HOJA DE ESTILO PARA SIMPOSIOS

(Extensión de cada aportación: entre 10.000 y 15.000 caracteres con espacios, referencias incluidas)

Temática de la aportación: *Marque con una X la temática de la aportación que realiza.*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Aprendizaje y desarrollo profesional en la Sociedad 5.0 |
|  | Gobernanza de Instituciones en la Sociedad 5.0 |
|  | Herramientas y habilidades digitales en las Organizaciones |
|  | Inteligencia artificial generativa: un aliado ante la transformación |
| X | Convergencia entre la organización formal e informal en las Organizaciones |
|  | Convergencia entre el mundo físico y el digital en las Organizaciones |
|  | Liderazgos necesarios para la transformación |
|  | Gestión del cambio y autonomía: personal y organizacional |
|  | Ética y responsabilidad digital |
|  | Experiencias transformadoras: Robótica educativa, Robots sociales, Realidad Virtual, Realidad aumentada, Simulaciones, Herramientas digitales para el STEAM,… |

**EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN: ¿UN TEMA RESUELTO?**

**Aleix Barrera-Corominas (Coord.)**CRiEDO – Universitat Autònoma de Barcelona/España

**Enric Herranz Moral**Servicios de Formación – Diputación de Barcelona/España

**Alexandre Vidal Pérez**Consultor externo EY/México

**Carla Quesada-Pallarès**Universitat Autònoma de Barcelona - Research Group and Innovation in Designs (GRID)/España

**Paulina E. Robalino Guerra**Universitat Autònoma de Barcelona; Universitat de Barcelona/España

**Edith Mariana Rebollar Sánchez**Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México /México

**Helena Roig-Ester**Escola Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa - Research Group and Innovation in Designs (GRID)/España

**INTRODUCCIÓN**

**Aleix Barrera-Corominas**CRiEDO – Universitat Autònoma de Barcelona/España

El conocimiento y la formación son considerados elementos estratégicos de las organizaciones (Senge, 1992; Navío Gámez, 2005; Gairín, 2011), motivo por el cual la formación continuada se convierte en una herramienta básica para asegurar que los profesionales de cualquier organización disponen de las habilidades y competencias necesarias para adaptarse y anticiparse a las necesidades cambiantes de su puesto de trabajo, así como las demandas cada vez más complejas que emergen del contexto social, cultural y económico en el que operan las organizaciones. Bajo estas premisas, la formación deja de ser algo instrumental, y básicamente individual, para ser algo de carácter colectivo que debe fomentar la actividad laboral y la promoción profesional (Gairín, 2015).

Conocer el valor que tiene la formación, obliga a planificar procesos más o menos complejos de recopilación y análisis de información cuya finalidad es la de facilitar la toma de decisiones y promover la comprensión de los fenómenos implicados con el desarrollo de diferentes programas formativos en el marco de las organizaciones. Estos procedimientos se enmarcan dentro del concepto de evaluación, que en este capítulo se define como el proceso sistemático de obtención de información objetiva y útil en la cual sostener un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con la finalidad de ser utilizada como base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y la comprensión de los éxitos y los fracasos de la formación (Cabrera, 2003, p. 17).

En este capítulo se incluyen 4 apartados que pretenden dar una visión complementaria para avanzar en la evaluación del impacto de la formación en las organizaciones desde diferentes enfoques. El primero de estos apartados, contextualizado en el marco de las administraciones públicas locales, presenta el desarrollo de un modelo de evaluación del impacto de la formación diseñado des de la Diputación de Barcelona, en el que, a partir de un enfoque gradual, pilotado en áreas específicas y centrado en competencias clave, se contribuye a realizar una evaluación del impacto formativo y a generar aportes tangibles y relevantes para los gestores organizativos.

El segundo apartado se presenta un proyecto en el que se han puesto a prueba las posibilidades de uso de la inteligencia artificial para la evaluación de la formación desarrollada en el ámbito de las competencias blandas o *soft skills*; los algoritmos son utilizados para analizar y detectar, en audios telefónicos grabados durante 20 minutos cada día, palabras clave, estructuras gramaticales y otros elementos que se correlacionan con rasgos de personalidad y análisis psicográficos. Este análisis permite elaborar informes individuales a partir de los cuáles analizar como la formación influye en el desarrollo de las *soft skills* y diseñar itinerarios formativos personalizados en función de diferentes elementos comunicativos y de personalidad.

El tercer apartado presenta la aplicación del cuestionario de Transferencia Multidimensional (Quesada-Pallarès et. Al. 2021), como herramienta para identificar grupos docentes con rasgos similares en relación con las dimensiones de transferencia de la formación, así como explorar las acciones de implementación llevadas a cabo durante el proceso de transferencia. La experiencia, que se ha desarrollado en el marco de 26 centros de maestros del Estado de México, contribuye a destacar la complejidad de la transferencia de la formación y la importancia de que los docentes se impliquen en su formación para facilitar la posterior aplicación de los aprendizajes generados.

Finalmente, la última aportación analiza la transferencia al puesto de trabajo de aprendizajes generados en el marco de Comunidades de Práctica; los conocimientos que se adquieren por la participación en esta son informales, esto es, no se ha planificado previamente cuáles son los aprendizajes que sus participantes deben adquirir. Sin embargo, la investigación pone en evidencia que la participación voluntaria, para resolver un problema estrechamente vinculado con la realidad laboral, contribuye de forma satisfactoria a generar conocimiento que empoderan a los participantes a aplicar los nuevos conocimientos en el puesto de trabajo.

**1. El APRENDIZAJE INVISIBLE: CONSTRUYENDO UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO**

**Enric Herranz Moral**  
Director de servicios de formación de la Diputación de Barcelona.

***1.1. De la capacitación a la mejora real del desempeño organizativo***

La formación de los empleados públicos es una herramienta imprescindible para anticiparse y adaptarse a un entorno turbulento, caracterizado por crisis recurrentes, cambios tecnológicos y demandas sociales cada vez más complejas. Sin embargo, a menudo se piensa en la formación como una solución mágica que resolverá todos los problemas de la administración. El enfoque tradicional ha sido enviar a los empleados a cursos y talleres, pero raras veces se profundiza en cómo se gestiona y se aprovecha ese conocimiento adquirido. En muchos casos, la formación se convierte en una actividad desconectada de los objetivos estratégicos de la organización, limitada a la adquisición de conocimientos teóricos que no siempre se aplican de manera efectiva en el contexto laboral.

Es común que las organizaciones presenten los resultados de su formación basándose únicamente en indicadores como el número de cursos ofrecidos, las horas de formación impartidas y la satisfacción de los participantes. Estos indicadores, aunque útiles, no proporcionan una visión completa del verdadero impacto de la formación en el desempeño de los empleados y, lo más importante, en los resultados organizacionales. Es frecuente dar por hecho que la formación se traslada de manera automática a la práctica laboral. Diferentes estudios demuestran que es un error[[1]](#footnote-1).

La verdadera pregunta es: ¿Cómo se traduce la formación en una mejora tangible en la calidad de los servicios públicos, la eficiencia operativa y el cumplimiento de los objetivos estratégicos?

Evaluar el impacto de la formación se convierte en una necesidad fundamental. No se trata solo de medir si los empleados están satisfechos con los cursos o si aprendieron nuevos contenidos, sino de determinar cómo ese conocimiento se aplica en su trabajo diario y, más allá de ello, cómo influye en la dinámica organizativa y en los resultados que la ciudadanía espera de la administración pública. Este enfoque, centrado en el impacto real de la formación, requiere que las organizaciones adopten una visión más estratégica y rigurosa sobre cómo se diseñan, implementan y evalúan los programas de capacitación.

*1.1.1. Limitaciones en la evaluación de la formación*

La formación en las organizaciones debe ser una herramienta clave dentro de la planificación estratégica, orientada a lograr los objetivos establecidos. No puede basarse exclusivamente en modelos teóricos o académicos que a menudo se alejan del contexto práctico: las actividades formativas deben tener un impacto claro en la mejora de la organización. En este sentido, la formación no debe ser vista como un fin en sí misma, sino como un medio para elevar la calidad de los servicios públicos ofrecidos a la ciudadanía. El verdadero reto radica en que, si bien las tasas de transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo suelen ser bajas[[2]](#footnote-2), trasladar este impacto a nivel organizacional resulta aún más complejo. Varios estudios han demostrado que, en general, la evaluación de la formación se limita a los primeros dos niveles de la escala de Kirkpatrick: reacción y aprendizaje[[3]](#footnote-3). Las evaluaciones tienden a restringirse a la aplicación de cuestionarios de satisfacción, los cuales, por lo general, no son objeto de un análisis profundo o significativo.

