

**LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE TRANSFERENCIA
DE CONOCIMIENTO: EL PAPEL DEL FORMADOR
Y DEL TIPO DE CONOCIMIENTO**

José Luis Ballesteros Rodríguez

Petra de Saá Pérez

FACULTAD DE ECONOMÍA, EMPRESA Y TURISMO
DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Email: jballesteros@dede.ulpgc.es

pdesaa@dede.ulpgc.es

RESUMEN

Este trabajo analiza la influencia que tienen las características del conocimiento y la motivación del formador a transferirlo sobre el éxito de la formación. El estudio empírico se realizó en 137 establecimientos de restauración moderna en Canarias. Los resultados muestran que tanto la motivación del formador como el carácter novedoso y complejo del conocimiento influyen sobre el aprendizaje del formado, el cual afecta a la posterior aplicación al puesto de trabajo. Además, se evidencia que la motivación del formador se ve influida positivamente si el conocimiento es novedoso y específico, y negativamente si es tácito y complejo.

PALABRAS CLAVE: transferencia de formación, transferencia de conocimiento, motivación del formador, tipos de conocimientos.

1. INTRODUCCIÓN

La formación como práctica de gestión de recursos humanos está cobrando cada vez más importancia en la creación y desarrollo de un capital humano estratégico, en la medida en que permite aumentar los conocimientos y habilidades relevantes de los empleados sobre las tareas que deben desarrollar, así como incrementar su satisfacción e implicación con la empresa (Harel y Tzafrir, 1999; Úbeda, 2003; Mital *et al.*, 2004; Stern *et al.*, 2004). De este modo, la formación puede incidir sobre la flexibilidad de los recursos humanos y su capacidad de adaptación al influir en sus conocimientos y habilidades, los cuales, a su vez, “[...] forman la base de los comportamientos potenciales que un individuo puede desempeñar” (Wright y Snell, 1998:766). Así pues, el papel de la formación es cada vez más relevante en la medida en que es una práctica esencial para la creación de un capital humano capaz de mantener, custodiar, generar, compartir y usar el conocimiento que le permita a la organización lograr una ventaja competitiva sostenible (Argote *et al.*, 2000; Nonaka *et al.*, 2000; Gallupe, 2001; Von Krogh *et al.*, 2001; Wickert y Herschel, 2001; Husted y Michailova, 2002; Albino *et al.*, 2004). Además, la formación constante también es una forma de impedir la obsolescencia de los conocimientos del capital humano de la organización, logrando así mantener la ventaja competitiva sobre los competidores en el largo plazo (Wright *et al.*, 1994).

No obstante, a pesar del reconocimiento de su relevancia, son numerosos los investigadores que llaman la atención sobre el escaso porcentaje de formación que realmente acaba siendo aplicado en el entorno de trabajo (*e.g.*, Foxon, 1997; McSherry y Taylor, 1994; Axtell *et al.*, 1997; Brown, 2005; Velada y Caetano, 2007). En esta línea, la investigación sobre el proceso de formación, y más concretamente sobre la transferencia de formación, se hace necesaria a fin de proporcionar evidencias para que las organizaciones obtengan el máximo rendimiento de sus inversiones en formación. Es decir, un mayor conocimiento del proceso de formación que analice los múltiples factores que inciden en su transferencia puede contribuir a lograr mayores niveles de éxito en los esfuerzos formativos (Ford y Weissbein, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Noe y Colquitt, 2002; Holton y Baldwin, 2003; Johannessen y Olsen, 2003).

Por otro lado, en el campo de la dirección estratégica ha venido desarrollándose en los últimos años una intensa actividad investigadora en torno a la gestión del conocimiento como activo estratégico clave. En este sentido, la literatura sobre gestión del conocimiento también resalta el papel de la formación y del resto de prácticas de recursos humanos orientadas a propiciar la transferencia del conocimiento. De este modo, puesto que tanto la gestión del conocimiento como la formación son dos áreas de investigación que están interesadas en analizar cómo pueden solventarse los obstáculos que impiden que los empleados adquieran, desarrollen y apliquen los conocimientos y habilidades clave para la organización, diversos investigadores han mostrado interés en vincular ambos campos (*e.g.*, Raper *et al.*, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Wickert y Herschel, 2001).

No obstante, y a pesar de que la formación y la gestión del conocimiento han constituido temas de investigación ampliamente abordados, la conexión entre ambos campos ha sido escasa (Gallupe, 2001). Así, y partiendo tanto de aquellos trabajos que se han centrado en analizar las posibles aportaciones de la formación a la gestión del conocimiento (Sparkes y Miyake, 2000; Noe y Colquitt, 2002; Hwang, 2003; Johannessen y Olsen, 2003; Jerez *et al.*, 2004) como de los que han tratado la cuestión analizando las contribuciones de la gestión del conocimiento hacia el campo de la formación (Muscatello, 2003; Butler *et al.*, 2006), esta investigación tratará de esclarecer los puntos de conexión entre ambas materias, en la creencia de que conceptos como *transferencia de conocimiento* y *transferencia de formación* están muy vinculados. En esta línea, el objetivo de este trabajo será analizar la influencia del formador y del tipo de conocimiento sobre el éxito de la formación, mediante un estudio empírico realizado en 137 establecimientos de restauración moderna en Canarias. En aras de alcanzar este objetivo, en el siguiente apartado se realiza una revisión de la literatura a partir de la cual se establecen las hipótesis de trabajo. A continuación, se plantean los aspectos metodológicos de la investigación; presentándose en la sección siguiente los principales resultados del análisis realizado, así como una discusión de los mismos.

2. LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

La formación puede ser definida como un proceso de carácter planificado que trata de incidir directamente sobre los conocimientos, habilidades y acti-

tudes del individuo, produciendo cambios relativamente estables en los mismos, a fin de mejorar su actuación (*e.g.*, Wills, 1994; Blanchard y Thacker, 1999; Dolan *et al.*, 1999; Huang, 2001; Albino *et al.*, 2004). En tal sentido, la formación en el ámbito empresarial puede considerarse como aquellas oportunidades de aprendizaje que la empresa da a sus miembros para favorecer que éstos, a través de la experiencia, tengan cambios relativamente permanentes en su forma de comprender y pensar que pueden, a su vez, influir sobre su comportamiento. De este modo, tiene como objetivos la mejora del desempeño del individuo, la actualización de habilidades de empleados y directivos, la solución de problemas organizativos y la orientación de los nuevos empleados (Dolan *et al.*, 1999; Valle, 2004).

De las distintas fases del proceso de formación -análisis, implantación y evaluación- la evaluación sigue siendo uno de los aspectos más controvertidos, pues, tal y como afirma Horwitz (1999), identificar cuándo se ha tenido éxito, y cuándo no, es una cuestión para la que todavía no se tiene una metodología generalmente aceptada. Así, a pesar de los estudios académicos encaminados a demostrar la existencia de una vinculación entre los esfuerzos en formación de los empleados con el resultado comercial (Russell *et al.*, 1985) o con la rentabilidad (Aragón *et al.*, 2003), lo cierto es que la función de recursos humanos frente a las demás funciones de la empresa presenta la desventaja de estar menos preparada para cuantificar su impacto en los resultados de la organización (Úbeda, 2003). Esta evaluación debería medir los cambios que se han producido como consecuencia de las intervenciones de formación (Tan *et al.*, 2003). Es decir, aclarar si la formación avanza adecuadamente hacia el logro de los objetivos pretendidos, si el proceso de formación se desarrolló de acuerdo con lo planificado y, por último, si se han producido cambios en la conducta de los asistentes (Al-Khayyat y Elgamal, 1997).

En esta línea, Kraiger *et al.* (1993) consideran que, una vez alcanzados los objetivos de aprendizaje del programa formativo, hay que determinar si ello da lugar a un desempeño mayor en el puesto. Estos autores denominan a estos aspectos *cuestiones de transferencia*. Así, Brinkerhoff y Montesino (1995) consideran que la transferencia de formación es el efecto de la formación en la actuación subsiguiente desarrollada en una tarea operativa y su éxito es un elemento clave para evaluar la eficacia del programa de formación en su conjunto (*e.g.*, Elangovan y Karakowsky, 1999; Richman-Hirsch, 2001; Pidd, 2004). Así pues, si los trabajadores realmente no transfieren al puesto de trabajo los conocimientos y habilidades sobre los que ha versado la formación, ni ellos ni la

organización obtendrán un provecho de la misma y habrá sido inútil (Read y Kleiner, 1996; Olsen, 1998; Elangovan y Karakowsky, 1999; Yamnill y McLean, 2001). De este modo, siempre que el programa de formación persiga la mejora del comportamiento del individuo en el trabajo, es esencial determinar si el desarrollo y culminación del programa efectivamente dan lugar a una mejora en el desempeño en el puesto (Salas *et al.*, 1999). Dicha cuestión es puesta en duda para gran parte de la formación impartida dentro de las organizaciones y ha dado lugar a la identificación del denominado “problema de la transferencia” en el marco de la formación (McSherry y Taylor, 1994).

