


ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorado en Educación

**El aprendizaje en el puesto de trabajo. Su
concreción en el Departamento de Justicia y en los
Servicios Sociales de Cataluña**

Tesis doctoral

**Realizada por Lourdes Murillo Pedrosa
Dirigida por Dr. Joaquín Gairín Sallán**

Bellaterra, julio de 2023

Para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, técnico/técnica, administrativo/administrativa, etc.). Cada vez que se menciona a los directivos y a los profesionales, se hace referencia a ambos géneros, sin que implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.

A partir de la introducción y los respectivos bloques de esta investigación, se recurre a la elaboración de un glosario de acrónimos evitando así, la repetición de algunos términos.

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Quiero dedicar esta página para agradecer a todas aquellas personas y profesionales que, no en pocos momentos, me han mostrado de manera recurrente su apoyo y han hecho que esta tesis doctoral tenga sentido y pueda ofrecer su granito de arena a la comunidad científica. Echo la vista atrás y, ahora en la fase final de estudio, me alegro de haberme sumado a este reto. Personalmente, la elaboración de la tesis ha sido un proceso largo, y aunque en muchas ocasiones te sientes aislada, te quedas con los consejos, orientaciones y conocimientos de aquellas personas que también han experimentado la misma situación.

En primer lugar, me gustaría agradecer al Dr. Joaquín Gairín por confiar en mí al dirigir esta tesis doctoral, por ofrecerme su conocimiento y su experiencia, por aquellos consejos tan necesarios para seguir progresando y avanzando, sin dar lugar a que mis ánimos decayeran y por hacer crecer en mí el interés por el aprendizaje informal y organizacional. Quisiera resaltar su gran labor profesional. Junto a él, quiero agradecer al Dr. Aleix Barrera el primer contacto de prácticas que tuve en su momento con el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO). Esta posibilidad me abrió las puertas a interesarme por el mundo de la investigación y seguir generando en mí la curiosidad por la enseñanza en la educación superior. Gracias al resto de profesionales que formáis parte del Departamento de Pedagogía Aplicada y del CRiEDO por preocuparos e interesaros por mis progresos académicos. Agradecer también la confianza del Dr. David Rodríguez, para iniciarme en este mundo todavía desconocido para mí, pero muy complejo, de la docencia universitaria; sin lugar a duda, es una gran oportunidad para seguir creciendo personal y profesionalmente.

Y como no, a todos los informantes y expertos que habéis aportado vida a esta investigación; en especial, a Jesús Martínez, responsable del área de Innovación y Gestión del Conocimiento del CEJFE. Siempre he pensado que la recolección de información es una de las partes esenciales de un estudio, pero también la más complicada. Os agradezco enormemente vuestra participación y colaboración, vuestro interés por el tema siendo conocedores del tiempo limitado que os ofrece vuestra profesión me llegó a enorgullecer lo suficiente para seguir adelante. Agradecer también a mis compañeros doctorandos, en su momento compañeros del programa MURE, por compartir las primeras inquietudes y ayudar a resolver las dudas que nos surgían.

Y, en último lugar, pero no menos importante, al apoyo continuo de mis padres, Julio y Virginia, y de mi hermano Adrián gracias por estar ahí, comprender y ayudar a gestionar mi angustia y mi mal humor en mis días más bajos, además de potenciar en mí la curiosidad innata por aprender, valorar las pequeñas cosas y ser constante. A mi yayo que, desde el cielo, se asegura de que recuerde sus grandes hazañas, aprendizajes y la experiencia que le aportó la vida. A Iván, por respetar, valorar y ofrecer el tiempo y espacio que necesitaba. A mis amigos, por su apoyo incondicional, sus charlas motivadoras y de desconexión; en definitiva, gracias por ayudarme a ver la vida “más allá” de una pantalla. También a aquellos compañeros de profesión presentes desde los inicios de esta investigación, escuchándome y predisuestos a conversar sobre mi temática de tesis y abrir con ello debates muy interesantes.

Quisiera destacar la importancia terapéutica que tiene la música y agradecer a Rozalén sus letras tan motivadoras e inspiradoras. Me quedo con uno de sus muchos mensajes positivos, que me ofrecieron

el suficiente impulso para embarcarme en este viaje personal y profesional: *“Sube a este tren, hay paisajes que solo verás una vez, sube a este tren, que es probable que no vuelva a pasar”*.

A todos ellos, muchas gracias por estar ahí.

