

Procesos de transferencia en programas de capacitación: una revisión necesaria

Mónica García Solarte¹
Carlos Fernando Torres Oviedo²
Universidad del Valle

Resumen

Este artículo presenta una revisión de la literatura acerca de las condiciones que facilitan la transferencia del aprendizaje en las organizaciones, en el marco del contexto actual. Se parte de una conceptualización de los procesos de formación, capacitación y entrenamiento que se realizan desde las áreas de gestión humana. Se destacan tres condiciones que intervienen como facilitadoras de la transferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes en el puesto de trabajo: 1) Oportunidad para ejercer: facilitar los medios para la aplicación de lo aprendido, 2) Autonomía: establecer las propias metas en el desempeño, y 3) Clima y cultura organizacional: significados compartidos acerca del aprendizaje continuo. Finalmente, se propone un modelo para concebir programas formales de enseñanza-aprendizaje en las organizaciones. Se concluye mencionando la necesidad de pensar en agendas de investigación que fortalezcan la relación Universidad-Empresa en aras de gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera más sistemática.

Palabras clave: Gestión humana, capacitación, transferencia.

Transfer processes in training programs: a needed review

Abstract

This article is a literature review about the conditions that facilitate transfer of learning in organizations, under the current context. It starts with a conceptualization of the processes of education and training conducted by human resource departments to contextualize them in the field of evaluation systems. Three conditions involved as facilitators of transfer of knowledge, skills and attitude in the workplace are highlighted: 1) Opportunity to exercise: provide the means for the application of learning, 2) Autonomy: set own goals in performance, and 3) Climate and organizational culture: shared meanings for continuous learning. Finally, a model is proposed for designing formal programs of teaching-learning in organizations. We conclude by mentioning the need to think of research agendas to strengthen university-business relationship in order to manage the teaching-learning process more systematically.

Keywords: Human resource management, training, transfer.

Desde finales del siglo XX se han venido presentando cambios sociales, económicos y culturales que inciden en las organizaciones. Ya entrados en el siglo XXI, se plantea que uno de los factores clave para la riqueza de las economías es el conocimiento (Lenhari & Quadros,

-
- 1 Profesora asociada del Departamento de Administración y Organizaciones y Directora del Grupo de Investigación de Humanismo y Gestión de la Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, Cali - Colombia. Estudiante del doctorado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Politécnica de Cartagena - España. Master of Management, Tulane University. Ingeniera Industrial y Magister en Administración de Empresas de la Universidad del Valle. Correo: monica.garcia@correounivalle.edu.co
 - 2 Profesor ocasional del Departamento de Administración y Organizaciones de la Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Magister en Psicología con énfasis en Psicología Organizacional y del Trabajo y Administrador de Empresas de la Universidad del Valle, Cali - Colombia. Correo: carlos.f.torres@correounivalle.edu.co

2002). Por este motivo las organizaciones contemporáneas incorporan personas ya formadas a partir de las cuales mejorar su base de conocimiento. Adicionalmente, se destinan permanentemente recursos significativos en procesos de formación, capacitación y entrenamiento (en adelante: FC&E) para actualizarse, así como para mejorar la gestión.

Algunos autores como Salas, Tannenbaum, Kraiger y Smith-Jentsch (2012), Grossman y Salas (2011), y Paradise (2007), mencionan que sólo en Estados Unidos, las organizaciones invierten miles de millones de dólares en la FC&E durante todos los años. Sin embargo, son pocos los que garantizan la eficacia de estas inversiones en términos de resultados claros. Luego de más de dos décadas de haber introducido la gestión del conocimiento como una herramienta importante en el quehacer administrativo, todavía se carece de repertorios conceptuales y metodológicos ampliamente divulgados para dar cuenta de procesos de transferencia de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes (en adelante CHAs) en el puesto de trabajo.

Desde las áreas de gestión humana se llevan a cabo diversos procesos con los que se busca contribuir estratégicamente al logro de los objetivos organizacionales en campos como la selección, la capacitación, el desarrollo, la promoción de la salud, la evaluación del desempeño, entre otros. Sin embargo, autores como Grossman y Salas (2011), Legge (2005), Borges-Andrade (2002), Abbad y Borges-Andrade (2004) y Legge y Exley (1975), señalan que todavía hacen falta instrumentos

sólidos que demuestren concretamente el aporte efectivo de ésta área, generando en ocasiones, dudas sobre su importancia en el escenario organizacional, dividiendo de este modo, un amplio camino por construir.

Una de las necesidades es evaluar sistemáticamente los impactos de los procesos de FC&E, que conforman un campo que ha venido ganando reconocimiento por parte investigadores, generalmente inspirados en el enfoque de sistemas. Además, aunque ya se perfilan algunos modelos de evaluación, todavía se carece de procesos sostenidos y de largo alcance que permitan orientar políticas de gestión humana en las organizaciones y en particular en procesos de FC&E (Lacombe & Albuquerque, 2008), que también le permitan al profesional encargado del área, posicionarse legítimamente en la organización (Legge, 2005).

Con el presente artículo se ofrece una revisión sobre la literatura referida a los procesos de FC&E y especialmente en lo concerniente a la transferencia de CHAs al puesto de trabajo. En primer lugar, se muestra una conceptualización en el campo de la FC&E, para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en las organizaciones. En segundo lugar, se presentan algunos de los modelos para evaluar acciones de FC&E. En tercer lugar, se exponen los procesos de transferencia de CHAs en el puesto de trabajo y las condiciones que los facilitan. En cuarto lugar, se propone un modelo integrador para concebir programas de FC&E. Finalmente, se discuten algunos de los alcances e implicaciones de las propuestas de los autores con miras a una agenda de investigación, y que

permita fortalecer a futuro la relación Universidad-Empresa.

