientación humanística, alta necesidad de afiliación, logro y autorrealización, soporte a las tareas, y prácticas de gestión innovadoras (más definida como: los gerentes no deben solo planificar, sino participar). Una organización con una puntuación alta en este factor podría considerarse como “amigable” y “abierta al cambio”.

***Cultura organizacional orientada a tareas***, agrupa los siguientes conceptos: ser el mejor, atención al detalle, orientación a la calidad, orientación al lucro y filosofía compartida. Los autores comparan este tipo de cultura con la filosofía "Kaisen" defendida por empresas japonesas

exitosas que enfatizan una mejora progresiva y cautelosa. Una organización con puntuación alta en este factor podría considerarse “orientada a tareas” versus “orientado a las personas”.

**Cultura organizacional burocrática**, agrupa los siguientes conceptos: aprobación, convencionalidad, dependencia, falta de libertad personal. Los autores describen esta cultura como formal, con toma de decisiones centralizada. Una organización con una puntuación alta en este factor podría ser considerada “conservadora” o “prudente”.

**Cultura de competición o enfrentamiento organizacional**, agrupa los siguientes conceptos: orientación al poder, competencia y perfeccionismo. Los autores describen esta cultura como una donde la perfección es el objetivo y donde los individuos pueden tender a reaccionar negativamente hacia ideas de otros y/o resistir nuevas ideas. Una organización con una puntuación alta en este factor podría ser considerada una organización “perfeccionista” (Xenikou y Furnham, 1996, p.351).

Elangovan y Karakowsky (1999), mencionan que aquellas empresas en las que su cultura corporativa promueven el desarrollo de sus colaboradores, favorecen el cambio e incita la iniciativa, afectara positivamente la transferencia de la formación. Por el contrario, aquellas organizaciones donde rige una cultura dominada por la búsqueda y señalización de culpables cuando se producen errores, hará que los aprendices se limiten o no tengan la motivación suficiente para arriesgarse a aplicar los nuevos aprendizajes adquiridos, impactando negativamente la transferencia (Clarke, 2002).

**5.4.3.4 Apoyo del Superior Jerárquico o Supervisor.** El rol que juegan los superiores en la transferencia de la formación ha sido ampliamente sustentado por diversos estudios empíricos. Por ejemplo, Baldwin y Ford (1988), consideran que el apoyo de los jefes incluye tres roles principales: promover la asistencia, apoyar la fijación de objetivos y realizar el reforzamiento pos-formación. En la primera el apoyo del supervisor se ve reflejado al dar el permiso necesario para que el trabajador asista a la formación, efectuando los ajustes de horario requeridos o redistribuyendo la carga laboral del colaborador. También apoya al promover verbalmente la asistencia al programa formativo. El segundo rol consiste en ayudar al trabajador a establecer los objetivos que se esperan al terminar el programa de formación, en cuanto a mejora en las habilidades, conocimientos o actitudes. También puede implementar planes de acción concretos para la aplicación de los aprendizajes de vuelta al trabajo. Por último, el supervisor puede proporcionar reforzamiento contingente con la presencia de los nuevos aprendizajes en el lugar de trabajo. Finalmente, la transferencia de la formación se dará en mayor

medida, si el colaborador advierte en su jefe conductas afines con los objetivos de formación, pues esto transmite al colaborador la idea que la formación es importante para su superior, lo cual, promueve positivamente en el trabajador la motivación para aprender y transferir lo aprendido al sitio de trabajo (Baldwin y Ford, 1988).

**5.4.3.5 Apoyo de los Pares.** Autores como Clark (2002) hallaron relación positiva entre el apoyo de los compañeros y la motivación para la transferencia. El estudio de esta variable ha cobrado relevancia dado la importancia que se da actualmente al trabajo en equipo en las organizaciones. En este sentido, Noe y Colquitt (2002, como se citó en Lama 2014) afirman que los intentos de transferencia de formación pueden verse obstaculizados, especialmente cuando el aprendiz se desenvuelve en un entorno basado en el equipo, debido a las presiones de los integrantes de este para que no se produzca dicha transferencia. Estas presiones pueden deberse, posiblemente, al esfuerzo que ello significa o bien por oponerse a lo que procede de las directivas de la organización. Por otra parte, Fecteau et al., (1995), enfatizan el aumento del uso de los equipos autogestionados en las organizaciones, como factor relevante para que la influencia de los pares en la transferencia sea mayor que la del superior.

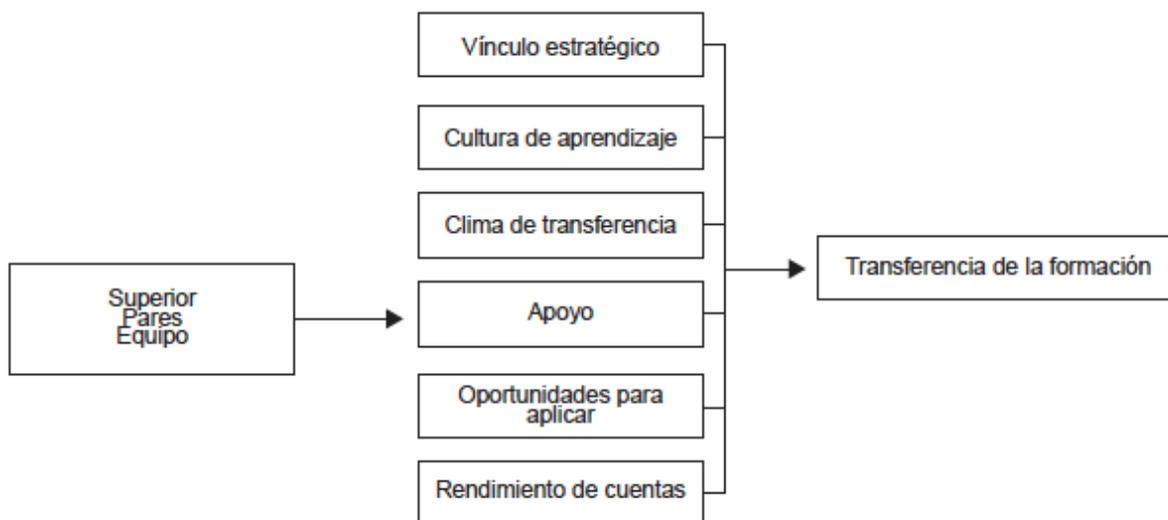
**5.4.3.6 Oportunidades de Aplicación.** Se refiere a la posibilidad que se le da al colaborador de aplicar los aprendizajes adquiridos en la formación, mediante experiencias de trabajo relacionadas con los conocimientos o habilidades en las que se formó. Ford y Weissbein (1997), proponen tres factores que impactan esta variable: amplitud, nivel de actividad y tipo de tarea. La amplitud se refiere al número de conocimientos, habilidades o actitudes aprendidas en la formación que son utilizadas en el trabajo, el nivel de actividad se refiere a la frecuencia con que las mismas son realizadas en el lugar de trabajo, y el tipo de tarea denota el nivel de dificultad de dichas habilidades, conocimientos o actitudes.

En resumen, si el trabajador cuenta con la continua oportunidad de aplicar los aprendizajes obtenidos en la formación, podrá ensayar en repetidas oportunidades lo aprendido, fortaleciendo de este modo el mantenimiento de la transferencia. En forma opuesta si no se le brindan oportunidades para aplicar lo aprendido, esto conducirá a un progresivo detrimento de las habilidades y conocimientos adquiridos. Además, podría afectar negativamente la motivación para aprender del trabajador al darse cuenta que lo aprendido en la formación no le aporta mejoras en su rendimiento (Holton y Baldwin, 2003).

**5.4.3.7 Rendimiento de cuentas.** Una variable del entorno laboral poco estudiada es la concerniente al rendimiento de cuentas posformación. El rendimiento de cuentas se define como “el grado en que la organización, la cultura y/o la dirección espera que los aprendices utilicen los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en la formación en su sitio de trabajo y los responsabiliza por hacerlo” (Brinkerhoff y Montesino, 1995; Kontoghiorghes, 2002, como se citó en Burke y Saks, 2009, p. 384). Según Bates (2003, como se citó en Lama, 2014), “la evaluación de la transferencia hace a los aprendices responsables del éxito de la transferencia y ayuda a crear una cultura que valora el aprendizaje y su aplicación al trabajo” (p. 264). En una encuesta llevada a cabo por Longnecker (2004, como se citó en Burke y Hutchins, 2007) a 278 gerentes, estos indicaron que un aspecto importante para aumentar la transferencia del aprendizaje es asumir la responsabilidad de la aplicación, y proponen exigir un informe al aprendiz después de la formación.

**Figura 12**

*Variables del entorno laboral que impactan la transferencia*



*Nota.* Elaboración propia

## CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se realizará un acercamiento a la organización GREEN, en la cual se llevó a cabo esta investigación. Posteriormente se presentará el programa de formación

implementado en la compañía que servirá como estudio de caso para nuestra indagación. Por último, se justifica el número y la estrategia para seleccionar la muestra y se explica brevemente el instrumento para la recolección de la información.

GREEN es una empresa fundada en el año 2007, por un grupo de empresarios santandereanos y antioqueños, dedicada a producir, procesar y comercializar alimentos de la más alta calidad, buscando que la mayoría de los colombianos pueda acceder a una mejor e insuperable nutrición. La organización cuenta con un modelo integrado, que contempla la totalidad de la cadena de producción del alimento, desde la adecuación de suelos, cultivos de maíz y soya, planta de semillas, planta de almacenamiento, secamiento y concentrados, producción de animales, plantas de sacrificio, desposte y embutidos, logística de transporte y comercialización (página web de GREEN).

Actualmente desarrolla en los llanos orientales el proyecto agroindustrial integrado más importante de Colombia, en donde se cultivan más de 26.000 hectáreas de maíz y soya tecnificadas con estándares de productividad de clase mundial y destinadas a producir el alimento para el levante de los animales. En solo trece años, GREEN se convirtió en la empresa de ganadería más grande del país, con ventas que al cierre de 2018 alcanzaban los \$128.566 millones, y la de mayor patrimonio del sector, cercano a los US\$200 millones (página web de GREEN).

La organización cuenta actualmente con 1.868 colaboradores distribuidos en cuatro regionales de acuerdo al modelo integrado que implementa:

Regional Meta: 1280 Colaboradores. En esta regional se desarrollan los cultivos de maíz y soya, además se encuentra la planta de concentrados en donde se elabora el alimento para los animales que posteriormente pasan a la planta de beneficio, en la cual se procesan 240 animales por hora.

Regional Cundinamarca: 420 Colaboradores. Allí se encuentra la planta de desposte y se concentra cerca del 60% del movimiento comercial de la compañía.

Regional Santander: 142 colaboradores. En esta se ubica el área administrativa y directiva de la organización. Además de actividades comerciales.

Regional Antioquia: 26 colaboradores. Centrada en actividades comerciales.

## MISIÓN

Somos una empresa dedicada a producir, procesar y comercializar con excelente servicio alimentos de alta calidad, buscando que la mayoría de los colombianos pueda acceder a una mejor nutrición (página web de GREEN).

## VISIÓN

En un futuro nos vemos como una empresa en continuo crecimiento, líder en la producción, proceso y comercialización de alimentación sana y con responsabilidad, compitiendo rentablemente con soluciones que llenen las expectativas de los consumidores (página web de GREEN).

En esta compañía del nivel nacional se llevará a cabo nuestra investigación, específicamente deseamos profundizar sobre la transferencia de los aprendizajes producidos en los programas de formación al puesto de trabajo. Para lo anterior se tomó como referencia el principal y más importante programa de formación llevado a cabo en la vigencia del año 2020: “Liderazgo Estratégico y Gestión de Equipos”. Se seleccionó este programa por su relevancia para la organización.

### **6.1 Programa de Desarrollo del liderazgo: Liderazgo Estratégico y Gestión de Equipos**

El programa que nos servirá de estudio de caso es: Liderazgo Estratégico y Gestión de Equipos. A continuación, se detallan los componentes del programa.

El programa de Liderazgo Estratégico y Gestión de Equipos, se contrató en la compañía GREEN a comienzos del año 2020, como respuesta a las necesidades de la gerencia de Gestión Humana de tener un espacio de formación que fuera más allá de las competencias estratégicas e hiciera énfasis en la acción centrada en el “Ser”, como punto de desarrollo de los líderes tanto en el ámbito profesional como personal. El investigador fue invitado a presentar una propuesta, la cual fue finalmente aceptada por las directivas de la compañía. El programa inició en febrero del 2020 y se extendió hasta el mes de noviembre del mismo año. Aunque en un primer momento se pretendió implementar el programa a todos los directivos de GREEN, por cuestiones logísticas como consecuencia del COVID-19, se decidió realizar el programa con los gerentes, directores y

jefes de las regionales Cundinamarca, Santander y Antioquia. Se realizaron tres sesiones presenciales y las restantes se desarrollaron de forma virtual a través de la plataforma Meet.

## **Objetivos del Programa**

### ***Objetivo General***

Proporcionar a los participantes de los conocimientos y herramientas prácticas sobre cómo ejercer el liderazgo de una manera efectiva, con el fin de promover la transformación de sus prácticas laborales cotidianas buscando el beneficio, tanto de los individuos como de la organización.

### ***Objetivos Específicos***

Al terminar el programa los participantes estarán en capacidad para:

Liderar equipos efectivos de trabajo a través de la construcción de relaciones basadas en la confianza. Promoviendo la motivación y el compromiso en sus colaboradores.

Brindar Coaching individual y de equipos de manera efectiva.

## **Metodología del programa**

Se ofrece una aproximación teórica de los diferentes conceptos de cada módulo, dando prioridad a la resolución de casos y ejercicios prácticos aplicando las herramientas y técnicas correspondientes a cada tema abordado, siguiendo los lineamientos del Aprendizaje Experiencial de Kolb. El enfoque del programa es teórico-práctico y pretende apoyar al participante a aplicar las técnicas más adecuadas para ejercer el liderazgo de alto desempeño. Dentro de las técnicas específicas a utilizar tenemos: Juego de roles, modelamiento, estudio de casos, trabajo colaborativo, aprendizaje activo, entre otras.

## **Población objetivo**

Treinta y cinco (35) trabajadores del nivel directivo de la organización, entre gerentes, directores y jefes de las regionales Cundinamarca, Santander y Antioquia.

## **Contenido del Programa**

### ***Modulo I***

**Autoconocimiento:** Pretende profundizar en el conocimiento de cada líder y de sus pares, generando relaciones interpersonales basadas en la confianza a través de la aplicación y discusión de los resultados de la prueba MBTI.

### ***Modulo II***

**Liderazgo e Inteligencia Emocional:** La inteligencia emocional es entendida como la capacidad de reconocer y entender las emociones propias y comprender las de los demás a partir del desarrollo de habilidades sociales y personales. El participante potenciará sus habilidades personales y sociales sobre la base de la regulación de su carácter de manera asertiva, con la finalidad de lograr objetivos personales y profesionales a través de la negociación.

### ***Modulo III***

**Liderazgo Estratégico:** El objetivo fundamental de este módulo es que los participantes apliquen herramientas de gestión efectivas que maximicen la consecución de resultados y la motivación y compromiso de los colaboradores, a través de la implementación de la metodología 4DX (Cuatro disciplinas de la ejecución).

### ***Modulo IV***

**Construcción de Equipos de Alto Desempeño:** Este módulo permite a los participantes gestionar de forma efectiva su equipo de colaboradores, logrando un alto desempeño en el mismo, por medio del fortalecimiento de habilidades de comunicación y feedback positivo y correctivo.

### ***Modulo V***

**Desarrollo de Habilidades de Coaching:** El propósito de este módulo es ofrecer a los líderes herramientas teóricas y prácticas para la implementación de la estrategia de Coaching en sus respectivos equipos de trabajo.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

En este capítulo se justifica el paradigma de investigación seleccionado y se describe el diseño de investigación utilizado, así como la metodología y los instrumentos para la recolección de información.

### **7.1 Justificación del Método Cualitativo**

Al plantearse un problema de investigación, uno de los puntos críticos es definir la forma de aproximarse al problema y la propuesta de solución. Esta decisión está relacionada con la propia forma en que el investigador explica la realidad y con la particularidad del problema que se plantea. De tal manera, la particularidad del problema y la visión de la realidad del investigador determinarán los métodos para abordar el problema y la forma de presentar los resultados (Lama, 2014).

En cuanto al primer factor, el autor de esta investigación explica la realidad apoyado en el paradigma interpretativo. Este paradigma surge como respuesta al pensamiento positivista (conductista), ubicando el centro de interés en la comprensión de la realidad investigada, a partir de la visión de los actores inmersos en el fenómeno, de los significados dados por estos y de la intencionalidad contenida en sus acciones. El enfoque interpretativo, como su nombre lo indica, desarrolla comprensiones de la vida social y del mundo desde una visión cultural e histórica (Melo, 2012). De esta manera la teoría interpretativa busca introducirse en el mundo de los sujetos y observar cómo interpretan las situaciones en las cuales se ven expuestos y que significado les asignan, con el fin de comprender los comportamientos de los implicados.

En relación con la naturaleza del problema, este estudio describe las variables que facilitan y obstaculizan la transferencia del aprendizaje recibido en un programa de formación desde la perspectiva de los participantes. Así, el problema de investigación se adecua a la metodología de la investigación cualitativa, pues de acuerdo con Hernández et al. (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358), más adelante los autores afirman: “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 385). En este sentido el investigador con enfoque cualitativo está interesado en captar la realidad tal y como la perciben las personas que participan en un estudio, es decir la realidad que existe desde su perspectiva.

En resumen, el propósito de esta investigación no fue cuantificar la transferencia del aprendizaje resultado del programa de formación, sino obtener una mayor comprensión de las percepciones y experiencias de los participantes que implementaron o intentaron implementar el modelo de liderazgo transmitido en el programa a su sitio de trabajo. En definitiva, el método cualitativo se ajusta, tanto a la visión del investigador, como a la naturaleza del problema.