Desde la Dirección de Servicios de Formación (DSF) de la Diputación de Barcelona estamos convencidos que debemos transitar desde un modelo de formación en el que se da por hecho que esta siempre es buena, a un modelo en que sea necesario demostrar que las acciones formativas producen una mejora del desempeño de los empleados públicos, en primera instancia, y una mejora organizativa, en segundo. Incluir en los procesos de evaluación los niveles superiores (transferencia e impacto) es una necesidad irrenunciable para legitimar la formación y para conocer hasta qué punto esta supone un verdadero aporte a la mejora de las organizaciones y los empleados.

El objetivo no debe ser la formación en sí misma, sino la mejora, el desarrollo y el crecimiento. Los departamentos de formación deben centrarse en impulsar la mejora de la organización y en generar resultados tangibles. Es fundamental cambiar el enfoque, pasando de entender la formación como un evento aislado a considerarla como un proceso continuo y transformador.

*1.1.2. Importancia de medir el "aprendizaje invisible".*

La formación no es la varita mágica que puede mejorar todos los aspectos de una organización. Aunque es una herramienta esencial, no debe ser vista como la solución única o definitiva a los desafíos organizacionales. Es un factor más dentro de un conjunto de elementos que, en conjunto, pueden contribuir al cambio y la mejora. La formación puede ser un catalizador importante para el desarrollo de habilidades, el fortalecimiento de competencias y la adaptación al cambio, pero no puede generar resultados sostenibles por sí sola.

Para que la formación tenga un impacto real y duradero, debe estar alineada con la estrategia organizativa, las necesidades del puesto de trabajo y las metas a largo plazo. En este sentido, la formación debe ser integrada en un proceso continuo de mejora, que incluya no solo la capacitación, sino también la gestión de recursos, el liderazgo adecuado y una cultura organizacional que promueva el aprendizaje constante. Además, es crucial que exista un sistema robusto de evaluación que permita medir el impacto de la formación en el desempeño de los empleados y en los resultados organizacionales.

En muchas ocasiones, las organizaciones tienden a ver la formación como un evento aislado, un curso o taller que, una vez completado, se da por cerrado. Sin embargo, para que la formación realmente genere mejoras significativas, debe convertirse en un proceso cíclico, en el que el conocimiento adquirido se aplica de manera práctica, se evalúa su efectividad y se retroalimenta constantemente. Solo de esta forma, la formación podrá ser un verdadero impulsor del cambio organizacional.

Por otra parte, es fundamental establecer una relación clara y directa entre los objetivos de la formación y los objetivos organizativos. Los primeros definen qué conocimientos adquirirán los participantes o qué serán capaces de hacer al finalizar el programa; los segundos indican cómo aplicarán esas competencias en su día a día laboral para mejorar su rendimiento y, en última instancia, contribuir a la mejora de la calidad del servicio público.

Sin embargo, muchas iniciativas de aprendizaje se quedan cortas en la definición del objetivo final. Se diseñan programas que, si bien pueden ser efectivos para transmitir conocimientos teóricos, no garantizan que los empleados públicos logren traducir ese aprendizaje en mejoras prácticas. El problema radica, en muchos casos, en una delegación excesiva de la responsabilidad formativa en los docentes. Estos, a menudo, parten de modelos tradicionales enfocados en la transferencia de conocimientos, sin una conexión clara con las metas y prioridades de la organización.

Este enfoque genera formaciones demasiado académicas, que permiten a los participantes acumular información, pero presentan limitaciones significativas para el desarrollo de competencias que impliquen una aplicación práctica en su entorno laboral. La clave está en redefinir el enfoque de la formación: debe partir de las necesidades organizativas, involucrando tanto a responsables de formación como a directivos y empleados en la identificación de las competencias críticas para el cumplimiento de los objetivos estratégicos. Solo así se conseguirá una verdadera alineación que transforme el aprendizaje en resultados tangibles para la organización.

***1.2. Un modelo de evaluación del impacto por competencias***

*1.2.1. De lo ideal a lo posible: un enfoque gradual para evaluar el impacto formativo*

Desarrollar un modelo de evaluación del impacto de la formación en toda una organización es una tarea sumamente compleja. Para que dicho modelo sea efectivo, requiere que la organización tenga previamente definida una estrategia clara, con objetivos bien delimitados y un compromiso activo por parte de los directivos. Solo con estos elementos es posible trazar una línea directa entre la formación impartida, la aplicación de las competencias adquiridas y los resultados organizativos. Sin esta base sólida, cualquier intento de evaluación del impacto corre el riesgo de quedar reducido a indicadores básicos, como la satisfacción de los participantes o el número de horas de formación.

Sin embargo, el hecho de que este enfoque integral sea complicado no debe llevar a desestimar la posibilidad de avanzar en la dirección correcta. Una alternativa viable es comenzar por aplicar el modelo de evaluación a una parte específica de la organización. Esto permite hacer pruebas piloto y ajustar el enfoque antes de extenderlo al resto de la estructura.

Aún más estratégico resulta centrar la evaluación en competencias concretas. Este enfoque permite analizar el impacto formativo sobre habilidades clave, vinculadas directamente a funciones críticas para el cumplimiento de los objetivos organizativos. La evaluación por competencias facilita también un enfoque más manejable, al proporcionar un marco específico para analizar el desarrollo de capacidades, el nivel de transferencia al puesto de trabajo y los resultados tangibles generados.

Este camino gradual no solo es más factible desde un punto de vista operativo, sino que también permite generar aprendizajes organizativos valiosos y evidencias que refuercen el compromiso de los directivos en futuras etapas de implementación.

En la definición de esta línea de asistencia que ofrece la DSF a los gobiernos locales de la provincia de Barcelona hemos previsto un proceso gradual. Este enfoque busca empezar por la identificación y evaluación de competencias clave, aquellas que están directamente vinculadas a funciones críticas y a la consecución de objetivos estratégicos, o aquellas en las que quiera incidir la institución. Al centrar el análisis en áreas concretas, es posible obtener resultados más manejables, tangibles y relevantes para la organización. Además, esta aproximación permite generar aprendizajes valiosos que sirvan para ajustar y extender el modelo de evaluación progresivamente a otras áreas o competencias.

*1.2.2. Fases del modelo*

El modelo de evaluación del impacto de la formación que incluimos en nuestro catálogo de servicios de asistencia técnica[[4]](#footnote-4) sigue una lógica estructurada en tres fases: definición de competencias, medición y análisis. Este diseño no solo permite identificar el retorno de la formación en términos organizativos, sino también generar aprendizajes para futuras acciones formativas, convirtiéndola en un verdadero motor de mejora continua.

* Fase 1: Definición de competencias clave

Esta fase parte de la identificación de competencias que son consideradas estratégicas o prioritarias para la organización. Para definirlas de manera efectiva, es fundamental establecer una relación directa entre las competencias seleccionadas y los objetivos organizativos. Se deben considerar:

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Una herramienta clave en esta fase es el mapeo de competencias alineado con las funciones críticas y el diseño de indicadores de desempeño asociados.

* Fase 2: Medición

La evaluación del impacto de la formación no puede limitarse a encuestas de satisfacción o exámenes teóricos. Es crucial diseñar una medición en tres niveles:

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

* Fase 3: Análisis de resultados y retroalimentación

El análisis debe ir más allá de la simple comparación de indicadores. Algunos pasos esenciales incluyen:

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

*1.2.3. Aplicación del modelo a competencias específicas*

El modelo de evaluación del impacto que proponemos se estructura en fases que permiten medir de forma precisa los efectos de la formación tanto en el desempeño individual de los empleados públicos como en los resultados organizativos. Estas fases incluyen la definición de competencias clave, la medición del aprendizaje, la transferencia al puesto de trabajo y, finalmente, el análisis del impacto organizativo.

En este contexto, hemos elegido dos áreas concretas de competencias que permiten ilustrar cómo se puede aplicar el modelo de evaluación del impacto en situaciones reales y específicas dentro de los gobiernos locales. Por un lado, la competencia relacionada con la tramitación de expedientes de contratación, que es crucial para asegurar la eficiencia y legalidad en la gestión de los recursos públicos. Por otro, la competencia de atención a la ciudadanía, que tiene un impacto directo en la percepción de los servicios públicos y en la satisfacción de los ciudadanos.

Ambas competencias son fundamentales para el buen funcionamiento de cualquier administración local, y su mejora tiene un impacto directo tanto en la eficiencia interna como en la calidad de los servicios ofrecidos a la comunidad. A través de la implementación del modelo de evaluación del impacto, se busca garantizar que la formación no solo sea un proceso aislado, sino que se convierta en una herramienta clave para la mejora continua y la optimización de los recursos y servicios de la organización.

* Competencia 1: Mejora en la tramitación de expedientes de contratación
  + Fase 1: Definición de competencias clave

En este caso, las competencias clave que deben desarrollarse están vinculadas a la contratación administrativa. Esto incluye competencias en la interpretación y aplicación de la normativa vigente, la redacción de pliegos, la evaluación y selección de ofertas y la gestión de expedientes.