La transferencia de formación, considerada como el *resultado* final del proceso de formación, supone la generalización y el mantenimiento de los conocimientos y habilidades aprendidos en la formación al puesto del trabajo a través de comportamientos apropiados (Baldwin y Ford, 1988). La generalización hace referencia a la integración que, de manera rutinaria, el formado hace de los nuevos conocimientos y habilidades en su lugar de trabajo y requiere que el formado aplique los comportamientos aprendidos en la formación en respuesta a contextos, personas y situaciones que no son exactamente iguales a los de la formación (Ford y Weissbein, 1997; Noe y Colquitt, 2002). Por otra parte, la condición del mantenimiento incide en la naturaleza dinámica de la transferencia de formación (Baldwin y Ford, 1988; Noe y Colquitt, 2002), ya que requiere que los conocimientos y habilidades continúen siendo utilizados en el trabajo y dando lugar de manera prolongada a los comportamientos esperados por la formación. Por tanto, la transferencia de formación supone en última instancia la aplicación al puesto de trabajo de los contenidos de la formación, pero dicha aplicación no podrá darse si antes no ha tenido lugar un aprendizaje individual como resultado intermedio de la formación (*e.g.*, Rouiller y Goldstein, 1993; Xiao, 1996; Oakes *et al.*, 2001; Nijman *et al.*, 2006; Velada y Caetano, 2007).

Así pues, si la formación es considerada como un proceso específico de transferencia interna de conocimiento, ya que permite al formado replicar los conocimientos y habilidades transferidos por el formador (Albino *et al.*, 2004), resulta necesario dedicar atención al modo en el que se produce dicha transferencia al puesto de trabajo (Ford y Weissbein, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Noe y Colquitt, 2002; Holton y Baldwin, 2003; Johannessen y Olsen, 2003). En este punto, cabe plantearse las posibles aportaciones que la literatura sobre gestión del conocimiento puede proporcionar sobre cómo planificar, ejecutar y controlar el proceso de transferencia de formación, de tal mane-

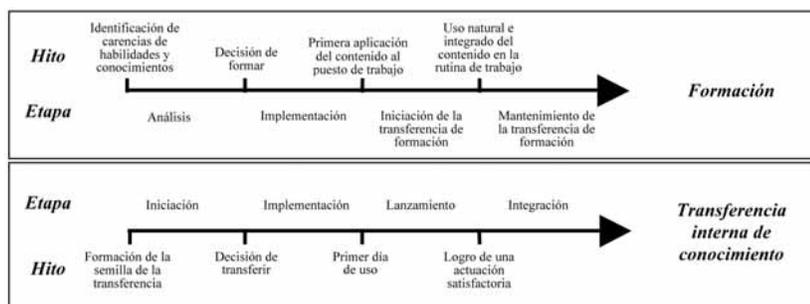
ra que los conocimientos y habilidades aprendidos sean finalmente usados donde precisa la organización.

Cada vez es más evidente la necesidad de que el conocimiento, tanto generado internamente como captado externamente, sea integrado en las rutinas y procesos de la organización. En este sentido, la literatura sobre gestión del conocimiento ha puesto de manifiesto que las organizaciones pueden generar ventajas competitivas sostenibles si son capaces de generar conocimiento, pero también si son capaces de transferirlo y aplicarlo donde sea útil y necesario (Kogut y Zander, 1992; Nonaka y Takeuchi, 1995; Spender, 1996; Grant, 1997; Zack, 1999a; Argote e Ingram, 2000; Díaz, 2003; Bou y Segarra, 2006). Todo ello ha dado lugar a una importante corriente de investigación que trata de analizar en profundidad el proceso de gestión del conocimiento y sus distintas fases, entre ellas la transferencia (*e.g.*, Szulanski, 1996, 2000; Davenport y Prusak, 1998; Darr y Kurtzberg, 2000; Albino *et al.*, 2004; Minbaeva, 2005; Williams, 2007).

De lo anteriormente expuesto se desprende una coincidencia de objetivos entre la gestión del conocimiento y la formación como áreas de investigación. Ambas están interesadas en analizar cómo pueden solventarse los obstáculos que impiden que los empleados adquieran, desarrollen y apliquen los conocimientos y habilidades clave para la organización (Ballesteros, 2008). Así, diversos investigadores han mostrado interés en vincular ambos cuerpos de la literatura; por ejemplo, planteando la cuestión de la idoneidad de los distintos tipos de formación para el éxito en la transferencia de los distintos tipos de conocimientos (*e.g.*, Raper *et al.*, 1997; Sparkes y Miyake, 2000; Wickert y Herschel, 2001).

De hecho, partiendo del esquema desarrollado por Szulanski (2000) sobre las etapas de la transferencia interna de conocimiento, se puede representar la formación como una transferencia de conocimiento entre los individuos participantes (véase figura 1). Ambos procesos parten de la identificación de una necesidad de mejorar las habilidades y conocimientos de los miembros de la organización que lleva a tomar la decisión de iniciar la transferencia, y a partir de ella los nuevos conocimientos y habilidades empiezan a ser utilizados en el contexto de trabajo hasta que se logra un uso rutinario y habitual de todo lo transmitido (Szulanski, 2000).

Figura 1
Reflejo de la formación como un proceso de transferencia de conocimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de Szulanski (2000)

Así pues, cuando se analiza en profundidad la literatura sobre transferencia de formación y la transferencia de conocimiento, la comparación de los elementos que afectan a ambos procesos de transferencia pone de manifiesto la existencia de algunas diferencias, pero también de múltiples coincidencias. En esta línea, el interés de la presente investigación se centra en estudiar la influencia sobre el éxito de la formación de dos elementos que la literatura sobre transferencia de conocimiento ha abordado en mayor medida que la literatura sobre transferencia de formación: las características del formador, como emisor de conocimiento, y el tipo de conocimiento a transmitir.

2.1 El éxito de la formación

El éxito de la formación puede observarse a través de tres tipos de resultados a nivel individual: cognitivos, afectivos y de comportamiento (Kraiger *et al.*, 1993; Hertenstein, 2001). Los primeros tienen su reflejo en un aumento en el nivel de los conocimientos del individuo acerca de los hechos. Los segundos reflejan emociones o sentimientos que resultan de esa experiencia de formación. Por último, los resultados de comportamiento se dan cuando el individuo pone en uso dichos conocimientos en su puesto de trabajo. Es decir, el resultado de comportamiento supone la aplicación real de lo aprendido al entorno laboral y se produce después de que el formado haya absorbido los conocimientos y crea que puede aplicarlos a una tarea propia de su puesto de trabajo (Hertenstein,

2001). Así pues, el estado de preparación del formado al final de la formación viene dado por el aprendizaje obtenido durante la formación y las intenciones de implementar la transferencia (Machin y Fogarty, 2003).

En esta línea, el aprendizaje, considerado como un cambio relativamente permanente en la cognición que resulta de la experiencia y que influye directamente en el comportamiento, es uno de los objetivos fundamentales de la formación que implica cambios en la base de conocimientos y habilidades del formado (Blanchard y Thacker, 1999; Campbell y Kuncel, 2001). Más aún, el cambio en el comportamiento del formado después de la formación sólo es posible si se han adquirido nuevos conocimientos y habilidades (Mathieu *et al.*, 1992; Warr y Bunce, 1995; Colquitt *et al.*, 2000; Velada y Caetano, 2007; Campbell y Kuncel, 2001). Por tanto, si el proceso de formación supone, en última instancia, la aplicación al puesto de trabajo de los contenidos de la formación (*e.g.*, Axtell *et al.*, 1997; Awoniyi *et al.*, 2002), dicha aplicación estará influida por el aprendizaje, medido en términos de mejora de los conocimientos y habilidades del formado. Es decir, para que la transferencia de formación se produzca y se culmine así el proceso formativo, se ha de producir el aprendizaje individual como resultado intermedio de la formación, pues un mayor nivel de aprendizaje conduce a una formación más exitosa (Rouiller y Goldstein, 1993; Xiao, 1996; Oakes *et al.*, 2001; Nijman *et al.*, 2006; Velada y Caetano, 2007) y a una mejora en el desempeño del formado (Noe y Schmitt, 1986; Oakes *et al.*, 2001), lo que permite formular la siguiente hipótesis:

H1: La mejora de los conocimientos y habilidades del formado mediante el aprendizaje incide positivamente sobre la aplicación de dichos conocimientos al puesto de trabajo.