Por otra parte, la investigación tuvo un alcance descriptivo, pues buscó caracterizar las variables que facilitaron y obstaculizaron la transferencia de la formación, cuáles fueron y de qué forma se manifestaron.

Según Hernández et al. (2014).

La meta del investigador, en este tipo de estudios, consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (p. 92).

En este sentido, la realidad organizacional no se transforma por solo establecer normas, leyes, castigos o incentivos, la empresa contiene acciones “ocultas” que muestran la presencia de otros intereses o tensiones propias de cualquier espacio social. Todo lo anterior hizo llegar a la conclusión que la investigación cualitativa descriptiva es el enfoque necesario para el desarrollo del presente estudio.

## **7.2 Justificación del estudio de caso**

Stake (2006, como se citó en Hernández et al. 2014) define caso como “una unidad o entidad sistémica identificada en sus límites y características y ubicada en relación a su contexto y que es el principal objeto o sujeto de estudio” (p. 4). Una persona, un grupo de personas, un programa, una organización, son ejemplo de casos cuando se consideran en relación con el contexto en el cual de desenvuelven y cuando se considera como un todo (Hernández et al., 2014).

En esa misma dirección el estudio de caso, como estrategia de investigación en las ciencias sociales es definido como: “indagación empírica en profundidad sobre un fenómeno contextualizado en el mundo real, particularmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son evidentes” (Yin, 2014, p. 13). El caso en la presente investigación se destaca en la unicidad y se considera específico, complejo y en funcionamiento dentro de un contexto, por lo cual resulta ideal el utilizar y aplicar este método para su comprensión.

En este estudio, el programa “Liderazgo Estratégico y Gestión de Equipos” ofrecido a los gerentes, directores y jefes de la Compañía GREEN de febrero a noviembre de 2020 será el caso. Las preguntas orientadoras de la investigación se alinearon con el diseño del estudio de caso,

permitiendo explorar las percepciones de los participantes sobre su actitud personal, experiencias conductuales y ambientales en relación con la transferencia del aprendizaje desde el “aula” a su sitio de trabajo. También, el diseño de estudio de caso permitió descubrir soluciones previamente pasadas por alto, para abordar el problema constante de la transferencia de la formación en GREEN.

### **7.3 Justificación del estudio de caso instrumental**

Los estudios de caso instrumental son útiles cuando se desea profundizar el conocimiento de un problema específico, construir o perfeccionar una teoría (Hernández et al., 2014). Al respecto, el propósito principal de explorar el programa de formación “Liderazgo Estratégico y Gestión de Equipos” en GREEN, fue proporcionar un “pre-texto” para investigar cómo se produjo la transferencia de formación en un sistema compuesto por 30 gerentes, directores o jefes que completaron el programa y que están aplicando o han intentado aplicar los conceptos, habilidades y/o actitudes aprendidos en el programa en sus áreas de trabajo. El objetivo del estudio de caso fue proporcionar información del fenómeno en estudio (transferencia de formación), de los participantes implicados y de su entorno específico. En consecuencia, se decidió que un estudio de caso instrumental era el mejor diseño.

### **7.4 Población**

Los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes:

1. Integrantes del nivel directivo de la organización GREEN. Llámense gerentes, directores o jefes con personal a cargo.
2. Gerentes, directores o jefes que completaron en su totalidad el programa Liderazgo Estratégico y Gestión de Equipos, implementado en la compañía.
3. Gerentes, directores o jefes que han implementado o intentado implementar los conocimientos, habilidades y/o actitudes aprendidos en el programa en su sitio de trabajo.

Al final del proceso de preselección quedaron 29 líderes que cumplían con los requisitos anteriormente expuestos.

### **7.5 Justificación del número de participantes**

A diferencia de los estudios cuantitativos que incluyen un gran número de participantes para probar una hipótesis, los estudios cualitativos suelen estar compuestos por una pequeña muestra de participantes, permitiendo una investigación en profundidad (Severan, 2019). Al respecto Hernández et al. (2014), afirman:

En los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad (p. 384).

Para nuestro estudio se escogió una muestra por conveniencia, “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Battaglia, 2008, como se citó en Hernández et al. 2014, p. 390). Se invitó a los 29 líderes que cumplieron con los requisitos establecidos para la selección de la muestra, de ellos 10 respondieron positivamente a la invitación.

## **7.6 Recolección de información**

En cuanto al ámbito temporal, es conveniente establecer un período adecuado de tiempo, posterior a la formación, para recabar los datos que nos acerquen a resolver el problema de la transferencia. Por lo tanto, no es oportuno investigar nuestro problema si la formación se ha realizado muy recientemente, dado que el aprendiz podría no haberse decidido aún a para aplicar los contenidos de la formación, ni de formarse un juicio sobre la posibilidad y relevancia del uso, en su puesto de trabajo, de los conocimientos, habilidades y/o actitudes aprendidos. En contraste, si la formación se ha realizado muy atrás en el tiempo, los recuerdos de los formados sobre los contenidos de la formación pueden haberse debilitado de manera importante (Severan, 2019). Por las razones anteriores, se fijó como límite temporal, para esta investigación, tres meses después de la finalización de la formación. Límite recomendado por diversos autores como: Brinkerhoff y Montesino, 1995; Axtell et al., 1997; May y Kahnweiler, 2000; Gumuseli y Ergim, 2002; Hawley y Barnard, 2005, como se citó en Ballesteros, 2008).

## **7.7 Rol del investigador**

En la compañía GREEN, el investigador desempeña funciones de consultor en Formación y Desarrollo Organizacional desde el año 2019. En la función de contratista externo el investigador fue el encargado de diseñar e implementar parte del programa Liderazgo Estratégico

y Gestión de Equipos, desde el mes de febrero de 2020 hasta el 20 de noviembre del 2020. Como facilitador del programa el contacto con el grupo de informantes de esta investigación fue permanente, pues además de las sesiones grupales, se realizó asesoramiento individual (fuera del “aula”) a los directivos que así lo requirieron. Lo anterior es relevante en la medida en que la relación relativamente cercana del investigador con el grupo de informantes puede ser una variable interviniente que impacte el proceso de recolección de datos. Se intentó atenuar la mencionada variable mediante la selección de participantes que asistieron a un mayor número de jornadas de formación con un facilitador diferente al investigador.

### **7.8 Procedimiento para obtener acceso a los participantes**

Para acceder a los participantes se contó con la facilitación del Gerente y de la Directora de Gestión del Talento Humano de GREEN. Ellos fueron nuestros “guardianes” (Gatekeepers) en cuanto a la obtención de permisos, acceso a información relevante, etc.

Los nombres de los participantes se extrajeron del Sistema de Gestión del Aprendizaje (SIGA) de la compañía GREEN. Sistema que contiene información relacionada a la asistencia y finalización del programa de liderazgo. Esta información ayudó a determinar qué gerentes completaron el programa y quiénes asistieron a un mayor número de sesiones con un instructor diferente al investigador.

### **7.9 Derechos de los participantes**

Para proteger los derechos de los participantes, se tramitaron formularios de consentimiento informado con cada uno de ellos (Apéndice A). Se explicó el propósito del estudio, se comunicó cómo se utilizará la información y se obtuvo su aprobación para participar en el estudio. Además, con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes se utilizaron entrevistas individuales (uno a uno) para recopilar los datos y al informar los resultados del estudio se protegió el anonimato no usando los nombres de los colaboradores, sino asignándoles números a sus respuestas. Los registros de las entrevistas semiestructuradas se guardaron en archivos electrónicos en el computador del investigador con contraseña de protección.

### **7.10 Recolección de datos**

De acuerdo a Hernández et al. (2014), “lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno” (p. 396). Esta información se recoge con el propósito de realizar un análisis y posterior comprensión del problema de estudio, y así responder a las preguntas de investigación y posiblemente generar conocimiento (Hernández et al. 2014). Existen varios procedimientos para recopilar datos en estudios cualitativos, algunas de las fuentes comunes de datos son audiovisuales, documentos, entrevistas y observaciones (Creswell et al., 2018). Para este estudio se definió la entrevista como instrumento para la recolección de información.

### ***7.10.1 Instrumento para la recolección de información.***

Según Del Rincón et al. (1995, p 334, como se citó en Mayorga, 2004)

Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos en esta investigación, es preciso señalar que la entrevista, como instrumento de recogida de información, responde a los retos fijados por dichos objetivos pues facilita información que permite al investigador una visión interna del problema, dado que dicha información es revelada desde la perspectiva y el significado construidos por los entrevistados. Es decir, la investigación respetó su objetivo central, debido a que la entrevista permitió al investigador conocer el fenómeno desde la mirada de los actores implicados y el significado de sus acciones en el contexto de la realidad estudiada.

Por otra parte, como no es intención de este estudio clasificar y definir todas los tipos de entrevistas, nos centraremos en el tipo relevante al objetivo de esta investigación. En relación con esto, las entrevistas de modalidad no estructurada se muestran como los instrumentos más adecuados, pues la finalidad de estas entrevistas consiste en: “profundizar en una realidad hasta alcanzar explicaciones convincentes o conocer como las personas ven y perciben su realidad, siempre desde su propia perspectiva” (Del Rincón, et al., 1995, p. 309, como se citó en Mayorga, 2004).

Con el propósito de comprender el fenómeno de estudio, el investigador desarrolló un protocolo guía de entrevista, siguiendo las recomendaciones dadas por Creswell et al., (2018).

- Establecí una fecha y hora acordadas para realizar la entrevista.
- Informe a los participantes la duración aproximada de la entrevista.
- Registre el nombre del entrevistador, los números de los entrevistados (se utilizaron números en lugar de nombres para garantizar la protección de la confidencialidad de los participantes) y los títulos de los cargos de los entrevistados.
- Proporcioné una breve descripción y antecedentes del estudio.
- Solicité permiso para grabar la entrevista.
- Hice preguntas abiertas durante la entrevista.
- Extendí un sincero agradecimiento a los entrevistados por su disposición a participar en el proceso.

El instrumento de recopilación de datos se puso a prueba, antes de su implementación, solicitando revisión y comentarios al asesor de la investigación y a dos profesionales en Psicología con Maestría en Educación. Además, se realizó una prueba piloto con dos gerentes que no fueron seleccionados entre los diez informantes finales. Se realizaron los ajustes sugeridos en los comentarios y en la prueba piloto. Al final la entrevista quedó establecida de la siguiente manera (Anexo B):

### **7.10.2 Preguntas a realizar en la entrevista**

Pregunta orientadora

¿Cómo describen los gerentes, directores y/o jefes, la transferencia de los conocimientos y habilidades enseñados en el programa de desarrollo del liderazgo a su lugar de trabajo?

1. Describa una situación en que logró aplicar lo enseñado en la capacitación al trabajo con su equipo.
2. ¿A qué atribuye este logro?
3. ¿Qué barreras encontró en la implementación de lo enseñado en la capacitación con su equipo de trabajo?
4. ¿A qué atribuye las barreras?
5. En su opinión, en esta empresa ¿qué condiciones o factores apoyan o facilitan la aplicación de lo enseñado en la capacitación al puesto de trabajo?

6. En su opinión, en esta empresa ¿qué condiciones o factores dificultan u obstaculizan la aplicación de lo enseñado en la capacitación al puesto de trabajo?
7. En su opinión, ¿qué se necesita para fortalecer o aumentar la aplicación de lo enseñado en la capacitación al puesto de trabajo en esta empresa?

## **PROCESAMIENTO DE DATOS**

Efectuando la revisión de la literatura relacionada con el procesamiento de datos en investigaciones cualitativas, se encontró que la mayoría de los autores (Marcelo, 1992; Miles y Huberman, 1994; Huber et al. 2001, como se citó en Lama, 2014), proponen tres actividades principales: reducción de datos o categorización, estructuración de los mismos o relaciones entre categorías y resultados o teorización. Para favorecer la ejecución de las actividades antes planteadas se utilizó el programa de software ATLAS-ti.

Para llevar a cabo de forma sistemática el procesamiento y análisis de datos se desarrollaron los siguientes puntos:

- Justificación del software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti.
- Categorización y codificación de los datos.
- Análisis de frecuencias.
- Análisis de coocurrencias.
- Diseño de redes de categorías.

### **8.1 El ATLAS.ti**

En este estudio se ha utilizado el software ATLAS-ti, para realizar el análisis de la información obtenida en la entrevista. Friese (2019), comenta sobre este software: “permite extraer, categorizar y vincular segmentos de datos a partir de una gran variedad y volumen de documentos. Basándose en sus análisis, el software lo ayuda a descubrir patrones y probar hipótesis.” (p.5).

Las razones principales para utilizar este programa fueron:

1. El software permite establecer con facilidad relaciones entre las variables establecidas para el análisis de la información del estudio.

2. Además, facilita establecer relaciones entre los distintos códigos identificados y entre los códigos y familias conceptuales.
3. Permite graficar sencillamente las relaciones que se han identificado, con el ánimo de favorecer la comprensión de las mismas.

La estructura que se adoptó para trabajar en ATLAS-ti fue la siguiente:

1. Se guardó en un archivo en formato Word los 10 documentos que contienen la transcripción de las entrevistas realizadas a los participantes. Concretamente cada archivo recibe un número que lo identifica. Por ejemplo P.1, corresponde al participante 1, y así sucesivamente hasta el P.10.
2. Posteriormente en cada documento se identificaron los fragmentos del discurso del participante que correspondían a factores que facilitaron u obstaculizaron la transferencia de la formación, de acuerdo con el marco conceptual establecido y las respuestas de los participantes.
3. Se establecieron las categorías o familias y se codificaron las citas identificadas anteriormente, como se explicará más adelante.
4. Por último, se realizaron las gráficas que soportan el modelo explicativo de la transferencia de la formación en GREEN.

## **RESULTADOS**

Con el objetivo de facilitar la comprensión del procesamiento de datos y análisis de la información realizada, se aborda cada tema relacionándolos con los objetivos propuestos para este estudio.

### **Objetivo 1.**

Identificar, desde la perspectiva de los participantes, los factores y condiciones de la intervención de formación que apoyan u obstaculizan la transferencia de la formación.

De acuerdo con el primer objetivo específico de la investigación, se ha separado la categorización y los códigos asociados en: factores que facilitan y factores que obstaculizan la transferencia. En la siguiente tabla puede observarse la correspondencia categorial entre las tres familias y los códigos resultantes después del análisis de las entrevistas.

### **9.1 Factores que facilitan la transferencia de la formación**

**Tabla 2***Factores que facilitan la transferencia de la formación en GREEN*

FACTORES QUE FACILITAN LA TRANSFERENCIA	
CATEGORÍA	CÓDIGO
Características del Aprendiz	Motivación para la transferencia Compromiso con el trabajo Utilidad/Valor percibido Motivación para el aprendizaje Apertura a la experiencia Extroversión
Diseño y Ejecución de la Formación	Métodos de instrucción Soporte Tecnológico Relevancia del contenido Credibilidad de formador
Características del Entorno Laboral	Apoyo de la organización Apoyo del equipo Apoyo del superior

*Nota.* Elaboración propia

En la medida en que se fueron identificando las categorías, al mismo tiempo se definían los códigos pertenecientes a las mismas y se ejemplificaron con extractos de las entrevistas realizadas.

Seguidamente se presenta las categorías establecidas, los códigos pertenecientes a cada categoría con su respectiva definición y el extracto de la entrevista de la cual surgió dicho código. Las citas transcritas finalizan con la letra P, seguida de un número entre paréntesis. La letra P hace referencia a participante y el número refiere al asignado al participante para guardar su anonimato.

### 9.1.1 Categoría Características del Aprendiz

**Motivación para la transferencia.** “La motivación para transferir se relaciona con el esfuerzo previsto por el aprendiz para utilizar las habilidades y conocimientos aprendidos en el

entorno de formación en una situación de trabajo en el mundo real” (Noe,1986. Como se citó en Burke y Hutchins, 2007, p. 267)

*“Para eso uno tiene que tener claro que uno no es perfecto, tiene que aceptar que tiene oportunidades de mejora y luego decir, bueno que voy a hacer para cambiar. Ahí es donde uno adquiere un compromiso, porque tiene alguna motivación para hacerlo”* (P.6)

*“Otro factor que facilita aplicar todas esas herramientas es poder hacer mejor mi trabajo, es tener herramientas para manejar las situaciones difíciles que se me presentan todos los días. Situaciones como que alguien quiere hacerte quedar en ridículo delante de tú equipo de trabajo, delante de mucha gente, que te griten y que tú no te quiebres, sino que puedas dar el ejemplo de cómo manejar la situación, eso me motiva muchísimo”.* (P.8)

*“Entonces yo pienso que se facilita en la medida en que tú tomas tus apuntes, o los tienes en algún lado, en donde nuevamente los recorras cada vez que sientas que estas decaído o cada vez que sientas que la embarre otra vez, otra vez me pelee con esta, otra vez volvieron a chocar nuestras personalidades, venga que hice mal. Entonces, por eso digo que es una cosa de uno”.* (P.9)

**Compromiso con el Trabajo.** Según Tracey et al., (2001, p. 59, como se citó en Ballesteros, 2008), “la implicación en el trabajo es el grado en el cual una situación de trabajo es central para el individuo y su identidad”.

*“Yo creo que un factor grande es el sentido de pertenencia por la compañía, aquellos que vibramos por este proyecto, que nos enorgullece decir yo soy GREEN, yo trabajo en GREEN, nos permite decir: venga yo puedo poner mi grano de arena y esto puede fluir de una manera diferente”.* (P.6)

*“Yo me tracé una meta y fue empezar a prepararme más para poder dar lo mejor de mí a la gente que está conmigo”* (P.3)

**Utilidad/Valor Percibido.** “Hace referencia a la medida en que una persona considera que utilizando un sistema particular lo destacará a él o a su rendimiento en el trabajo” (Rodríguez y Herrera, 2008, p. 110).