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

* + Fase 2: Medición

En esta fase, se deben evaluar tres niveles de impacto:

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

* + Fase 3: Análisis de resultados y retroalimentación

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

* Competencia 2: Mejora de la atención a la ciudadanía
  + Fase 1: Definición de competencias clave

Las competencias relacionadas con la atención a la ciudadanía se centran en la comunicación eficaz, la empatía, la capacidad de resolución de conflictos y el uso adecuado de las herramientas tecnológicas de atención (como sistemas de gestión de quejas y sugerencias)..

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

* + Fase 2: Medición

En esta fase, se deben evaluar tres niveles de impacto:

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

* + Fase 3: Análisis de resultados y retroalimentación

Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

*1.2.3. Actores clave del proceso de evaluación del impacto*

Para que el modelo de evaluación del impacto de la formación sea eficaz en un ayuntamiento, es necesario identificar y definir claramente los roles de los actores involucrados. La alta dirección, que incluye al alcalde y a los concejales, debe asegurar que la formación esté alineada con las prioridades estratégicas del municipio, promoviendo una cultura de aprendizaje y evaluación constante. El departamento de recursos humanos o formación organiza y coordina las actividades formativas, identifica necesidades y diseña programas alineados con los objetivos organizativos, además de implementar el proceso de evaluación del impacto.

Los responsables de áreas o servicios, como contratación, servicios sociales, urbanismo y atención ciudadana, supervisan el trabajo diario de los empleados y valoran cómo se aplican los conocimientos adquiridos en la formación para mejorar los procesos específicos de cada área. Los empleados públicos, como participantes en la formación, son fundamentales en el proceso de evaluación, proporcionando información sobre cómo la formación ha mejorado su desempeño laboral y cómo han transferido esos aprendizajes a sus tareas diarias. Su compromiso y disposición a compartir su experiencia son esenciales para enriquecer la evaluación del impacto.

Además, los evaluadores externos o referentes de formación de la Diputación de Barcelona pueden aportar una visión objetiva sobre la efectividad de la formación, realizando auditorías y ofreciendo recomendaciones para mejorar el modelo de formación y evaluación. La ciudadanía, aunque no está directamente involucrada en el proceso de formación, es el destinatario final de los servicios públicos y su satisfacción es un indicador clave del éxito de cualquier iniciativa formativa. A través de encuestas y mecanismos de retroalimentación, se puede medir cómo los empleados aplican las competencias adquiridas en la mejora de los servicios ofrecidos a la comunidad.

***1.3. Consideraciones finales***

La implementación de un modelo de evaluación del impacto de la formación en un ayuntamiento presenta retos y oportunidades para mejorar la calidad del servicio público. Entre los principales retos se encuentran la falta de alineación estratégica, la resistencia al cambio y la limitación de recursos. Es crucial asegurar que la formación esté vinculada a los objetivos estratégicos del ayuntamiento mediante una planificación clara y la colaboración entre departamentos. Además, se debe impulsar un cambio cultural y sensibilizar sobre los beneficios de la evaluación del impacto.

Para afrontar estos retos, se recomienda priorizar las competencias clave y comenzar con proyectos piloto. Es importante definir indicadores específicos y medibles desde el inicio, vinculados a los resultados organizativos. También se deben explorar alternativas económicas para la evaluación, como el uso de herramientas digitales y la colaboración con universidades. Implementar evaluaciones periódicas y a largo plazo permitirá medir el impacto real de la formación en el desempeño laboral y la calidad de los servicios.

La diversidad de competencias y áreas en un ayuntamiento requiere desarrollar modelos específicos de evaluación por competencia. Además, es fundamental fomentar la colaboración y participación activa de los responsables de cada área desde el inicio del proceso. Su conocimiento es crucial para definir objetivos claros y valorar la aplicación efectiva de las competencias adquiridas. La satisfacción de los ciudadanos y la calidad de los servicios que reciben son indicadores clave del éxito de cualquier iniciativa formativa.

*1.3.1. Recomendaciones:*

* Empezar por competencias clave: Seleccionar áreas donde la formación tenga un impacto claro y comenzar con una evaluación piloto.
* Involucrar a directivos y responsables de áreas: Asegurar su compromiso para que la evaluación del impacto sea una prioridad.
* Establecer métricas claras y específicas: Definir indicadores de éxito alineados con los resultados organizativos.
* Fomentar un enfoque gradual: Iniciar con un proceso de evaluación gradual y de bajo coste, utilizando herramientas tecnológicas.
* Desarrollar un sistema de retroalimentación continua: Establecer un mecanismo de retroalimentación para ajustar los programas de formación según los resultados.
* Medición a largo plazo: Implementar una medición que incluya un seguimiento a medio y largo plazo para evaluar el impacto real en el desempeño y la calidad del servicio.

**2. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN SOFT SKILLS EMPLEANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL**

**Alexandre Vidal Pérez**Consultor externo EY, México

***2.1. Introducción***

*2.1.1. Habilidades socioemocionales*

Las *soft skills* o habilidades socio emocionales, como la comunicación efectiva, la inteligencia emocional, el pensamiento crítico o la adaptabilidad, se han convertido en competencias cruciales y determinantes en el entorno laboral actual, específicamente en roles centrados en la interacción y relación humana (relaciones interpersonales) . A diferencia de las habilidades técnicas, presentan una mayor dificultad en su medición por la subjetividad de los comportamientos (y las creencias y experiencias que los motivan), y por tratarse de cualidades personales muy diferenciadas. Por estas razones, la evaluación y el desarrollo de estas habilidades representan un importante desafío para las organizaciones, específicamente en términos de medición y mejora continua.

*2.1.2. Modelo OCEAN y la psicolingüística*

En la psicología moderna, uno de los principales y más extendidos inventarios de personalidad es el modelo OCEAN, modelo de los cinco grandes o Big Five (Costa y McCrae 1992), que se ha convertido en una de los principales marcos teóricos para la evaluación de los rasgos de personalidad. A partir del análisis de una amplia gama de rasgos, se concluyó que se podían reducir estadísticamente a cinco grandes rasgos:

* **Apertura a la experiencia**: Curiosidad y creatividad.
* **Responsabilidad**: Organización y diligencia.
* **Extraversión**: Sociabilidad y asertividad.
* **Amabilidad**: Compasión y cooperación.
* **Neuroticismo**: Tendencia a experimentar emociones negativas. A efectos de evitar una connotación negativa en los análisis realizados, empleamos el término “Control emocional”.

Cada uno de los cinco factores está compuesto por seis subrasgos, denominados facetas, que proporcionan descripciones más específicas de la personalidad y permiten una mejor comprensión de cada una de las dimensiones principales.

**Tabla 1.** Rasgos y facetas asociadas a cada rasgo

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **APERTURA** | **RESPONSABILIDAD** | **EXTRAVERSION** | **AMABILIDAD** | **CONTROL EMOCIONAL** |
| **Aventura** | **Esfuerzo al logro** | **Nivel de actividad** | **Altruismo** | **Vehemente** |
| **Intereses artísticos** | **Cautela** | **Asertividad** | **Cooperación** | **Propenso a preocuparse** |
| **Emocionalidad** | **Deber** | **Alegría** | **Modestia** | **Melancolía** |
| **Imaginación** | **Orden** | **Búsqueda de emoción** | **Intransigente** | **Desmesura** |
| **Intelecto** | **Autodisciplina** | **Extrovertido** | **Compasión** | **Autoconciencia** |
| **Desafío a la autoridad** | **Autoeficacia** | **Gregarismo** | **Confianza** | **Susceptible al estrés** |

*La psicolingüística*

La psicolingüística surgió en Estados Unidos en la década de los cincuenta, como una rama de la psicología que se enfoca en la forma en la que las personas procesan el lenguaje, en relación a su comprensión, producción, adquisición o pérdida.

Noam Chomsky es uno de los exponentes de la psicolingüística, quien argumenta que el lenguaje debe comprenderse como un proceso sistemático compuesto por principios y reglas, que parten de una estructura profunda a nivel cognitivo, y que afloran a nivel superficial en el lenguaje hablado.

Los avances de esta ciencia han permitido generar estudios de análisis lingüístico en todo tipo de textos (redes sociales, estudios científicos, publicaciones…) y realizar correlaciones con los diferentes rasgos de personalidad. El método de estudio se basa en el conteo de palabras, la longitud de dichas palabras, la cantidad de preposiciones, procesos psicológicos asociados (recursos emocionales, cognitivos, sensoriales o sociales), relatividad temporal (frases sobre el pasado, el presente o el futuro), preocupaciones personales, signos de puntuación, palabras que expresan emociones positivas o negativas, entre otros factores.

También se han creado conjuntos de palabras específicas clasificadas por rasgos que denotan personalidad. En algunas investigaciones se ha llegado a obtener una precisión del 85% en el proceso de clasificación de personalidad mediante el modelo Big Five (Acevedo, 2018).