2.2 El papel del formador

El papel del formador como emisor en el proceso de transferencia de conocimientos ha recibido mayor atención por parte de la literatura de gestión del conocimiento que por parte de la literatura sobre transferencia de formación. En este sentido, el papel del formador, entendido como aquel individuo que posee el conocimiento que se quiere transmitir al receptor (Albino *et al.*, 2004), se considera clave en el éxito del proceso de transferencia, ya que, por ejemplo, puede mostrar buena disposición a enviar una documentación detallada que recoja parte de su conocimiento acumulado o, por el contrario, mostrarse reacio de hacerlo; puede estar dispuesto a proporcionar al receptor un asesora-

miento o consejo valioso sobre cómo adaptar ese conocimiento a las condiciones en las que este último quiere aplicarlo o no estar motivado para hacerlo, etc. (Szulanski, 2000). Así pues, una cuestión de importancia en relación con el formador y su contribución al éxito en la transferencia de formación es su nivel de *motivación* para transmitir conocimientos (Szulanski, 2000).

En este sentido, si bien en la literatura sobre transferencia de conocimiento algunos autores consideran que los individuos son inherentemente hostiles a compartir conocimiento por el tiempo y esfuerzo que supone, por la percepción de pérdida de ventaja y de poder con respecto a los demás compañeros de la organización o por miedo a que sus conocimientos sean criticados por sus compañeros (*e.g.*, Davenport *et al.*, 1998; Davenport y Prusak, 1998; Gupta y Govindarajan, 2000; Bollinger y Smith, 2001; Cabrera, 2002; Goh, 2002; Husted y Michailova, 2002; Carlile, 2004; Sun y Scott, 2005), al centrar la discusión en el proceso de formación propiamente dicho, se presupone que los formadores asumen ese rol porque son personas con un deseo natural de compartir lo que saben (O'Dell y Grayson, 1998; Dixon, 2000). Esto puede deberse a razones vocacionales, ya sea porque les gusta formar, o por ser apasionados de esa área de conocimiento en concreto (O'Dell y Grayson, 1998). Pero además, el formador desea la transferencia de conocimiento como forma de fomentar su reputación de experto, lo que puede suponer beneficios directos como una mejor remuneración, seguridad en el trabajo, promociones futuras o interés de otros miembros de la organización por compartir conocimiento con quien tiene una reputación de poseer conocimiento valioso (Davenport y Prusak, 1998). Por tanto, se puede afirmar que la motivación del formador puede influir sobre la abundancia de ejemplos, informaciones y ayuda que suministre al receptor, incidiendo así sobre el éxito del proceso de transferencia de los conocimientos aprendidos durante la formación (Szulanski *et al.*, 2004). Sobre la base de estas consideraciones se formula la siguiente hipótesis:

H2: La motivación para transferir conocimientos del formador incide positivamente sobre el éxito de la formación.

2.3 El tipo de conocimiento a transferir

El tipo del conocimiento ha sido ampliamente estudiado en la literatura como uno de los factores más influyentes en el éxito de la transferencia (Grant, 1997; Teece, 1998; Hansen, 1999; Zack, 1999b; Dixon, 2000; Gupta

y Govindarajan, 2000; Takeuchi, 2001; McEvily y Chakarvarthy, 2002; Carlile, 2004; MacNeil, 2004; Ordóñez, 2004; Ju *et al.*, 2006). Así, la influencia del carácter tácito, complejo, novedoso y específico del conocimiento ha sido ampliamente abordada en la literatura sobre gestión del conocimiento, pero ha recibido escasa atención en las investigaciones sobre la transferencia de formación.

El carácter *tácito* del conocimiento hace referencia a su escasa articulación y es ampliamente reconocido como una de las barreras a la transferencia de conocimiento, al suponer una mayor lentitud y coste de transferencia frente al explícito (Von Hippel, 1994; Grant, 1997; Teece, 1998; Hansen, 1999; Gupta y Govindarajan, 2000; Takeuchi, 2001; MacNeil, 2004; Ordóñez, 2004). Algunos autores como Simonin (1999) llegan a considerar el carácter tácito del conocimiento como una importante fuente de frustración y de dificultad en el aprendizaje que puede dar pie a la desestabilización, el conflicto e, incluso, la ruptura de iniciativas de transferencia de conocimiento. Su transferencia requiere una enseñanza y un aprendizaje que se desarrollen mediante la demostración, observación, imitación y retroalimentación, actividades que requieren un contacto personal durante un largo periodo de tiempo (Ordóñez, 2004). En definitiva, la transferencia de conocimiento tácito requiere mecanismos que favorezcan la relación interpersonal (Goh, 2002).

La *complejidad* del conocimiento es una característica que afecta al éxito de la transferencia puesto que precisa para su comprensión del procesamiento de numerosas informaciones y del dominio previo de distintos elementos o conceptos interdependientes de un sistema, que pueden referirse a una o más unidades de la organización (Dixon, 2000; McEvily y Chakarvarthy, 2002). En este sentido, McEvily y Chakarvarthy (2002) consideran que si el conocimiento es complejo se incrementará la dificultad y el coste de la transferencia. Por su parte, Ju *et al.* (2006) opinan que la complejidad del conocimiento da lugar a mayores dificultades para que la organización ejecute sus procesos de integración del conocimiento, entre los cuales está la transferencia. En esta misma línea, Nieto y Pérez (2004) consideran que el conocimiento complejo es lento de transferir y, por lo tanto, más difícil de aplicar. El hecho de que el conocimiento complejo requiera procesar múltiples informaciones, a partir de una base amplia de conocimientos previos, tiene como consecuencia el requerimiento de una mayor capacidad de absorción del receptor; además, la interdependencia de los elementos del conocimiento complejo lleva a que las comprensiones parciales por parte del receptor no sean útiles, al no conocer realmente cómo funciona el todo (McEvily y Chakarvarthy,

2002). En definitiva, cuanto más complejo sea el conocimiento, mayor dificultad habrá en que un individuo pueda comprenderlo y más probabilidades habrá de que el proceso de transferencia no tenga éxito (Teece *et al.*, 1997). Por otra parte, el conocimiento complejo impone mayores exigencias sobre la habilidad cognitiva y sobre la base de conocimientos previos que el formado necesita poseer para aprender lo que se le está transmitiendo, con lo cual dificulta el aprendizaje y también la aplicación al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades (Dixon, 2000; McEvily y Chakarvarthy, 2002; Nieto y Pérez, 2004; Ju *et al.*, 2006).

El conocimiento *novedoso*, entendido como aquel que no se encuentra presente en la base de conocimientos previos, suele caracterizarse por el cambio, caos y contradicción que conlleva. Estas características pueden hacer que el conocimiento novedoso suponga un enfrentamiento con la base de conocimiento previa del receptor, lo cual puede favorecer su rechazo (Peng y Akutsu, 2001). No obstante, la novedad también conlleva matices positivos para la transferencia de conocimiento y, así, el hecho de disponer de un conocimiento no duplicado y relevante para el resto de la organización favorece la intensidad de los flujos de conocimiento (Gupta y Govindarajan, 2000). Además, debe tenerse en cuenta que el conocimiento está en constante cambio tanto a nivel individual como organizativo (Bollinger y Smith, 2001). De este modo, los individuos se enfrentan a situaciones en las que deben dar respuesta a nuevos retos y problemas, y necesitan, por lo tanto, nuevos conocimientos que les ayuden a ejecutar su trabajo; por este motivo, si el conocimiento que se pretende transmitir incluye soluciones novedosas a los problemas a los que se enfrentan los individuos, ello aumentará el interés del receptor por dominarlo (Brown y Duguid, 2000). En este sentido, disponer de un conocimiento que sea reconocido como novedoso y útil puede fomentar y ayudar a su transferencia. Así pues, el hecho de que el conocimiento a transmitir esté actualizado y aporte al receptor nuevas soluciones a los problemas que se encuentra en su puesto de trabajo, predispone positivamente al formado tanto a recibir formación como a transferir los conocimientos y habilidades aprendidos al puesto de trabajo (Brown y Duguid, 2000; Gupta y Govindarajan, 2000).