*“En mi caso, uno de los principales factores que facilitan la aplicación de todas esas herramientas es el aportar en el crecimiento profesional de las personas que tengo a cargo”* (P.4)

**Apertura a la experiencia.** “Evalúa la presencia de una imaginación activa, sensibilidad estética, capacidad de introspección y curiosidad intelectual. El polo opuesto se relaciona con el convencionalismo, el dogmatismo y el apego a lo tradicional” (Sánchez y Ledesma, 2007, p. 16).

*“La disposición al cambio de cada uno de los colaboradores, yo pienso que es más ese deseo a mejorar nuestro entorno, como la disposición de uno de quererse hacer a un espacio tranquilo de trabajo para poder funcionar”.* (P.2)

**Extroversión** “Evalúa la sociabilidad, como la facilidad para comunicarse con los demás, la asertividad y la facilidad para iniciar y mantener conversaciones. El polo negativo es propio de personas con tendencia al aislamiento o el retraimiento” (Sánchez y Ledesma, 2007, p. 15).

*“En mi caso tengo la mente más abierta a estos temas, pero no es tan fácil que todos tengamos la mente abierta a estos temas, pues unos son más cerrados, otros más espontáneos, yo pienso que es más desde ahí, desde donde viene el cómo lo aplico o si se queda simplemente en una capacitación”.* (P.3)

**Motivación para el aprendizaje.** “Se refiere a la intensidad y persistencia de los esfuerzos que los aprendices realizan en actividades de mejora orientadas al aprendizaje, antes, durante y después del entrenamiento (Tannenbaum & Yukl, 1992, como se citó en Burke y Hutchins, 2007, p. 267)

*“...siento que todos de una u otra forma queríamos estar allí, porque tenías la posibilidad de conectarte a la llamada o no hacerlo y yo lo que pude ver fue que cumplimos casi todos. Siento que había voluntad de parte de todos y eso está bien, pues se sentían motivados y por eso todos asistíamos más que por cumplir era porque estábamos como a la expectativa de hoy que vendrá, hoy qué tendremos”* (P.4)

### 9.1.2 Categoría Diseño y Ejecución de la Formación

**Métodos y Estrategias de enseñanza-aprendizaje.** “Consisten en un conjunto de procedimientos específicos y estructurados en los que se basa el formador para guiar el aprendizaje del educando, con el objetivo de que éste adquiriera o desarrolle conocimientos, habilidades o asuma actitudes” (González, 2017, pp. 6,8).

*“Otro factor es el tipo de ejercicios que hicimos en el curso, como el de detener pensamientos negativos, o el de control emocional, esos me han servido mucho a mí. Ese tipo de herramientas me han servido, porque las puedo aplicar ahí, de una vez”.* (P.2)

*“También creo que tuvo un impacto muy fuerte y bastante positivo el ejercicio de mi conversación con ....., porque no teníamos una relación tan cercana y yo siempre he sido, siempre he puesto una barrera y siento que ella ha tratado de acercarse y yo siempre he sido a lo del trabajo y ese día que conversamos por primera vez después de tres años y medio, por tres horas, fue bastante bueno y ahora creo que distencionamos cargas y eso nos ha favorecido en la comunicación laboral”* (P.7)

**Soporte Tecnológico.** Para esta investigación el soporte tecnológico se refiere a la estrategia de virtualidad implementada para llevar a cabo los últimos talleres del programa de formación.

*“Mira que a mí me pareció que el tema de que fuera virtual permitió que muchos perdiéramos excusas que a veces tenemos, esta virtualidad nos hizo quitar excusas, porque uno a veces dice no es que no alcanzo a ir, ya acá es tú apartarte en donde estés un momento y poder participar, porque no eran sesiones muy largas, entonces pienso que la virtualidad antes de ser un obstáculo, se vuelve un apoyo”.* (P.9)

**Relevancia del Contenido.** “Entendida como la opinión o juicio de la importancia de la participación en el evento de formación, es decir si los aprendices consideran que el contenido de la formación es relevante o irrelevante para el trabajo que desempeñan o que desempeñaran en el futuro” (Burke y Hutchins, 2007, p. 274).

*“...lo que estoy retroalimentándome de mis compañeros lo puedo poner en práctica para los colaboradores, para mi equipo de trabajo, para que las cosas cambien y lo que haya que corregir se corrija”.* (P.1)

**Credibilidad del Facilitador.** “Puede definirse como la percepción del aprendiz acerca de si el facilitador es creíble o no, está compuesta por tres dimensiones: competencia, confianza y buena voluntad” (Froment, et al., 2019, p. 23).

*“La confianza en la persona que imparte el curso, que acredita que tienen un conocimiento. Porque yo al conocer la persona que va a dirigir el curso, que me va a transmitir el conocimiento, que acredita unos títulos, que acredita un conocimiento, pues inmediatamente facilita que yo pueda aplicarlos porque yo estoy diciendo esto que me están diciendo sí es verdadero, sí es válido y está respaldado de ese conocimiento, es decir me puede servir, ese sería un factor que me facilita aplicar lo aprendido, la credibilidad de la persona que me transmite el conocimiento, esa credibilidad para mí es fundamental”* (P.10)

### 9.1.3 Categoría Características del Entorno laboral

**Apoyo Social.** entendido como el rol que juegan los superiores, pares, equipo de trabajo y la organización en la transferencia de la formación (Burke y Hutchins, 2007, p. 281).

*“Un tercer punto para facilitar la aplicación es que la organización esté dispuesta y esté abierta a esos cambios también, porque yo puedo hacer muchas cosas, pero uno en una organización depende de la política de la organización y no del querer uno hacer un cambio, entonces ese sería el tercer factor”.* (P.10)

*“Yo les compartí (al equipo) lo que vimos en el curso y la retroalimentación de ellos fue muy chévere”.* (P.3)

*“Algo valioso, que nosotros rescatamos, es que por ejemplo había gerencias, que son personas de liderazgo, como por ejemplo la ..., el hecho de que ella estuviera participando ahí, de que ella nos hiciera ver que era algo valioso e importante fue significativo para todos y facilitó que las personas como que bajaran la guardia y se adhirieran a lo que estábamos aprendiendo en los diferentes módulos”. (P.5)*

Pasemos ahora a revisar, los factores que se identificaron como obstaculizadores de la transferencia de la formación en GREEN.

**Tabla 3**

*Factores que obstaculizan la transferencia de la formación en GREEN*

<b>FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA TRANSFERENCIA</b>	
<b>CATEGORÍA</b>	<b>CÓDIGO</b>
Características del aprendiz	Apertura a la experiencia Autoeficacia Necesidad de Poder Compromiso con el trabajo
Diseño y Ejecución de la Formación	Soporte Tecnológico
Características del Entorno Laboral	Cultura organizacional Apoyo de pares Apoyo del superior Rendimiento de cuentas

*Nota.* Elaboración propia

Seguidamente se presentan las categorías establecidas, los códigos pertenecientes a cada categoría con su respectiva definición y el extracto de la entrevista de la cual surgió dicho código.

### **9.2.1 Categoría Características del Aprendiz**

***Apertura a la Experiencia-Resistencia al cambio.*** “Evalúa la presencia de una imaginación activa, sensibilidad estética, capacidad de introspección y curiosidad intelectual. El polo opuesto se relaciona con el convencionalismo, el dogmatismo y el apego a lo tradicional” (Sánchez y Ledesma, 2007, p. 16).

*“Primero porque es común en nuestra cultura tener una resistencia al cambio, entonces como que mientras tú lo planteas o la capacitación se plantea, estamos ahí pues todo parece muy chévere, pero cuando nos enfrentamos las situaciones reales del día a día con los compañeros con los retos reales, con la carga de estrés, con el nivel de responsabilidad, como que todo eso se desdibuja y lo que empezamos a hacer es lo que siempre hemos hecho antes que nos sirvió en el pasado”* (P.5)

*“Uno de los factores que puede llegar a obstaculizar la aplicación puede ser los paradigmas que las personas tienen. Encontrarse con cosas como eso loro viejo no aprende a hablar, yo soy así”*. (P.5)

**Autoeficacia.** Consiste en la percepción que posee un individuo sobre su capacidad para ejecutar una tarea de manera exitosa (Roca, 2002).

*“...como se está haciendo nos ha ido bien, que sea la manera correcta o que se pueda hacer de otra manera que quizá resulte mejor, eso no importa porque hoy lo que hemos hecho ha sido fructífero en años anteriores, entonces para qué cambiarlo”*. (P.1)

*“Como que no replicamos el nuevo conocimiento, porque no lo hemos practicado, entonces lo que hacemos es, nos sentimos ante la situación de estrés, ante la situación frustrante o a la toma de decisiones y hacemos lo que venimos haciendo siempre, lo que me ha servido antes y lo aplico aquí ahora”*. (P.5)

**Necesidad de Poder.** “Consiste en la necesidad que posee la persona de influir o controlar a otro individuo o a un grupo de estos” (Naranjo, 2008).

*“Si uno ve, digamos en algunas personas uno puede identificar que buscan poder, como que su personalidad es tan fuerte que ellos siempre quieren ser la cabeza, el líder de todo, no sé si eso se llame desear poder, no sé cómo decirle la palabra, como que quieren mandarse solos”*. (P.2)

*“Hay cosas particulares de esta cultura de la compañía que obstaculiza y es por ejemplo que aquí las jefaturas son un matriarcado, aquí somos muchas mujeres en las gerencias, jefaturas y puestos de poder dentro de la empresa y todas somos como con una forma personal y particular de actuar y es imponerse ante los demás”*. (P.5)

**Compromiso con el trabajo.** “El compromiso con en el trabajo es el grado en el cual una situación de trabajo es central para el individuo y su identidad” (Ballesteros, 2008, p. 36).

*“Pienso que el factor más importante es falta de compromiso, realmente voy al curso porque me toca cumplir, asistir, soy un actor pasivo dentro del curso y pues cuando salgo paso la página y es como si hubiera estado en otra reunión y ya”* (P.6)

### 9.2.2 Categoría Diseño y Ejecución de la Formación

**Soporte Tecnológico.** Para esta investigación el soporte tecnológico se refiere a la estrategia de virtualidad implementada para llevar a cabo los últimos talleres del programa de formación.

*“Puede ser que estando en la virtualidad tú te desconcentres haciendo otras cosas, porque se puede prestar para que tú no le prestes total atención que merece el curso y de pronto te desconcentras fácilmente en otra cosa, que, en el teléfono, que en el mensaje. Y algunas actividades como la reflexión final que hacíamos cuando era presencial, se puede dificultar el hacerla virtual”.* (P.3)

*“Pienso que este año nos afectó el no poderlo hacer presencial, porque obviamente tu en el vivo y directo estas ahí. En la virtualidad uno sabe que en el fondo hay una serie de distracciones, entra la llamada apagas la cámara, paras contestas y perdiste el foco digamos de lo que estábamos”.* (P.6)

### 9.2.3 Categoría Características del Entorno laboral

**Cultura Organizacional.** “Es el patrón de supuestos básicos compartidos por un grupo de personas” (Schein 1988, p. 24, como se citó en Pedraza et al., 2015).

*“Yo siento que es más como una cultura, digamos un estado que se generó en el que estamos en desorden, para mi genera desorden cuando todo el mundo va para allá y no logramos conectar el proceso, perdemos tiempo, la comunicación se ha perdido terrible, pensamos que, porque mando el correo o mando una diapositiva, eso no dice todo o cada uno lo interioriza diferente”* (P.2)

*“Yo sigo pensando que nosotros en términos generales necesitamos seguir trabajando, siento que seguimos trabajando como republicas independientes por áreas. Somos muy celosos cada uno de la partecita que manejamos y que eso no nos hace fluir”.* (P.7)

*“Yo creo que hay un paradigma, como una barrera...será que si yo hago esto entonces pierdo como la posición que tengo. Como ese temor a que si yo doy este paso me voy a volver muy flexible, me voy a volver muy abierto y de pronto no es lo que quiero demostrar en mi cargo”.* (P.3)

**Apoyo Social.** “Entendido como el rol que juegan los superiores, pares, equipo de trabajo y la organización en la transferencia de la formación” (Burke & Hutchins, 2007).

*“Uno intenta salir y cambiar y hágale, pero usted siempre va a encontrar a ellos (pares) ahí como una barrera”* (P.2)

*“...si yo expongo mi situación y el otro no me juzga, entonces yo empiezo a crecer esa confianza y empiezo a ver que tengo apoyo y puedo seguir confiando porque no tengo quien me juzgue y se vuelve un círculo vicioso, pero si yo expongo mi problema y digo me equivoque y me caen encima a darme palo, la próxima vez yo digo ni por el chiras voy a contar mi problema, más bien yo me quedo callada y miro a ver como lo soluciono”* (P.7)

*“...yo tengo una jefe inmediata (contadora), pero para que ella nos pueda apoyar, necesita el apoyo del jefe de ella (gerente financiero), pero del que está por encima de mi jefe no se siente como el apoyo”. (P.9)*

**Rendimiento de Cuentas.** “Es el grado en que la organización, la cultura y/o la dirección espera que los aprendices utilicen los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en la formación en su sitio de trabajo y los responsabiliza por hacerlo” (Brinkerhoff y Montesino, 1995; Kontoghiorghes, 2002, como se citó en Burke y Saks, 2009, p. 384).

*“...como no tengo, no hay ese debe que tengo que entregar algo por hacer, realmente no existe ese compromiso” (P.6)*

En resumen, y dando respuesta al primer objetivo específico establecido, las variables identificadas como facilitadoras de la transferencia de la formación en GREEN fueron: Motivación para la transferencia, compromiso con el trabajo, utilidad percibida de la formación, motivación para el aprendizaje, apertura a la experiencia y extroversión.

Como variables que obstaculizaron el proceso de transferencia en GREEN se determinaron las siguientes: Cultura organizacional, virtualidad, apertura a la experiencia, el apoyo de pares y del superior, la autoeficacia, la necesidad de poder, el compromiso con el trabajo y el rendimiento de cuentas.

### 9.3 Análisis de frecuencias.

Este tipo de análisis se refiere a detallar las veces que un código determinado se repite en las entrevistas de los informantes. Este análisis posibilita comparar un código específico con los demás códigos identificados, así, se suscitan indicios sobre la posible importancia de los códigos en función de su recurrencia (Friese, 2019).

Para facilitar la comprensión se separaron los códigos que, según los participantes, facilitaban u obstaculizaban la transferencia. El resultado se resume en las siguientes tablas (la frecuencia se escribe entre paréntesis):

**Tabla 4**

*Frecuencia de los factores que facilitan la transferencia en GREEN*

<b>FACTORES QUE FACILITAN LA TRANSFERENCIA</b>
--

Características del Aprendiz (18)	Motivación para la transferencia (8) Compromiso con el trabajo (3) Utilidad/valor percibido (2) Motivación para el aprendizaje (2) Apertura a la experiencia (2) Extroversión/introversión (1)
Diseño y Ejecución de la Formación (11)	Métodos de instrucción (6) Soporte Tecnológico (3) Relevancia del contenido (1) Credibilidad de formador (1)
Características del Entorno Laboral (3)	Apoyo de la organización (1) Apoyo del equipo (1) Apoyo del superior (1)

*Nota.* Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 4, la categoría o familia que impactó positivamente en mayor medida a la transferencia de la formación fueron las Características del Aprendiz, especialmente el código Motivación para la Transferencia; seguido por la familia Diseño y Ejecución de la Formación, con su código Métodos de Instrucción. Y finalmente la familia Características del Entorno Laboral, con su código Apoyo Social.

**Tabla 5**

*Frecuencia de los factores que obstaculizan la transferencia en GREEN*

<b>FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA TRANSFERENCIA</b>	
Características del Aprendiz (10)	Resistencia al cambio (5) Autoeficacia (2) Necesidad de Poder (2) Compromiso con el trabajo (1)
Diseño y Ejecución de la Formación (4)	Soporte Tecnológico (4)
Características del Entorno Laboral	Cultura organizacional (13) Apoyo de pares (4)

(19)	Apoyo del supervisor (1) Rendimiento de cuentas (1)
------	--

*Nota.* Elaboración propia

En resumen, las variables que más obstaculizan el logro de la transferencia, según lo expresado por los entrevistados fueron: La familia Características del Entorno Laboral, con su código Cultura Organizacional y Apoyo de Pares, seguida por la familia Características del Aprendiz y su código Apertura a la Experiencia/Resistencia al cambio, y finalmente la familia Diseño y Ejecución de la Formación, con su código Soporte Tecnológico (virtualidad).

#### 9.4 Análisis de coocurrencias

Además del análisis de frecuencia de los códigos, ATLAS.ti permite realizar el análisis de coocurrencias. “Las coocurrencias pueden ser definidas como la aparición simultánea de dos “datos” en un espacio pre-delimitado (por ejemplo, dos palabras en una frase, dos descriptores temáticos para una misma entrevista, etc.)” (Escalante, 2009, p. 62).

Por medio de este análisis se pudo precisar la relación existente entre dos códigos. Cuando esta relación obtiene valores próximos al 0 revela que los códigos tienen una relación baja. Cuanto más próximo sea este índice al valor 1, más fuertemente se encuentran conectados los códigos examinados (Friese, 2019).

Siguiendo a Lama (2014), se estableció, para este estudio, los siguientes valores de los coeficientes de coocurrencia:

**Tabla 6**

*Valores de coeficiente de coocurrencias. Lama (2014, p. 248)*

Valore de coeficiente	Significado
0,00 – 0,04	No existe asociación significativa
0,05 – 0,09	Asociación débil
0,10 – 1,00	Asociación fuerte

Los coeficientes de coocurrencia para los códigos establecidos fueron: (las asociaciones fuertes están en amarillo, las débiles en verde).