Montmeló, julio de 2023

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
GLOSARIO DE ACRÓNIMOS	16
ÍNDICE FIGURAS	17
ÍNDICE TABLAS	18
ÍNDICE GRÁFICOS	20
INTRODUCCIÓN.....	21
BLOQUE I. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO.....	26
1.1 Justificación de la investigación.....	26
1.1.1 El Dpto. de Justicia de Cataluña.....	28
1.1.2 El Dpto. de Servicios Sociales de Cataluña.....	30
1.2 Delimitación del problema.....	32
1.3 Objetivos de la investigación.....	34
1.4 Planteamiento general de la investigación.....	35
1.5 Fases de la investigación y cronograma.....	38
BLOQUE II. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES.....	46
2.1 Síntesis de algunos modelos de aprendizaje.....	47
2.2 El desarrollo profesional y el aprendizaje organizativo.....	51
2.2.1 Desarrollo de la cultura organizativa.....	57
2.3 El desarrollo organizativo y la gestión del cambio.....	58
2.3.1 Nuevas orientaciones en el desarrollo de las organizaciones.....	61
2.4 La Creación y Gestión del conocimiento en las organizaciones.....	62
2.4.1 Algunos modelos para fomentar la creación y gestión del conocimiento.....	63
2.4.2 Las técnicas para fomentar la creación y gestión del conocimiento.....	67
2.4.3 Las tecnologías para la creación y gestión del conocimiento.....	68
2.4.3.1 La curación de contenidos en la gestión del conocimiento.....	69
2.5 El conocimiento intergeneracional.....	70
2.5.1 De la actividad individual a la colectiva.....	71
2.5.2 El conocimiento crítico.....	71
2.5.3 Propuestas para la creación y gestión del conocimiento intergeneracional.....	73
2.6 Liderazgo directivo y gestión del cambio.....	74
2.6.1 La formación directiva y la transformación de roles.....	75

2.6.2	La importancia de la actitud proactiva para acceder a la formación.	77
2.7	Impulso de la innovación y el cambio organizativo.	77
2.7.1	Las estrategias para disminuir las resistencias al cambio.	79
2.8	La nueva era del aprendizaje y la formación.	79
2.8.1	La respuesta de la formación a la crisis sanitaria. Nuevas aportaciones.	83
2.8.2	La aparición de la formación disruptiva. El futuro del aprendizaje.	84
2.8.3	El impacto de la transformación digital en el sector formativo.	85
2.8.4	La sociedad de la información y el conocimiento: el uso de las TIC.	87
2.8.4.1	Dispositivos móviles y desarrollos “social media”.	88
2.8.4.2	Nativos e inmigrantes digitales/visitantes y residentes digitales.	88
2.9	A modo de síntesis.	89
CAPÍTULO 3. MECANISMOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES.		92
3.1	El entorno, la cultura y la colaboración en las organizaciones.	93
3.1.1	Los Ecosistemas de Aprendizaje.	95
3.1.1.1	Los Ecosistemas Digitales de Aprendizaje.	97
3.1.2	Los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA).	99
3.1.3	Las Analíticas de Aprendizaje (AAP): evidencias e investigación sobre su uso.	102
3.1.3.1	Enfoque relacionado con la formación en el puesto de trabajo.	105
3.1.4	El concepto <i>Learning Management System</i> y los PLE: su relación con la gestión del conocimiento.	105
3.2	El trabajo cooperativo y la inteligencia colectiva.	106
3.3	Las modalidades formativas.	109
3.3.1	La formación presencial.	109
3.3.2	La formación a distancia (o en línea). Algunas cuestiones generales.	109
3.3.3	La formación en el puesto de trabajo.	110
3.3.4	La formación mixta o híbrida (b-Learning).	111
3.3.5	El autoaprendizaje y/o la autoformación.	111
3.4	El auge de la formación e-Learning en las organizaciones.	112
3.4.1	La evolución de la formación e-Learning: del aula virtual al trabajo en red.	114
3.4.1.1	El origen de los Cursos Masivos Online Abiertos (MOOCs).	115
3.4.2	El enfoque tecnopedagógico de la formación e-Learning.	117
3.4.3	El papel del metaverso en la formación e-Learning.	117
3.4.4	El diseñador tecnopedagógico: el nuevo arquitecto del metaverso.	119
3.5	A modo de síntesis.	120

CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE EN EL PUESTO DE TRABAJO..... 123

4.1	El aprendizaje en el puesto de trabajo.....	123
4.1.1	Características del entorno de trabajo.....	125
4.1.2	Aprendizaje situado y conectado.....	126
4.1.3	Aprendizaje intencional e incidental.....	127
4.1.4	Ventajas y desventajas del aprendizaje en el puesto de trabajo.....	127
4.1.5	Evaluación de la transferencia de la formación al puesto de trabajo.....	128
4.2	El aprendizaje informal.....	129
4.2.1	Revalorizando los aprendizajes informales.....	131
4.2.2	Tendencias sobre el aprendizaje. ¿Cómo aprenden hoy en día los profesionales?	132
4.2.3	El aprendizaje informal: el modelo 70:20:10.....	134
4.2.4	El aprendizaje informal y su vinculación con el desarrollo profesional y organizativo. 137	
4.2.5	Propuestas para promover el aprendizaje informal.....	137
4.2.6	La acreditación y/o certificación del aprendizaje informal.....	139
4.2.6.1	Sistema de acreditación utilizando la tecnología Blockchain.....	142
4.3	A modo de síntesis.....	143