*2.1.3. Competencias discursivas*

La competencia discursiva, considerada tradicionalmente como una subcompetencia comunicativa (Hymes 1971, Van Ek 1986, Canale 1983, Celce-Murcia 2007) hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias  que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Universitat Pompeu Fabra. s/f).

Dentro de las competencias discursivas se encuentran las variables que afectan a nuestra voz, como elementos del discurso. Específicamente la metodología empleada en nuestras investigaciones contemplan:

* **Tono**: Refleja la actitud y emociones del hablante.
* **Velocidad**: Ritmo del habla, que puede influir en la claridad y percepción del mensaje.
* **Volumen**: Intensidad de la voz, que afecta la percepción de confianza y autoridad.
* **Concisión**: Capacidad para transmitir información de manera clara y directa.
* **Nube de palabras**: Análisis de la frecuencia de términos utilizados para identificar patrones lingüísticos.

*2.1.4. Psicográficos*

El término psicográfico, formado a partir de la unión de las palabras psicológico y demográfico, surgió a mediados de los años setenta como una metodología de investigación que propone una nueva forma de observar y analizar el mercado a partir de sus peculiaridades cognitivas, como una combinación de estilo de vida, valores, actitudes, personalidad de actividades, intereses y opiniones (Ciribeli, 2014). Por tanto, son información sobre los rasgos de personalidad, que se emplea para crear un perfil.

De las distintas variables que mide, en nuestra metodología se capturan y analizan los estados psicológicos (emocionalidad), estilos de comunicación (auto revelador, orientado a hechos) y necesidades de comunicación (búsqueda de información, búsqueda de acción), a partir de textos e interacciones en la comunicación.

***2.2. Metodología de medición e interpretación***

El rápido desarrollo de la inteligencia artificial ha permitido desarrollar múltiples herramientas que permiten recoger grandes cantidades de datos, para posteriormente analizar, comparar, categorizar e interpretar y de esta forma, detectar patrones, tendencias y generar conclusiones sobre los aspectos medidos.

Dichas herramientas emplean el Deep Learning (DL) o aprendizaje profundo, técnicas de aprendizaje automático mediante redes neuronales, y algoritmos para el análisis de los datos. Dichos algoritmos tienen la capacidad de ser entrenados con cada análisis para mejorar la inferencia de los rasgos.

Al iniciar este proyecto, en 2019, se realizaron diversas pruebas y los primeros análisis empleando la tecnología de IBM Watson Personality Insights, si bien en 2021 dejó de ofrecer su plataforma y detuvo el servicio. Finalmente se decidió emplear otra tecnología existente para el análisis del modelo OCEAN, los psicográficos y las competencias discursivas (por motivos de confidencialidad no es posible indicar sus datos).

La base tecnológica permite detectar el propósito y el estilo de comunicación, las emociones expresadas, y los rasgos de personalidad que permiten comprender el proceso de toma de decisiones y preferencias de la persona.

El marco científico está basado tanto en el modelo OCEAN, el modelo de comunicación de Schulz von Thun (Cherepanova y Tukhvatulina, 2015) y los criterios psicográficos (Ciribeli, 2015).

La combinación de rasgos de personalidad, estilos de comunicación y elementos discursivos nos permiten correlacionar datos y de esta forma crear perfiles más dinámicos y profundos de una persona.

*2.2.1. Desarrollo del proyecto*

El proceso inicia con la activación por parte de la empresa del servicio, que permite la grabación de las llamadas de los asesores telefónicos. Para el análisis actual se realizan grabaciones diarias de 20 minutos de duración para cada asesor.

A partir de estos audios, se emplean herramientas que permiten medir elementos del perfil de voz como el nivel de energía, las variaciones en tono, ritmo y volumen.

Posteriormente los audios recogidos se transcriben de forma automática, y para evitar la salida de datos sensibles de la empresa, pasan por un proceso de ofuscación de todos los elementos que la empresa no desea compartir (información de cuentas o datos bancarios, nombres completos o números telefónicos).

Dichos datos se procesan, con la aplicación de algoritmos que detectan palabras clave, estructuras gramaticales, uso de pronombres, conectores y tipologías de adjetivos y adverbios, entre otras expresiones, que se correlacionan con los rasgos de personalidad y los análisis psicográficos y permiten una evaluación detallada y objetiva de las *soft skills* y rasgos de personalidad proyectados en las conversaciones.

La tecnología permite generar de forma automática reportes individuales, que pueden enviarse a la empresa o a cada asesor de forma diaria.

Cada nuevo dato aportado alimenta la base de datos que permite analizar las variaciones en dicha personalidad a lo largo del tiempo. Con la información inicial, que nos indica las puntuaciones obtenidas en las distintas variables analizadas, generamos un plan de trabajo para capacitar al personal en el desarrollo de los distintos elementos comunicativos y de personalidad.

**Figura 1.** Flujo de trabajo del modelo

Diagrama

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

***2.3. Plan de mejora y capacitación***

Partiendo de los datos obtenidos, se genera un diagnóstico inicial de los elementos discursivos y de personalidad de los colaboradores en la empresa.

Si añadimos la posibilidad de que la empresa facilite la información de las personas con mejor rendimiento y productividad, que puede clasificarse por áreas o departamentos, podemos correlacionar los datos y realizar arquetipos de personalidad en función de las mediciones.

**Figura 2.** Ejemplo de arquetipo OCEAN para el área comercial

En el caso que analizamos, se detectaron cuatro arquetipos, que unidos a las escuchas de múltiples audios y combinados con elementos del discurso y psicográficos, transformamos en KPI’s, métricas cuantitativas para evaluar el rendimiento y el progreso de los asesores.

Con este punto de partida, se implementa un plan de mejora, que incluye:

1. **Evaluaciones contínuas.** Monitoreo regular de las interacciones de los asesores, que permite proporcionar retroalimentación oportunda.
2. **Programa de capacitación personalizado**. Sesiones diseñadas para abordar áreas específicas de mejora en soft skills y elementos del discurso. Talleres periódicos sobre regulación emocional, mejora de rasgos, elementos de oratoria, etc.
3. **Dinámicas de grupo.** Ejercicios colaborativos que fomentan el desarrollo de las habilidades interpersonales y refuerzan el aprendizaje práctico.

***2.4. Resultados y conclusiones***

*2.4.1. Resultados preliminares*

Los resultados preliminares nos permiten dar una primera aproximación sobre el potencial de la herramienta para la medición y el desarrollo de las *soft skills* en las empresas.

1. Se observan mejoras en 16 facetas.
   1. Del rasgo Apertura: aventura, intereses artísticos, imaginación, intelecto y desafío a la autoridad.
   2. Del rasgo Responsabilidad: cautela y autoeficacia.
   3. Del rasgo Extraversión: alegría, búsqueda de emoción y gregarismo.
   4. Del rasgo Amabilidad: modestia.
   5. Del rasgo Control Emocional: vehemente, propenso a preocuparse, melancolía, desmesura y susceptible al estrés. En el caso de este último rasgo, la correlación es inversa, y por tanto el aumento en las facetas indican disminución en los niveles mencionados.
2. Se observan mejoras en dos psicográficos.
   1. Lenguaje emocional (107.79%)
   2. Auto revelador (6.56%)

Los porcentajes de mejora en las facetas varían entre el 2.13% y el 31.07%.

No se observaron mejoras en los niveles del discurso, que atribuimos a una falta de práctica, repetición y seguimiento interno constante para interiorizar los cambios. Si bien es cierto que hubo facetas y rasgos que disminuyen sus valores, no observamos hasta el momento descensos considerables. En estos momentos todavía no finaliza el programa formativo de mejora, y por tanto consideramos que hay un mayor margen de mejora antes de la finalización de este.

*2.4.2. Conclusiones*

Contemplábamos que la modificación de los rasgos de personalidad difícilmente tendrá grandes variaciones en un período corto de tiempo (en este caso tres meses). Por ese motivo el plan de mejora se enfoca en la personalidad proyectada (no confundir con el mecanismo de defensa psicológico) de los asesores, que inicia con modificaciones superficiales en el vocabulario empleado, en la modificación consciente de los niveles de energía al hablar, la entonación, la reducción de la monotonía, el énfasis en determinadas palabras clave, la emocionalidad, entre otros factores, que con la repetición tienen el potencial de transformar de forma más profunda algunos aspectos de la personalidad.

Con estas consideraciones, observamos algunos cambios significativos en un período relativamente corto, y sin solicitar la obligatoriedad de llevar a cabo los ejercicios y la repetición constante de los cambios indicados en las sesiones. El plan actual se basa en recomendaciones de llevar a la práctica diaria los elementos analizados, pero observamos que es escaso el tiempo de *feedback* para conocer las dificultades a la hora de llevar a cabo dichos cambios.

Por otra parte, a lo largo del proceso se evidencia cierta y lógica rotación en las áreas analizadas, lo que no nos permite evaluar de forma completa la evaluación de todos los asesores. Las bajas y las nuevas incorporaciones dificultan el análisis óptimo.