El carácter *específico* del conocimiento hace referencia a que éste se encuentre vinculado a un contexto propio y particular de una organización o un departamento. En este sentido, el conocimiento específico puede ser fuente de ventaja competitiva sostenible, al diferenciarse de la competencia (Zack, 1999b), aunque también puede conllevar dificultades en su gestión. De este

modo, Ju *et al.* (2006) consideran que el carácter específico del conocimiento puede contribuir a ralentizar el aprendizaje y a dificultar su transferencia dentro de la organización. En esta línea, Grimaldi y Torrisi (2001) consideran que ciertos conocimientos específicos están basados principalmente en la experiencia, por lo que es un conocimiento más difícil de codificar y de transmitir. Según estos autores, el conocimiento específico requiere más discusión y contacto personal entre las partes implicadas en la transferencia. No obstante, cuando la formación se centra en conocimientos y habilidades específicos de la organización, ello hace que el formado los considere útiles para su rendimiento y desarrollo dentro de la misma, lo cual afectará a su nivel de aprendizaje y a su transferencia al puesto de trabajo (Davenport *et al.*, 1998; Zack, 1999b; Von Krogh *et al.*, 2001).

Así pues, el carácter tácito, complejo, novedoso y específico del conocimiento que se pretende transferir va a incidir en la facilidad para ser comprendido por el formado, lo que, a su vez, puede afectar a su aprendizaje y aplicación al puesto de trabajo (Zander y Kogut, 1995; Szulanski, 1996, 2000; Teece, 1998; Simonin, 1999; Szulanski *et al.*, 2004). Sobre la base de estos argumentos se plantea la siguiente hipótesis:

H3. El tipo de conocimiento a transferir incide sobre el éxito de la formación.

H.3.a. El carácter tácito del conocimiento a transferir incide negativamente en el éxito de la formación.

H.3.b. La complejidad del conocimiento a transferir incide negativamente en el éxito de la formación.

H.3.c. El carácter novedoso del conocimiento a transferir incide positivamente en el éxito de la formación.

H.3.d. El carácter específico del conocimiento a transferir incide positivamente en el éxito de la formación.

Otro de los factores que afectan a la transferencia de conocimientos durante el proceso formativo y que está, en gran medida, vinculado al tipo de conocimiento que se intenta transferir, es el grado en que el formador está motivado para articular el conocimiento que se encuentra en su interior de forma que pueda ser absorbido por el formado. Pero el formador no puede articular el conocimiento únicamente desde su propia perspectiva. La articulación del conocimiento requiere una actividad previa que consiste en valorar la base de conocimiento del formado (Albino *et al.*, 2004; Carlile, 2004); es decir, el for-

mador como emisor debe identificar qué es lo que el formado ya sabe y cuáles son los conocimientos que posee antes de empezar la transferencia, de tal manera que pueda establecer qué es lo que el receptor está en disposición de aprender fácilmente (Von Hippel, 1994). En este sentido, si frecuentemente se representa el proceso de aprendizaje como un anclaje de nuevas piezas de conocimiento a conocimientos relacionados ya existentes en el receptor, la habilidad del formador para reconocer dónde se encuentra el “anclaje” más adecuado para el conocimiento que pretende transmitir se convierte en una actividad importante. Así pues, el formador puede ayudar al formado a “situar” conceptualmente el conocimiento que pretende transferirle. Por otro lado, el formador debe tener un cierto conocimiento no sólo de las características operativas del formado, sino de cuestiones relacionadas con la historia de la organización o departamento en que se encuentra (Maritan y Brush, 2003), así como del tipo de conocimiento que ha de transferir. De este modo, la imagen que el formador tiene del usuario, sus necesidades y competencias determinan el nivel de detalle, tono y enfoque de las ideas que le va a transmitir. Pero, antes de iniciar la transferencia, el formador ha debido realizar un esfuerzo por articular el conocimiento a través de la codificación y la abstracción, por documentar la práctica y por reconstruir la racionalidad de la misma, para así saber qué necesita ser transferido (Szulanski, 2000; Boisot, 2002). En este sentido, el formador debe enfrentarse a la tarea inevitable de representar su conocimiento en un código que permita su transferencia al receptor, lo cual requiere la selección de información y su organización (Albino *et al.*, 2004). Esto hace que el tipo de conocimiento a transferir influya en la motivación de los formadores para hacer frente a las tareas propias de la transferencia. Sobre la base de estas consideraciones se plantea la siguiente hipótesis.

H4. El tipo de conocimiento incide sobre la motivación para transferir del formador.

H.4.a. El carácter tácito del conocimiento incide negativamente sobre la motivación para transferir del formador.

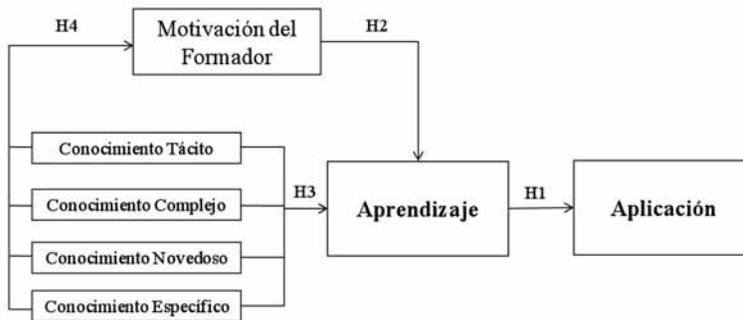
H.4.b. La complejidad del conocimiento incide negativamente sobre la motivación para transferir del formador.

H.4.c. El carácter novedoso del conocimiento incide positivamente sobre la motivación para transferir del formador.

H.4.d. El carácter específico del conocimiento incide positivamente sobre la motivación para transferir del formador.

De manera resumida, en la figura 2 se presenta el modelo y las hipótesis que se pretenden contrastar en esta investigación.

Figura 2
El papel del formador y el tipo de conocimiento en el éxito de la formación



3. METODOLOGÍA

En aras de contrastar las hipótesis anteriormente planteadas se realizó un estudio empírico considerando como población los establecimientos de restauración moderna¹ de las Islas Canarias identificados a través de los informes Hostelmarket 2005 y 2006. Del total de 163 establecimientos de restauración identificados se logró la colaboración en el estudio de 137. Durante el trabajo de campo, que se realizó entre noviembre de 2006 y febrero de 2007, se encuestaron a aquellos gerentes y encargados² de establecimientos que hubieran recibido

¹ La elección del sector de la restauración moderna como contexto de la investigación estuvo motivado no sólo por la relevancia que este sector tiene dentro de la economía de Canarias, orientada hacia el turismo, sino también por el papel fundamental que adquiere la formación dentro de una industria donde es muy difícil separar la calidad del servicio que se ofrece del empleado que lo presta.

² Los gerentes y encargados son una figura clave para dar la consistencia y homogeneidad al servicio prestado en los restaurantes debido a los altos índices de rotación del personal de base que experimentan este tipo de unidades (Davis y Stone, 1991). Además, tal y como afirma Krueger (1991), las consecuencias más costosas de un trabajo mal hecho en la restauración se observan en los puestos de más cualificación, como directivos de turno o subgerentes, y no en los puestos más operativos. Por este motivo, se decidió elegir como unidad de análisis de la presente investigación a aquellos gerentes y encargados que recibieron formación dentro del seno de la empresa, durante un mínimo de 15 horas.

formación en un horizonte temporal fijado por los investigadores (entre 1 mes y 12 meses anteriores a la realización de la encuesta). La realización *in situ* de las encuestas personales a los gerentes y encargados permitió obtener un alto índice de respuesta (114 cuestionarios válidos). En el cuadro 1 se muestran de manera esquematizada las principales características del trabajo de campo.