CAPÍTULO 5. EL APRENDIZAJE EN EL PUESTO DE TRABAJO Y NUEVAS TENDENCIAS EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA CATALANA. 145

5.1	Importancia de la formación en el puesto de trabajo en el sector público.....	146
5.1.1	El aprendizaje en el puesto en la APC.....	148
5.2	El aprendizaje informal en la APC.....	148
5.3	La creación y gestión del conocimiento en la APC.....	149
5.3.1	Creación de una herramienta de trabajo: e-Catalunya.....	151
5.3.2	Las Comunidades de Práctica Profesional (CoP) en la APC.....	151
5.4	El abandono del modelo tradicional de formación en la APC.....	155
5.4.1	Propuestas innovadoras en formación en la APC.....	159
5.4.2	Una aproximación al concepto de Inteligencia Artificial y su papel en la APC. ...	163
5.4.3	El nuevo empleado público digital.....	164
5.5	El aprendizaje en el puesto de trabajo e informal en el Dpto. de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña.....	165
5.6	A modo de síntesis.....	168

BLOQUE III. MARCO APLICADO

CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO..... 173

6.1	Diseño metodológico.....	173
6.2	Paradigmas de investigación.....	177

6.3	Tipología de investigación.	177
6.4	Fases de desarrollo de la investigación.	180
6.5	Técnicas para la obtención de datos.	183
6.5.1	El cuestionario online.	185
6.5.1.1	Validez y fiabilidad de la escala.	190
6.5.2	La entrevista virtual.	194
6.5.2.1	Validación.	197
6.5.3	Los grupos de discusión.	198
6.5.3.1	Validación.	199
6.6	A modo de síntesis.	199
CAPÍTULO 7. TRABAJO DE CAMPO.		201
7.1	Fase I. Cuantitativa: el cuestionario online.	202
7.1.1	Gestiones iniciales.	202
7.1.2	Aplicación y seguimiento del cuestionario.	202
7.1.3	Población y muestra.	202
7.1.4	Tratamiento de los datos.	203
7.2	Fase II. Cualitativa: las entrevistas virtuales.	205
7.2.1	Gestiones iniciales.	205
7.2.2	Descripción de la muestra final.	205
7.2.3	Realización de las entrevistas virtuales.	207
7.2.4	Transcripción y almacenamiento de datos.	207
7.2.5	Tratamiento de los datos.	207
7.3	Fase III. Cualitativa: los grupos de discusión.	214
7.3.1	Gestiones iniciales.	214
7.3.2	Descripción de la muestra final.	214
7.3.3	Realización de los grupos de discusión.	215
7.3.4	Transcripción y almacenamiento de datos.	215
7.3.5	Tratamiento de los datos.	216
7.4	Fase IV. Modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo en la Administración Pública catalana.	220
7.4.1	Proceso de elaboración y diseño del modelo.	220
7.4.2	Propuestas para la mejora del aprendizaje en el puesto de trabajo en la Administración Pública catalana.	222
7.4.3	Proceso de validación por parte de los profesionales.	223
7.5	Finalización del trabajo de campo.	223

7.5.1	Cuestiones éticas y confidencialidad.....	223
7.5.2	Dificultades e incidencias del trabajo de campo.	225
7.6	A modo de síntesis.	226
CAPÍTULO 8. RESULTADOS CUANTITATIVOS.....		228
8.1	Resultados globales: Dpto. de Justicia y Servicios Sociales.	228
8.1.1	Muestra global. Pruebas Chi-cuadrado.	234
8.1.2	Muestra global. Asociación entre grupo de estudio y edad.....	236
8.1.3	Muestra global. Asociación entre género y los ítems de la escala.	236
8.2	Resultados cuantitativos del Dpto. de Justicia.	238
8.2.1	Análisis de consistencia interna.	238
8.2.2	Análisis descriptivo.....	238
8.2.3	Análisis estadístico.....	240
8.2.3.1	Asociación entre el género y los ítems de la escala.....	240
8.2.3.2	Asociación entre la edad y los ítems de la escala.	241
8.2.3.3	Asociación entre el puesto de trabajo y los ítems de la escala.	242
8.2.4	Síntesis Dpto. de Justicia. Asociación género y los ítems de la escala.	243
8.2.5	Síntesis Dpto. de Justicia. Asociación edad y los ítems de la escala.....	244
8.2.6	Síntesis Dpto. de Justicia. Asociación del puesto de trabajo y los ítems de la escala. ..	246
8.3	Resultados cuantitativos del Dpto. de Servicios Sociales.	247
8.3.1	Análisis de consistencia interna.	247
8.3.2	Análisis descriptivo.....	247
8.3.3	Análisis estadístico.....	249
8.3.3.1	Asociación entre el género y los ítems de la escala.....	249
8.3.3.2	Asociación entre la edad y los ítems de la escala.	250
8.3.3.3	Asociación entre el puesto de trabajo y los ítems de la escala.	251
8.3.4	Síntesis Dpto. de Servicios Sociales. Asociación género y los ítems de la escala.	252
8.3.5	Síntesis Dpto. de Servicios Sociales. Asociación edad y los ítems de la escala. ...	252
8.3.6	Síntesis Dpto. de Servicios Sociales. Asociación del puesto de trabajo y los ítems de la escala... ..	253
8.4	A modo de síntesis	254
CAPÍTULO 9. RESULTADOS CUALITATIVOS.....		260
9.1	Resultados cualitativos de las entrevistas virtuales.....	260
9.1.1	Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil directivo.....	261
9.1.2	Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil técnico.	264
9.1.3	Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil administrativo.....	270