**Tabla 7***Coefficientes de coocurrencias*

Código	Código	Valor de coeficiente
Motivación para transferir	Apertura a la Experiencia	0,15
	Utilidad/valor percibido	0,11
	Compromiso con el trabajo	0,1
Cultura Organizacional	Necesidad de poder	0,07
	Apertura a la experiencia	0,05
	Apoyo de pares	0,3
Relevancia del contenido	Utilidad valor percibido	0,5
Necesidad de poder	Compromiso con el trabajo	0,3

Según el análisis de coocurrencias realizado los códigos que se encuentran más fuertemente relacionados son: La relevancia del contenido del programa formación y el valor percibido por los aprendices de dicho programa. Además, la necesidad de poder puede que influya en forma negativa al compromiso con el trabajo. También se puede identificar la fuerte relación entre el apoyo de los pares y la cultura organizacional. La motivación para transferir los aprendizajes obtenidos en la formación se relaciona fuertemente con la variable de personalidad de los Cinco Grandes Apertura a la experiencia, además con la utilidad percibida del programa y el compromiso con el trabajo. Se podría decir que a mayor apertura a experimentar experiencia nuevas, mayor compromiso con el trabajo y la organización y mayor percepción de utilidad del contenido de la formación por parte del aprendiz, este presentará mayor motivación para transferir los aprendizajes obtenidos en el programa al sitio de trabajo.

Sin embargo, es importante resaltar, como observa Escalante (2009), que, al realizar el análisis de coocurrencias, se debe tener precaución al extraer conclusiones derivadas del significado de las relaciones halladas. El autor afirma: “sólo sabemos que existe alguna fuerza de unión (mayor o menor) entre dos conceptos, pero no cuál es el tipo de relación”. (p. 63)

## 9.5 Redes de categorías

Las redes categoriales consisten en la representación gráfica de las relaciones encontradas en el análisis de frecuencias de los códigos identificados y en la sustentación con base en las citas identificadas en las distintas entrevistas (Frieze, 2019).

Nos apoyamos en Lama (2014), para establecer el tipo de relaciones encontradas, su relación y la descripción de esta relación.

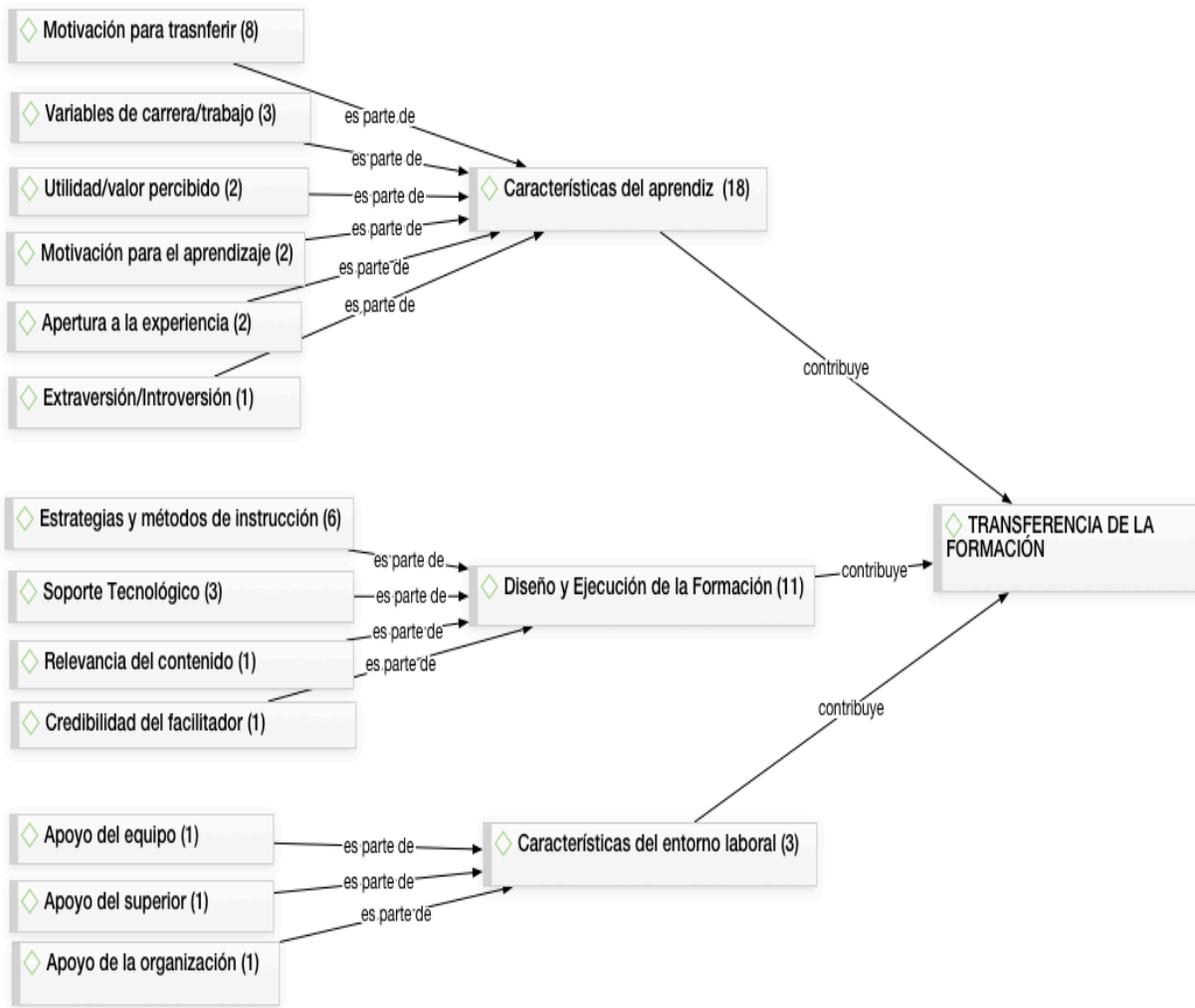
**Tabla 8**

*Relación entre códigos para el análisis de categorías. Lama (2014, p. 252)*

Tipo de relación	Relación	Descripción
EQUIVALENCIA	está vinculado a	Señala un relación de equivalencia simétrica entre dos códigos distintos, pero estrechamente vinculados e interdependientes.
	está asociado con	Indica una relación de equivalencia simétrica entre dos códigos distintos, pero con elementos comunes.
CAUSA- EFECTO	dificulta	Revela una relación causa-efecto asimétrica entre dos códigos, uno de los cuales se presenta como un obstáculo para el otro.
	contribuye	Revela una relación causa-efecto asimétrica entre dos códigos, uno de los cuales favorece y potencia al otro.
	Es causa de	Muestra una relación causa-efecto transitiva entre dos códigos en que el primero es el origen del segundo.
FUNCIONAL	es función de	Señala una relación funcional asimétrica entre dos códigos cuando uno resulta ser una función del otro.
JERARQUÍA	es parte de	Identifica una relación de jerarquía transitiva entre dos códigos, uno de los cuales es contenido por el otro.
	es un tipo de	Indica una relación de jerarquía transitiva en la que uno de los códigos corresponde a una categoría que incluye a la del otro.
CONDICIONALIDAD	es necesaria para	Pone de manifiesto una relación de condicionalidad asimétrica cuando un código muestra un alto nivel de dependencia del otro.
	es imprescindible para	Identifica una relación de condicionalidad asimétrica entre dos códigos cuando sin uno de ellos no es posible el otro.

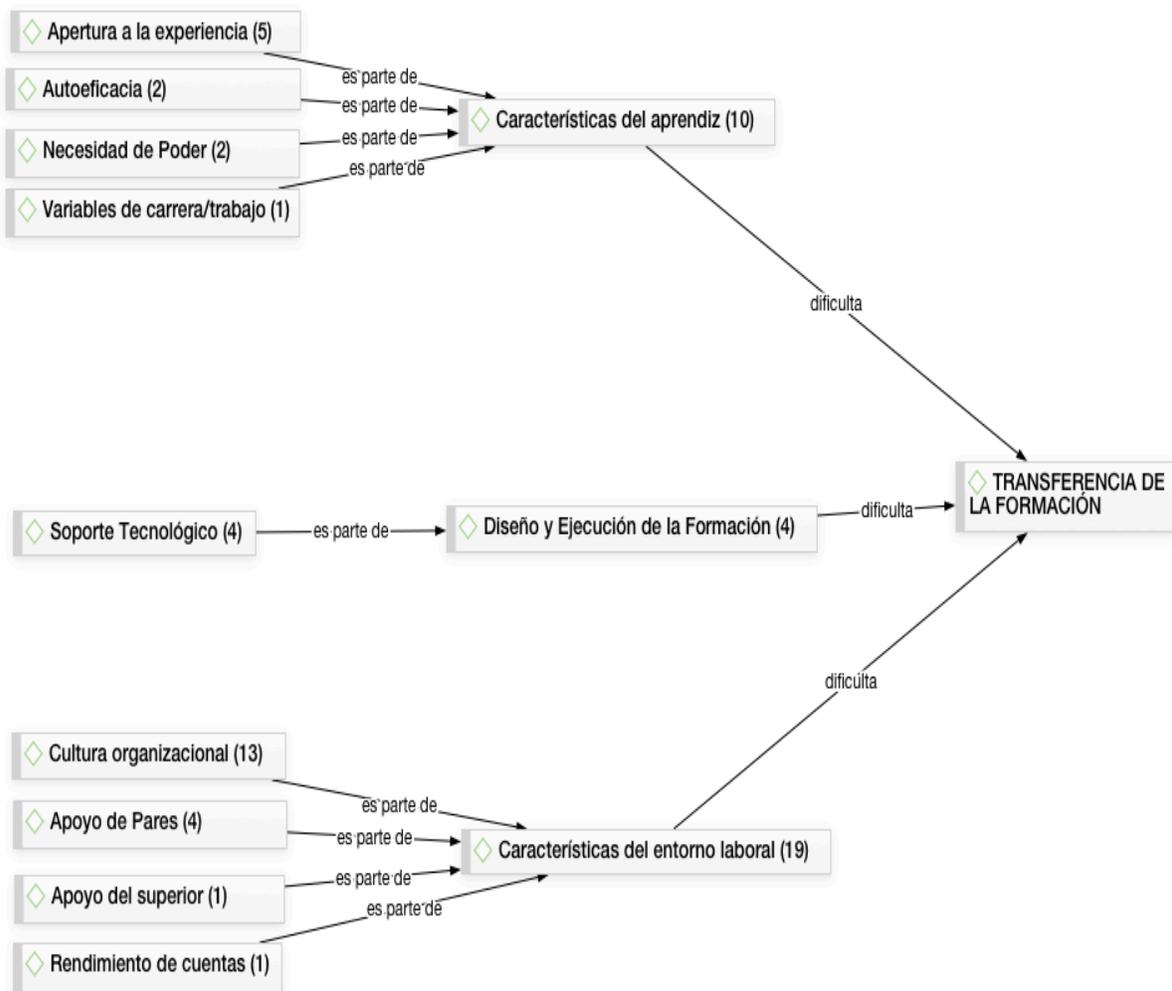
**Figura 13**

*Red de categorías factores que facilitan la transferencia en GREEN.*



**Figura 14**

*Red de categorías factores que obstaculizan la transferencia en GREEN.*



## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para dar respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación, se continuó con el análisis de los hallazgos obtenidos y se procedió a revisar la literatura actualizada en busca de posibles relaciones existentes entre aquellos códigos que, reflejaron notabilidad en el discurso de los participantes en relación con la transferencia de formación en GREEN.

## Objetivo 2

Analizar las posibles relaciones que existen entre las distintas variables, que afectan el proceso de transferencia, identificadas en los discursos de los participantes.

Como se observa en la tabla 4, la categoría que presenta mayor trascendencia a la hora de facilitar la transferencia de la formación en GREEN es la denominada: Características del Aprendiz. El código componente de esta categoría que presenta mayor relevancia en relación a la facilitación de la transferencia es la Motivación para Transferir.

Este resultado concuerda con lo afirmado por Huang y Chen y Hussain, (2010, como se citaron en Suleiman et al, 2015), cuando afirman: “La motivación para la transferencia se ha identificado como un componente clave en el proceso de transferencia de formación” (p.117). Por su parte Holton (1996) propuso que esta variable es la condición previa más crucial para que el aprendiz aplique el contenido de la formación al lugar de trabajo. Además, Kirwan y Birchall (2006) y Lieberman y Hoffmann (2008, como se citó en Bhatti y Kaur, 2009), encontraron que existe una relación significativa entre la Motivación para Transferir y la Transferencia de Formación: “Sin motivación para transferir, la transferencia exitosa de nuevos conocimientos, habilidades y/o actitudes no aparecerá en el lugar de trabajo, por lo tanto, la motivación de transferencia es un elemento clave en la transferencia de formación” (p.663). Finalmente, en un estudio reciente, Wen y Lin (2014, como se citó en Bhatti y Kaur, 2009) revelaron que existe una relación positiva entre la motivación para transferir y la transferencia de formación.

Algunos autores como: Noe (1986); Gegenfurtner et al, (2009); Colquitt et al., (2000); sugieren que la motivación para transferir es una variable multifacética que cumple un papel mediador entre el aprendizaje y el cambio de comportamiento. Entre las distintas variables estudiadas que la influyen se destacan: motivación para aprender, autoeficacia, rasgos de personalidad, compromiso laboral, reacciones de utilidad, y factores del clima de transferencia (Gegenfurtner et al, 2009). Variables que aparecen en nuestro estudio como relevantes para la transferencia en GREEN.

De acuerdo a Gegenfurtner et al (2009), la evidencia de la investigación hace que sea seguro concluir que la motivación para aprender, previa al entrenamiento, predice la motivación para transferir, posterior al entrenamiento. Quiñones (1995), también encontró que la motivación para aprender era una variable clave que vinculaba las características previas a la formación y los resultados de la formación.

Por otra parte, Chiaburu y Lindsay (2007, como se citó en Lama 2014) examinaron tanto la motivación para aprender como la motivación para transferir y encontraron que la motivación para transferir exhibía una relación marcadamente más fuerte con la transferencia (0,43) que la motivación para aprender (0,07). Sin embargo, curiosamente, también encontraron una relación positiva entre la motivación para aprender y la motivación para transferir (0,26), lo que sugiere que la motivación para transferir puede seguir desempeñando un papel importante, aunque indirecto.

En el año 2002, Naquin & Holton reconceptualizaron completamente ambos conceptos (es decir, motivación para aprender y motivación para la transferencia) creando el constructo Motivación para Mejorar el Trabajo a través del Aprendizaje (MTIWL, por sus siglas en inglés), que abarca tanto la motivación para aprender como la motivación para transferir. Holton y Baldwin (2003, como se citó en Holton 2005), definieron MTIWL como: “la motivación para mejorar los resultados laborales mediante la participación en actividades de formación o aprendizaje y usar lo aprendido para realizar funciones laborales de manera diferente” (p. 48).

Según Holton (2005) y Naquin y Holton (2002), la MTIWL es un método más lógico, relevante e integral para abordar el constructo motivación, que la motivación para aprender y la motivación para la transferencia separadas. Cuando se aplica en entornos naturalistas, la distinción entre MTIWL, y motivación para aprender y motivación para transferir se vuelven más evidentes. La diferencia es que los aprendices que posean motivación para aprender pueden asistir a la capacitación sin el deseo de usar los conocimientos y habilidades recién adquiridos en el trabajo, mientras que aquellos con motivación para transferir pueden enfatizar en mejorar del desempeño laboral hasta el punto de que carecen del enfoque necesario para el aprendizaje. Por el contrario, MTIWL está muy alineado con la motivación del aprendiz en la organización, porque aborda completamente el deseo de utilizar los conocimientos y habilidades en el lugar de trabajo a través de un alto esfuerzo de aprendizaje (Holton, 2005; Naquin y Holton, 2002).

En conjunto, estos resultados indican que es fundamental que los aprendices se mantengan motivados durante las múltiples etapas del proceso de capacitación para que ocurra la transferencia. Los aprendices deben creer que es posible aprender y aumentar el rendimiento, y que estas mejoras les beneficiarán (Holton, 2005).

Otra de las variables que influyen en la Motivación para Transferir relacionadas con las Características del Aprendiz, ampliamente estudiada es la autoeficacia. Al respecto se ha

encontrado que las creencias de eficacia predicen efectivamente la Motivación para Transferir (Gegenfurtner et al., 2009). Igualmente y empleando la teoría de la expectativa-valor de Vroom, la investigación sobre la influencia de las expectativas sobre la Motivación para Transferir se ha centrado en dos aspectos principales: a) las expectativas de esfuerzo-desempeño, es decir la expectativa que invertir esfuerzo para utilizar las habilidades y los conocimientos adquiridos en la formación en el puesto de trabajo mejorará el desempeño laboral futuro y b) el resultado de las expectativas de desempeño, que se refiere a la expectativa que al aumentar el rendimiento laboral conducirá a resultados de segundo nivel que el aprendiz valora, como ascensos o premios; ambos aspectos tiene efectos significativos sobre la variable estudiada (Gegenfurtner et al., 2009).

Los resultados de este estudio parecen ir en contravía de la mayoría de investigaciones, pues según los datos recopiladas en las entrevistas realizadas, la autoeficacia aparece como un factor que obstaculiza la transferencia de formación en GREEN.