También interpretamos que la acumulación de conocimientos y sesiones teóricas dificultan llevar a la acción las múltiples recomendaciones de cambios, que se añaden a las obligaciones diarias de los asesores.

Estos descubrimientos nos llevas a pensar en futuras mejoras del programa que incluyan un mayor tiempo para sesiones de retroalimentación, la introducción más gradual de los elementos a trabajar, la colaboración con el personal interno de la empresa para asegurar que se lleven a cabo las actividades a trabajar entre sesiones, así como la realización de un mayor número de sesiones para el trabajo con los elementos del discurso.

En cualquier caso, nos mostramos optimistas con respecto a la posibilidad de mejora en aspectos específicos de determinadas *soft skills* y la personalidad proyectada mediante intervenciones dirigidas y el uso de la IA para la medición y análisis de los datos, y consideramos que con la velocidad de mejora de los algoritmos tendremos cada vez mayor capacidad de incidir en el desarrollo de múltiples aspectos de nuestra personalidad.

**3. EXPLORANDO LA TRANSFERENCIA MULTIDIMENSIONAL DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO**

**Carla Quesada-Pallarès**Universitat Autònoma de Barcelona - Research Group and Innovation in Designs (GRID)/España

**Paulina E. Robalino Guerra**Universitat Autònoma de Barcelona; Universitat de Barcelona/España

**Edith Mariana Rebollar Sánchez**Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México /México

**Helena Roig-Ester**Escola Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa - Research Group and Innovation in Designs (GRID)/España

***3.1. Introducción***

La transferencia de aprendizaje se ha estudiado por más de 40 años, iniciando con el modelo de Baldwin y Ford (1988), que identificó dimensiones clave como las características del participante, el diseño de la formación y el contexto organizacional. Aunque la investigación se ha centrado en enfoques cuantitativos basados en variables (Gegenfurtner, 2011), estudios recientes destacan la necesidad de nuevas aproximaciones (Quesada-Pallarès et al., 2022). En 2018, Ford et al. realizaron un estudio cualitativo con docentes en servicio, revelando dimensiones adicionales a la visión unidimensional de Kirkpatrick (1959), lo que sugiere desafíos complejos para alinear enfoques científicos y prácticos en Recursos Humanos.

Esta contribución presenta el cuestionario de Transferencia Multidimensional (Quesada-Pallarès et al., 2021), con el objetivo de: 1) identificar grupos de docentes en base a sus similitudes y diferencias en las dimensiones de transferencia multidimensional; y 2) explorar el grado en que se han llevado a cabo diferentes acciones de implementación en el transcurso del proceso de transferencia.

*Contexto del estudio*

Las escuelas de educación secundaria en el Estado de México se organizan en 13 regiones geográficas, agrupando secundaria general, técnica y telesecundaria. Las dos primeras están en contextos urbanos con muchos alumnos, mientras que la telesecundaria se encuentra en áreas rurales y tiene un número reducido de estudiantes. La formación analizada fue realizada por la Subdirección de Formación Continua (SubFC), responsable de desarrollar propuestas de formación con el apoyo de los 26 Centros de Maestros en el Estado de México. El objetivo es fortalecer el desarrollo profesional y mejorar la práctica docente en las aulas.

***4.2. Metodología***

Este estudio utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño longitudinal de dos momentos de medición, aplicando cuestionarios sobre patrones de aprendizaje (Vermunt, 2005), dimensiones de transferencia de aprendizaje (MDT; Quesada-Pallarès et al., 2021) e intenciones de implementación (IMI; Quesada-Pallarès, 2014). Para emparejar las respuestas, se solicitó un código único autogenerado y el consentimiento explícito, cumpliendo con los criterios éticos de la Universitat Autònoma de Barcelona. El análisis se centró en los cuestionarios MDT e IMI aplicados en septiembre y octubre de 2023, complementados con datos sociodemográficos recogidos al finalizar la formación.

*Participantes*

La población fueron docentes de secundaria mexicanos en servicio que participaron en acciones de formación continua gestionadas por la SubFC en mayo y junio de 2023. La muestra se compuso por 201 docentes en servicio que completaron cursos de formación continua en el verano de 2024 (77.8% mujeres; edad promedio 43.26, DT=8.32), con una tasa de respuesta del 4.2% mediante un muestreo no probabilístico intencional (N=4,800).

*Instrumentos*

Este estudio se centra en los cuestionarios Transferencia Multidimensional (MDT) e Intenciones de Implementación post (IMI-post), administrados en línea tres meses después que la actividad formativa finalizase, procediendo al envío de los cuestionarios de manera secuencial en cuanto se cumplieron los tres meses de la finalización de cada uno de los cursos incluidos en el estudio.

El MDT es un cuestionario basado en la propuesta teórica de Ford et al. (2018) que concibe la transferencia del aprendizaje como un proceso multidimensional. Este proceso implica la aplicación, generalización o uso de lo aprendido en diversos contextos, por distintos motivos y agentes clave. El cuestionario incluye cinco dimensiones y 33 ítems Likert de 5 puntos (1-nada de acuerdo; 5-totalmente de acuerdo): Autoevaluación y Reflexión (6 ítems; α=.92), Evaluación y Reflexión por otros (6 ítems; α=.88), Intercambio y Compartir con pares (7 ítems; α=.93), Personal (7 ítems; α=.93) y Desempeño (7 ítems; α=.87). El cuestionario se puede consultar en Quesada-Pallarès et al. (2021).

El cuestionario IMI, en su versión post, se adoptó del instrumento validado por Quesada-Pallarès (2014). Evalúa las intenciones de implementación: acciones realizadas durante el proceso de transferencia para identificar su grado de desarrollo. Consta de 9 ítems en escala Likert de 5 puntos (1-nada de acuerdo; 5-totalmente de acuerdo), con un alfa de .89. Un ejemplo de ítem es: “He discutido con mis compañeros de trabajo cómo aplicar lo que he aprendido en la capacitación a mi trabajo.”

*Análisis de Datos*

Los datos se analizaron con JASP v0.19. Para identificar grupos según similitudes y diferencias en las dimensiones de transferencia multidimensional, se realizó un análisis de agrupamiento centrado en la persona sobre los factores MDT. Para explorar el grado de implementación de acciones durante la transferencia, se aplicó MANOVA para evaluar diferencias en las acciones de IMI entre los grupos identificados.

***3.3. Resultados***

Se presentan los resultados del estudio en base a los dos objetivos propuestos.

*Análisis de agrupamiento centrado en la persona a los factores MDT*

El enfoque centrado en la persona identificó primero la agrupación óptima para los datos de MDT, lo que dio como resultado 5 conglomerados o clústeres con una silueta aceptable (.35) y una varianza explicada del 78% (AIC=270.25; BIC=352.83). La figura 1 muestra que la mayoría de los clústeres son estables; sin embargo, y dado que el clúster #5 incluye solo 19 docentes y el #4, 17, se necesitarían más datos para confirmar su estabilidad en nuevas muestras.

**Figura 1.** Configuración del clúster a partir de factores MDT.



En base a la configuración de los clústeres, pues, emergen los siguientes perfiles:

1. Transferencia Moderada con Enfoque Colaborativo (Clúster 1): Este grupo muestra un rendimiento promedio en autoevaluación, reflexión externa, impacto personal y desempeño, destacando ligeramente en la colaboración con pares. La transferencia del aprendizaje se mantiene estable gracias al apoyo en entornos de trabajo colaborativos.
2. Transferencia Débil (Clúster 2): Presenta niveles bajos en todas las dimensiones, indicando una transferencia muy limitada. La falta de reflexión, aplicación personal e interacción con pares podría deberse a la falta de apoyo organizacional o escasa relevancia percibida de la formación.
3. Transferencia Integral y Consolidada (Clúster 3): Se caracteriza por puntuaciones altas en todas las dimensiones, reflejando una transferencia sólida y equilibrada. Los participantes aplican el conocimiento de forma reflexiva, reciben retroalimentación externa, y contribuyen en entornos colaborativos.
4. Transferencia Inhibida (Clúster 4): Con niveles muy bajos en todas las dimensiones, este clúster muestra barreras significativas para la transferencia, posiblemente por falta de motivación o desconexión entre la formación y el puesto de trabajo, lo que bloquea la aplicación del aprendizaje.
5. Transferencia Reflexiva e Individual (Clúster 5): Este grupo destaca por alta autoevaluación y reflexión personal, con fuerte impacto personal y buen desempeño laboral, pero baja colaboración con pares. La transferencia se centra en la mejora individual con poca interacción social.