9.2	Resultados cualitativos de los grupos de discusión.....	272
9.2.1	Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil directivo.....	272
9.2.2	Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil técnico.	273
9.2.3	Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil administrativo.....	275
9.3	Complementariedad resultados cualitativos.....	276
9.4	Resultados del Modelo de Mejora para el Fomento del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo en la Administración Pública catalana.	281

BLOQUE IV. BLOQUE CONCLUSIVO

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.. 288

10.1	Discusión de resultados.....	288
10.1.1	El aprendizaje en el puesto de trabajo según el grupo de referencia.....	290
10.1.2	El aprendizaje en el puesto de trabajo según el perfil profesional.	292
10.2	Conclusiones.	293
10.2.1	Relación de los resultados con los objetivos de la investigación.	295
10.3	Propuesta del Modelo de Mejora para el Fomento del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo en la Administración Pública catalana.	300
10.4	Limitaciones de la investigación.	301
10.4.1	A nivel personal/profesional.	302
10.4.2	Respecto al trabajo de campo.....	302
10.4.3	Respecto al diseño metodológico.....	303
10.5	Futuras líneas de investigación e intervención.....	303

BLOQUE V. REFERENCIAS

CAPÍTULO 11. REFERENCIAS. 308

BLOQUE VI. ANEXOS

ANEXOS EN PAPEL.	351
Anexo 1. Obras y autores referentes del marco teórico.	351
Anexo 2. Cuestionario online. Dpto. Justicia y Dpto. Servicios Sociales.....	358
Anexo 3. Resultados validación del cuestionario online (Justicia y Servicios Sociales).	372
Anexo 4. Guion completo de la entrevista virtual (directivos/técnicos y administrativos).....	375
Anexo 5. Guion completo de los grupos de discusión.	379
Anexo 6. Infografías para la participación en el cuestionario online (Justicia y S. Sociales). ...	381
Anexo 7. Libro de códigos completo (análisis cuantitativo).....	382
Anexo 8. Transcripciones entrevistas virtuales.....	387
Anexo 9. Sistema categorización- Las entrevistas virtuales-	405
Anexo 10. Informe % códigos y categorías- Las entrevistas virtuales-	413

Anexo 11. Transcripción grupos discusión.	415
Anexo 12. Sistema categorización -Los grupos discusión-.....	422
Anexo 13. Informe % códigos y categorías -Los grupos discusión-.....	429
Anexo 14. Algunas validaciones y apreciaciones sobre el modelo de mejora.	430
ANEXOS EN LÍNEA	438

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS

- AAp:** Analíticas de Aprendizaje.
AO: Aprendizaje Organizacional/Organizativo.
APC: Administración Pública catalana.
CGC: Creación y Gestión del Conocimiento.
CO: Cultura Organizacional/Organizativa.
CoP: Comunidad de Práctica Profesional.
DO: Desarrollo Organizacional/Organizativo.
DTP: Diseñador Tecnopedagógico.
EdA: Entornos Digitales de Aprendizaje.
EPA/PLE: Entornos Personales de Aprendizaje, en inglés *Personal Learning Environment*.
EVA: Entornos Virtuales de Aprendizaje.
GC: Gestión del Cambio.
IA: Inteligencia Artificial.
IC: Inteligencia Colectiva.
IE: Innovación Educativa.
IO: Innovación Organizativa.
LMS: Sistema de Gestión del Aprendizaje, en inglés *Learning Management System*.
MOOC/MOOCs: Curso Masivo Abierto y en Línea, en inglés *Massive Open Online Courses*.
PDI: Plan de Desarrollo Individual/Planes de Desarrollo Individual.
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1: Concentración de los Servicios Sociales de Hospitalet de Llobregat.....	32
Figura 2: Fases de una investigación educativa.....	35
Figura 3: Procedimiento de investigación de la tesis doctoral.....	36
Figura 4: Cronograma.....	40
Figura 5: Diagrama de flujo para el análisis de los artículos.....	44
Figura 6: Síntesis relacional entre los modelos de estilos de aprendizaje.....	51
Figura 7: Modelo de AO.....	56
Figura 8: Relaciones de las dimensiones del AO.....	57
Figura 9: Estadios de DO.....	59
Figura 10: Modelo sobre el aprendizaje transformador para el cambio organizativo.....	61
Figura 11: La espiral de creación del conocimiento organizacional.....	64
Figura 12: The 10-Step knowledge management roadmap.....	65
Figura 13: El ciclo de vida del conocimiento.....	65
Figura 14: Fases para la implantación de un programa de CGC.....	66
Figura 15: Visión humanista de la CGC.....	66
Figura 16: Modelo de CGC-Red Accelera.....	67
Figura 17: Mapa de tendencias en IE.....	78
Figura 18: Los conceptos VUCA y BANI en la era actual.....	82
Figura 19: Paradigmas de la organización del S.XXI.....	83
Figura 20: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 2.....	91
Figura 21: Ecosistemas de aprendizaje.....	96
Figura 22: Ecosistema digital y su vinculación con el aprendizaje.....	99
Figura 23: Proceso de reflexión para la construcción de un PLE.....	101
Figura 24: Fuentes de recogida de datos para un sistema de AAp.....	104
Figura 25: Paneles de AAp que informan la práctica del formador y del participante.....	104
Figura 26: Espiral del conocimiento.....	106
Figura 27: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 3.....	122
Figura 28: Acción y reflexión en el aprendizaje.....	127
Figura 29: El aprendizaje formal e informal.....	129
Figura 30: La pirámide del aprendizaje.....	133
Figura 31: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 4.....	144
Figura 32: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 5.....	170
Figura 33: Perspectivas desde las que investigar/enfoques de investigación.....	173
Figura 34: Tiempos de los métodos de un estudio mixto.....	179
Figura 35: Esquema del diseño explicativo secuencial.....	180
Figura 36: Orden formulación preguntas entrevista cualitativa.....	196
Figura 37: Análisis estadístico realizado con IBM SPSS 21 (cuadro parcial de datos).....	204
Figura 38: Ejemplo parcial del análisis cualitativo (Fase II del estudio).....	208
Figura 39: Ejemplo parcial del análisis cualitativo (Fase III del estudio).....	216