*“entonces como que mientras tú lo planteas o la capacitación se plantea, estamos ahí pues todo parece muy chévere, pero cuando nos enfrentamos las situaciones reales del día a día con los compañeros con los retos reales, con la carga de estrés, con el nivel de responsabilidad, como que todo eso se desdibuja y lo que empezamos a hacer es lo que siempre hemos hecho antes que nos sirvió en el pasado. Como que no replicamos el nuevo conocimiento, porque no lo hemos practicado, entonces lo que hacemos es, nos sentimos ante la situación de estrés, ante la situación frustrante o a la toma de decisiones y hacemos lo que venimos haciendo siempre, lo que me ha servido antes y lo aplico aquí ahora” (P.5).*

Sin embargo, como señalan Judge et al., (2007), una alta autoeficacia puede no siempre dar lugar a resultados de transferencia positivos. En su estudio metaanalítico los autores identificaron que la autoeficacia correlacionó positivamente con el desempeño en actividades o tareas de baja complejidad, pero no con las de complejidad media o alta. Por su parte Vancouver y Kendall (2006), encontraron que la autoeficacia en realidad correlacionaba de manera negativa con la motivación y el rendimiento de los aprendices cuando se examinó a nivel individual. Los autores sugirieron que una alta autoeficacia podría hacer que los aprendices sintieran que están adecuadamente preparados para un desafío y, por lo tanto, podrían reducir su motivación para aprender o para hacer el esfuerzo suficiente para transferir lo aprendido al lugar de trabajo. En este sentido puede ser que al estar el programa de liderazgo implementado en GREEN, basado en

competencias blandas de alta complejidad y debido al éxito que ha alcanzado la empresa en relativamente corto tiempo, lo anterior sea un obstáculo para que los líderes de la organización se motiven al aprendizaje de nuevos métodos de abordar los desafíos presentes en la organización o no se esmeren por realizar el esfuerzo que implica transferir los aprendizajes al lugar de trabajo, pues como alguno de ellos afirmó en la entrevista:

*“el tema va que como esta ha sido una empresa vertiginosa y exitosa, entonces nos hemos acostumbrado a que como se está haciendo nos ha ido bien, a que sea la manera correcta o que se pueda hacer de otra manera que quizá resulte mejor, eso no importa, porque hoy lo que hemos hecho ha sido fructífero en años anteriores” (P. 1)*

Más investigación al respecto beneficiaría los programas de formación en el contexto empresarial.

En cuanto a los rasgos de personalidad, esta investigación arrojó que la apertura a la experiencia cumple un doble rol: como facilitador y a la vez obstaculizador de la transferencia en GREEN, es decir que aquellos aprendices con mayor apertura a la experiencia consideran que este factor les facilitó la transferencia de los aprendizajes obtenidos en el programa de formación y que sus contrarios con resistencia a los cambios se les dificulta transferir los aprendizajes al sitio de trabajo.

*“el querer cambiar, mi voluntad de querer cambiar, porque sí él dice palabras muy buenas, yo le creo lo que dice, pero no tengo voluntad de cambio, no quiero cambiar, yo quiero seguir siendo...porque los éxitos que yo he conseguido los he conseguido de esta manera y ahora no pretendo cambiar, si yo siento que estoy haciendo las cosas bien y he conseguido éxitos haciéndolo como lo hago por qué lo voy a cambiar”.* (P.10)

Se puede inferir en el extracto de la entrevista anterior, que es posible que exista un relación entre la apertura a la experiencia y la motivación para transferir. Al revisar las coocurrencias halladas en este estudio se encontró una relación fuerte entre la apertura a la experiencia y la motivación para transferir (0,15). Concordando con los hallazgos de este estudio Herold et al., (2002) informaron que la apertura a la experiencia permite a los aprendices beneficiarse o sacar provecho de los éxitos de aprendizaje anteriores y adquirir habilidades más rápidamente. Los autores basan su conclusión en que la curiosidad intelectual, característica de

las personas con apertura a la experiencia, permite a los aprendices explorar, aceptar con flexibilidad y adoptar nuevas habilidades. También Colquitt et al. (2000), en su estudio meta analítico encontró relación significativa entre la variable de personalidad apertura a la experiencia y motivación para aprender, que como revisamos anteriormente influye en la motivación para transferir.

De igual forma varios estudios (Barrick y Mount, 1991; Le Pine et al., 2000, como se citó en Herold et al, 2002) han encontrado que la apertura a la experiencia correlaciona con la motivación para aprender y la motivación para transferir. Herold et al., (2002), explican esta relación afirmando que la apertura a la experiencia está asociada con la curiosidad por el entorno y la voluntad de explorar cosas nuevas y debido a que el entrenamiento requiere que las personas adopten cosas nuevas, este rasgo de personalidad debería ayudar a los aprendices a incorporar nuevos aprendizajes más rápidamente.

Al contrario, la resistencia al cambio, se ha encontrado que correlaciona negativamente con el clima de transferencia (Bates y Khasawneh 2005) y que este a su vez media la relación entre motivación para el aprendizaje y transferencia de formación. Este hallazgo indica que una organización que se resiste a nuevas ideas y desafíos no es un estímulo ideal para que los empleados apliquen sus nuevos conocimientos y habilidades al sitio de trabajo (Holton y Bates, 2002). Por otra parte, Bates y Holton, 2004; Bates, Holton, Seyler, y Carvalho, 2000; Devos et al., 2007, (como se citó en Gegenfurtner et al, 2009) informan que la resistencia al cambio inhibe significativamente la motivación de los aprendices para invertir energía en los esfuerzos de transferencia.

En lo referente a la extroversión, otra variable de personalidad de los Cinco Grandes, Gegenfurtner et al, (2009), encontraron que afecta a la motivación para el aprendizaje. En este sentido George y Brief (1992, como se citó en Naquin y Holton, 2002), afirman que los extrovertidos, personas con alta afectividad positiva, tienden a ser optimistas, enérgicos, entusiastas y a buscar activamente, tanto las relaciones interpersonales como los logros, y que cada una de estas características es un componente importante de la motivación y de la motivación para mejorar el trabajo a través del aprendizaje. Estos individuos pueden percibir eventos de capacitación como agradables y pueden sentir que la finalización exitosa del programa de formación es probable y que esto puede afectar el cambio o mejorar su trabajar con

el conocimiento y las habilidades recién adquiridas (George y Brief, 1992, como se citó en Naquin y Holton, 2002).

Para proporcionar información sobre cómo la extroversión influye en el ambiente de entrenamiento, Naquin y Holton (2002) sugieren que la extroversión influye en la motivación de los aprendices para mejorar su desempeño laboral a través del aprendizaje, que es típicamente un proceso social. Apoyando la influencia positiva de la sociabilidad en la transferencia, Lemke et al., (1974, como se citó en Burke y Hutchins, 2007) encontraron en un estudio con 64 estudiantes, estratificados por habilidad y extroversión, que el entrenamiento en grupos heterogéneos resultó en una mejor transferencia para individuos de baja capacidad que el entrenamiento en grupos homogéneos. Sugerido por estos autores, es poco probable que un aprendiz de baja capacidad desarrolle una estrategia de solución por sí mismo y, por lo tanto, la presencia de un extrovertido en un grupo de entrenamiento puede aumentar la verbalización de estrategias, algunas de las cuales son relevante para la solución en la etapa de transferencia.

De acuerdo a Judge e Ilies, 2002; Naquin y Holton, 2002; Yamkovenko y Holton, 2010, (como se citaron en Kueh y Ahmad, 2018), tales hallazgos pueden explicarse por las teorías del establecimiento de metas y del aprendizaje social. Desde la perspectiva de la teoría del establecimiento de metas, un aprendiz extrovertido es ambicioso, confiado y optimista en el aprendizaje, por lo tanto, tiene la tendencia a plantearse desafíos y metas debido a la creencia de que tales metas son altamente alcanzables (Locke y Latham, 2006, como se citó en Kueh y Ahmad, 2018). Los objetivos elevados pueden afectar la motivación del aprendiz para avanzar en su desempeño a través de nuevos aprendizajes. Además, los principios de la teoría del aprendizaje social enfatizan que el aprendizaje ocurre a través de observaciones, lo que puede conducir a la autoeficacia (Bandura, 1993, como se citaron en Kueh y Ahmad, 2018). Porque un individuo extrovertido es sociable se puede argumentar que tal individuo tiene poco o ningún problema para observar e interactuar con otros aprendices y partes interesadas de la organización que aplican los conocimientos o habilidades recién adquiridos al trabajo. Altas metas, reforzadas por las oportunidades de observar a otros aplicando nuevos conocimientos y habilidades en el trabajo afectan el nivel de confianza del aprendiz y por tanto la transferencia de formación (Holton, 2005).

Otro código, perteneciente a la familia Características del Aprendiz, que según nuestro estudio muestra resultados contradictorios (pues a la vez facilita y obstaculiza la transferencia) es

el compromiso con el trabajo y la organización o compromiso laboral; igualmente este factor coocurre significativamente (0,1) con la motivación para transferir en nuestro estudio. El compromiso organizacional se refiere a la participación de un individuo y la identificación con una organización. El compromiso organizacional incluye la aceptación y la fe en la organización, en sus metas y valores, la voluntad de esforzarse por la organización, y el deseo de mantener la membresía de la organización (Mowday et al., 1982, como se citó en Naquin y Holton, 2002). En su estudio sobre el compromiso laboral, Naquin y Holton (2002), concluyeron que el compromiso laboral, fue el segundo predictor más fuerte de la motivación para el aprendizaje, después de la afectividad positiva y que el compromiso laboral medió los efectos de la variable responsabilidad (Big Five) sobre la motivación para la transferencia. Así, se demostró que el compromiso laboral tiene un fuerte efecto directo sobre ambas dimensiones de la motivación.

Como ejemplo, Noe y Schmitt (1986, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), encontraron que los aprendices con un alto compromiso laboral estaban más motivados para transferir habilidades al entorno de trabajo. Pidd (2004, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), encontró que los aprendices que se identificaron con el lugar de trabajo reportaron una mayor transferencia que aquellos que no tenían afiliación o identificación con miembros del trabajo o la organización. Más específicamente, el grado de compromiso de los aprendices con la organización, correlacionó .45 en Colquitt et al. (2000) y un .61 en Kontoghiorghes (2004), con la motivación para aprender.

Igualmente, se ha demostrado que el compromiso con el trabajo influye positivamente con la motivación para transferir. Por ejemplo, Kontoghiorghes (2002, 2004, como se citó en Gegenfurtner et al., 2009) analizando la formación en empresas de seguros y la industria automotriz ha demostrado que la motivación para transferir de los aprendices está altamente asociada con el compromiso laboral.

La última variable de las Características del Aprendiz que afecta positivamente la transferencia de formación en GREEN es la utilidad/valor percibido de la formación. Igualmente, en el análisis de coocurrencias de nuestro estudio la variable utilidad percibida coocurre significativamente (0,11) con la motivación para transferir, y con la relevancia del contenido (0,5). Estos resultados concuerdan con la afirmación que Burke y Hutchins (2007), realizan en su metaanálisis: “La transferencia también puede verse influenciada por la utilidad percibida o el valor asociado con la participación en los programas de formación” (p. 35)

Los factores que influyen en las percepciones de la utilidad del entrenamiento, según Burke y Hutchins (2007), son: (i) la evaluación que realizan los aprendices sobre la importancia de las nuevas habilidades o conocimientos aprendidos para mejorar el desempeño laboral; (ii) el reconocimiento por parte de los aprendices de la necesidad de mejorar su desempeño laboral, y (iii) su creencia de que la aplicación de nuevos aprendizajes y habilidades mejorará su rendimiento laboral.

Velada et al., (2007, como se citó en Suleiman y Adamu, 2019) mostraron que tanto las evaluaciones que realizan los aprendices acerca de cuán aplicable son los conocimientos y habilidades capacitadas al lugar de trabajo, así como el grado en que los métodos de instrucción de capacitación son coincidentes con los requisitos del trabajo, están relacionados significativamente con la transferencia de formación.

Chiaburu y Lindsay (2008, como se citó en Kueh y Ahmad, 2018) encuestaron a empleados de una gran organización de servicios en los Estados Unidos y encontraron una sólida relación entre la utilidad percibida de la formación y la transferencia de formación. La utilidad percibida también estuvo relacionada con la motivación para transferir, el principal predictor de la transferencia de formación en este estudio.

En general, los aprendices que perciben la formación como útil y valiosa es más probable que apliquen nuevas competencias al lugar de trabajo que aquellos que no lo hacen. Los aprendices que no están seguros de la importancia de la formación, carecerán de motivación para aprender y aplicar habilidades específicas al lugar de trabajo.

En cuanto a las variables relacionadas con el diseño y ejecución de la formación, se identificó la variable Métodos de Instrucción como la más relevante para facilitar la transferencia de formación en GREEN. Vale la pena recordar, que la metodología utilizada para la implementación del programa de Liderazgo en GREEN se basó en el aprendizaje experiencial de Kolb y en estrategias del aprendizaje activo como modelado de comportamiento, juego de roles, outdoor training, diálogo y discusiones y trabajo colaborativo.

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, describe el aprendizaje como un proceso de adaptación holístico. El ciclo de aprendizaje implica cuatro etapas: experiencia concreta (CE), observación reflexiva (RO), conceptualización abstracta (AC) y experimentación activa (AE). Para completar el ciclo, los aprendices deben participar en experiencias, reflexionar sobre ellas desde varias perspectivas, formar conceptos que integran sus observaciones con teorías, y utilizar

estas teorías para guiar su acción futura. El aprendizaje es una integración continua de la teoría y practica (Gómez, sf).

En este sentido, el aprendizaje activo involucra a los participantes en el material del curso a través de actividades, en comparación con métodos de instrucción pasivos como la lectura (Silberman & Auerbach, 2006, como se citó en Burke y Hutchins, 2007). Según Middendorf y Kalish, (1996, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), el aprendizaje activo mantiene la capacidad de atención de los adultos, un probable precursor de la transferencia. En un metaanálisis de 95 estudios sobre métodos de formación en salud y seguridad, Burke et al., (2006) encontraron que la inclusión de métodos de entrenamiento activo (como el modelado del comportamiento, retroalimentación y discusión) daban como resultado un mayor aprendizaje y la disminución de resultados negativos (como lesiones). En otro estudio, los resultados de varios experimentos que involucraron medidas de retención de información al final de un curso indicaron que las técnicas basadas en la discusión eran superiores a las conferencias magistrales (McKeachie, et al., 1987, como se citó en Burke y Hutchins, 2007).

De la variedad de técnicas de aprendizaje para elegir al diseñar los programas de capacitación, la investigación sugiere que el modelado del comportamiento es de particular importancia para la transferencia de formación. Por ejemplo, En una revisión meta analítica, Taylor et al., (2005), concluyeron que el modelado del comportamiento es una estrategia eficaz para promover la transferencia de formación. Tal vez porque esta estrategia incorpora varios principios de aprendizaje diferentes. Basado en la teoría del aprendizaje social de Bandura, el modelado incluye explicaciones claramente definidas de los comportamientos a ser aprendidos, modelos que muestran el uso efectivo de estos comportamientos, oportunidades para que los aprendices puedan practicar las habilidades aprendidas, realimentación y refuerzo social después de la práctica.

Decker (1980, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), encontró que el Modelado de Comportamiento influía en la autoeficacia posterior al entrenamiento de los aprendices y mejoraba la generalización de transferencia para tareas novedosas. Posteriormente Decker y Natham (1985, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), descubrieron que el uso de reglas establecidas, como puntos de aprendizaje a seguir, ayudaban a los aprendices a generalizar el comportamiento modelado. En un metaanálisis de 117 estudios Taylor et al., (2005), evaluaron 6 estrategias de entrenamiento diferentes, entre las 6 el Modelado de Comportamiento tuvo

mayores efectos en la transferencia cuando se utilizaron modelos mixtos (tanto positivos como negativos) en programas de formación profesional de relaciones interpersonales.

Los escenarios de práctica realistas también ayudan a promover el aprendizaje activo. En general, la realización de la formación y la práctica en entornos que se asemejan al lugar de trabajo aumenta la probabilidad de que las competencias capacitadas sean transferidas (Burke & Hutchins, 2007). Por tanto, los entornos de formación realistas contribuyen de forma significativa a la transferencia de formación. De acuerdo con Salas et al., (2012) los aspectos de la formación deben reflejar el entorno en el que las competencias formadas se aplicarán lo más cerca posible. Las habilidades entrenadas, en este caso, son más probables de transferirse después de la capacitación porque fueron aprendidas y practicadas en un entorno laboral real o similar al del trabajo diario. En consecuencia, muchos programas de formación incorporan ahora el uso de simulaciones, como los juegos de roles, que han demostrado ser estrategias de entrenamiento efectivas. Al respecto, en varios estudios empíricos, (Ford y Kraiger, 1995; Holladay y Quiñones, 2003; Warr y Allan, 1998, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), encontraron que el ensayo cognitivo o mental y las estrategias de práctica conductual durante el entrenamiento se correlacionan positivamente con la transferencia.

Otra variable perteneciente a la familia Diseño y Ejecución de la Formación que impactó positivamente la transferencia de formación en GREEN, es la llamada Relevancia o Validez del Contenido de la formación. También mostró en el análisis de coocurrencias relación fuerte (0,5) con la variable Utilidad/Valor Percibida de la formación, perteneciente a la familia Características del Aprendiz; de lo que se puede suponer que entre mayor relevancia del contenido se perciba en la formación, mayor será la utilidad percibida de la misma o viceversa, entre mayor utilidad percibida, mayor relevancia se le dará al contenido de la formación. Analicemos esta relación desde la mirada de otros investigadores.

La reacción a la relevancia del contenido se refiere a la percepción que tiene el aprendiz de la relación del trabajo con el programa de formación (Holton, 1996). Algunos investigadores se han centrado en la reacción de los aprendices al contenido de la formación (Baldwin et al., 1991; Noe y Schmitt, 1986, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010) mientras que otros en la satisfacción de los aprendices con la utilidad de la formación para su aplicación en el lugar de trabajo (Latham y Saari, 1979; Wexley y Baldwin, 1986, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010). Lieberman y Hoffmann (2008, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010) argumentaron que si la

relevancia práctica percibida de la formación fuese igual o excediera las expectativas del aprendiz él o ella estaría satisfecho. Por lo tanto, cuando la relevancia práctica coincide o supera las expectativas del aprendiz, este reaccionará de forma más positiva. Si el entrenamiento es menos relevante, el aprendiz estará menos satisfecho o puede mostrar una reacción negativa.