Cuadro 1
Ficha técnica de la investigación

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

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario utilizado en la investigación se diseñó sobre la base de la revisión la literatura que permitió la elaboración de las escalas Likert de medida de las variables incluidas en el modelo teórico. Así, la motivación del formador fue medida a través de ítems normalmente utilizados en la literatura sobre transferencia de conocimiento (*e.g.*, Szulanski, 1996; Hansen, 1999; Lim y Johnson, 2002; García, 2004). Por su parte, para el conocimiento se utilizaron las cuatro dimensiones ampliamente identificadas en la literatura: carácter tácito, complejo, novedoso y específico del conocimiento. Dado que gran parte de los trabajos de investigación sobre transferencia de conocimiento se abordan desde la perspectiva interorganizativa, que es un marco muy distinto al que ofrece un curso de formación, muchos de los ítems de las escalas analizadas tuvieron que ser adaptados a partir de la revisión de los trabajos de la literatura de gestión del conocimiento (*e.g.*, Zander y Kogut, 1995; Hansen, 1999, Simonin, 1999; Peng y Akutsu, 2001; Bolívar, 2003; Carlile, 2004; Segarra, 2006). Finalmente, el éxito de la formación en términos de aprendizaje y aplicación al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos fue medida con ítems normalmente utilizados en la literatura sobre formación (*e.g.*, Gist *et al.*, 1991; Tesluk *et al.*, 1995; Xiao, 1996; Tannenbaum, 1997; Seyler *et al.*, 1998).

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para determinar la dimensionalidad de los diferentes constructos que conforman el modelo propuesto se partió de un análisis exploratorio de componentes principales con rotación varimax. La fiabilidad de las escalas fue a su vez medida a través de su consistencia interna utilizando el estadístico Alfa de Cronbach. A través de este procedimiento se descartaron aquellos ítems que presentaban problemas de validez y cuya eliminación mejoraba la fiabilidad de las escalas.

Con respecto a la motivación del formador, los resultados del análisis factorial, recogidos en la tabla 1, aconsejan la utilización de este tipo de análisis, tal y como se desprende del índice KMO y el de esfericidad de Bartlett. Estos resultados pueden considerarse aceptables, ya que el porcentaje de varianza total explicada es del 52,1%; las cargas factoriales presentan niveles superiores a 0,695 y las comunalidades de cada ítem son superiores a 0,5, salvo para uno de los ítems, que se decidió mantener en la escala para asegurar la validez de contenido, dado que su comunalidad está muy cerca del límite (0,483). En cuanto a la fiabilidad de la escala, se observa que el Alfa de Cronbach presenta un valor aceptable (0,633).

Tabla 1
Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide la motivación del formador ^a

Variables	Com.	Factor	Alfa Cronbach
Los formadores se mostraron muy dispuestos a enseñar	0,513	0,716	0,633
Los formadores estaban muy dispuestos a ayudar cuando surgían dificultades en la comprensión y uso del contenido	0,541	0,736	
Los formadores conocían las características de nuestro entorno de trabajo y adaptaron a ello sus enseñanzas	0,548	0,741	
Los formadores adaptaron sus enseñanzas a nuestro nivel previo de conocimientos y habilidades	0,483	0,695	
Autovalor del factor	2,085		
Porcentaje total de varianza explicada	52,115		
Pruebas de idoneidad:			
Índice KMO:	0,705		
Esfericidad de Bartlett:	73,048		
Nivel de significación:	0,000		
Alfa de Cronbach sobre la escala total			0,633
Factor : Motivación del formador para enseñar "MOTIVACION DEL FORMADOR"			

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

Los resultados del análisis de componentes principales aplicado a la escala de conocimiento indican la idoneidad de este análisis así como el carácter multidimensional del constructo (véase tabla 2). Así, se observa la existencia de cuatro factores que coinciden con los expuestos en el modelo teórico: (1) “carácter complejo del conocimiento”, “carácter específico”, “carácter novedoso” y finalmente “carácter tácito³ del conocimiento”. Estos resultados pueden considerarse aceptables, ya que el porcentaje de varianza total explicada es casi del 70% y las cargas factoriales presentan niveles superiores al 0,5. Por último, las comunalidades de los ítems son superiores a 0,5, salvo para dos de los ítems, aunque se decide mantenerlos en el modelo para garantizar la validez de contenido. En cuanto a la fiabilidad de las escalas, se observa que el Alfa de Cronbach de las escalas de los factores 2 y 4 son superiores al 0,7, mientras que las de los factores 1 y 3 se encuentran por encima del 0,6, igual que el Alfa de Cronbach de la escala global (0,603).

En relación a la escala que mide el aprendizaje, los índices KMO y esfericidad de Bartlett, recogidos en la tabla 3, aconsejan la utilización del análisis factorial para analizar su dimensionalidad. Los resultados del análisis factorial se consideran aceptables al explicar el 60% de la varianza total. Además, las cargas factoriales presentan todos niveles altos, superiores al 0,7. Por último, las comunalidades de cada ítem exceden en todos los casos el umbral del 0,5 y el Alfa de Cronbach de la escala toma un valor de 0,668.

³ Con respecto a este factor se ha de indicar que en el cuestionario se incluyeron más ítems que pretendían contrastar el carácter tácito del conocimiento, pero en el trabajo se campo se evidenció que a los encuestados les resultaba difícil entender a qué se estaba haciendo referencia, a pesar de las explicaciones y ejemplos que se les daba por parte del encuestador, por lo que tras los análisis de fiabilidad se decidió eliminarlos de los análisis. Esto hace que el constructo que pretendía recoger la dimensión de conocimiento tácito, esté formado sólo por aquellos ítems relativos a la documentación de la información, que se corresponden más con el conocimiento explícito. Por este motivo, aunque el nombre más apropiado del factor debería ser “carácter explícito del conocimiento”, dado que en la literatura el conocimiento tácito y explícito son considerados como los extremos de un continuo, utilizaremos dicho factor con signo inverso y con la denominación de “conocimiento tácito” a fin de mantener cierta congruencia terminológica sobre la base del modelo teórico propuesto.

Tabla 2

Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide las características del conocimiento

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

Tabla 3

Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide el Aprendizaje

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

En la tabla 4 se muestran los resultados del análisis de componentes principales y de fiabilidad de la escala utilizada para medir la aplicación de los conocimientos aprendidos al puesto de trabajo. Los índices KMO y esfericidad de Bartlett aconsejan la utilización del análisis factorial, que finalmente ha dado como resultado un único factor y que explica más del 60% de la varianza total. Las cargas factoriales presentan todos niveles altos, superiores al 0,67 y las comunialidades de los dos primeros ítems superan el umbral del 0,5, mientras que el tercero se queda cerca del mismo (0,456), por lo que se decidió mantenerlo en la escala. Respecto de la fiabilidad de la escala, se observa un Alfa de Cronbach aceptable (0,701).

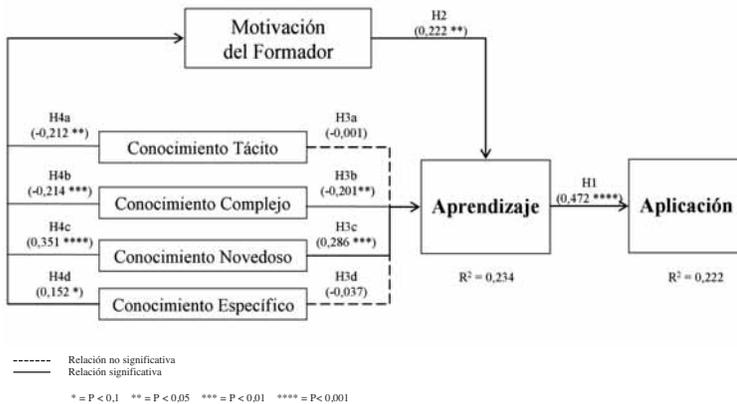
Tabla 4

Análisis de componentes principales y grado de fiabilidad de la escala que mide la Aplicación

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

Debido al elevado número de variables incluidas en el modelo y al tamaño muestral finalmente conseguido, no fue posible estimar dicho modelo de forma conjunta utilizando modelos de ecuaciones estructurales con variables latentes. Por este motivo, y para cada una de las dimensiones de los *inputs* del modelo, se ha creado una variable observada a partir de los factores derivados de los análisis factoriales exploratorios, para generar, de este modo, un modelo *path*. Ello permitió una reducción de la complejidad del modelo, la especificación del mismo y el logro de un ajuste adecuado (véase figura 3).