Procesos de enseñanza-aprendizaje en las organizaciones de trabajo

La Organización Internacional del Trabajo (Labarca, 1999) y el Servicio Nacional de Aprendizaje en Colombia (2004), mencionan tres categorías o niveles en los que se diseñan y evalúan programas de enseñanza-aprendizaje para el trabajo: Formación, Capacitación y Entrenamiento (FC&E). El primer nivel, Formación, alude a procesos de largo plazo en los que las personas adquieren los grandes repertorios de una disciplina, comprende la dimensión profesional que se puede desarrollar en el transcurso de toda la vida. El segundo nivel, Capacitación, se relaciona con los conocimientos específicos para desempeñar una tarea determinada, en la que se desarrollan básicamente nuevos conceptos aplicados en el corto y mediano plazo. El tercer nivel, Entrenamiento, también denominado como adiestramiento en el puesto de trabajo, se refiere a procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempo presente (el aquí y ahora) ejecutando tareas prácticas bajo supervisión, para desarrollar habilidades específicas³.

García, Murillo y González (2011) plantean que la capacitación y el entrenamiento son de crucial importancia dadas las condiciones económicas actuales que se deben afrontar en el contexto de los negocios. En ese sentido DeCenzo y Robbins (2009) exponen que ante la situación actual, se espera que los empleados mejoren y actualicen sus habilidades de trabajo más frecuentemente.

Rodríguez (2007), define la capacitación como “un acto intencionado que proporciona los medios para hacer posible el aprendizaje” (p. 213). Así, los programas de FC&E tienen como propósito mejorar el conocimiento y el desempeño del cargo y los procesos organizacionales, sus beneficios pueden prolongarse y reflejarse en su vida laboral, y en futuras responsabilidades.

Rue y Byars (2000) mencionan que los procesos de FC&E cubren cuatro grandes fases: 1) Diagnóstico o evaluación de necesidades, 2) Diseño, 3) Implementación y 4) Evaluación. Los métodos y técnicas utilizados en programas de FC&E, corresponden a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se pueden efectuar dentro y fuera de la organización. Entre los métodos más utilizados, según Sherman, Bohlander y Snell (1999), están: la formación en el aula (clases, charlas, exposiciones, seminarios); la formación en grupos (talleres, paneles, foros, discusiones); simulación (demostraciones, vivencias, laboratorios, tareas); aprendizaje dirigido (tutores, guías, videos) y el aprendizaje programado o autónomo (cartillas, lecturas, manuales, clases virtuales). Otros autores, como Chiavenato (2002), Dolan, Valle

3 Considerando que en el campo de la gestión humana, autores y profesionales mencionan indistintamente los tres niveles, (utilizando con mayor frecuencia el término “capacitación”) preferimos usar “FC&E” para incluir en una sola expresión, todas aquellas acciones que se emprenden para ampliar los recursos de las personas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, para transferir nuevos conocimientos al puesto de trabajo. Del mismo modo, resulta importante aclarar que mientras que algunas organizaciones, de diversos sectores, realizan de manera simultánea procesos en estos tres niveles, otras los realizan en dos o sólo uno de estos, razón de más para incluirlos en una única expresión, FC&E.

Cabrera, Jackson y Schuler (2003), plantean como métodos en el puesto del trabajo la capacitación para aprendices, la capacitación para la instrucción en el trabajo, las prácticas y la rotación de puestos, buscando que las personas adquieran versatilidad en sus funciones.

Sin embargo, Goldstein (1991) afirma que muchos gerentes se han desilusionado con los resultados de sus actividades de enseñanza. Tannenbaum y Kavanagh (1995) comentan que uno de los criterios básicos para evaluar la efectividad de cualquier programa formal de FC&E es la transferencia de lo recibido hacia el desempeño en el puesto de trabajo. En ese contexto se observa que, aunque se cuente con profesionales que tienen a su disposición elementos para planear procesos de FC&E, aún hace falta contar con suficientes herramientas técnicas, que permitan tener presente el alcance de esos programas y en qué medida cada acción emprendida contribuye claramente a resultados observables. En un estudio sobre la tendencia de la gestión de personas, a nivel mundial, Strack (2008) muestra la necesidad de que las organizaciones evolucionen hacia el continuo aprendizaje, sin embargo, al mismo tiempo, señala una generalizada falta de sistemas de evaluación técnica de procesos en ésta área.

Modelos de evaluación de los procesos de FC&E

Los modelos ya elaborados sobre evaluación de procesos de FC&E que han planteado autores como Kirkpatrick (2009), Ulrich (1997; 2000), Abbad, et al. (2012), Wexley y Baldwin (1986), Baldwin y Ford (1988), entre otros,

muestran que estos están diseñados en contextos educativos, sin embargo es posible pensar y ofrecer propuestas sistemáticas para evaluar procesos formativos en cualquier sector económico, incluso en entidades públicas o no lucrativas.

Pilati (2004) presenta una clasificación de los modelos de evaluación de programas de FC&E, distinguiendo dos grandes conjuntos: los genéricos y los específicos. En los primeros, se proponen diferentes categorías de análisis, como por ejemplo, el formulado por Kirkpatrick (1976, 2009), el cual es conocido como modelo pionero, el de Hamblim (1978), Scriven (1978), Stufflebeam (1978) y Gané & Briggs (1976), entre otros.

Kirkpatrick (1976, 2009), abarca cuatro niveles: 1) Evaluación de la reacción de los participantes frente a aspectos genéricos del programa de FC&E, tales como: instructor, contenido y ambiente de aprendizaje. 2) Evaluación del aprendizaje, entendido como el conjunto de conocimientos o prácticas adquiridas luego de la realización. Este nivel se detecta a partir de entrevistas, encuestas, pruebas pre-post y observaciones. 3) Evaluación del comportamiento, en términos de la transferencia de los CHAs hacia el desempeño. 4) Evaluación de los resultados, centrado en aspectos organizacionales como la producción, la calidad, reducción de costos o incremento de ventas.

Así mismo, en Brasil, Borges-Andrade (2006), propone el MAIS (*Modelo de Avaliação Integrado e Somativo*), sugiriendo diseños de programas de FC&E que consideren insumos, procedimientos, procesos y resultados, en el

marco de un ambiente concreto de condiciones del que se deben especificar las necesidades, el apoyo, la divulgación y los resultados esperados en el largo plazo.