*Análisis de diferencias en las acciones IMI en los diferentes grupos emergidos*

Un MANOVA probó las acciones de IMI en conglomerados de MDT, mostrando diferencias significativas (F(9, 188)=8.327, p<.001; Λ=.266 de Wilks; η2p=.282), que proporciona información valiosa aunque moderada sobre el tamaño del efecto (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Estadística descriptiva y efectos multivariados significativos.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Clúster | | | | |  |
|  | 1 Media (DT) | 2 Media (DT) | 3 Media (DT) | 4 Media (DT) | 5 Media (DT) | F(1,196)\* |
| 1. He discutido con mi jefe cómo aplicar lo que he aprendido en la capacitación para mi trabajo. | 3.75 (0.92) | 2.85 (0.95) | 4.10 (1.06) | 2.47 (1.23) | 2.84 (1.30) | 16.55 |
| 2. He discutido con mis compañeros de trabajo cómo aplicar lo que he aprendido en la capacitación a mi trabajo. | 4.04 (0.68) | 3.17 (0.75) | 4.54 (0.69) | 2.82 (1.01) | 3.16 (1.34) | 31.07 |
| 3. He reflexionado sobre cómo aplicar a mi puesto de trabajo lo aprendido en formación. | 4.36 (0.52) | 4.03 (0.83) | 4.79 (0.44) | 3.29 (0.69) | 4.68 (0.75) | 26.33 |
| 4. He analizado cómo puedo aplicar con éxito lo que he aprendido en la formación para mi puesto de trabajo. | 4.28 (0.57) | 4.10 (0.71) | 4.79 (0.41) | 3.35 (0.61) | 4.68 (0.48) | 29.89 |
| 5. He buscado oportunidades para aplicar lo aprendido en la formación a mi trabajo. | 4.28 (0.50) | 3.88 (0.72) | 4.83 (0.44) | 3.41 (0.62) | 4.68 (0.58) | 35.61 |
| 6. He revisado los materiales del curso para aplicar lo aprendido a mi trabajo. | 4.36 (0.56) | 3.85 (0.58) | 4.86 (0.35) | 3.18 (0.64) | 4.58 (0.69) | 49.19 |
| 7. He practicado cómo aplicar, en mi trabajo, lo que he aprendido en la formación. | 4.26 (0.52) | 3.90 (0.59) | 4.85 (0.36) | 3.29 (0.77) | 4.68 (0.58) | 43.90 |
| 8. Me he fijado objetivos específicos para mantener lo que he solicitado para mi trabajo. | 4.04 (0.68) | 3.52 (0.51) | 4.65 (0.51) | 2.88 (0.99) | 4.26 (0.93) | 35.76 |
| 9. He analizado el éxito que he tenido en la aplicación de lo aprendido en la formación para mi puesto de trabajo. | 4.04 (0.71) | 3.67 (0.62) | 4.64 (0.56) | 3.00 (0.50) | 4.16 (0.83) | 30.05 |
| *Nota:* \**p*<.001; las Casillas en gris contienen valores menores de 3.00 (escala Likert de 5 puntos); DT=Desviación típica | | | | | | |

***3.4. Discusión***

Este estudio preliminar analiza la transferencia de aprendizaje como un constructo multidimensional. Los resultados identifican grupos con diferentes puntuaciones en los factores de transferencia (Ford et al., 2018). Destacan los docentes ubicados en *Transferencia Reflexiva e Individual* por su inestabilidad, especialmente en el factor de Intercambio y Compartir con pares, relevante dado el papel del aprendizaje informal en docentes en servicio (Kyndt et al., 2016). Además, en las acciones de implementación, los docentes de secundaria del Estado de México en este clúster rara vez discutieron cómo aplicar lo aprendido con sus superiores o compañeros de trabajo.

Los docentes encuestados trabajan en escuelas públicas, lo que presenta varios retos al implementar innovaciones pedagógicas. Uno de estos retos es la modalidad secundaria, que conlleva que la ubicación de los centros educativos influya en la implementación de un enfoque colaborativo, favoreciendo la colaboración entre pares y la transferencia de aprendizaje en el entorno de trabajo (*Transferencia Moderada con Enfoque Colaborativo*).

Las secundarias generales y técnicas, ubicadas en contextos urbanos, enfrentan aulas con alta ratio de alumnos, lo que dificulta el trabajo docente. Cada asignatura tiene un docente asignado, lo que resulta en un claustro numeroso. Esto genera que haya docentes con una *Transferencia Débil* de aprendizaje, debido a la falta de reflexión y apoyo institucional, y a la percepción de la formación como una oportunidad para mejorar el puesto de trabajo o escalar jerárquicamente.

Finalmente, la diversidad sociocultural del alumnado afecta la implementación de innovaciones y el aprendizaje de los estudiantes (Flores Barrera et al., 2017). Ante el escaso apoyo y la cultura organizacional, esto provoca en los docentes una falta de interés en la formación.

Aunque la muestra es pequeña, el estudio destaca la complejidad de la transferencia y respalda su enfoque multidimensional (Ford et al., 2018). Futuros estudios deberían ampliar muestras y contextos, usando enfoques multimodales y multimétodo (Violato, 2024) para afinar el análisis de conglomerados y adaptar la formación (Arabi y Garza, 2023). Una formación docente eficaz debe considerar el papel de los docentes en la transferencia, beneficiando así el aprendizaje estudiantil (Quesada-Pallarès et al., 2018).

**4. TRANSFERENCIA AL PUESTO DE TRABAJO DE APRENDIZAJES GENERADOS MEDIANTE COMUNIDADES DE PRÁCTICA**

**Aleix Barrera-Corominas (Coord.)**CRiEDO – Universitat Autònoma de Barcelona/España

***4.1. Introducción***

El conocimiento que tienen las personas es una de las principales cualidades de la organización, situándose en un lugar central con el fin de permitir que las experiencias acumuladas sirvan para la mejora de sus resultados globales (León, Ponjuán y Rodríguez, 2006). Se justifica así la importancia de gestionar y difundir el conocimiento a través del entramado organizativo, y la puesta en marcha de múltiples estrategias que permiten a las organizaciones hacer aflorar el conocimiento de sus miembros, las Comunidades de Práctica (CoP, de aquí en adelante), entendidas como grupos de personas que comparten intereses, problemas o la pasión por un tópico y profundizan en el conocimiento y entendimiento del mismo de forma conjunta (Wenger, 1999; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), son las que con más facilidad se han implantado en las organizaciones, puesto que entre sus ventajas se destaca que (Wenger, 2007):

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

La capacidad de las CoP para facilitar los aprendizajes el elemento clave sobre el que se sustenta esta investigación, partiendo de la base que los aprendizajes generados tienen un carácter informal (Fernández-de-Álava, y Barrera-Corominas, 2013; Boud y Middleton, 2003; Fernández-de-Álava, 2014) y se plantea la necesidad de evaluar si este aprendizaje tiene una transferencia directa en el puesto de trabajo (Barrera-Corominas y Fernández-de-Álava, 2013; Gairín, Fernández-de-Álava, y Barrera-Corominas 2013; Harkins, 2013).

La transferencia de la formación se define como la evidencia de que nuevos conocimientos y habilidades adquiridos en procesos formativos se están aplicando en el puesto de trabajo y se mantienen en el tiempo (Baldwin y Ford, 1988; Cheng y Ho, 2001 y Holton et al. 1997). Mediante el presente trabajo se pretende profundizar en el ámbito de la transferencia de la formación, y concretamente en el análisis comprensivo de las variables que influyen en la transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos a través de CoP, tomando en consideración los diferentes aspectos diferenciales que éstas tienen en relación a las actividades de formación continua habituales.

En esta aportación analizamos los factores que influyen en la transferencia de lo aprendido a partir de la participación en CoP y Formación SemiPresencial (FSP, de aquí en adelante), y la influencia que estos aprendizajes tienen en la mejora del desempeño laboral, la calidad del trabajo, la cultura y clima organizativo y la visibilidad de la organización, entre otros.

***4.2. Metodología***

El estudio se ha desarrollado utilizando método mixto; en primer lugar un cuestionario diseñado y validado *adhoc* compuesto por 107 ítems agrupados alrededor de 5 dimensiones: datos sociodemográficos, la organización, el participante, la actividad realizada y situación después de la actividad. El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS versión 21.0. Se invito a participar a las 262 personas que habían participado en CoP (191) y en FSP (71). La muestra final fue de n=153, compuesta por un 74,51% (n=114) de participantes CoP y 25,49% (n=39) participantes de FSP. Para verificar la validez de la muestra, se realiza una comparación de los datos sociodemográficos de aquellos que han iniciado el cuestionario con la muestra final aplicando aplican pruebas T para las variables continuas y chi-cuadrado para las nominales. Los resultados de las pruebas realizadas constatan la validez de la muestra final utilizada.

En segundo lugar, se han realizado 15 entrevistas semiestructuradas. Los participantes se han seleccionado de entre los de la primera fase, considerando que entre ellos haya representatividad de las puntuaciones extremas en los ítems relativos a transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo, esto es, aquellos que consideran que se ha producido más transferencia y aquellos que lo consideran en el otro extremo. Para el tratamiento y análisis de los datos cualitativos se ha utilizado el programa MAXQDA versión 12, lo que ha permitido la categorización y sistematización de los datos recogidos, que previamente se habían transcrito de forma literal.