Devos et al., (2007, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010), mencionan que cuando los aprendices perciben los contenidos de la formación similares al trabajo real, se maximiza la transferencia. Por otra parte, Clement (1982, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010) halló que la reacción positiva de los aprendices a la relevancia del material de formación, predijo una correlación significativa con la motivación de transferencia. También en su trabajo empírico, Axtell et al., (1997), encontraron que la relevancia del contenido de la formación estaba altamente correlacionada con la transferencia inmediatamente y de 1 mes después del entrenamiento ( $r = .61, .45$ , respectivamente). Y la relevancia del contenido surgió como el factor principal en predecir las percepciones de los aprendices sobre la transferencia exitosa en un estudio transversal con gerentes tailandeses (Yamhill y McLean, 2005, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010).

Tomados en conjunto, parece que los aprendices deben ver una cercana relación entre el contenido de la formación y sus tareas laborales para transferir conocimiento o habilidades al entorno laboral. Al intentar explicar esta relación Bhatti y Kaur, (2010), analizaron el papel del diseño de la formación y los factores individuales en la transferencia de formación. Los resultados revelaron que el método de impartición de formación centrado en el aprendiz y el uso de contenidos relevantes para el lugar de trabajo, maximiza la transferencia de formación. Los autores aseguran que la relevancia de contenido percibida desarrolla una reacción positiva, lo que resulta en una mayor autoeficacia y nivel de motivación de los aprendices. El nivel mejorado de eficacia y motivación maximiza la transferencia del entrenamiento.

Una situación particular se presenta con la variable Credibilidad del Formador, que en esta investigación surge como facilitadora de la transferencia.

*“Uno la confianza en la persona que imparte el curso, que acredita que tienen un conocimiento. Porque yo al conocer la persona que va a dirigir el curso, que me va a transmitir el conocimiento, que acredita unos títulos, que acredita un conocimiento, pues inmediatamente facilita que yo pueda aplicarlos porque yo estoy diciendo esto que me están diciendo sí es verdadero, sí es válido y está respaldado de ese conocimiento, es decir me puede servir, ese sería un factor que me facilita aplicar lo aprendido, la credibilidad de la persona que me transmite el conocimiento, esa credibilidad para mí es*

*fundamental, porque si yo no le creo a la persona, pues voy a decir no lo aplico, yo estuve ahí porque me tocó, pero a él no le creo un comino, entonces pues no lo aplico”.*  
(P.10)

En la revisión exhaustiva realizada acerca de las variables que impactan la transferencia de la formación, no se encontró la Credibilidad del Formador como variable investigada. Solo se halló un artículo de Switzer et al., (2005), en donde se aborda la reputación del programa de formación en general. Por considerar que la credibilidad del formador podría hacer parte de la reputación del programa de formación se incluirán sus resultados, no obstante, es conveniente resaltar que se necesitan más investigaciones que aborden esta variable de forma individual.

Como afirma Switzer et al., (2005), otra área que puede afectar la eficacia de la formación es la reputación de la formación. Antes de tomar un curso de capacitación, un trabajador a menudo tiene expectativas sobre la calidad del curso y su relevancia laboral. Si la formación se percibe como una pérdida de tiempo, los participantes pueden carecer de motivación previa a la formación, independientemente de la calidad del programa de formación. En otras palabras, la reputación de un programa de formación o del departamento de formación puede afectar la motivación previa a la formación de un empleado. En soporte de esta suposición, Fecteau et al. (1995), encontraron que la reputación de la formación se relaciona con la motivación previa al entrenamiento.

Según afirman Switzer et al., (2005), el estudio de Fecteau et al., (1995) es el primer estudio empírico que demuestra que las percepciones de la calidad general de los programas de formación, que tienen los aprendices, influyen en su motivación para asistir y aprender de ellos. En otras palabras, la reputación del programa de formación puede afectar la motivación previa a la formación de un trabajador. De hecho, la reputación del programa de formación se correlacionó significativamente con la motivación previa al entrenamiento. Del mismo modo, los resultados también revelaron que la motivación previa al entrenamiento se relacionó positivamente con la transferencia percibida de formación.

Otra variable relevante para esta investigación, en cuanto que afecta de manera positiva para algunos participantes y negativa para otros, a la transferencia de la formación es el soporte tecnológico o la modalidad virtual implementada para llevar a cabo los últimos módulos del programa de liderazgo debido a la pandemia del COVID-19.

*“Mira que a mí me pareció que el tema de que fuera virtual permitió que muchos perdiéramos excusas que a veces tenemos, esta virtualidad nos hizo quitar excusas, porque uno a veces dice no es que no alcanzo a ir, ya acá es tú apartarte en donde estés un momento y poder participar, porque no eran sesiones muy largas, entonces pienso que la virtualidad antes de ser un obstáculo, se vuelve un apoyo”. (P.9)*

*“Pienso que este año nos afectó el no poderlo hacer presencial, porque obviamente tú en el vivo y directo estas ahí. En la virtualidad uno sabe que en el fondo hay una serie de distracciones, entra la llamada apagas la cámara, paras contestas y perdiste el foco digamos de lo que estábamos. Entonces no hay un espacio ajeno a la empresa y la presencialidad hubiera sido mucho más productivo el programa”. (P.6)*

En la revisión de la literatura existente sobre el tema se encontraron escasos estudio previos que investiguen la relación entre virtualidad y transferencia de formación. Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Wang y Wentling (2001, como se citó en Burke y Hutchins, 2007), en donde los autores estudiaron un programa de e-Coaching en el que encontraron que el Coaching online mejoraba la transferencia de formación para participantes de 18 países. La mayoría de las investigaciones revisadas se concentran en los EPSS (Sistemas Electrónicos de Apoyo al Desempeño) y su relación con el aprendizaje. Infortunadamente, la investigación empírica en esta área es escasa.

Pasemos a revisar ahora las variables pertenecientes al Entorno Laboral, que, según los hallazgos de este estudio, fue la variable que obstaculizó en mayor medida la transferencia de la formación en GREEN (Cultura organizacional, frecuencia 13; apoyo de pares, frecuencia 4).

Un creciente cuerpo de trabajo empírico apoya la noción de que el entorno de trabajo es un factor crítico a la hora de establecer si los aprendices aplican los conocimientos y las habilidades aprendidas en los cursos de formación al lugar de trabajo (Burke y Baldwin, 1999). El trabajo inicial de Baumgartel et al (1984, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010) en programas de desarrollo gerencial indicó que los gerentes que trabajan en organizaciones con ambientes favorables (es decir, apreciación para el rendimiento y la innovación), es más probable que se esfuerce en aplicar nuevos conocimiento en su lugar de trabajo.

La razón para elegir la cultura organizacional y no el clima laboral como variable en esta investigación, es que cultura se refiere a estructuras profundas de las organizaciones, arraigada en valores, creencias y suposiciones de sus miembros, mientras que el clima es más temporal (Denison, 1996, como se citó en Chatterjee et al., 2018). También, la cultura organizacional

difiere del clima laboral en que la primera es una creencia compartida por todos los miembros de la organización, mientras que el último es la percepción individual del ambiente de trabajo en la organización. Por tanto, se puede inferir que la cultura es la fuerza invisible y el clima es la herramienta visible para transmitir lo que se aprecia y lo que se desaprueba en el lugar de trabajo y juntos dan forma a la percepción de los empleados de su entorno organizacional (Galang & Ferris 1997, como se citó en Banerjee et al, 2017). En conclusión, el clima laboral se considera la proyección de la cultura organizacional (Kopelman y col. 1990, como se citó en Banerjee et al, 2017).

Varios niveles de la cultura han sido identificados como antecedentes del éxito de la formación y la motivación para la transferencia. Por ejemplo, una cultura de aprendizaje organizacional, es decir, aquella que refleja valores y creencias sobre la importancia del aprendizaje en el trabajo, se encontró que estaba relacionada positivamente con la motivación para la transferencia de los aprendices (Bates, 2001; Bates y Holton, 2004; Egan, Yang y Bartlett, 2004, como se citó en Gegenfurtner et al., 2009). Igualmente, en la fase inicial de la transferencia de formación, cuando es probable que se produzcan más errores, donde existe una cultura organizacional dominada por la prevención de errores, los aprendices evitarán los intentos de aplicar nuevas habilidades o conocimientos en el trabajo para evitar consecuencias negativas (Gegenfurtner et al, 2009).

De acuerdo con Ladd y Heminger (2003), la cultura organizacional llamada de Competición/Enfrentamiento, caracterizada por: orientación de oposición, poder, competencia y perfeccionismo, puede que lleve a los individuos a tender a reaccionar negativamente hacia la ideas de otros y/o resistirse a nuevas ideas. En tal cultura organizacional, es factible que la diferencia de intereses sea alta, debido a que cada miembro de la organización busca el logro de metas personales. Por lo tanto, es probable que dicha cultura organizacional sea relativamente estéril para la transferencia de conocimientos.

*“Hay cosas particulares de esta cultura de la compañía que obstaculiza y es por ejemplo que aquí las jefaturas son un matriarcado, aquí somos muchas mujeres en las gerencias, jefaturas y puestos de poder dentro de la empresa y todas somos como con una forma personal y particular de actuar y es imponerse ante los demás”.* (P.6)

*“Yo sigo pensando que...seguimos trabajando como republicas independientes por áreas. Somos muy celosos cada uno de la partecita que manejamos y que eso no nos hace fluir”.* (P.7)

De acuerdo con los extractos de las entrevistas anteriores, parecer ser que en GREEN existe una cultura marcada por la competencia, la confrontación y luchas de poder. Tal cultura organizacional, probablemente influya negativamente en la motivación de los aprendices para transferir los conocimientos, habilidades o actitudes aprendidas en el programa de Desarrollo del Liderazgo.

Un aspecto que vale la pena resaltar en GREEN, que puede influir en su cultura organizacional, es el concerniente a su estructura.

La estructura organizacional es la construcción o forma y determina la estructura interna de las relaciones imperantes en la organización, ilustra las divisiones o unidades en las que está dividida la organización y las diversas acciones y actividades necesarias para lograr los objetivos. Incluye el tamaño de la organización y el estilo de poder y estilo de toma de decisiones (Hammoud, 2002, p. 13).

Alawamleh y Kloub, (2013) han definido la estructura organizacional como “el mecanismo formal a través del cual se realiza la gestión de la organización, mediante la identificación de líneas de autoridad y comunicación entre superiores y subordinados” (p.83). Es un sistema de relaciones de autoridad y rendición de cuentas entre unidades organizativas que determina la forma y naturaleza del trabajo requerido para la organización.

*“Hay muchos que trabajan aislados, no estamos conectados, pero no es que cada uno no queramos aportar para que mejore, si no que falta a la organización estructurar, organizar las áreas, mostrar qué hace cada área”.* (P.2)

*“En GREEN yo tuve la oportunidad de entrar cuando administrativamente éramos siete, hoy somos ochenta, entonces yo he visto todos esos cambios y a mí me ha dado muy duro, porque era algo tan chévere el Doctor (presidente de la compañía) pasaba y como eran tres oficinas, uno podía verlo y saludarlo y uno se sentía como más identificado, luego empezó a llegar gente y uno sentía como que iba quedando aislado. Pero yo que he podido ver esa transición, antes éramos así engranaditos y era diferente, pero empezó a crecer, obviamente por las necesidades, y se volvió gigante y cuando empezamos a ver eso y cada quien que llegaba, llegaba con un cuento diferente, no a alinearse con lo que es GREEN, ni para donde queremos ir todos, sino con un cuento diferente de sus historias hacia atrás y cada quien viene a traer cosas, pero uno dice tráigalas, pero alinéalas a lo que es GREEN para que no se pierda lo bonito que era”* (P.5)

*“Si uno ve, digamos en algunas personas uno puede identificar que buscan poder, como que su personalidad es tan fuerte que ellos siempre quieren ser la cabeza, el líder de todo, no sé si eso se llame desear poder, no sé cómo decirle la palabra, como que quieren mandarse solos”.* (P.3)

En los extractos anteriores de los entrevistados se puede percibir que la estructura organizacional (relaciones de poder y autoridad, tamaño de la organización, crecimiento acelerado), pueden influir en la cultura organizacional “perfeccionista”, que obstaculizó la transferencia de la formación en GREEN.

En la revisión de la literatura realizada, no se encontraron investigaciones que estudien la relación entre estructura organizacional y transferencia de la formación. Algunos estudios se han centrado en investigar la estructura organizacional y su relación con la gestión del conocimiento, en las cuales se ha demostrado que la estructura organizacional no tiene efecto en la aplicación de la gestión del conocimiento. Hay estructuras que se adaptan a la aplicación de la gestión del conocimiento más que otras, pero la mayoría de las estructuras organizativas adecuadas para la gestión del conocimiento son aquellas que son flexibles y se adaptan al entorno y la facilidad de comunicación y la capacidad de responder rápidamente a los cambios y se consideran estructuras horizontales y en red (Alawamleh y Kloub, 2013). Investigaciones al respecto se hacen necesarias.

Otra variable del Entorno Laboral que afectó, tanto positiva como negativamente a la transferencia en GREEN fue el apoyo social. Un hallazgo interesante es que parecer ser que el apoyo de los pares, o mejor la falta de apoyo de los pares, afectó en mayor medida a la transferencia, en comparación con el apoyo del superior inmediato. Sin embargo, al revisar la literatura se encontró que nuestro hallazgo es similar a los obtenidos por otros estudios en cuanto que aseguran que el apoyo de los pares es más significativo, que el apoyo del superior para la transferencia. El hallazgo puede explicarse, de acuerdo con Chiaburu y Harrison (2008, como se citó en Kueh Hua y Ahmad, 2018) debido a que los pares son de igual rango y tienen mayor presencia que otras partes interesadas de la organización (por ejemplo, gerentes y supervisores). Un aprendiz interactúa más con ellos y con el tiempo las interacciones pueden fortalecer su relación.

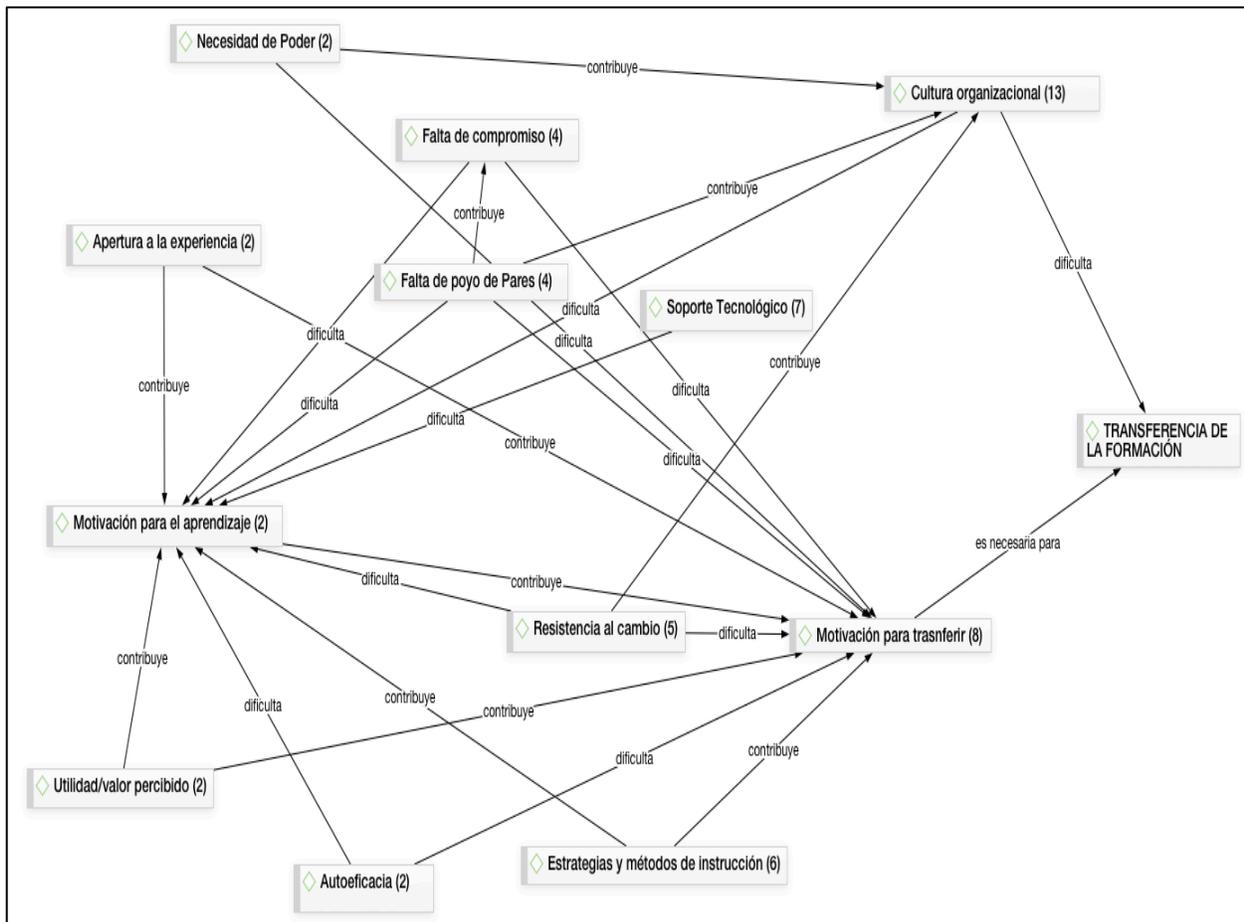
Igualmente, y de acuerdo con la teoría del aprendizaje social, las frecuentes interacciones entre el aprendiz y sus compañeros de trabajo podrían mejorar el aprendizaje gracias al intercambio de información y recursos, fundamental para que se produzca una transferencia eficaz (Chiaburu, 2010, como se citó en Kueh Hua y Ahmad, 2018). Aprender a través de la experiencia, el modelado, y la persuasión podría aumentar la autoeficacia y las expectativas de resultados, lo que influye en motivación de desempeño (Bandura, 1993, como se citó en Kueh

Hua y Ahmad, 2018). Un aprendiz tiene una mayor autoeficacia en el aprendizaje y en la aplicación de la formación en el trabajo cuando tiene la oportunidad de observar a sus compañeros de trabajo realizar con éxito las habilidades aprendidas que aquellos que no tienen la oportunidad de hacerlo. La alta autoeficacia intensifica la motivación del aprendiz para adquirir nuevos conocimientos y habilidades y, en consecuencia, mejora la aplicación de nuevos aprendizajes en el trabajo (Colquitt et al., 2000).