Respecto a los modelos específicos, frecuentemente están basados en los genéricos y se construyen con el ánimo de correlacionar ciertas variables, con resultados planteados a nivel individual, grupal o divisional y organizacional. Zerbini et al. (2012), basados en el MAIS (Borges-Andrade, 2006), proponen un modelo para evaluar el impacto de las acciones de FC&E sobre la base de ocho pasos: 1) Seleccionar los programas de FC&E que serán evaluados; 2) Levantar los objetivos de enseñanza del curso a ser evaluado; 3) Transformar los objetivos de enseñanza en objetivos de desempeño; 4) Construir la escala con objetivos de desempeño y proceder a la validación semántica de la misma; 5) Someter la escala a una evaluación por expertos para tener certeza de que está midiendo aquello que de hecho se espera del programa; 6) Definir los procedimientos de recolección de datos e implementarlos; 7) Verificar la validez de la escala y realizar análisis factorial de la misma; 8) Elaborar el reporte con la descripción de los resultados y las recomendaciones de acción a partir de los mismos.

Una evaluación provechosa tiene lugar cuando las medidas de los resultados específicos se hallan conceptualmente relacionadas con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos (Ford, Quiñónez, Sego & Sorra, 1992). Las evaluaciones responden una de estas preguntas: ¿se alcanzaron los objetivos del programa de FC&E? o ¿El cumplimiento de estos

objetivos dio como resultado un mejor desempeño? Algunos de los sistemas de evaluación generalmente utilizan dos procedimientos: (1) Establecen criterios para medir el éxito, y (2) emplean diseños investigativos para determinar qué cambios han ocurrido durante el proceso y la transferencia. Adicionalmente, el ambiente en que se da la implementación del programa, juega un papel importante en su efectividad.

Hasta ahora se ha visto que no existe una sola manera de determinar la efectividad de los programas de FC&E por los múltiples factores aquí implicados. Una indagación sobre estos procesos revela que la mayoría de las investigaciones sobre su éxito se mide por la cantidad de aprendizaje que tuvo lugar al terminarlo, más que medir la mejor actuación del participante en el puesto de trabajo. Respecto al último punto, Bruce, Tannenbaum y Kavanagh (1995) afirman que uno de los criterios básicos para evaluar la efectividad de cualquier programa de FC&E es la transferencia de lo aprendido hacia el puesto de trabajo. Un método que ayuda a determinar la efectividad del programa es la evaluación del proceso mismo, y que consiste en la recolección sistemática de datos relacionados con el éxito de cada uno de sus pasos (Goldstein, 1986).

Transferencia de CHAs hacia el puesto de trabajo

La transferencia es el punto central en la relación entre el cambio individual y los requerimientos del sistema organizacional. La transferencia de lo aprendido puede ser definida como el grado en que los participantes del programa

aplican las CHAs obtenidas a su trabajo (Bruce, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995). Esta definición sugiere que la transferencia es función de los factores dentro del proceso de FC&E así como de las características del ambiente de trabajo. Holton, Bates, Seyler y Cavalho (1997) definen la transferencia como “el grado en que los aprendices aplican a sus puestos de trabajo los conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que adquirieron en la capacitación” (p. 96).

Parece haber consenso en que la adquisición de CHAs desde el programa de FC&E tiene poco valor si las nuevas características no se dan generalizadas en la nueva situación de trabajo y si no se conservan por un cierto tiempo (Kozlowski & Salas, 1997). En este mismo sentido Holton y Baldwin (2003) coinciden al afirmar que los procesos de FC&E pueden ser percibidos como de poco valor si no resultan en mejoras del desempeño, por lo cual, la transferencia de lo aprendido depende de la pertinencia con el trabajo.

Aguinis y Kraiger (2009) hicieron una revisión sobre estudios empíricos acerca de los beneficios que arrojan los procesos de FC&E que van desde el nivel personal, pasando por los equipos y las organizaciones hasta las ventajas que se obtienen en las sociedades en general. Concluyendo que los procesos de evaluación deben depender de los actores involucrados.

La transferencia requiere un proceso de aprendizaje previo, en ese sentido Goldstein (1986) sostiene que antes de que las personas se puedan beneficiar de algún tipo de programa de FC&E, deberían disponerse a aprender. Adi-

cionalmente, los candidatos a participar deben tener los fundamentos y experiencias necesarias para vincularse en el programa, así como alguna motivación para ello. Goldstein (1991) afirma que la mayor parte de la investigación está ligada a la realización en el campo de trabajo más que al aprendizaje como tal. Sin embargo, el rol del desempeño motivacional en el trabajo puede arrojar importantes luces sobre la actuación en un ambiente de FC&E. Este autor concluyó que si el nivel de motivación en la escena de la transferencia es muy pobre, el aprendizaje se torna solo un ejercicio académico.

En ese mismo sentido Blume, Ford, Baldwin y Huang (2010), realizaron un meta-análisis de corte cuantitativo, con el que confirman una relación positiva entre la transferencia y aspectos predefinidos como la capacidad cognitiva, la rigurosidad, la motivación y un entorno de trabajo propicio. Sugieren que aunque se evidencien resultados demostrables, a razón de las inversiones en procesos de FC&E que mejoren el desempeño individual y organizacional, es necesario continuar con estudios que permitan la comprensión del fenómeno de la transferencia.

Burke y Hutchins (2007) cuestionan los aportes que ofrece la literatura psicológica en procesos de transferencia centrados en aspectos como las características del aprendiz, el diseño e implementación de la intervención y las influencias del entorno de trabajo. Al respecto sugieren que el fenómeno de la transferencia debe ser comprendido como multidimensional y mucho más complejo, acudiendo a métodos cualitativos como grupos focales, trabajo de campo

y entrevistas, lo que permite aproximarse desde una perspectiva interpretativa, proporcionando fuentes alternativas para la generación de teoría y datos.

Ford y Weissbein (1997) hicieron una revisión de literatura sobre procesos de transferencia y detectaron cuatro cuestiones a resolver por parte de quienes ofrecen modelos para comprender y examinar el fenómeno: 1) El criterio de cómo y cuándo medir la transferencia, 2) la generalización de los resultados, 3) la elección de los elementos para examinar el impacto, y 4) la conceptualización y operacionalización de factores del entorno laboral. En ese orden de ideas, Grossman y Salas (2011) ofrecen otra revisión de la que destacan las inconsistencias y las dificultades para determinar exactamente cuáles son los factores críticos que se ponen en juego durante el proceso de transferencia. Kim (2004) menciona el carácter sociopolítico de los procesos de transferencia, en tanto es el interesado en patrocinar las acciones de FC&E, quien determina cuáles serán las necesarias en función del desempeño y los objetivos organizacionales.