Figura 3
El papel del formador y el tipo de conocimiento
en el éxito de la formación: resultados



Los resultados del análisis del modelo representado, recogidos en la tabla 5, ponen de manifiesto una bondad de ajuste satisfactoria dado que todas las medidas del ajuste absoluto, incremental y de parsimonia se sitúan alrededor de los límites recomendados en la literatura. Los niveles de las correlaciones múltiples al cuadrado reflejan claramente que en la explicación tanto del Aprendizaje ($R^2 = 0,234$), como de la Aplicación ($R^2 = 0,222$) existen otros elementos que contribuyen a la misma, y que no han sido recogidos en este modelo que se ha centrado sólo en el papel del formador y del tipo de conocimiento a transmitir.

Tabla 5
Medidas de bondad del ajuste global del modelo

CMIN	DF	P	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF
4,846	11	0,938	0,000	0,948	1,000	0,441

Después de hacer un examen detenido de los estimadores estandarizados y de las razones críticas del modelo que se ha especificado se puede poner de manifiesto que:

- El aprendizaje influye positiva y significativamente sobre la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos al puesto de trabajo (0,472, $p < 0,001$), lo que permite aceptar la H1.

- Con respecto al formador, los resultados reflejan que su motivación a transferir influye positiva y significativamente en el resultado de la formación (0,222, $p < 0,05$). Sobre la base de estos resultados se acepta la hipótesis H2.

- Por otra parte, se ha evidenciado que tanto el carácter complejo del conocimiento a transmitir, como el carácter novedoso inciden sobre el nivel de aprendizaje del formado. El primero de manera negativa (-0,201, $p < 0,05$) y el segundo de manera positiva (0,286, $p < 0,01$). De este modo se pueden aceptar las hipótesis H3b y H3c. Sin embargo, ni el carácter tácito ni el específico parecen tener influencia sobre el nivel de aprendizaje logrado por el formado, con lo que no pueden validarse las hipótesis H3a y H3d.

- Finalmente, en lo relativo a los aspectos relacionados con el tipo de conocimiento a transmitir y su influencia sobre el formador, los resultados muestran que el hecho de que el conocimiento a transmitir sea tácito y complejo influye negativamente en la motivación del formador (-0,212, $p < 0,05$; -0,214, $p < 0,01$), por lo que se aceptan las hipótesis H4a y H4b. Por otra parte, si el conocimiento a transmitir es novedoso y específico, ello influye positivamente en la motivación del formador (0,351, $p < 0,001$; 0,152, $p < 0,1$), en línea con lo establecido en las hipótesis H4c y H4d.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación han revelado que la inclusión de las características del formador y el tipo de conocimiento en el modelo clá-

sico de transferencia de formación puede suponer un importante avance en la integración de la gestión del conocimiento y la gestión de la formación como campos de investigación (Muscatello, 2003; Butler *et al.*, 2006). Además, y en línea con los trabajos que establecen que un mayor nivel de aprendizaje conduce a una transferencia más exitosa (Rouiller y Goldstein, 1993; Xiao, 1996; Oakes *et al.*, 2001; Nijman *et al.*, 2006; Velada y Caetano, 2007) en este estudio también se obtienen resultados que avalan esta premisa.

Así pues, los resultados muestran que el formador, en lo que se refiere a su nivel de motivación para articular el conocimiento que pretende transmitir, influye positiva y significativamente sobre el nivel de aprendizaje del formado. Este resultado está en consonancia con las argumentaciones realizadas por autores que han estudiado el papel del emisor en la transferencia de conocimiento (*e.g.*, Szulanski, 1996; Szulanski *et al.*, 2004) y que postulan que cuanto mayor sea la motivación del emisor, más dispuesto se muestra a proporcionar abundante información de tipo explicativo al receptor. Por otra parte, los resultados también revelan la influencia del tipo de conocimiento dentro del proceso de formación. En concreto, los resultados reflejan la influencia significativa del tipo de conocimiento sobre la motivación del formador para transmitir el conocimiento, de tal modo que la novedad y la especificidad del conocimiento tienen una incidencia positiva sobre la motivación del formador; mientras que el carácter tácito y complejo presenta una influencia negativa. Además, el carácter complejo y el carácter novedoso del conocimiento a transmitir influyen directamente sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por el formado. En concreto, el nivel de aprendizaje está influido negativamente por la complejidad del conocimiento, en línea con las investigaciones de diversos autores (*e.g.*, Dixon, 2000; McEvily y Chakarvarthy, 2002; Ju *et al.*, 2006). Por su parte, el carácter novedoso del conocimiento tiene una influencia positiva y significativa sobre el aprendizaje, tal y como han argumentado Brown y Duguid (2000) y Gupta y Govindarajan (2000), ya que si el conocimiento que se pretende transmitir está actualizado y suministra nuevas ideas y soluciones, se genera una predisposición del formado a recibir la formación y a aprender.

En conclusión, este estudio ha permitido identificar nuevos factores que inciden sobre la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades aprendidos en el ámbito particular de una industria de servicios como es la restauración moderna, donde la formación puede ser utilizada como una herramienta importante dentro de la gestión de recursos humanos. Así pues, esta investigación tiene importantes implicaciones prácticas en la

medida en que proporcionan información respecto a aspectos del programa formativo que son relevantes y que tradicionalmente no han sido abordados en profundidad. En concreto, la investigación realizada aporta dos contribuciones a la literatura sobre transferencia de formación. En primer lugar, analiza la influencia del tipo de conocimiento a transmitir dentro del proceso de formación. De este modo, en el diseño del proceso formativo habrá de tenerse en cuenta que las características del conocimiento pueden influir directamente sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por el formado, pero también que esta influencia puede ser indirecta si se tiene en cuenta su impacto sobre el propio formador. En este sentido, la organización debe resaltar el carácter novedoso y específico de los conocimientos y habilidades que se pretende transferir, en la medida en que pueden proporcionar al trabajador nuevas ideas y herramientas para solventar los problemas de su trabajo diario. Pero, por otra parte, debe tomarse en consideración que la mayor complejidad de los contenidos de la formación va a influir negativamente no sólo sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por el formado sino sobre la motivación y capacidad para articular el conocimiento del propio formador. Finalmente, con relación al formador, en esta investigación se demuestra que su motivación para articular el conocimiento a transferir es un factor que también ha de ser integrado en el diseño de la formación, en la medida en que pueden adaptar los contenidos al contexto particular del formado y a su ambiente de trabajo, lo cual facilitará el aprendizaje y, a su vez, revertirá en mayores niveles de transferencia de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBINO, V.; GARAVELLI, A.C. Y GORGOGLIONE, M. (2004). "Organization and technology in knowledge transfer". *Benchmarking: An International Journal*, 11 (6): 584-600.
- AL-KHAYYAT, R.M. Y ELGAMAL, M.A. (1997). "A macro model of training and development: Validation". *Journal of European Industrial Training*, 21 (3): 87-101.
- ARAGÓN, A.; BARBA, M.I. Y SANZ, R. (2003). "Effects of training on business results". *The International Journal of Human Resource Management*, 14 (6): 956-980.
-

- ARGOTE, L. E INGRAM, P. (2000). "Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 150-169.
- ARGOTE, L.; INGRAM, P.; LEVINE, J.M. Y MORELAND, R.L. (2000). "Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 1-8.
- AWONIYI, E.A.; GRIEGO, O.V. Y MORGAN, G.A. (2002). "Person-environment fit and transfer of training". *International Journal of Training and Development*, 6 (1): 25-35.
- AXTELL, C.M.; MAITLIS, S. Y YEARTA, S.K. (1997). "Predicting immediate and longer-term transfer of training". *Personnel Review*, 26 (3): 201-213.
- BALDWIN, T.T. Y FORD, J.K. (1988). "Transfer of training: A review and directions for future research". *Personnel Psychology*, 41 (1): 63-105.
- BALLESTEROS, J.L. (2008). *La formación como un proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: Un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BLANCHARD, P.N. Y THACKER, J.W. (1999). *Effective training: Systems, strategies and practices*. Prentice Hall, Nueva Jersey, Estados Unidos.
- BOISOT, M. (2002). "The creation and sharing of knowledge", en Choo, C.W. y Bontis, N. (Eds.), *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford University Press, Nueva York, Estados Unidos: 65-77.
- BOLÍVAR, A.M. (2003). *La transferencia de conocimiento en relaciones interorganizativas: El caso de los acuerdos de cooperación tecnológica entre empresa y universidad*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BOLLINGER, A.S. Y SMITH, R.D. (2001). "Managing organizational knowledge as a strategic asset". *Journal of Knowledge Management*, 5 (1): 8-18.
- BRINKERHOFF, R.O. Y MONTESINO, M.U. (1995). "Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study". *Human Resource Development Quarterly*, 6 (3): 263-274.
- BROWN, J.S. Y DUGUID, P. (2000). "Balancing act: How to capture knowledge without killing it". *Harvard Business Review*, 78 (3): 73-80.