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1: Total de artículos obtenidos por base de datos y contexto/ámbito.....	44
Tabla 2: Papel del marco teórico en el proceso de investigación.....	45
Tabla 3: Categorías de modelos y estilos de aprendizaje.....	47
Tabla 4: Niveles de aprendizaje en las organizaciones	52
Tabla 5: Propuestas y características del AO	52
Tabla 6: Dimensiones del AO	55
Tabla 7: Tendencias de DO en la APC.....	61
Tabla 8: Propuestas para la creación del conocimiento intergeneracional	73
Tabla 9: Estrategias colaborativas para la gestión del conocimiento intergeneracional	73
Tabla 10: Nativos e inmigrantes digitales/visitantes y residentes digitales.....	88
Tabla 11: La evolución de los sistemas de e-Learning.....	98
Tabla 12: Resumen de las ventajas y desventajas de los MOOCs	116
Tabla 13: Los 4 ejes de impacto del metaverso en la formación.....	119
Tabla 14: Niveles de evaluación y % correspondientes	129
Tabla 15: Actuaciones para incorporar el 70/20/10 en la práctica	136
Tabla 16: Dimensiones y actuaciones para apoyar el aprendizaje informal.....	138
Tabla 17: Modelos para promover el aprendizaje informal en las organizaciones	138
Tabla 18: Técnicas para promover aprendizaje informal y colaboración	138
Tabla 19: Reflexiones y acciones sobre formación y aprendizaje.....	145
Tabla 20: Síntesis conceptual sobre las CoP	152
Tabla 21: Los retos futuros de las Administraciones Públicas.....	160
Tabla 22: Síntesis reflexiones Congreso Novagob 2019.....	161
Tabla 23: Propuestas de innovación en formación y gestión del conocimiento.....	161
Tabla 24: Nueva cultura en la gestión de personas	165
Tabla 25: Métodos de aprendizaje informal en el Dpto. de Justicia.....	166
Tabla 26: Modalidades de los métodos mixtos	174
Tabla 27: Características de la metodología mixta.....	175
Tabla 28: Tipos de diseños mixtos	178
Tabla 29: Fases de desarrollo de la investigación	181
Tabla 30: Cuestiones, métodos, fuentes y técnicas-instrumentos de investigación cualitativa.....	183
Tabla 31: Dimensiones del cuestionario “Organizaciones que Aprenden”	186
Tabla 32: Valoración de opciones para un cuestionario online.....	187
Tabla 33: Síntesis proyectos de investigación.....	190
Tabla 34: Síntesis publicación libros.....	190
Tabla 35: Síntesis publicación artículos de impacto	191
Tabla 36: Síntesis ediciones Congreso Internacional EDO.....	192
Tabla 37: Plantilla proceso validación del cuestionario.....	192
Tabla 38: Síntesis de los estudios citados y su proceso de validación	194
Tabla 39: Tipos de preguntas en la entrevista general	196
Tabla 40: El grupo de discusión convencional y sus variedades.....	198
Tabla 41: Combinación del grupo de discusión y la entrevista abierta	198
Tabla 42: Entidades colaboradoras en la investigación.....	201
Tabla 43: Entidades colaboradoras y respuestas al cuestionario online	203
Tabla 44: Extracto del libro de códigos.....	204
Tabla 45: Entidades colaboradoras en las entrevistas virtuales.....	206