Respecto de las condiciones de transferencia, se tiene el estudio de Atkinson (1972), citado por Goldstein (1986), en el que se ilustran las complejidades de la tarea de transferir y la necesidad de examinar más de cerca las características del programa de FC&E y de la transferencia. El estudio llama la atención sobre supuestos que se hacen acerca de la acción de transferencia que están fundamentados en resultados de aprendizaje iniciales. Goldstein concluyó que es necesario diseñar cuidadosa-

mente un ambiente de FC&E que maximice la transferencia, razón por la cual, se presentan a continuación tres ingredientes fundamentales que permiten reflexionar sobre ello.

Condiciones ambientales que afectan la transferencia

El examen de las situaciones de transferencia requiere una clara comprensión de lo que se entiende por esta, y de la identificación de los factores que la afectan. Baldwin y Ford (1988) la definen como la aplicación eficaz, en el contexto de trabajo, de los CHAs adquiridos durante las acciones de enseñanza-aprendizaje. Abbad, et al. (2012) comentan que esta definición implica un cambio en la forma de desempeñar las actividades en el puesto de trabajo a partir de los aprendizajes ocurridos en los eventos de FC&E. Es decir, se espera que las personas utilicen los CHAs adquiridos en el programa de FC&E, en el lugar en donde se desempeñan. De este modo, el reto es alcanzar la continuidad del comportamiento obtenido en el ambiente del aprendizaje para llevarlo al puesto de trabajo.

Al respecto Armstrong (2009) plantea que el problema de la transferencia surge cuando lo que se ha enseñado puede ser de difícil aplicación en circunstancias totalmente diferentes a las del trabajo. Las acciones de FC&E pueden parecer alejadas de la realidad y los CHAs adquiridos pueden resultar irrelevantes, incluso las habilidades manuales aprendidas en centros especializados de entrenamiento pueden ser difíciles de transferir.

Evidencia empírica en diferentes campos tales como la teoría de los elementos idénticos

de Thorndike y Woodworth (1901) y la noción de sobre-aprendizaje de Wexley y Baldwin (1986), muestra diferentes resultados y conclusiones según el marco de referencia que se tenga en esta área. A continuación se presentan tres dimensiones: la oportunidad para ejercer lo aprendido; el establecimiento de metas y autonomía, y el clima y la cultura organizacional como condiciones significativas que facilitan los procesos de transferencia en el puesto de trabajo.

Oportunidad para ejercer. Un factor que puede afectar la transferencia es la medida en que se ofrece oportunidad para ejercer la tarea aprendida en el puesto de trabajo. Ford, Quiñónez, Sego, y Sorra (1992) realizaron un estudio centrado en la oportunidad para ejercer una actividad para la cual la persona se ha preparado. Definen esta oportunidad como el grado en que se proveen experiencias laborales relacionadas con las tareas aprendidas en el programa de FC&E. Presentaron tres aspectos importantes para la oportunidad de ejercer lo aprendido: amplitud, nivel de actividad, y tipo de tarea. El primero, amplitud, tiene en cuenta lo que las personas obtienen durante el programa de FC&E, es decir los CHAs necesarios para llevar a cabo una variedad de tareas en el puesto de trabajo. Una vez allí, las personas pueden tener la oportunidad para ejercer algunas o todas las tareas (Baldwin y Ford, 1988). En consecuencia, la medida más directa para medir la oportunidad de practicar está en el número de tareas objeto del programa de FC&E y que realmente la persona realiza una vez está en el puesto de trabajo. Mientras más grande sea el

número de tareas aprendidas y practicadas en el puesto de trabajo, mayor será la “amplitud”. El nivel de actividad es el segundo aspecto, y tiene que ver con el número de veces que la persona realiza en el puesto de trabajo, tareas para las cuales fue preparada. Pero a su vez, esto depende de cuál es su rol en la organización. Hirschhorn y Mokray (1992) comentan que si alguien es muy hábil, pero su rol no tiene ninguna autoridad para ejercer lo aprendido, no actuará de forma competente. El tipo de tarea, es el tercer aspecto y consiste en la clase de actividades aprendidas en el programa de FC&E que son realizadas por la persona una vez que llega a su puesto de trabajo, haciendo alusión aquí a la correspondencia cualitativa entre lo que se aprende y lo que se espera aplicar.

Los programas de FC&E frecuentemente ofrecen instrucción para un número de tareas que varían según la complejidad y la dificultad. Ford y Baldwin (1988) afirman que no existe una razón a priori para creer que el hecho de tener amplitud o nivel de actividad, necesariamente tiene relación con la complejidad o la dificultad de la tarea a cumplir. Así mismo, proponen tres niveles generales por medio de los cuales examinan las relaciones de la oportunidad de la persona para realizar una tarea para la cual fue preparada: el nivel organizacional, el contexto del trabajo y las características individuales. Los resultados muestran que las diferentes oportunidades para poner en práctica lo aprendido en el programa de FC&E están más ligadas al contexto del trabajo y a los factores individuales que a los factores organizacionales. Una razón por la cual el contexto del tra-

bajo tiene un impacto en la transferencia y en su efectividad está en sus efectos facilitadores o inhibidores sobre la oportunidad para ejercer las tareas. Finalmente, el estudio presentó la necesidad que tiene el campo de la FC&E de mejorar la información integrada sobre el contenido y las oportunidades en el puesto de trabajo, para ganar una mayor comprensión sobre la transferencia y su efectividad.

Establecimiento de metas y autonomía.