- BROWN, T.C. (2005). "Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment". *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3): 369-387.
- BOU, J.C. Y SEGARRA, M. (2006). "Strategic knowledge transfer and its implications for competitive advantage: An integrative conceptual framework". *Journal of Knowledge Management*, 10 (4): 100-112.
- BUTLER, A.; LE GRICE, P. Y REED, M. (2006). "Delimiting knowledge transfer from training". *Education+Training*, 48 (8/9): 627-641.
- CABRERA, A. (2002). "La gestión del conocimiento", en Bonache, J. y Cabrera, A. (Eds.), *Dirección estratégica de personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XXI*. Prentice Hall, Madrid, España: 293-316.
- CAMPBELL, J.P. Y KUNCEL, N.R. (2001). "Individual and team training", en Anderson, N.; Ones, D.S.; Sinangil, H.K. y Viswesvaran, C. (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology. Volume I Personnel Psychology*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 278-312.
- CARLILE, P.R. (2004). "Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries". *Organization Science*, 15 (5): 555-568.
- COLQUITT, J.A.; LEPINE, J.A. Y NOE, R.A. (2000). "Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research". *Journal of Applied Psychology*, 85 (5): 678-707.
- DARR, E.D. Y KURTZBERG, T.R. (2000). "An investigation of partner similarity dimensions on knowledge transfer". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 28-44.
- DAVENPORT, T.H.; DE LONG, D.W. Y BEERS, M.C. (1998). "Successful knowledge management projects". *Sloan Management Review*, 39 (2): 43-57.
- DAVENPORT, T.H. Y PRUSAK, L. (1998). *Working knowledge: How organisations manage what they know*. Harvard Business School Press, Boston, Estados Unidos.
- DAVIS, B. Y STONE, S. (1991). *Food and beverage management*. Butterworth-Heinemann, Oxford, Reino Unido.
- DÍAZ, N.L. (2003). *El conocimiento organizativo tecnológico y su incidencia en la innovación y performance corporativa. Evidencia para la empresa industrial española*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
-

- DIXON, N.M. (2000). *Common knowledge: How companies thrive by sharing what they know*. Harvard Business School Press, Boston, Estados Unidos.
- DOLAN, S.; SCHULER, R.S. Y VALLE, R. (1999). *La gestión de los recursos humanos*. McGraw-Hill, Madrid. España.
- ELANGOVA, A.R. Y KARAKOWSKY, L. (1999). "The role of trainee and environmental factors in transfer of training: An exploratory framework". *Leadership & Organization Development Journal*, 20 (5): 268-275.
- FORD, J.K. Y WEISSBEIN, D.A. (1997). "Transfer of training: An update review and analysis". *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2): 22-41.
- FOXON, M.J. (1997). "The influence of motivation to transfer, action planning, and manager support on the transfer process". *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2): 42-63.
- GALLUPE, B. (2001). "Knowledge management systems: Surveying the landscape". *International Journal of Management Reviews*, 3 (1): 61-77.
- GARCÍA, D.J. (2004). *La transferencia de conocimiento en la expansión de las cadenas hoteleras*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid. España.
- GIST, M.E.; STEVENS, C.K. Y BAVETTA, A.G. (1991). "Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills". *Personnel Psychology*, 44 (4): 837-861.
- GOH, S.C. (2002). "Managing effective knowledge transfer: An integrative framework and some practice implications". *Journal of Knowledge Management*, 6 (1): 23-30.
- GRANT, R.M. (1997). "The knowledge-based view of the firm: Implications for management practice". *Long Range Planning*, 30 (3): 450-454.
- GRIMALDI, R. Y TORRISI, S. (2001). "Codified-tacit and general-specific knowledge in the division of labour among firms. A study of the software industry". *Research Policy*, 30 (9): 1425-1442.
- GUPTA, A.K. Y GOVINDARAJAN, V. (2000). "Knowledge flows within multinational corporations". *Strategic Management Journal*, 21 (4): 473-496.
- HANSEN, M.T. (1999). "The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits". *Administrative Science Quarterly*, 44 (1): 82-111.

- HAREL, G.H. Y TZAFRIR, S.S. (1999). “The effect of human resource management practices on the perceptions of organizational and market performance of the firm”. *Human Resource Management*, 38 (3): 185-200.
- HERTENSTEIN, E.J. (2001). “Goal orientation and practice condition as predictors of training results”. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (4): 403-419.
- HOLTON, E.F.III. Y BALDWIN, T.T. (2003). “Making transfer happen: An action perspective on learning transfer systems”, en Holton, E.F.III y Baldwin, T.T. (Eds.), *Improving Learning Transfer in Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco, Estados Unidos: 3-15.
- HORWITZ, F.M. (1999). “The emergence of strategic training and development: The current state of play”. *Journal of European Industrial Training*, 23 (4/5): 180-190.
- HUANG, T. (2001). “The relation of training practices and organizational performance in small and medium size enterprises”. *Education + Training*, 43 (8/9): 437-444.
- HUSTED, K. Y MICHAILOVA, S. (2002). “Diagnosing and Fighting knowledge-sharing hostility”. *Organizational Dynamics*, 31 (1): 60-73.
- HWANG, A. (2003). “Training strategies in the management of knowledge”. *Journal of Knowledge Management*, 7 (3): 92-104.
- JEREZ, P.; CÉSPEDES, J.J. Y VALLE, R. (2004). “Training practices and organisational learning capability”. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4): 234-256.
- JOHANNESSEN, J. Y OLSEN, B. (2003). “Knowledge management and sustainable competitive advantages: The impact of dynamic contextual training”. *International Journal of Information Management*, 23 (4): 277-289.
- JU, T.L.; LI, C. Y LEE, T. (2006). “A contingency model for knowledge management capability and innovation”. *Industrial Management & Data Systems*, 106 (6): 855-877.
- KOGUT, B. Y ZANDER, U. (1992). “Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology”. *Organization Science*, 3 (3): 383-397.
- KRAIGER, K.; FORD, J. K. Y SALAS, E. (1993). “Application of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation”. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2): 311-328.
-

- KRUEGER, A.B. (1991). "Ownership, agency, and wages: An examination of franchising in the fast food industry". *Quarterly Journal of Economics*, 106 (1): 75-101.
- LIM, D.H. Y JOHNSON, S.D. (2002). "Trainee perceptions of factor that influence learning transfer". *International Journal of Training and Development*, 6 (1): 36-48.
- MACHIN, M.A. Y FOGARTY, G.J. (2003). "Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions". *Journal of Business and Psychology*, 18 (1): 51-71.
- MACNEIL, C.M. (2004). "Exploring the supervisor role as a facilitator of knowledge sharing in teams". *Journal of European Industrial Training*, 28 (1): 93-102.
- MARITAN, C.A. Y BRUSH, T.H. (2003). "Heterogeneity and transferring practices: Implementing flow manufacturing in multiple plants". *Strategic Management Journal*, 24 (10): 945-959.
- MATHIEU, J.E.; TANNENBAUM, S.I. Y SALAS, E. (1992). "Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness". *Academy of Management Journal*, 35 (4): 828-847.
- MCEVILY, S.K. Y CHAKARVARTHY, B. (2002). "The persistence of knowledge-based advantage: An empirical test for product performance and technological knowledge". *Strategic Management Journal*, 23 (4): 285-305.
- MCSHERRY, M. Y TAYLOR, P. (1994). "Supervisory support for the transfer of team-building training". *The International Journal of Human Resource Management*, 5 (1): 107-119.
- MINBAEVA, D.B. (2005). "HRM practices and MNC knowledge transfer". *Personnel Review*, 34 (1): 125-144.
- MITAL, A.; DESAI, A.; MITAL, A. Y SUBRAMANIAN, A. (2004). "The cost of not training". *International Journal of Human Resources Development and Management*, 4 (3): 312-322.
- MUSCATELLO, J.R. (2003). "The potential use of knowledge management for training. A review and directions for future research". *Business Process Management Journal*, 9 (3): 382-394.
- NIETO, M. Y PÉREZ, C. (2004). "The influence of knowledge attributes on innovation protection mechanisms". *Knowledge and Process Management*, 11 (2): 117-126.