Tabla 46: Perfil profesional de los entrevistados	206
Tabla 47: Sistema de codificación de las entrevistas virtuales en ambos departamentos	208
Tabla 48: Sistema de categorización de las entrevistas virtuales en ambos departamentos.....	210
Tabla 49: Categorías y códigos más recurrentes en el análisis cualitativo.....	212
Tabla 50: Categorías y códigos con posición intermedia en el análisis cualitativo.....	212
Tabla 51: Categorías y códigos no tan recurrentes en el análisis cualitativo	213
Tabla 52: Total participantes grupo de discusión por ámbito y ubicación.....	214
Tabla 53: Perfil profesional de los participantes	215
Tabla 54: Sistema de codificación de los grupos de discusión en ambos departamentos	216
Tabla 55: Sistema de categorización de los grupos de discusión en ambos departamentos.....	217
Tabla 56: Categorías y códigos más recurrentes en el análisis cualitativo.....	218
Tabla 57: Categorías y códigos con posición intermedia en el análisis cualitativo.....	219
Tabla 58: Categorías y códigos no tan mencionados en el análisis cualitativo	219
Tabla 59: Modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto	221
Tabla 60: Variables censales/caracterización de la muestra.....	228
Tabla 61: Variable nivel estudios (Servicios sociales).....	230
Tabla 62: Variables métricas de la escala	231
Tabla 63: Cruce entre género y puesto de trabajo, muestra global.....	234
Tabla 64: Cruce entre género y ubicación, muestra global	234
Tabla 65: Cruce entre género y grupo, muestra global	235
Tabla 66: Cruce entre nivel de estudios y género, muestra global	235
Tabla 67: Cruce entre nivel de estudios y grupo, muestra global.....	236
Tabla 68: Cruce entre puesto de trabajo y grupo, muestra global	236
Tabla 69: Asociación entre ítems de la escala y edad en Justicia.....	241
Tabla 70: Asociación entre los ítems de la escala y el puesto de trabajo en Justicia	242
Tabla 71: Resultados descriptivos de la prueba Kruskal Wallis en Justicia.....	243
Tabla 72: Síntesis de la prueba de correlación en el Dpto. de Justicia.....	244
Tabla 73: Prueba Kruskal Wallis según puesto de trabajo	246
Tabla 74: Asociación entre ítems de la escala y género en S. Sociales.....	250
Tabla 75: Asociación entre ítems de la escala y edad en S. Sociales	250
Tabla 76: Asociación entre los ítems de la escala y el puesto de trabajo en S. Sociales.....	251
Tabla 77: Resultados descriptivos de la prueba Kruskal Wallis en S. Sociales	252
Tabla 78: Síntesis de la prueba de correlación en el Dpto. de Servicios Sociales.....	253
Tabla 79: Prueba Kruskal Wallis según puesto de trabajo	254
Tabla 80: Síntesis análisis descriptivo (dimensión organizativa) en Justicia.....	255
Tabla 81: Síntesis análisis descriptivo (dimensión personal) en Justicia	255
Tabla 82: Síntesis análisis descriptivo (dimensión grupal) en Justicia	255
Tabla 83: Síntesis análisis descriptivo (dimensión organizativa) en Servicios Sociales.....	256
Tabla 84: Síntesis análisis descriptivo (dimensión personal) en Servicios Sociales	256
Tabla 85: Síntesis análisis descriptivo (dimensión grupal) en Servicios Sociales	256
Tabla 86: Síntesis resultados pruebas chi-cuadrado.....	257
Tabla 87: Procedimiento de análisis en investigación cualitativa	260
Tabla 88: Mejoras planificación formación Justicia y Servicios Sociales	280
Tabla 89: Resultados de la validación del Modelo del Mejora	281

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dicotomía/dualidad entre el enfoque cuantitativo y cualitativo.....	175
Gráfico 2: Diseños de investigación.....	176
Gráfico 3: Variable género (Justicia)	229
Gráfico 4: Variable género (Servicios sociales).....	229
Gráfico 5: Variable puesto de trabajo (Justicia).....	229
Gráfico 6: Variable puesto de trabajo (Servicios sociales).....	229
Gráfico 7: Variable ubicación (Justicia).....	229
Gráfico 8: Variable ubicación (Servicios sociales)	229
Gráfico 9: Variable nivel estudios (Justicia)	229
Gráfico 10: Variable nivel estudios (Servicios sociales).....	229
Gráfico 11: Media de algunos ítems según dimensión organizativa (Dpto. de Justicia).....	238
Gráfico 12: Media de algunos ítems según dimensión personal (Dpto. de Justicia).....	239
Gráfico 13: Media de algunos ítems según dimensión grupal (Dpto. de Justicia)	239
Gráfico 14: Media de algunos ítems según dimensión organizativa (Dpto. de Servicios Sociales)	247
Gráfico 15: Media de algunos ítems según dimensión personal (Dpto. de Servicios Sociales)....	248
Gráfico 16: Media de algunos ítems según dimensión grupal (Dpto. de Servicios Sociales)	248