Determinar por sí mismo las metas a alcanzar ha mostrado repetidamente ser una técnica efectiva para inducir el cambio de comportamiento en una amplia gama de situaciones (Latham & Locke, 2007). La mayoría de las estrategias posteriores al programa de FC&E se basan en dos conceptos familiares para los investigadores de las organizaciones tales como el establecimiento de metas y la autonomía. El establecimiento de metas es útil para incrementar el involucramiento del empleado y tiene aplicabilidad al facilitar la transferencia en el puesto de trabajo (Locke & Latham, 1984). Sin embargo, Wexley y Baldwin (1986) muestran que hay pocas diferencias consistentes entre la participación y la asignación de metas con respecto a la productividad. Varios autores defienden el uso de la participación en el establecimiento de metas, más que en las asignadas, con el fin de facilitar la transferencia positiva en procesos de FC&E.

El concepto de comportamiento autónomo es definido por Latham y Locke (2007) como la regulación deliberada de estímulos, procesos ocultos y las respuestas consecuentes particularmente identificadas. Sugieren que los

estímulos ambientales, las percepciones de las personas ante estos y las consecuencias que resultan del comportamiento, influyen la aplicación de los CHAs aprendidos, en el puesto de trabajo. Wexley y Baldwin (1986) evaluaron la efectividad de las estrategias de transferencia en relación con los tres primeros niveles de evaluación de Kirkpatrick (1976): reacción, aprendizaje, y comportamiento. Encontraron que ciertas estrategias de transferencia posteriores al programa de FC&E pueden, de hecho, facilitar la conservación de lo aprendido y cambiar el comportamiento. También hallaron que los resultados reportados por las mismas personas, bajo condiciones de autonomía, fueron superiores a las metas establecidas por ellas mismas. Además, el establecimiento autónomo de metas tiene un efecto positivo y significativo en las personas y la conservación del aprendizaje del comportamiento.

Gist, Bavetta y Steves (1990) realizaron un estudio que comparó resultados de programas de FC&E con personas bajo condiciones de metas asignadas y de autonomía para identificar la efectividad al facilitar la transferencia a una nueva tarea. Afirman que los programas en condición de autonomía pueden ser menos efectivos cuando no se incluye la fijación de metas que cuando si se hace. Su estudio utilizó medidas del comportamiento para valorar la transferencia en términos de generalización y repetición de habilidades y nivel general de desempeño. Los resultados indicaron que las personas bajo condición de autonomía superaban a las que trabajaron con metas establecidas en términos de la transferencia de la tarea. La

generalización de habilidades era más limitada entre los que trabajaron con metas establecidas comparados con los autónomos. Los tuvieron metas establecidas generalizaban menos destrezas en su nuevo contexto de trabajo que los autónomos, y estas habilidades tendían a utilizarse de una manera repetitiva. En contraste, los autónomos exhibían mayores niveles de generalización de la habilidad y mayores niveles de transferencia hacia la tarea. Este descubrimiento fue consistente con las investigaciones previas sobre establecimiento de metas en el sentido de que para alcanzarlas, se promueve el esfuerzo y la persistencia en la realización de la tarea.

Gist, Bavetta y Steves (1990) concluyeron que la autonomía del comportamiento traía resultados más positivos que los que arrojaba el comportamiento por establecimiento de metas, ya que en la primera condición se incluye la segunda. Será importante una demostración adicional de adquisición de habilidades en programas de FC&E en diferentes contextos de trabajo, uno de los más importantes factores en la transferencia positiva.

Clima y Cultura Organizacional. Para Goldstein (1986) la cultura organizacional son patrones de significado compartido acerca de un grupo amplio de elementos de la organización tales como: creencias, valores, expectativas, y comportamientos basados en la interacción entre un diverso grupo de características organizacionales. El clima organizacional tiene que ver con percepciones compartidas acerca de un grupo más reducido de elementos organizacionales. Es importante recordar que la trans-

ferencia de un ambiente a otro implica tener en cuenta todas las situaciones relacionadas con la necesidad de obtener resultados positivos del clima organizacional en el puesto de trabajo. Por lo tanto, el ambiente de trabajo afecta positiva o negativamente las capacidades de las personas para transferir lo aprendido en su puesto.

Baldwin y Ford (1988) afirman que el respaldo de la supervisión y el clima organizacional son variables clave que pueden tener una influencia en el proceso de transferencia. Ford, Quiñónez, Sego y Sorra (1992) mostraron que las personas que realizan trabajos similares a lo aprendido pueden experimentar oportunidades diferentes y significativas al aplicar los CHAs adquiridos recientemente. Así, para algunos el ambiente de trabajo limita su capacidad para transferir lo que aprendido, y tal vez se muestre mayor decaimiento en el desempeño en comparación con aquellos que obtienen más oportunidad de practicar.

Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995) sugirieron que aunque estos estudios han acrecentado la conciencia de la importancia del ambiente, se requiere investigación para una mayor claridad y comprensión de la influencia del contexto en que se da el trabajo al aplicar los CHAs adquiridos en el programa de FC&E. Aseguran que varios factores asociados con el ambiente de trabajo pueden representar una variable específica del programa de FC&E, del clima o la cultura organizacionales y ser un importante determinante de la transferencia. En consecuencia, estos autores examinaron la influencia del ambiente de trabajo en términos del

clima organizacional específico del programa de CF&E y la continua cultura de aprendizaje. Presentaron otros argumentos de investigadores en el sentido de que el clima organizacional está basado en la interacción entre elementos objetivos y observables de la organización y los procesos de percepción de los miembros de la organización. En la medida en que las personas le prestan atención a las más importantes características de la organización, tales como políticas y sistemas de premiación, les dan importancia a estas con base en sus valores personales, creencias, necesidades y otros aspectos individuales. Así, el clima corresponde a un patrón compartido entre personas, de factores con sentido y que tienen que ver con las características de un contexto organizacional.