En conclusión y de acuerdo a la discusión realizada anteriormente, se propone un modelo explicativo de los factores que facilitan o inhiben la transferencia de la formación en GREEN.

**Figura 15**

*Relación de los factores que facilitan e inhiben la transferencia de formación en GREEN*



El modelo asume el papel mediador de la motivación para transferir siguiendo los lineamientos de Noe (1986); Colquitt et al., (2000); y Gengenfurtner et al., (2009). Los factores

proximales que mayor impacto tienen en la transferencia son la cultura organizacional y la motivación para transferir. Los otros factores distales afectan a la transferencia de la formación a través de su impacto, como facilitadores u obstaculizadores, de la motivación para transferir y la cultura organizacional.

### **10.1 Casos discrepantes**

Durante el proceso de análisis, los datos informados por algunos participantes pueden ser inconsistentes con la información compartida por otros participantes. En este estudio, se presentó discrepancia en el papel que jugó la virtualidad como soporte tecnológico utilizado para los últimos módulos del programa de Desarrollo del Liderazgo. Para 4 de los entrevistados la virtualidad fue un obstáculo para la transferencia de la formación, sin embargo 3 entrevistados aseguraron que dicho método fue un factor que facilitó la transferencia. Debido a la escasa investigación que existe actualmente sobre el papel de la virtualidad en la transferencia de la formación en entornos laborales, no se puede explicar completamente este resultado.

Otra variable discrepante fue el Apoyo del supervisor (jefe inmediato), como factor que para un (1) entrevistado fue facilitador, pero para otro fue un obstáculo. En la revisión de la literatura se pudo establecer que esta contradicción es relativamente común en estudios relacionados con la transferencia, la percepción del papel del superior está afectada por factores individuales como la autoestima, la afectividad positiva o negativa del entrevistado.

Un resultado que vale la pena resaltar es el correspondiente a la autoeficacia. En la mayoría de estudios revisados, esta variable juega un papel positivo para la transferencia de formación, especialmente a través de su impacto en la motivación para transferir y la motivación para aprender. Sin embargo, en nuestro estudio, como se pudo constatar a través de los extractos de las entrevistas, para 2 de los informantes la autoeficacia funcionó como un obstáculo para la transferencia. Las hipótesis que se pueden presentar, no sin antes recalcar que se necesita más investigación al respecto, son que el rápido y exitoso crecimiento de GREEN, ha llevado a que estos líderes se sientan en su zona de confort, en relación a la manera como están llevando a cabo sus funciones e interacciones, pues como uno de ellos afirmo. “cómo se está haciendo nos ha ido bien...lo que hemos hecho hasta ahora ha sido fructífero, entonces para que cambiar”. En este sentido la autoeficacia se convierte en un obstáculo para el cambio, que a su vez afecta la transferencia de la formación.

Más allá de esto, no se encontraron más evidencia de discrepancias.

## **10.2 Implicaciones Prácticas**

En este apartado se dará respuesta al tercer objetivo del estudio

### **Objetivo 3**

Proponer ajustes en la gestión de la formación corporativa que aporten en el aumento de la transferencia de la formación al puesto de trabajo.

En términos del valor práctico para la organización, los hallazgos brindaron información para desarrollar intervenciones específicas que tienen como fin impactar positivamente a la transferencia de formación en GREEN.

En primer lugar, apoyado en la contribución de Broad y Newstrom (1992), contenida en su modelo, se presentará la propuesta siguiendo la variable temporal del antes, durante y después, es decir se tomará la transferencia como un proceso y no como un evento (Wick et al., 2010).

Este enfoque es consistente con la percepción generalizada y errónea de que la transferencia de formación necesita atención sólo después que se ha completado la formación (Taylor, 1997). Uno de las principales aportes que surgen del estudio, es que una organización no puede esperar hasta que termine un programa de formación para abordar el problema de la transferencia. Las barreras a la transferencia de la formación deben ser eliminadas o reducidas antes, durante y después del entrenamiento.

Las estrategias propuesta a continuación intentan intervenir en los principales factores que obstaculizan la transferencia de la formación en GREEN, a saber, la cultura organizacional, específicamente el clima de transferencia, el apoyo de los pares y la resistencia al cambio. El clima de transferencia ha surgido como un predictor significativo de los resultados de la transferencia en GREEN. Afortunadamente, este es otro factor en el que puede influir en gran medida la organización (Salas et al., 2012). Para facilitar la transferencia, el lugar de trabajo debe contener señales que inciten al uso de nuevas habilidades, y los aprendices deben contar con cosas tales como oportunidades para práctica, metas e incentivos y retroalimentación sobre el desempeño (Rouiller y Goldstein, 1993, como se citó en Burke y Hutchins, 2007).

### ***10.2.1 Estrategias de transferencia previa a la formación***

**Encuadre.** En cuanto a las variables relacionadas con el diseño y ejecución de la formación, antes del proceso de formación, se identificó el encuadre de formación (training framing), como la variable más significativa que impacta a la motivación para transferir. Gegenfurtner et al., (2009), afirman: “Las organizaciones deben tener en cuenta la forma en que los diferentes programas de formación son percibidos por sus colaboradores” (p. 408). Las opiniones de los trabajadores sobre la formación crean sus actitudes. Para facilitar actitudes favorables hacia la transferencia, se deben promover percepciones favorables hacia el programa de formación. Esto se puede hacer mediante: (a) decidir sobre la participación en un programa de formación (obligatorio versus voluntario), (b) suministrar información objetiva antes de la capacitación, y (c) brindar a los aprendices la oportunidad de aportar información (Gegenfurtner et al, 2009).

Baldwin y Magjuka (1991, como se citó en Gegenfurtner et al, 2009) han encontrado que cuando la participación en la formación es obligatoria, da como resultado una mayor motivación de transferencia que la participación voluntaria y que los aprendices con información previa a la formación están más motivados para transferir sus aprendizajes al lugar de trabajar que los aprendices sin información previa. Bates y Holton (2004) y Tai (2006, como se citó en Gegenfurtner et al, 2009) señalan que enmarcar la capacitación contribuye a comunicar las expectativas esperadas, lo que promueve la preparación del aprendiz y posteriormente conduce a mejorar la motivación de transferencia.

Sería razonable esperar, entonces, que las organizaciones pueden potencialmente aumentar las percepciones de los aprendices sobre la utilidad de la capacitación al asegurar que la relevancia de los programas de formación se comunique claramente a los que participan en ellos.

**Coaching entre pares.** Este método ayuda a los aprendices a entrenarse mutuamente para aplicar comportamientos recién aprendidos a través de una cuidadosa secuencia estructurada. Antes que inicie el evento de formación, se recomienda al facilitador diseñar un método para enseñar el proceso de Coaching entre pares que consiste en observar, grabar ejecución de habilidades, dar y recibir feedback, entre otros. Es importante que los participantes durante este componente del programa sean voluntarios y que la gerencia brinde apoyo a este proceso (Taylor, 1997).

### ***10.2.2 Estrategias de transferencia durante la formación***

**Desarrollar objetivos orientados a la aplicación.** Los objetivos orientados a la aplicación son declaraciones de comportamiento de lo que los aprendices deben hacer una vez que regresen a sus trabajos. Están más dirigidos a las habilidades o al desempeño que otros tipos de objetivos. Al preparar este tipo de objetivos con los participantes, el formador promueve en los aprendices que piensen más allá de la sesión actual.

**Proporcionar ayudas para el desempeño laboral.** Un elemento clave para ayudar a los aprendices a retener lo que aprendieron y usar lo que saben es proporcionar señales de memoria (Taylor, 1997). Las ayudas para el desempeño laboral son herramientas invaluable no solo para ralentizar la pérdida de memoria, sino también para motivar a los aprendices a aplicar nuevos aprendizajes. Las ayudas para el trabajo suelen ser un resumen visual o impreso de puntos o pasos clave cubiertos en una sesión de formación (Taylor, 1997). Pueden mantenerse en el puesto de trabajo como recordatorio diario o enviados a través de la intranet corporativa u otros medios digitales utilizados en la organización.

### ***10.2.3 Estrategias de transferencia post entrenamiento***

**Redes de pares.** De acuerdo al estudio llevado a cabo por Martin (2010), la programación de reuniones de pares de 1 hora, entre 2 y 12 semanas después de la formación, con el fin de suministrar soporte y fomentar la aplicación, ha impactado positivamente la transferencia de formación. Durante estas reuniones, los aprendices tendrán la oportunidad de discutir el progreso de la implementación de sus planes de acción, revisar los resultados de sus esfuerzos de desarrollo, proporcionar ejemplos de éxito y compartir problemas asociados con la implementación de las habilidades. Según Martin (2010), estas reuniones brindarán apoyo a los aprendices de parte de sus pares al: (i) motivar a los participantes a actuar a través de estímulo y los ejemplos proporcionados por otros aprendices, (ii) proporcionar sugerencias sobre cómo aplicar las habilidades y dar realimentación para mejorar la implementación de los planes de acción, (iii) mejorar la comprensión de los aprendices del material aprendido y proporcionar información sobre cómo las habilidades podrían mejorar el rendimiento, (iv) ayudar a los aprendices a comprender los problemas y las presiones que otros aprendices enfrentan mejor y cómo superar las barreras para la implementación, (v) alentar a los participantes a persistir en sus

esfuerzos para implementar planes de acción incluso cuando se enfrentan a obstáculos y retrocesos, y (vi) proporcionar oportunidades para establecer contactos con otros aprendices a los que se podría recurrir fuera de las reuniones de pares para recibir apoyo y asesoramiento. Como resultado del estudio realizado por Martin (2010), el impacto negativo de un clima desfavorable mejoró en gran medida con la asistencia a las reuniones de pares.

En un estudio cualitativo que explora qué comportamientos de apoyo entre pares fueron más influyentes sobre la transferencia, Hawley y Barnard (2005, como se citó en Martin 2010) encontraron la creación de redes con pares y compartir ideas sobre el contenido del curso ayudó a promover la transferencia de habilidades 6 meses después de la formación.

**Establecimiento de metas de transferencia.** La investigación indica que las metas específicas y desafiantes, en combinación con la realimentación, pueden mejorar la motivación y, a su vez, el rendimiento (Robbins & Judge, 2009, como se citó en Grossman y Salas, 2011). El establecimiento de metas puede facilitar la transferencia al dirigir la atención, estimular la acción, aumentar persistencia e incitar a los aprendices a utilizar los conocimientos y habilidades recién adquiridos (Locke y Latham, 2002, como se citó en Grossman y Salas, 2011). El establecimiento de metas, en particular, es un método bien establecido para aumentar la motivación (Robbins y Judge, 2009, como se citó en Grossman y Salas, 2011). Las metas sirven como fuente de motivación al dirigir la atención, energizar, aumentar la persistencia e incitar a la utilización del conocimiento existente o la búsqueda de nueva información requerida para alcanzar la meta (Locke & Latham, 2002, como se citó en Grossman y Salas, 2011).

**Implementar estrategias de reconocimiento.** La mayoría de los aprendices están ansiosos por el reconocimiento de sus esfuerzos y logros (Bhatti y Kaur, 2010). Los instructores y/o la organización pueden implementar formas de reconocer al aprendiz que haya alcanzado sus objetivos al final de la formación y más tarde a través de un evento anual de reconocimiento de empleados.

### 10.3 Implicaciones Teóricas

Nuestra investigación se suma a las contribuciones realizadas anteriormente por Holton (2005), mostrando el impacto de la cultura organizacional sobre la transferencia de formación. Este autor postula que a pesar que la formación haya sido exitosa puede no verse reflejada en el desempeño de los colaboradores, debido a un clima de transferencia negativo presente en la organización.

De modo complementario surge una variable emergente interesante para investigaciones futuras: la estructura organizacional. Específicamente las relaciones de poder y autoridad que se manifiestan al interior de organizaciones cuyo liderazgo está ejercido principalmente por mujeres. Sería interesante conocer cómo estas relaciones de poder y autoridad impactan al compromiso con el trabajo y al clima de transferencia y su posible relación con la motivación de transferencia o si tiene un impacto directo sobre la transferencia de formación. Igualmente, si el género de los líderes es un factor que influye en las organizaciones cuyo clima de transferencia es un obstáculo para la transferencia de formación.

Asimismo, en términos de resultados de transferencia, se ha encontrado que la autoeficacia se relaciona positivamente con la motivación para el aprendizaje y la motivación para la transferencia, sin embargo, en este estudio la autoeficacia parecer ser un factor que obstaculiza la aplicación de nuevos conocimientos y habilidades en el sitio de trabajo. Aparentemente el éxito alcanzado por una organización es interpretado por sus líderes como una afirmación de que su desempeño o rendimiento es igualmente exitoso y que no vale la pena el esfuerzo necesario para aplicar los nuevos conocimientos y habilidades aprendidas en los programas de formación. Más investigación se hace necesaria para dar claridad al respecto.

Este estudio confirma resultados de investigaciones anteriores, en relación con la relevancia del apoyo de los pares para la transferencia de formación, más aún aporta a la confirmación que el apoyo de los pares es percibido como más relevante que el apoyo del supervisor, en cuanto a transferencia de formación se refiere.

Otro aporte teórico de este estudio tiene que ver con la modalidad virtual con la que se llevó a cabo los últimos módulos del programa, debido a las restricciones ocasionadas por la pandemia del COVID-19. Los resultados son contradictorios en relación con el impacto de dicha modalidad en la transferencia. Parecería obvio esperar que la virtualidad fuera un obstáculo para el aprendizaje en programas basados en el aprendizaje experiencial, que conlleva actividades vivenciales y de outdoor training, imposible de realizar de manera virtual, sin embargo los resultados no confirman esta hipótesis. Podría ser porque solo los tres últimos módulos del programa fueron virtuales y el resto se llevó a cabo de manera presencia. Se hace interesante conocer cómo se impacta la transferencia cuando todo el programa es totalmente virtual.

Por último, esta investigación confirma el papel relevante que la motivación para la transferencia cumple en la transferencia de formación, como lo han expuesto anteriormente otros investigadores.

#### **10.4 Limitaciones de la investigación y líneas de trabajo futuro**

La primera limitación del trabajo consiste la escasa probabilidad de generalizar los resultados obtenidos a otras organizaciones o sectores económicos, dadas las particularidades presentes en GREEN (ubicación en distintas regionales, diferentes sectores de la economía en una misma empresa, liderazgo mayormente femenino, entre otras).

Otra limitación tiene que ver con la entrevista utilizada como herramienta de recogida de información. Las medidas que tienen como base la percepción de los participantes, como en nuestro caso, pueden ocasionar sesgos en la información suministrada. También el limitado número de preguntas contenidas en la entrevista, con el fin de evitar el rechazo por parte de los informantes, pudo ocasionar sesgos en la profundidad de los datos recogidos.

Igualmente, otro factor de sesgo pudo ser la cercanía que mantiene el investigador con los entrevistados, pues continúa hasta la fecha siendo consultor en formación y desarrollo de la compañía. Dicha cercanía, aunque se intentó reducir, como explicamos anteriormente, al final no pudo ser totalmente neutralizada.

Asimismo, la selección de la muestra no fue realizada al azar y estuvo convenida por la disponibilidad de los informantes que cumplieran con los requisitos establecidos, la precisión de los datos no está garantizada ni es posible llegar a conclusiones generalizadas. Igualmente hubiera sido deseable contar con una muestra de los subalternos de los líderes en formación con el fin de confirmar o refutar la aplicación de los aprendizajes al sitio de trabajo.

Por otra parte, en la investigación realizada no se tuvo en cuenta factores demográficos como la edad y el sexo, que según algunos investigadores (p. ej. Yamnill y McLean, 2001, como se citó en Bhatti y Kaur, 2010) puede afectar la motivación para el aprendizaje, el compromiso con el trabajo y la autoeficacia de los individuos. Sería interesante realizar investigaciones en donde la edad y otros factores demográficos sean tenidos en cuenta como variable independiente.

Para finalizar, se recomienda realizar estudios de carácter longitudinal con el fin de obtener datos sobre el mantenimiento y la generalización de la transferencia a lo largo del tiempo, aplicando complementariamente diferentes métodos para obtener la información.