- NIJMAN, D.J.M.; NIJHOF, W.J.; WOGNUM, A.A.M. Y VELDKAMP, B.P. (2006). "Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training". *Journal of European Industrial Training*, 30 (7): 529-549.
- NOE, R.A. Y COLQUITT, J.A. (2002). "Planning for training impact: Principles of training effectiveness", en Kraiger, K. (Ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*. Jossey-Bass, San Francisco, Estados Unidos: 53-79.
- NOE, R.A. Y SCHMITT, N. (1986). "The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model". *Personnel Psychology*, 39 (3): 497-523.
- NONAKA, I. Y TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, Nueva York, Estados Unidos.
- NONAKA, I.; TOYAMA, R. Y NAGATA, A. (2000). "A firm as a knowledge-creating entity: A new perspective on the theory of the firm". *Industrial and Corporate Change*, 9 (1): 1-20.
- OAKES, D.W.; FERRIS, G.R.; MARTOCCHIO, J.J.; BUCKLEY, M.R. Y BROACH, D. (2001). "Cognitive ability and personality predictors of training program skill acquisition and job performance". *Journal of Business and Psychology*, 15 (4): 523-548.
- O'DELL, C. Y GRAYSON, C.J. (1998). "If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices". *California Management Review*, 40 (3): 154-174.
- OLSEN, J.H. (1998). "The evaluation and enhancement of training transfer". *International Journal of Training and Development*, 2 (1): 61-75.
- ORDÓÑEZ, P. (2004). "Knowledge flow transfers in multinational corporations: Knowledge properties and implications for management". *Journal of Knowledge Management*, 8 (6): 105-116.
- PENG, K. Y AKUTSU, S. (2001). "A mentality theory of knowledge creation and transfer: Why some smart people resist new ideas and some don't", en Nonaka, I. y Teece, D. (Eds.), *Managing industrial knowledge. Creation, transfer and utilization*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 105-123.
- PIDD, K. (2004). "The impact of workplace support and identity on training transfer: A case study of drug and alcohol safety training in Australia". *International Journal of Training and Development*, 8 (4): 274-288.
-

- RAPER, P.; ASHTON, D.; FELSTEAD, A. Y STOREY, J. (1997). "Toward the learning organisation? Explaining current trends in training practice in the UK". *International Journal of Training and Development*, 1 (1): 9-21.
- READ, C.W. Y KLEINER, B.H. (1996). "Which training methods are effective?". *Management Development Review*, 9 (2): 24-29.
- RICHMAN-HIRSCH, W.L. (2001). "Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments". *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2): 105-120.
- ROUILLER, J.Z. Y GOLDSTEIN, I.L. (1993). "The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training". *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4): 377-390.
- RUSSELL, J.S.; TERBORG, J.R. Y POWERS, M.L. (1985). "Organizational performance and organizational level training and support". *Personnel Psychology*, 38 (4): 849-863.
- SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J.A.; RHODENIZER, L. Y BOWERS, C.A. (1999). "Training in organizations: Myths, misconceptions, and mistaken assumptions". *Research in Personnel and Human Resources Management*, 17: 123-161.
- SEGARRA, M. (2006). *Estudio de la naturaleza estratégica del conocimiento y las capacidades de gestión del conocimiento: Aplicación a empresas innovadoras de base tecnológica*. Tesis doctoral. Universidad Jaime I.
- SEYLER, D.L.; HOLTON, E.F. III; BATES, R.A.; BURNETT, M.F. Y CARVALHO, M.A. (1998). "Factors affecting motivation to transfer training". *International Journal of Training and Development*, 2 (1): 2-16.
- SIMONIN, B.L. (1999). "Ambiguity and the process of knowledge transfer in strategic alliances". *Strategic Management Journal*, 20 (7): 595-623.
- SPARKES, J.R. Y MIYAKE, M. (2000). "Knowledge transfer and human resource development practices: Japanese firms in Brazil and Mexico". *International Business Review*, 9 (5): 599-612.
- SPENDER, J.C. (1996). "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm". *Strategic Management Journal*, 17 (número especial de invierno): 45-62.
- STERN, D.; SONG, Y. Y O'BRIEN, B. (2004). "Company training in the United States 1970-2000: what have been the trends over time?". *International Journal of Training and Development*, 8 (3): 191-209.

- SUN, P.Y. Y SCOTT, J.L. (2005). "An investigation of barriers to knowledge transfer". *Journal of Knowledge Management*, 9 (2): 75-90.
- SZULANSKI, G. (1996). "Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm". *Strategic Management Journal*, 17 (número especial de invierno): 27-43.
- SZULANSKI, G. (2000). "The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 9-27.
- SZULANSKI, G.; CAPPETTA, R. Y JENSEN, R.J. (2004). "When and how trustworthiness matters: Knowledge transfer and the moderating effect of causal ambiguity". *Organization Science*, 15 (5): 600-613.
- TAKEUCHI, H. (2001). "Towards a universal management concept of knowledge", en Nonaka, I. y Teece, D. (Eds.), *Managing industrial knowledge. Creation, transfer and utilization*. SAGE Publications, Londres, Reino Unido: 315-329.
- TAN, J.A.; HALL, R. J. Y BOYCE, C. (2003). "The role of employee reactions in predicting training effectiveness". *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4): 397-411.
- TANNENBAUM, S.I. (1997). "Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies". *Human Resource Management*, 36 (4): 437-452.
- TEECE, D.J. (1998). "Capturing value from knowledge assets: The new economy, markets for know-how, and intangible assets". *California Management Review*, 40 (3): 55-79.
- TEECE, D.J.; PISANO, G. Y SHUEN, A. (1997). "Dynamic capabilities and strategic management". *Strategic Management Journal*, 18 (7): 509-533.
- TESLUK, P.E.; FARR, J.L.; MATHIEU, J.E. Y VANCE, R.J. (1995). "Generalization of employee involvement training to the job setting: Individual and situational effects". *Personnel Psychology*, 48 (3): 607-632.
- ÚBEDA, M. (2003). "La formación y los resultados empresariales: Un análisis empírico". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 12 (4): 185-198.
- VALLE, R. (Ed.) (2004). *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Pearson Prentice Hall. Madrid, España.
- VELADA, R. Y CAETANO, A. (2007). "Training transfer: The mediating role of perception of learning". *Journal of European Industrial Training*, 4 (31): 283-296.
-

- VON HIPPEL, E. (1994). "'Sticky information' and the locus of problem solving: Implications for innovation". *Management Science*, 40 (4): 429-439.
- VON KROGH, G.; NONAKA, I. Y ABEN, M. (2001). "Making the most of your company's knowledge: A strategic framework". *Long Range Planning*, 34 (4): 421-439.
- WARR, P. Y BUNCE, D. (1995). "Trainee characteristics and the outcomes of open learning". *Personnel Psychology*, 48 (2): 347-375.
- WICKERT, A. Y HERSCHEL, R. (2001). "Knowledge-management issues for smaller business". *Journal of Knowledge Management*, 5 (4): 329-337.
- WILLIAMS, C. (2007). "Transfer in context: Replication and adaptation in knowledge transfer relationships". *Strategic Management Journal*, 28 (9): 867-889.
- WILLS, M. (1994). "Managing the training process: Putting the basics into practice". *Journal of European Industrial Training*, 18 (6): 4-28.
- WRIGHT, P.M.; MCMAHAN, G.C. Y MCWILLIAMS, A. (1994). "Human resources and sustained competitive advantage: A resource-based perspective". *The International Journal of Human Resource Management*, 5 (2): 301-326.
- WRIGHT, P.M. Y SNELL, S.A. (1998). "Toward a unifying framework for exploring fit and flexibility in strategic human resource management". *Academy of Management Review*, 23 (4): 756-772.
- XIAO, J. (1996). "The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China". *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1): 55-73.
- YAMNILL, S. Y MCLEAN, G.N. (2001). "Theories supporting transfer of training". *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2): 195-208.
- ZACK, M.H. (1999a). "Developing a knowledge strategy". *California Management Review*, 41 (3): 125-145.
- ZACK, M.H. (1999b). "Managing codified knowledge". *Sloan Management Review*, 41 (4): 45-58.
- ZANDER, U. Y KOGUT, B. (1995). "Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test". *Organization Science*, 6 (1): 76-92.