Los mismos autores definieron el clima de transferencia como aquellas situaciones y consecuencias que inhiben o ayudan a facilitar lo que se ha aprendido para un puesto de trabajo. Adicionalmente, discutieron varias sugerencias de otros estudiosos en el sentido de que un ambiente de trabajo y de aprendizaje continuo puede ser un importante elemento para entender la aplicación de comportamientos adquiridos. Un ambiente de trabajo y de aprendizaje continuo es aquel en el que las personas comparten percepciones y expectativas de que éste -el aprendizaje- es una parte importante en la vida laboral. Estas percepciones y expectativas constituyen un valor organizacional y se hallan influenciadas por una variedad de factores y por situaciones de trabajo competitivas e innovadoras. En este sentido, el aprendizaje continuo se considera parte de la cultura de la

organización, definida como el grupo de valores y creencias compartidas y que son las que finalmente establecen percepciones y comportamientos asociados con la adquisición y aplicación de CHAs. Así, el clima del programa de FC&E puede ser un componente de todo el clima de la organización, mientras que la cultura de aprendizaje continuo puede ser un componente de toda la cultura de la organización. Por consiguiente, el clima de transferencia del programa de FC&E tiene que ver con las percepciones acerca de las características del ambiente laboral que faciliten o inhiban el uso de CHAs aprendidos. Así, se plantea que tanto el clima del programa de FC&E como una cultura de aprendizaje continuo deberían hacer posible la transferencia.

El mayor propósito del estudio de Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995) fue el de examinar la influencia de dos dimensiones específicas, el clima y la cultura organizacional en la transferencia de CHAs aprendidos en un programa formal de FC&E. Los resultados respaldan el punto de vista de que el ambiente laboral es importante para la aplicación de nuevos CHAs. Encontraron que el clima y la cultura para el aprendizaje continuo tienen un impacto directo en los comportamientos posteriores al programa de FC&E.

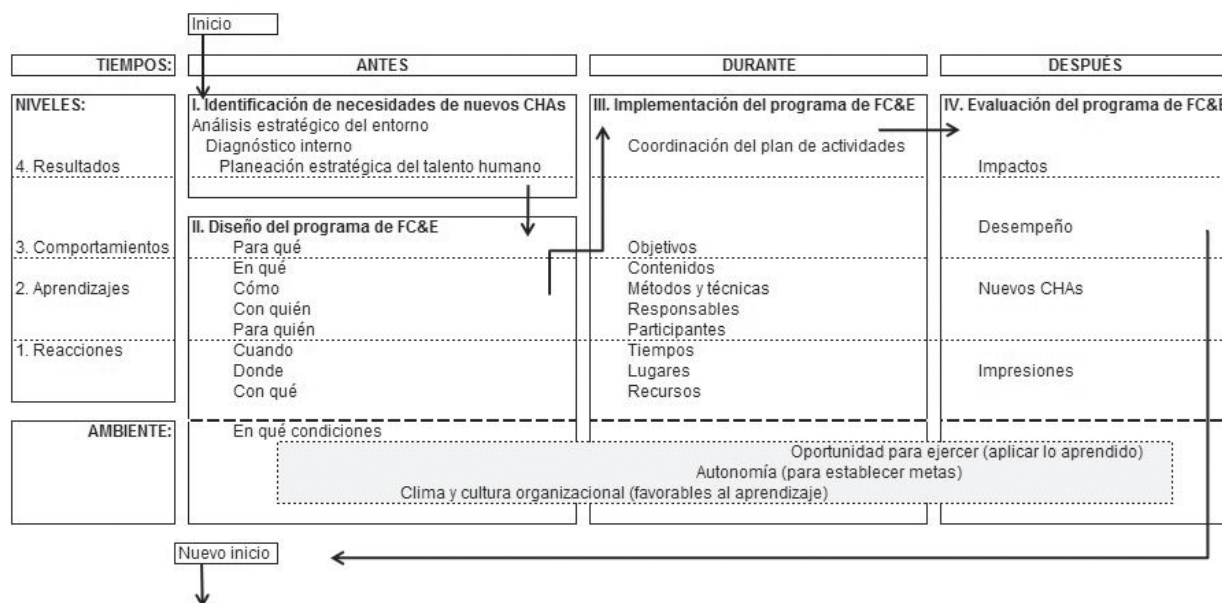
A modo de propuesta: modelo para concebir procesos de FC&E en las organizaciones

Gracias a la revisión realizada y expuesta hasta ahora, resulta necesario brindar una herramienta, a modo de esquema, que permita organizar diferentes elementos que podrían ser considerados al preparar procesos de FC&E en las

organizaciones. La propuesta, ilustrada en la Figura 1, pretende incorporar tres elementos ofrecidos por diferentes autores, en aras de proponer un modelo integrador. Como se puede observar,

éste contemplaría la variable tiempo (antes, durante y después), para configurar tres etapas amplias dentro de las cuales se deberán contener aspectos cruciales del programa de FC&E.

Figura 1. Modelo para concebir procesos de FC&E.



Fuente: Elaboración propia de los autores

El primer elemento está relacionado con las cuatro fases a través de las cuales se desarrollan los procesos de FC&E (Rue & Byars, 2000). Por ello el gráfico muestra que las dos primeras fases, diagnóstico y diseño, podrían agruparse dentro de un conjunto de acciones que se realizarían “antes” del inicio del programa. Las otras dos fases, implementación y evaluación, conforman en sí mismas los momentos del “durante” y el “después”, respectivamente. En este orden de ideas, el primer paso consistiría en indagar los aspectos críticos (internos y externos) de la organización, para tomar decisiones sobre la planeación estratégica del talento humano

(García, Murillo & González, 2011), de la cual se derivaría el programa de FC&E a realizar.

El segundo elemento retoma la propuesta de Kirkpatrick (1976, 2009) para evaluar cuatro categorías de los programas de FC&E. En ese sentido, el diseño del programa contemplaría primero, el cuarto nivel (referido a resultados), para determinar los alcances o impactos esperados por parte de la organización, en términos de los objetivos misionales a lograr a través del programa y otras acciones de orden tecnológico, económico y político. Segundo, desde el tercer nivel (referido a comportamientos), se establecerían los objetivos del programa,

en términos del desempeño esperado a futuro por parte de las personas en su puesto de trabajo. Tercero, teniendo en cuenta el segundo nivel (referido a los aprendizajes), se definiría la estrategia pedagógica para que las personas incorporen los nuevos CHAs requeridos. Finalmente, se tomaría el primer nivel (referido a las reacciones), para disponer de asuntos logísticos y ambientales que propiciarían circunstancias favorables para los objetivos del programa.