## CONCLUSIONES

Este estudio se llevó a cabo con el fin de caracterizar, desde la perspectiva de los participantes, los factores que facilitan y obstaculizan la transferencia del aprendizaje en un programa de desarrollo del liderazgo en la organización GREEN. En conclusión, se obtuvieron los siguientes resultados:

- La variable que impacta positivamente en mayor medida a la transferencia de formación es la motivación para la transferencia. Seguida por los métodos y técnicas de instrucción implementados, que, para el caso de este estudio, estuvieron soportados teóricamente en el aprendizaje experiencial de Kolb.
- La variable que impacta negativamente en mayor medida a la transferencia de la formación fue la cultura organizacional y su expresión el clima de transferencia. Seguida por el escaso o nulo apoyo de los pares y la virtualidad como estrategia educativa.
- Tomando como base la literatura existente hasta la fecha se pudo establecer que la motivación para la transferencia cumple una función mediadora entre: las características individuales del aprendiz; los métodos de instrucción; el entorno laboral; y la transferencia de formación.
- La motivación para la transferencia en GREEN es influenciada positivamente por las variables: estrategias y métodos de instrucción, apertura a la experiencia, utilidad/valor percibido de la formación y motivación para el aprendizaje.
- La motivación para la transferencia en GREEN es influenciada negativamente por las variables: autoeficacia, resistencia al cambio, falta de apoyo de pares, necesidad de poder y falta de compromiso con el trabajo.
- Las variables emergentes que se identificaron en este estudio fueron: la estructura organizacional (relaciones de poder y autoridad), virtualidad y credibilidad del formador o facilitador.
- Las contradicciones halladas en el estudio, es decir aquellas variables que para algunos informantes facilitaban y para otros obstaculizaban fueron: Virtualidad y apoyo del superior.
- Se encontraron coocurrencias fuertes entre: la motivación para la transferencia y; apertura a la experiencia, utilidad/valor percibido y compromiso con el trabajo. Cultura organizacional

y; necesidad de poder, apertura a la experiencia y apoyo de pares. Relevancia del contenido y utilidad/valor percibido. Necesidad de poder y compromiso con el trabajo.

- Se proponen estrategias para obtener mejoras en el proceso de transferencia en GREEN, especialmente relacionadas con el apoyo de pares y el clima de transferencia, como: red de pares; establecimiento de metas de transferencia; implementar estrategias de reconocimiento; autogestión del aprendizaje y encuadre de la formación.
- Para futuras investigaciones se recomienda incluir variables que han demostrado impacto en la transferencia de formación y que no fueron tenidas en cuenta en este estudio como las variables demográficas (como la edad y el sexo).

## REFERENCIAS

- Alawamleh, H., & Kloub, M. (2013). Impact of Organizational Structure on Knowledge Management in the Jordanian Insurance Companies: From the Perspective of the Supervisory Leadership. *International Journal of Business and Social Science*. 4(11).  
DOI: 10.30845/ijbss
- Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.  
<https://doi.org/10.1108/00483489710161413>
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.  
<https://doi:10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T.; Ford, J. K. & Blume, B. D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28.  
<https://doi:10.1002/hrdq.21278>
- Ballesteros, J. L. (2008). *La formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración* [Tesis doctoral, Universidad de la Palmas de Gran Canaria]. Repositorio Institucional Universidad de las Palmas.  
<https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/2056/1/3229>
- Banerjee, P; Gupta, R y Bates, R. (2017). Influence of Organizational Learning Culture on Knowledge Worker's Motivation to Transfer Training: Testing Moderating Effects of Learning Transfer Climate. *Current Psychology*, 36(3), pp. 606-617  
DOI:10.1007/s12144-016-9449-8
- Bandura, A. (1986). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa-Calpe. Madrid
- Bates, R. A., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109.  
DOI:10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x
- Bhatti, M.A. y Kaur, S. (2010), The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*. 34(7).  
DOI 10.1108/03090591011070770

Beer, M., Finnström, M., & Schrader, D. (2016). Why leadership training fails and what to do about it. *Harvard Business Review*, 94(1), 50-57.

<https://hbr.org/2016/10/why-leadership-training-fails-and-what-to-do-about-it>

Blume, B.D., Ford, J.K., Surface, E., & Olenick, J. (2017). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29, 270-283.

<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>

Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*. 38(3), 227-241.

[https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-050x\(199923\)38:3<227:aid-hrm5>3.0.co;2-m](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-050x(199923)38:3<227:aid-hrm5>3.0.co;2-m)

Burke, M. J., Sarpy, S. A., Smith-Crowe, K., Chan-Serafin, S., Salvador, R. O., & Islam, G. (2006). Relative effectiveness of worker safety and health training methods. *American Journal of Public Health*, 96(2), 315–324.

<https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2004.059840>

Burke, L & Hutchins, H. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review *Human Resource Development Review*. 19, 107-128.

DOI: 10.1177/1534484307303035

Burke, L y Saks, A. (2009). Accountability in Training Transfer: Adapting Schlenker's Model of Responsibility to a Persistent but Solvable Problem. *Human Resource Development Review* 8(3), pp. 382-402

DOI:10.1177/1534484309336732

Chatterjee, A; Pereira, A y Bates, R. (2018). Impact of individual perception of organizational culture on the learning transfer environment: Learning Transfer Environment and Organizational Culture. *International Journal of Training and Development*. 22.

DOI:10.1111/ijtd.12116

Cifre, E; Bueso, E; Grau, R & Salanova, M. (2001). Transferencia del Aprendizaje y Evaluación de la Formación en la Empresa. En Salanova, M., Grau, R., & Peiró, J.M. (Eds.). *Nuevas tecnologías y formación continua en la empresa: un estudio psicosocial* (pp. 165-171) Colección Psique: Castellón.

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.

<https://doi.org/10.1111/1468-2419.00156>

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward and Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 678–707.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

<http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>

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.

<https://doi.org/10.1108/01437739910287180>

Escalante, E. (2009). Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. el análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoria, 18* (1), 57-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29911857006>

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.

<https://doi.org/10.1177/014920639502100101>

Ford, J. K. & Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An update review and analysis. *Performance Improvement Quarterly, 10*(2), 22-41.

<https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x>

Friese, S (2019). ATLAS.ti 8 Windows. Guía rápida.

[http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour\\_a8\\_win\\_es.pdf](http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_es.pdf)

Froment, F; Bohórquez, R. Y García-González, A. (2019). Credibilidad docente. Una revisión de la literatura. *Revista Interuniversitaria. 32*(1), pp. 23-54

DOI:10.14201/teri.20313

Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review, 8*(3), 403.

Doi: 10.1177/1534484309335970

Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training & Development Journal*, 36(10), 75-78.

<https://eds-a-ebscohostcom>.

Gómez, J. (sf). El aprendizaje experiencial. Materia capacitación y desarrollo en la organizaciones. Universidad de Buenos Aires.

[http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA\\_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_5/1/3.Gomez\\_Pawelek.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf)

González, M. (2017). *Estrategias de enseñanza y métodos de aprendizaje en la transferencia del conocimiento matemático. Estudio de caso en educación superior*. [Tesis de maestría Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Tecnológico de Monterrey.

<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle>

Grossman y Salas (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*. 15.(2)

<https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>

Gutiérrez, O; Cordero, D; Arroyo, G & Cano García, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles educativos*, 38(154), 57-75.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000400004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400004&lng=es&tlng=es).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Herold, D.M; Davis, W; Fedor, D. B y Parsons, C.K. (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, Vol. 55 No. 4, pp. 851-869.

<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00132.x>

Holton, E.F.III (1996). The flawed four level evaluation model, *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5 - 21.

<https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>

Holton, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.

<https://doi:10.1177/1523422304272080>

Holton, E y Bates, Reid. (2002). A revised learning transfer system inventory: Factorial replication and validation. *Human Resource Development International*.  
Doi:15. 10.1080/13678868.2012.726872.

Judge TL; Jackson CL; Shaw JC; Scott BA, Rich BL. (2007). Self-efficacy and work-related performance: the integral role of individual differences. *J Appl Psychol.* 92(1):107-127.  
doi: 10.1037/0021-9010.92.1.107. PMID: 17227155.

Kontoghiorghes, C. (2001). Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology-A US Case Study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248-260.  
<https://doi:10.1111/1468-2419.00137>

Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210-221.  
<https://doi:10.1111/j.1360-3736.2004.00209.x>

Khan, I; Mufti, S y Nazir, N. (2015). Transfer of Training: A Reorganized Review on Work Environment and Motivation to Transfer. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 4(2), 197–219  
<https://www.researchgate.net/publication/280041312>

Kueh Hua, N y Ahmad, R. (2018). Personality traits, social support, and training transfer: The mediating mechanism of motivation to improve work through learning. *Personnel Review.* 47. 39-59.  
<https://doi:10.1108/PR-08-2016-0210>.

Ladd, D.A. & Heminger, A.R. (2003). An investigation of organizational culture factors that may influence knowledge transfer. Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences  
10.1109/HICSS.2003.1174274.

Lama García, F. J. (2014). *Transferencia de la formación de empleados públicos. Elementos de intervención para el incremento de la transferencia del aprendizaje*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio Institucional Universidad de Sevilla.  
<https://idus.us.es/handle/11441/56319>

Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *Language Learning*, 63(1), 107-129.

<https://doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>

Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48.

<https://doi.org/10.1111/1468-2419.00148>

Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve*, 10(1), pp. 23-39.

[http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm)

Martin, H. J. (2010), Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21, 87-104.

<http://doi:10.1002/hrdq.20038>

Melo, R. (2012). *Evaluación de la Transferencia de Programas de Formación Permanente de Profesorado en la Modalidad de Asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional Universidad de Barcelona.

<http://hdl.handle.net/10803/96524>

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.

<https://doi.org/10.1002/hrdq.1015>.

Naquin, S. S., & Holton, E. F. I. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 357-376.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.564.5120&rep=rep1&type>

Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones importantes en el ámbito educativo. *Educación*. 33(2), 153-170

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

Noe, R.A. (1986). Trainees attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4): 736-749.

<http://doi:10.2307/258393>

Pedraza, L; Obispo, K; Vásquez, L y Gómez, L. (2015). Cultura organizacional desde la teoría de Edgar Shein: Estudio fenomenológico. *Clío América*, 9(7), pp. 17-25

<https://doi.org/10.21676/23897848.1462>

Pineda, P. (2006). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, (27), 119–133.

<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27/0211819Xn27p119>

Quiñones, M.A. (1995). Pre-training context effects: training assignment as feedback, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 80, pp. 226-238.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.226>

Rent, A. I. (2013). *La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa.

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/119559#page=1>

Roca, M (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo-conductual. *Revista Cubana de Psicología*. 19(4), pp. 195-200

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/01.pdf>

Rodríguez, I y Herrera, A (2008). Antecedentes de la utilidad percibida en la adopción del comercio electrónico entre particulares y empresas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 34, pp. 107-134

<https://www.redalyc.org/pdf/807/80703405.pdf>

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101.

<https://doi:10.1177/1529100612436661>

Salvaggio, D. (2014). La personalidad. *Ficha de la Cátedra” Psicología de las Organizaciones”*, UCES.

<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/2410>

Sánchez, R y Ledesma, R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y cómo evaluarla. *Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo*. pp.131-160

<https://www.researchgate.net/publication/338111357>

Severan, D. D. (2019). *A Qualitative Approach to Transfer of Training for Managers in Leadership Development*. [Tesis Doctoral Inédita. Walden University].

<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7570>

Sørensen, P. (2017). What research on learning transfer can teach about improving the impact of leadership-development initiatives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(1), 47-62.

<https://doi.org/10.1037/cpb0000072>

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Relaciones Laborales*, 9, pp. 163-184

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

Suleiman, W y Adamu, M. (2019). Antecedents of Training Transfer Motivation: A Conceptual Model for Nigeria. *Journal of Science Technology and Education* 8(2), pp. 12-24.

[http://www.atbuftejoste.com/index.php/joste/article/viewFile/956/pdf\\_635](http://www.atbuftejoste.com/index.php/joste/article/viewFile/956/pdf_635)

Suleiman, W; Dassanayake, M; Othman, A y Ahsan, A. (2015). Review on transfer of training: effect of transfer motivation on trainees in organizations. *Proceedings of the 1st Management, Technology, and Development Conference*. University Bauchi, Nigeria.

[https://www.researchgate.net/publication/308895696\\_](https://www.researchgate.net/publication/308895696_)

Switzer, K; Nagy, M; Mullins, M & Mullins, E. (2005). The influence of training reputation, managerial support, and self-efficacy on pre-training motivation and perceived training transfer. *Applied HRM Research*, 10, 21-34.

<https://www.researchgate.net/publication/228425908>

Taylor, M. (1997). Transfer of Learning. Planning Effective Workplace Education Programs. *National Literacy Secretariat, Ottawa (Ontario), Canadá*.

<https://eric.ed.gov/?id=ED414462>

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>

Tejada J., y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).

<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>

Vancouver, J y Kendall, L. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *The Journal of applied psychology*. Doi:10.1037/0021-9010.91.5.1146

Wick, C., Pollock, R., & Jefferson, A. (2010). *The Six Disciplines of Breakthrough Learning* (2nd ed., pp. 1–356). San Francisco: Pfeiffer.

<https://www.wiley.com/enus/The+Six+Disciplines+of+Breakthrough+Learning%3A+How+to+Turn+Training+and+Development+into+Business+Results%2C+3rd+Edition-p-9781118677179>

Xenikou, A and Furnham, A. (1996). A Correlational and Factor Analytic Study of Four Questionnaire Measures of Organizational Culture,” *Human Relations*, 49: 349-371

Doi:10.1177/001872679604900305.

Yin, R. (2014). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. Sage. Londres. Segunda Edición.

## ANEXOS

### ANEXO A. Correo de Invitación

Estimado/a.....:

Por medio del presente correo, quiero solicitar su valiosa colaboración en la investigación que llevo a cabo dentro del marco del Programa de Maestría en Desarrollo Humano Organizacional de la Universidad EAFIT, de la cual soy estudiante.

Para realizar este estudio, cuento con el apoyo y autorización del Dr. Fabián Llanes, Gerente de Gestión Humana de..... Su participación consiste en responder una entrevista virtual de aproximadamente 45 minutos, realizada por este investigador. La entrevista está orientada a recoger información sobre el impacto que tuvo el programa de formación en Coaching y Liderazgo implementado en la empresa.

Como participante del programa de formación, su opinión y experiencia es de gran valor para este estudio, con el cual pretendo profundizar en el conocimiento sobre la formación orientada al liderazgo y su impacto en el lugar de trabajo, para, posteriormente, ofrecer propuestas de mejora que fortalezcan y potencien las experiencias formativas al interior de.....

Declaro que durante todo el proceso de investigación se garantizará la total confidencialidad de la información solicitada, así como su uso exclusivo para los fines de esta investigación, además le informo que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puede negarse a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Si está de acuerdo en participar, le solicito muy amablemente, diligenciar el formulario de consentimiento informado adjunto en donde indica que acepta ser voluntari@ para participar en esta investigación.

Soy consciente de sus múltiples ocupaciones, por lo mismo me adaptaré a su disponibilidad en cuanto a día y hora escogida por usted para la realización de la entrevista. Según el cronograma

de investigación las fechas sugeridas para la realización de la entrevista virtual son entre el 15 de diciembre de 2020 y el 15 de enero de 2021. Cualquier inquietud respecto al procedimiento de las entrevistas estaré atento a responderlas en mi correo electrónico o teléfono móvil 316-6911769.

De antemano agradezco su valiosa colaboración.

Jorge Serrano Rueda.  
Investigador

## ANEXO B

### Acta de Consentimiento Informado

Yo....., acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación “Factores que facilitan y obstaculizan la transferencia de la formación en un contexto laboral”, dirigida por Jorge Serrano Rueda, estudiante de la Maestría en Desarrollo Humano Organizacional, de la Universidad EAFIT de Medellín.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en una entrevista que se realizará durante el transcurso del estudio y de manera virtual.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el investigador en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el investigador y sólo se utilizará en los asuntos propios de este estudio.

\_\_\_\_\_  
Nombre del Participante

\_\_\_\_\_  
Nombre del Investigador

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

**Fecha y hora para la entrevista:** .....

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación o si siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona:  
Dr. Carlos Mario Betancur. Universidad EAFIT. Correo electrónico: cbetancu@eafit.edu.co

## ANEXO C

### Protocolo de entrevista

Buenos días

Gracias por aceptar participar en este estudio. Antes de comenzar, quiero repasar algunos puntos con usted primero. El propósito de este estudio es identificar qué factores facilitan o dificultan la aplicación de lo aprendido en el programa de Coaching y Liderazgo en su sitio de trabajo diario.

Hay 7 preguntas. La entrevista durará aproximadamente 45 minutos desde el momento en que comencemos. Le solicito su permiso para grabar esta entrevista. Grabarlo/a asegurará mi precisión en la preparación del informe de los resultados. Si tiene inconvenientes para la grabación, avíseme ahora y tomaré notas para asegurarme de capturar sus declaraciones con precisión. De lo contrario, le reitero que puede detener la entrevista por cualquier motivo en cualquier momento.

Sus respuestas se mantendrán confidenciales y, en lugar de su nombre, se asignará un número a esta entrevista, su nombre no aparecerá en ninguno de los datos recopilados. Los datos de la entrevista se almacenarán en el computador del investigador con clave de acceso restringida.

Finalmente, repito una vez más; su participación es totalmente voluntaria. Antes de que comencemos, ¿Qué preguntas tiene usted? Entonces, si está listo/a, podemos continuar.

### PREGUNTAS

1. Describa una situación en que logró aplicar lo enseñado en la capacitación al trabajo con su equipo.
2. ¿A qué atribuye este logro?
3. ¿Qué barreras encontró en la implementación de lo enseñado en la capacitación con su equipo de trabajo?

4. ¿A qué atribuye las barreras?
5. En su opinión, en esta empresa ¿qué condiciones o factores apoyan o facilitan la aplicación de lo enseñado en la capacitación al puesto de trabajo?
6. En su opinión, en esta empresa ¿qué condiciones o factores dificultan u obstaculizan la aplicación de lo enseñado en la capacitación al puesto de trabajo?
7. En su opinión, ¿qué se necesita para fortalecer o aumentar la aplicación de lo enseñado en la capacitación al puesto de trabajo en esta empresa?