***4.3. Resultados***

Los participantes consideran que como consecuencia de la participación en las CoP y FSP consiguen mejorar el desarrollo de su trabajo diario en un 59,48% de los casos, seguido de la mejora en la calidad del trabajo, aspecto que puntúan de forma positiva el 58,82%). En la segunda fase del estudio se detecta que gran parte los participantes en CoP valoran positivamente los productos que elaboran como herramienta para mejorar su actividad diaria. En el caso de las FSP analizadas, el desarrollo de dos de ellas preveía la realización de una actividad práctica por parte de los participantes al finalizar el curso, motivo que puede explicar la falta de diferencias significativas entre las valoraciones de ambos grupos en estos dos aspectos.

De todas formas, no se observa que haya la percepción de que como consecuencia de la participación en las actividades se consigan mejoras en los resultados de la organización, pues este aspecto lo valoran positivamente el 49,2% de los participantes. Al mismo tiempo, se observa que hay una valoración positiva de cómo la participación en las actividades contribuye a mejorar la cultura y el clima de la organización (53,6% de valoraciones positivas) y también la visibilidad de la organización hacía el exterior, aspecto que es valorado de forma positiva por parte del 51,63% de los participantes. Respecto este último elemento, y a pesar de que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, durante la fase de entrevistas se detecta en los participantes en CoP la sensación de que la visibilidad de la organización aumenta a través de las jornadas finales que organizan las CoP para presentar sus productos, las cuáles se convierten en un espacio en el que participan también profesionales de otras organizaciones.

*En la “Jornada de Buenas Prácticas” invitamos a gente de fuera. Nos estamos escuchando mutuamente, vemos que han hecho ellos, cuáles son sus ideas y trabajos y aprendemos mutuamente.* (CPA1-19:19)

*Fue una jornada con mucho éxito, y hasta me entrevistaron en el diario “Ara”.* (CPA4-33:33)

Los participantes consideran que aquellos aspectos sobre los que se perciben más cambios se vinculan con la percepción de más seguridad en el momento de desarrollar la actividad diaria, valorado positivamente en un 62,85% de los casos, seguido del sentimiento de que se tienen más conocimientos sobre el trabajo habitual, con una puntuación afirmativa del 62,09% de los participantes.

*Al estar validados y respaldados desde arriba, te brinda seguridad en tu trabajo.* (CPA5-39:42)

El 58,83% de los participantes en CoP consideran que como consecuencia de su participación han establecido nuevas redes de colaboración con otros miembros de la organización, exponiendo que “*El programa Compartim ha facilitado que podamos estar en contacto los profesionales de los diferentes centros.* (CPB3-36:36)”. También se considera que la participación en la actividad ha sido útil para ser más eficaz en el desarrollo del trabajo, concretamente un 55,56% de los participantes que responden al instrumento de la primera fase, y en un 43,13% de los casos ha contribuido a ser más eficiente. La participación en la actividad también contribuye a ser más consciente de las necesidades formativas, valorando este aspecto el 55,56% de los participantes. Cabe considerar que entre los participantes en las CoP puntualmente se recogen observaciones que apuntan a la capacidad que tiene este tipo de actividad para “*la información se adelante a cuando tú tienes la necesidad.* (CPA6-38:38)”

El trabajo en equipo implica que todos los miembros trabajen en una misma dirección y siguiendo unas mismas pautas de actuación, y según se observa en la fase 1, el 51,63% de los participantes considera que con la actividad esto se ha conseguido (ver tabla 62), siendo significativamente superior el número de participantes en CoP que opinan así (χ2(1) = 10,59; p = 0,001). Además, los participantes en CoP consideran que el trabajo a partir de la misma ha permitido fortalecer colectivos profesionales para mejorar la comunicación, y contribuir así a mejorar el servicio.

De hecho, el 55,57% de los participantes manifiesta haber compartido lo aprendido con sus compañeros de trabajo para actuar todos con unos mismos criterios, lo que se puede complementar con la búsqueda de consensos dentro del colectivo profesional, participen o no en la CoP, para facilitar la aplicación de los nuevos conocimientos en el día a día de la organización.

*El trabajo en la CoP sirvió para que nos uniésemos más los compañeros, compañeros con los que antes no tenías tanta relación, y al final ello redunda en una mejora del servicio. Fomenta una mayor comunicación entre el equipo.* (CPB1-52:52)

Al respecto, la mejora del servicio se puede vincular con una mejora de la satisfacción de los usuarios, aspecto que los participantes perciben que sucede en el 49,68% de las ocasiones, puesto que en el caso de las CoP los participantes consideran “*ahora tenemos unos productos que antes no teníamos para ofrecer a los usuarios.* (CPB1-90:90)”.

La aplicación de los nuevos conocimientos debería contar con el apoyo de los superiores jerárquicos y es necesario disponer de recursos para poderlo aplicar. En el caso de los participantes en la investigación se observa que el 30,06% de ellos no ha sentido que se les hayan facilitado los recursos para poder aplicar los nuevos aprendizajes y únicamente el 26,79% considera que los recursos disponibles eran suficientes para aplicar los nuevos conocimientos. En las entrevistas aparece en diversas ocasiones observaciones vinculadas con la falta de recursos para poder llevar a la práctica lo que se aprenden en las FSP y las CoP, especialmente en aquellos profesionales vinculados a centros penitenciarios.

*Queda muy bien que haya una comunidad de prácticas pero después nos encontramos con incongruencias, pues desde servicios centrales se destinan recursos y esfuerzos, pero después en cada centro, te encuentras problemas.* (CPA4-7:7)

*Lo aprendido en la CoP a veces no es posible aplicarlo, por los condicionantes propios de nuestro lugar de trabajo (las condiciones que ofrece cada centro penitenciario).* (CPB4-33:33)

Al mismo tiempo, el 24,83% no ha percibido que su superior le reconociera los nuevos conocimientos que había adquirido, o que le haya incentivado a aplicar los nuevos aprendizajes (33,98% de respuestas afirmativas). Únicamente el 36,6% de ellos ha sentido que sus compañeros le han facilitado la aplicación de los nuevos aprendizajes en su puesto de trabajo, aspecto que en algunas ocasiones se vincula con la falta de reconocimiento por parte de algunos profesionales del trabajo que se desarrolla en la CoP.

*Esto lo que significa es que otro departamento de tu propio centro penitenciario no comparte esta idea, la idea de trabajo colaborativo en la CoP.* (CPB4-14:14)

Sin embargo, y a pesar de la falta de apoyo y reconocimiento por parte de los superiores, el 67,32% de los participantes considera que no ha encontrado por parte de los superiores dificultades para aplicar lo aprendido, por tanto, se puede deducir que de forma directa no ponen problemas para aplicar los nuevos conocimientos, pero tampoco ponen facilidades para ello.

*No creo que los superiores tengan demasiado en cuenta la formación de un funcionario, o por lo menos yo no lo percibo así.¡ (…) Tú detectas en qué te puedes formar, pero tu jefe no sabe en qué te has formado, o si lo sabe, no pone facilidades al respecto.* (AFA2-19:20)

Los participantes, como norma general, no consideran que las actividades en las que han participado les hayan ayudado a adquirir conocimientos para asumir nuevas funciones en el futuro, pues únicamente el 42,48% de ellos lo valora como algo positivo, siendo los de perfiles formativos más elevados los que más bajo puntúan a esta cuestión (χ2(3) = 10,47; p = 0,01).

Los participantes en el estudio valoran en un 60,75% que los productos finales elaborados en las CoP han servido para facilitar el trabajo desarrollado diariamente, pues los productos están siempre relacionados con las actividades que se realizan en el puesto de trabajo y concretan procedimientos, protocolos o metodologías de actuación. Por otro lado, el 58,17% de ellos considera que sirve para visibilizar el trabajo desarrollado durante la actividad, siendo los participantes de las CoP los que significativamente consideran de forma más positiva este aspecto (χ2(1) = 8,22; p = 0,004). De hecho, las jornadas abiertas que se realizan al finalizar cada ciclo de las CoP son un buen escenario para difundir el producto realizado y visibilizar el trabajo desarrollado. Fruto de ésta visibilización hay otras organizaciones que han utilizado los productos elaborados, pues así lo perciben el 29,41% de los participantes.

A nivel interno, los productos son utilizados como material para la formación de las personas que se incorporan al servicio según la percepción de un 43,13% de los participantes, siendo los participantes en CoP los que lo consideran significativamente (χ2(1) = 9,74; p = 0,002) en mayor medida. Además, en un 29,41% de los casos los productos elaborados son utilizados por los compañeros de los participantes en las actividades, a pesar de que estos no han participado en ellos. En este caso también son los participantes en las CoP los que de forma significativa (χ2(1) = 3,99; p = 0,05) responden en más ocasiones de forma afirmativa, y ello puede deberse al hecho que los superiores jerárquicos actúan en muchas ocasiones como moderadores de las CoP.