INTRODUCCIÓN

El presente estudio doctoral tiene como antecedente el Trabajo Final de Máster (TFM) de Investigación Educativa de la UAB y ha contado con la colaboración del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia (en adelante Dpto.) y de los Servicios Sociales, ambos de la Generalitat de Catalunya, así como con el soporte del Centro de Investigación CRiEDO de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Cómo se podrá observar en el marco teórico y en el trabajo de campo, hoy en día, los puestos de trabajo se han convertido en un espacio de interrelación, de compartir informaciones e incluso, en algunas ocasiones, de construir conocimiento de forma conjunta. A su vez, otro de los tópicos que abordará la investigación se centra en lo que otros estudios ya exponen: la existencia del aprendizaje informal como fuente prioritaria de conocimiento.

Estamos viviendo, en la actualidad, una serie de cambios en las diferentes facetas de nuestra vida debido, a la aparición y desarrollo de la pandemia generada por el Covid-19. El acceso a la formación digital ya no es una opción sino una necesidad frente a las nuevas dinámicas de trabajo en remoto, así como la descentralización de las organizaciones. Las propuestas sobre formación no presencial y el auge de la formación e-Learning se han convertido en la nueva normalidad para los profesionales, y la Administración Pública no se queda atrás. Existe un consenso bastante amplio sobre el cambio producido en la última década sobre el papel del aprendizaje en la vida de las personas: dónde aprendemos, cuándo, cómo, con quién y de quién, y por supuesto qué y sobre todo para qué aprendemos (Coll, 2013). En esta línea, según Innerarity (2022) citado en Cano Bonilla (2023) el mundo está repleto de realidades que no conocemos, no tenemos idea de qué es eso que debemos saber para poder resolver los problemas del presente.

Varios de los autores citados en esta investigación ponen en evidencia cómo el modelo de formación tradicional en el aula no ha sido suficiente ni tampoco adecuado para capacitar a alguien profesionalmente, justificando el apoyarse en otros modelos de aprendizaje emergentes, principalmente aquellos que se adaptan a las necesidades del puesto y que, en la mayoría de las ocasiones, tienen lugar en un contexto informal. Con relación a esto, se da un cierto interés por analizar los procesos de aprendizaje con una perspectiva situada (De Corte, 2000), es decir, los procesos de aprendizaje contextualizados.

Así pues, como menciona Cano Bonilla (2023) en el Congreso Internacional EDO 2023:

Para entender el mundo en el que vivimos y adaptarnos a la incertidumbre de hoy, es importante adquirir conocimientos que nos ayuden a poner los cimientos de nuestro propio ser, para después aprender a construir y destruir alrededor, con confianza y curiosidad por un mundo que no deja nunca de tejer redes.

Como ya comentaban los autores Marsick, Watkins, Callahan y Volpe (2006), gran parte del aprendizaje permanente en las organizaciones se lleva a cabo cada vez más en el lugar de trabajo, a veces de manera estructurada y con ayuda de la tecnología, pero, más a menudo, a través del aprendizaje informal o incidental que se integra con el trabajo. En esta línea, tenemos que imaginar y crear nuevos paradigmas sobre cómo las personas pueden aprender de manera diferente en un panorama dominado por la digitalización. Es importante reconocer que ahora existe una

interconexión a nivel global y transparente que nos exige aprender de una manera colectiva (Watkins y Marsick, 2020).

Finalmente, con respecto a los últimos años, se presentan algunas concepciones ligadas al aprendizaje informal a las que, se irán haciendo alusión a lo largo de la investigación, estas son: el aprendizaje permanente y/o aprendizaje a lo largo de la vida, ecologías de aprendizaje, aprendizaje invisible o accidental, entre otros (Lara y Hernández, 2019).

La investigación pretende, en este contexto, poner en evidencia cómo el ambiente de aprendizaje de una organización es relevante para aplicar los conocimientos al lugar de trabajo y, como, a su vez, este aprendizaje será real y significativo cuando la formación que reciban los profesionales logre reflejar de manera próxima la realidad del puesto de trabajo. Cuánto más se concrete o se especifique qué hay que aprender, dónde y cómo se tiene que aplicar, el aprendizaje será positivo. A su vez, se busca comprender mejor cómo se aprende y se trabaja en entornos altamente digitales, hiperconectados y con demandas constantes de colaboración.

Concretamente, el estudio se centra en analizar cómo los profesionales de la Administración Pública catalana (en adelante APC), del Dpto. de Justicia y de los Servicios Sociales, aprenden y aplican los aprendizajes al puesto de trabajo y en conocer qué estrategias y mecanismos de aprendizaje suelen utilizar en su práctica laboral. También, pretende identificar qué elementos de la organización pueden acabar influyendo en la adquisición del aprendizaje informal por parte de los profesionales.