El tercer elemento que se integra de manera transversal en el modelo, corresponde a las condiciones que facilitan la transferencia en el puesto de trabajo (Wexley & Baldwin, 1986; Gist, Bavetta & Steves, 1990; Baldwin & Ford, 1988). De este modo, la oportunidad para ejercer lo aprendido, se aplicaría cuando haya iniciado el programa y se extendería posteriormente. La autonomía para establecer metas, se realizaría a partir de la implementación del programa. El clima y la cultura organizacional que valora los nuevos aprendizajes, son dimensiones que se deben construir desde el momento mismo del diseño del programa, previo a la implementación del mismo y de manera permanente en todas las áreas funcionales de la organización.

Estos tres elementos -tiempo, niveles y condiciones- conforman los insumos fundamentales a considerar toda vez que se conciben programas de FC&E. De ninguna manera insinúan un protocolo lineal de planificación, en cambio, sugieren un proceso reflexivo que los considere permanentemente en aras de obtener resultados en función de los objetivos organizacionales,

ya que, como se ha visto, la cuestión no se reduce a simples “actividades de capacitación”.

Conclusiones e implicaciones para el área de gestión humana

Se han mostrado diferentes acercamientos a la cuestión de la transferencia en los procesos de FC&E, emprendidos desde el área de gestión humana en las organizaciones contemporáneas de trabajo, evidenciando aportes que pueden ser profundizados y aplicados en contextos concretos. Este panorama expresa que ésta es una temática en permanente construcción, en la que todavía se observan avances hacia discusiones acerca de qué es y cómo opera la transferencia.

En futuras investigaciones, resultaría importante tratar de especificar algunos de los elementos que influyen en procesos de transferencia efectiva de conocimiento y determinar cómo optimizarlos, acudiendo a cuestiones como por ejemplo: el papel de la motivación (en relación con la tarea), el sistema de incentivos (que estimula o no la participación), el tipo de contratación (tercerización o vinculación directa), las expectativas de carrera (existencia o no de posibilidades de desarrollo), la formación de las personas (niveles de apropiación), y el ambiente del lugar de trabajo (facilidades ofrecidas).

En consecuencia con los estudios que relacionan la oportunidad para ejercer, el establecimiento de metas, el clima y cultura organizacional con la transferencia de CHAs al lugar de trabajo, los responsables de los programas de FC&E, podrían incorporar en sus planes de acción, ingredientes como la autonomía y

el ambiente propicio para la aplicación de lo aprendido. Una implicación práctica de ello, conllevaría a reconocer que estos programas, necesariamente requieren la disponibilidad de modificar ciertas condiciones ambientales del puesto de trabajo, exhortando a re-negociar (o acordar) cada cierto tiempo nuevos términos de la relación laboral, todo un reto para las prácticas de nuevos liderazgos.

Otra de las cuestiones a discutir, en relación con las condiciones que facilitan o no los procesos de transferencia, podría plantearse alrededor del concepto de “sujeto trabajador” que se tiene en las organizaciones actuales. Es decir, ¿se están requiriendo personas que permanentemente se desprendan de viejos hábitos de trabajo para incorporar otros que surgirán en la marcha? ¿Se van a promover procesos reflexivos que tal vez conlleven a ceder en el control del trabajo? ¿Qué retos plantea ello para los dirigentes? ¿Se está dispuesto a construir organizaciones en revisión permanente? Tal vez estos cuestionamientos conduzcan a replantear, antes que la técnica, el sentido de los procesos de FC&E, o dicho en otras palabras, a privilegiar el “para qué” en lugar del “como” preparar a las personas que trabajan en las organizaciones.

Respecto a la relación universidad-empresa, ésta podría ser fortalecida en la medida en que se implementen estudios sistemáticos sobre la realización de procesos de FC&E en las organizaciones, que permitan fortalecer la gestión estratégica de los mismos. Desde este punto de vista, haría falta un acercamiento más contundente entre ambas partes, con el fin de acordar agendas de trabajo que implicarían apoyos de-

cidos en términos de recursos y disponibilidad para la reflexión, asunto que no siempre ofrece resultados inmediatos.

En la medida en que este tipo de temáticas sean más divulgadas entre las escuelas de administración, los encargados del área de gestión humana, podrán disponer de materiales de trabajo con mayor sistematicidad en aras de desarrollar procesos de FC&E, que permitan ver sus acciones como algo digno de financiar. Las típicas actividades de “motivación del personal”, tan cuestionadas y tomadas como “poco serias”, serían superadas por procesos mucho más consecuentes. Quizás, emprender proyectos académicos-aplicados de evaluación de procesos de transferencia, contribuya al reconocimiento del papel estratégico del área de gestión humana en las organizaciones.

Los profesionales que trabajan en el área de gestión humana, tienen el reto de considerar elementos como los aquí mencionados, en el momento de diseñar programas de FC&E. En ese sentido, podrían planificar estos programas incluyendo la fase evaluativa de los mismos, a través de métodos sistemáticos que permitan dar cuenta de la aplicación en el puesto de trabajo. De este modo, se esperaría que los profesionales asuman una actitud autocrítica para identificar hasta qué punto se están facilitando condiciones -oportunidad, autonomía y clima y cultura- en el puesto de trabajo para que las personas apliquen lo aprendido. En este orden de ideas, resultaría conveniente preguntarse por el sentido que los responsables de los procesos de FC&E le asignan a su propio trabajo, y al mismo tiempo, cómo es percibido su quehacer

por parte de quienes dirigen la organización, considerados como simples actores ejecutivos de planes o, por el contrario, como agentes que replantean el impacto de sus acciones en busca del mejoramiento continuo de los procesos.

En nuestro contexto particular, haría falta investigación empírica para indagar acerca de los mecanismos utilizados (si los hay) para dar cuenta de la transferencia, así como de cuáles han sido sus limitaciones para el caso de organizaciones empresariales colombianas. Resultaría entonces necesario realizar estudios

sobre las prácticas de evaluación por parte de empresarios y profesionales del área de gestión humana en organizaciones colombianas, indagando acerca de su nivel de aproximación a los planteamientos presentados en este artículo. Todo ello esboza un reto significativo para investigadores y profesionales dedicados a procesos de gestión humana, el de asumir la importancia de la interdisciplinariedad para profundizar en la temática. Las necesidades sociales, económicas y culturales del actual mundo así lo sugieren.