***4.4. Conclusiones***

Los resultados de este estudio permiten concluir que la participación en CoP, en las que como resultado final se elabora un producto de conocimiento, facilitan la transferencia de la formación al contribuir la elaboración de este producto a tener que establecer durante la propia actividad conexiones entre las necesidades del puesto de trabajo y aquello que uno sabe y debe incorporar en su cartera de conocimientos. Asimismo, la participación en CoP contribuye dar más seguridad a los participantes en el desarrollo de su actividad profesional diaria, así como disponer de más conocimientos contextualizados a la realidad organizativa, lo que contribuye a una mejora de su desempeño.

Una de las principales limitantes a la hora de aplicar los nuevos conocimientos en el puesto de trabajo es la falta de recursos y el apoyo de los superiores jerárquicos, que si bien no ponen barreras específicas para que el nuevo conocimiento generado pueda ser aplicado, no siempre acompañan a sus subordinados en este proceso. En este sentido, sigue siendo un reto para las organizaciones la formación y sensibilización de los puestos intermedios para ejercer un liderazgo que permita que cada empleado pueda poner en acción todos los conocimientos de que dispone.

Finalmente, fruto de los resultados se desprende que es más fácil transferir los aprendizajes informales generados durante la participación en las CoP, probablemente porque en estas se intenta resolver una problemática profesional, motivo por el proceso de trabajo y aprendizaje que se produce en esta queda estrechamente vinculado al puesto de trabajo, favoreciendo así la transferencia próxima (Barnet y Ceci, 2002).

**REFERENCIAS**

Acevedo, C. P. (2018). *Servicio Web para la detección automática de personalidad a través del análisis lingüístico de textos.* Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior Tecnológico Nacional de México. Disponible en: <https://rinacional.tecnm.mx/handle/TecNM/5869>

Arabi, E., y Garza, T. (2023). Training design enhancement through training evaluation: Effects on training transfer*. International Journal of Training and Development, 27*(2), 191-219. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12295>

Baldwin, T. T., y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology, 41*(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>

Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41,* 63-105.

Barcelona, Diputación de. Catálogo de servicios de formación. <https://www.diba.cat/ca/web/formacio/cataleg-de-serveis>

Barcelona, Diputación de. Memoria corporativa. <https://seuelectronica.diba.cat/serveis-de-la-seu/memoria-corporativa/>

Barnett, S. M., y Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. Psychological Bulletin, 128, 612-637.

Barrera-Corominas, A. y Fernández-de-Álava, M. (febrero de 2013). The transfer of informal learning from communities of practice to the workplace. Documento presentado en 5th World Conference on Educational Sciences. (Roma, Itàlia).

Boud, D y Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.

Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis Educación.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (2–27), Longman.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (41–57), Springer.

Cheng, E.W.L. y Ho, D.C.K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.

Cherepanova, N., Tukhvatulina, L. y Eremina A. (2015). Communication technologies in contemporary corporate social responsibility management. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 166, 583-588. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.577>

Ciribeli, J.P. y Miquelito, S. (2014). La segmentación del mercado por el criterio psicográfico: un ensayo teórico sobre los principales enfoques psicográficos y su relación con los criterios de comportamiento. *Visión de Futuro*, 19(1), 33-50.

Costa y McCrae, (2008). NEO PI-R. Inventario de personalidad. Manual profesional. Madrid. TEA .

Delgado-Villalobos, M. y López-Riquelme, G.O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *RevISTA ConCiencia*. 7, 43–74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>

Fernández J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística. *Per Abbat*, 3 39-71.

Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de pràctica virtuales en la Administración pública: evaluación y acreditación*. Bellaterra: Tesis Doctoral Inédita

Fernández-de-Álava, M. y Barrera-Corominas, A. (2013). Communities of practice as a mechanism of learning from others: the value of informal learning to organizations, *Global Journal on Technology.* 3, 1040-1045.

Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., y Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, *23*(1), 39-56. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

Ford, J. K., Baldwin, T. T., y Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior, 5*(1), 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>

Gairín Sallán, J. (Coord.) (2011). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.

Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. Gairín (Coord.) *Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación.* (pp. 13-32), Madrid: Wolters Kluwer.

Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational research review, 6*(3), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>

Granado, C.; Puig, M., y Aguilar, S (2013). La transferencia de la Formación continua al puesto de trabajo: practicas, creencias y necesidades formativas de los docentes del Instituto Andaluz de Administración Pública (pp 1-147). Sevilla.

Harkins, D. (2013). Reframing the Transfer Problem: Transfer of Learning in a Community of Practice. *Training and Development in Human Services*, 7(1), 20-26.

Holton, E; Bates, R; Seyler, L y Carvalho, M. (1997). Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument. *Human Resources Development Quarterly*, 8(2) 95-113.

Huczynski, A.A., y Lewis, J.W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. Journal of Management Studies, 17 (2), (pp 227-240).

Hymes, D. H. (1971). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (269-293), Penguin Education.

John, O. P., y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L.A. Pervin y O.P. John (Ed.) *Handbook of Personality: Theory and Research*, *Vol. 2,* 102-138, Guilford Press. Disponible en: <https://bit.ly/3X1WqIY>

Kazbour PhD, R.R.; Mcgee PhD, H.M.;Money, T.; Masica, L., y Brinkerhoff Edd, R.O. (2013). Evaluating the impacto f a performance-based methodology on transfer of training. Performance Improvement Quarterly, 26 (1), 5.

Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journals of ASTD, 13*(11), 3-9.

Kirkpatrick, D.L. (1979), Techniques for evaluating training programs. En: Ely, D.P. y Plomp, T (eds.), Classic writings on instructional technology, Volume 1. Classic writings on instructional technology.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., y Donche, V. (2016). Teachers’ everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research, 86*(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

León Santos, M., Ponjuán Dante, G. y Rodríguez Calvo, M. (2006). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. *ACIMED*, vol. 14(2). Recuperado de: <http://goo.gl/GiEAHY>

Michael, M. B. (2020). *Artificial Intelligence and education*. Disponible en: <https://bit.ly/3X2pGPW>

Navío Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

Newstroom, J.W. (1986), Leveraging management development though the management of transfer. The journal of management development, 5 (5), 33.

Ortega, G, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. Banco de Desarrollo de América Latina.

Pineda. P (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. Educar, (27), (pp 199-133).

Quesada-Pallarès, C. (2014). *¿Se puede predecir la transferencia de los aprendizajes al lugar de trabajo?: Validación del modelo de predicción de la transferencia.* Doctoral Thesis at the Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/127052>

Quesada-Pallarès, C., González-Ortiz-de-Zárate, A., Ciraso-Calí, A., y Pineda-Herrero, P. (2021). *MultiDimensional Transfer questionnaire (MDT)*. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/307948>

Quesada-Pallarès, C., González-Ortiz-de-Zárate, A., Pineda-Herrero, P., y Cascallar, E. (2022). Intention to transfer and transfer following eLearning in Spain. *Vocations and Learning, 15*(2), 359-385. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09292-w>

Quesada-Pallarès, C., Rebollar-Sánchez, E. M., Fernández-de-Álava, M., y Ciraso, A. (2018). Is in-service teacher training useful? Applying the transfer of learning factors model in Mexican schools. In L. Caudle (Ed.), *Teachers and Teaching: Global Practices, Challenges and Prospects* (pp. 1-24). Nova Science Publishers.

Robinson, J.C., y Robinson, D.G (1995), Performance takes training to neew heights. Training & Development, 49 (9), 20.

Rothmann S (2003) The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 68–74. <https://doi.org/10.10520/EJC88938>

Schuller, B., y Batliner, A. (2013). *Computational paralinguistics: Emotion, affect and personality in speech and language processing*. John Wiley & Sons.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica

Tejada Fernández, J (2005), El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. Revista Iberoamericana de Educación, 37 (2), (pp 1-16).

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

Universitat Pompeu Fabra. (s.f.). Competencia discursiva. Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües. https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-competencia-discursiva

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Council of Europe.

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, *49*, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>

Violato, E. (2024). *Achieving Transfer of Learning in Health Professions Education: New Perspectives*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4876379>

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Nueva York: Cambridge University Press

Wenger, E. (2007). Communities of practice. A brief introduction. Recuperado de: <http://goo.gl/ndeJ26>

Wenger, E.; McDermont, R ,y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge.* Boston: Harvard Business School Press

1. (Newstrom, 1986); (Robinson y Robinson, 1995); (Huczynski y Lewis 1980). [↑](#footnote-ref-1)
2. Entre el 5 y el 20 % según Kazbour (2013) [↑](#footnote-ref-2)
3. (Kirkpatrick, 1979) [↑](#footnote-ref-3)
4. Se puede consultar en <https://www.diba.cat/ca/web/formacio/cataleg-de-serveis> [↑](#footnote-ref-4)