Referencias

- Abbad, G. & Borges-Andrade, J. (2004). Aprendizagem humana em organizações e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G; Mourão, L; Meneses, P; Zerbini, T; Borges-Andrade, J. & Vilas-Boas, R. (2012). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065–105.
- Borges-Andrade, J.E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação e treinamento. *Estudos de psicologia*, 7, 31-43.
- Borges-Andrade, J. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. En Borges-Andrade, J., Abbad, G. & Mourão, I. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruce, T; Tannenbaum, S. & Kavanagh, M. (1995). Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239
- Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review and implications for future research. *Human*

- Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración de Recursos Humanos*. 5a Ed., Bogotá: McGraw-Hill.
- De Cenzo, D., & Robbins, S. (2009). *Fundamentos de administración: conceptos esenciales y aplicaciones*. 6a Ed. México: Pearson.
- Dolan, S., Valle Cabrera, R., Jackson, S & Schuler, R. (2003). *La gestión de los recursos humanos. Preparando profesionales para el siglo XXI*. 2da ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Ford, J.K., Quiñones, M.A., Sego, D., & Sorra, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Ford, J.K., & Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Gané, R. & Briggs. L. (1976). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Trillas.
- García, M., Murillo, G. & González. (2011). *Los macro-procesos: un nuevo enfoque en el estudio de la Gestión Humana*. Cali. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Gist, J., Bavetta, A., & Stevens, C. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 45, 501-523.
- Goldstein, I.L. (1986). The learning environment. In: Goldstein, I.L. (1986). *Training in organizations*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Golstein, I. L. (1991). Training in work organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and organizational psychology*: Vol, 2. 2 Ed., pp. 507-619. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103-120.
- Hamblim, A.C. (1978). *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: Mc-Graw Hill do Brasil.
- Hirschhorn, L. & Mokray, J. (1992). Automation and competency requirements in manufacturing. In Adler, P. (Ed.). *Technology and the future of work*. New York: Oxford University Press.
- Holton, E. F., & Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: An action perspective on learning transfer system. In E. F. Holton & T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Holton, E. F., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113.
- Kim, H. (2004). Transfer of training as a sociopolitical process. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 497-501.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and*

- development handbook: A guide to human resource development* (2nd ed., pp. 301–319). New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, J. & Kirkpatrick, W. (2009). The Kirkpatrick four levels: A fresh Look after 50 Years 1959-2009. *Training Magazine*. Disponible en: <http://www.kirkpatrickpartners.com/LinkClick.aspx?fileticket=jI-C-94JMME%3d&tabid=56&mid=442>
- Kozlowski, S. W. J., & Salas, E. (1997). *A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training*. In J.K. Ford (Ed.), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*, pp. 247-290. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Labarca, G. (1999). *Formación y empresa: el entrenamiento y la capacitación en el proceso de reestructuración productiva*. Montevideo, OIT/Cinterfor.
- Lacombe, B. & Albuquerque, I. (2008). Avaliação e Mensuração de resultados em gestão de pessoas: um estudo com as maiores empresas instaladas no Brasil. *Revista de Administração*. v. 43, n. 1, p. 5-16, 2008.
- Latham, G.P. & Locke, E.A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300.
- Lenhari, I. & Quadros, R. (2002). Recursos humanos nas economias baseadas no conhecimento. *Inteligência empresarial: gestão do conhecimento e inteligência: oportunidades e desafios para o setor produtivo brasileiro*, 12, 30-38.
- Legge, K. (2005). *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*. (Anniversary ed). Basingstoke: Palgrave MacMillan
- Legge, K. & Exley, M. (1975). "Authority, ambiguity and adaptation: The personnel specialist's dilemma." *Industrial Relations Journal*, 6, 51-65.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). The benefits of goal setting. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *Goal Setting: A Motivational Technique that Works!* (pp. 10-19). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Paradise, A. (2007). *The ASTD 2007 state of the industry report*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Pilati, R. (2004). *Modelo de efetividade do treinamento no trabalho. Aspectos dos treinados e moderação do tipo de treinamento*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Brasília, Brasília.
- Rodríguez, J. (2007). *Administración moderna de personal*. (7a Ed.). México: Thomson Editores.
- Rue, L. & Byars, L. (2000). *Administración: teoría y aplicaciones*. México: Alfaomega.
- 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.
- SENA (2004). *Sistema nacional de formación para el trabajo. Enfoque colombiano*.

- Bogotá: Nuevas Ediciones Ltda. <http://www.oei.es/pdfs/sistema.pdf>
- Scriven, M. (1978). Perspectivas e procedimentos de avaliação. En: Scriven, M., & Stufflebeam, D. (Eds.). *Avaliação educacional (II): perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes.
- Sherman, A., Bohlander, G, & Snell, S. (1999). *Administración de recursos humanos*. México: Thompson Editores.
- Stufflebeam, D. (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. En: Scriven, M., & Stufflebeam, D. (Eds.). *Avaliação educacional (II): perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes.
- Strack, R. (2008). *Creating People Advantage .Cómo afrontar los desafíos de RRHH en todo el mundo hasta 2015*. The Boston Consulting Group, Inc. y la World Federation of Personnel Management Associations. <http://www.thebostonconsultinggroup.es/documents/file8904.pdf>
- Thorndike E. & Woodworth R. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247-261
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S.I., & Kavanagh, M.J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Ulrich, D. (1997). Measuring HR: an overview of practice and a prescription for results. *Human Resource Management*, Hoboken, v.36, n.3, p.303-320.
- Ulrich, D. (2000). *Recursos humanos estratégicos - novas perspectivas para os profissionais de RH*. São Paulo: Futura.
- Wexley, K., & Baldwin, T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29, 503-520.
- Zerbini, T; Coelho, F; Abbad, G; Mourão, L; Alvim, S; Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. En: Abbad, G; Mourão, L; Meneses, P; Zerbini, T; Borges-Andrade, J. & Vilas-Boas, R. (2012). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação*. (pp 127-144). Porto Alegre. Artmed.
- Recibido: Octubre 20 de 2014
Aprobado: Mayo 20 de 2015