El enfoque del estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, adoptando una metodología mixta secuencial donde predomina el análisis cualitativo respecto al cuantitativo (cuan→CUAL). Los datos recabados representan una primera aproximación, así como una posible tendencia respecto a las explicaciones que se pueden dar sobre el objeto de estudio, teniendo en cuenta que los resultados no son generalizables en ambos ámbitos.

La consulta de las diversas fuentes documentales y la puesta en marcha de los diferentes instrumentos de captación de información de campo, han contribuido a formalizar un modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo, así como de otros tópicos que se han ido mencionando y que proporcionan esa visión más práctica al conjunto de la investigación.

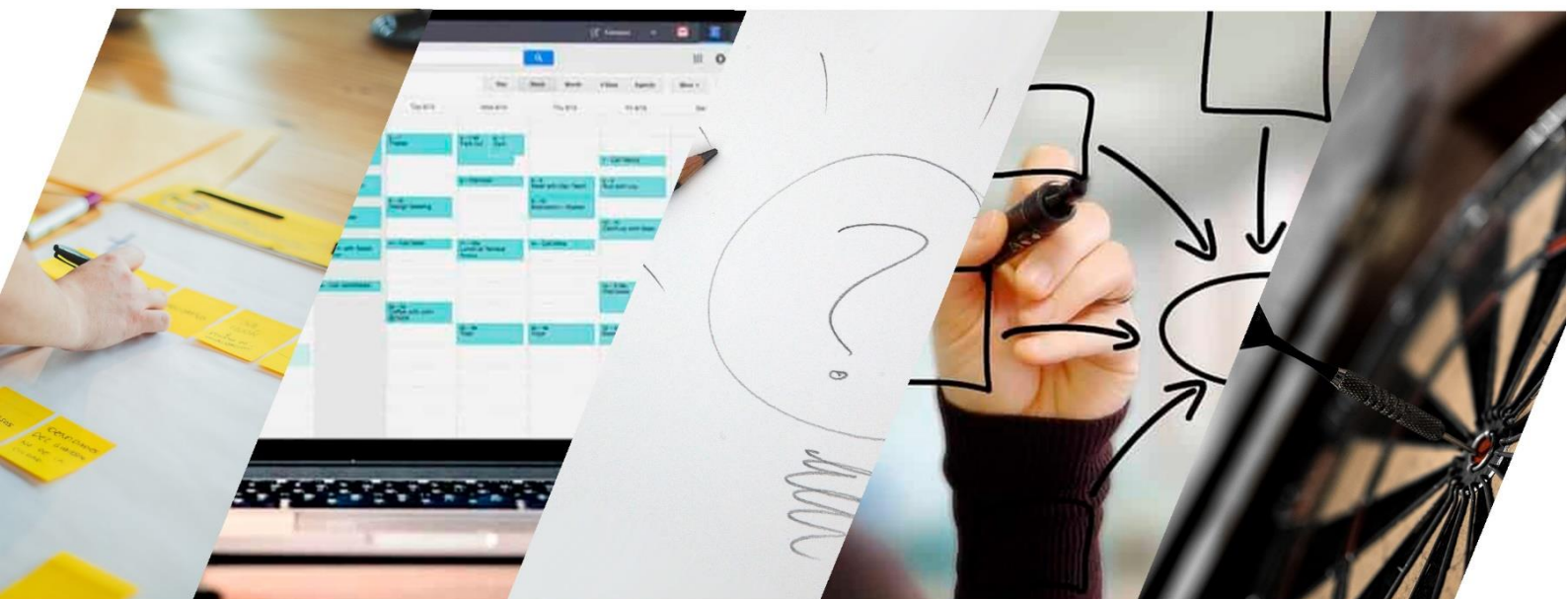
En cuanto a la estructura de esta tesis doctoral, se compone por un total de 6 bloques y sus respectivos capítulos, que, a continuación, se detallan:

- **Bloque I. Diseño general de la investigación.**
 - ✓ Capítulo 1. Justificación y diseño.
- **Bloque II. Marco teórico.**
 - ✓ Capítulo 2. Aprendizaje y desarrollo de las organizaciones.
 - ✓ Capítulo 3. Mecanismos y estrategias de aprendizaje en las organizaciones.
 - ✓ Capítulo 4. El aprendizaje en el puesto de trabajo.
 - ✓ Capítulo 5. El aprendizaje en el puesto de trabajo y nuevas tendencias en la APC.
- **Bloque III. Marco aplicado.**
 - ✓ Capítulo 6. Diseño metodológico.
 - ✓ Capítulo 7. Trabajo de campo.
 - ✓ Capítulo 8. Resultados cuantitativos.
 - ✓ Capítulo 9. Resultados cualitativos.
- **Bloque IV. Marco conclusivo.**

- Capítulo 10. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas.
- **Bloque V. Referencias.**
 - Capítulo 11. Referencias.
- **Bloque VI. Anexos.**
 - Anexos en papel.
 - Anexos en línea.

Bloque I

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



Capítulo 1

Justificación y diseño

Capítulo 1. Justificación y diseño.

El primer capítulo tiene como finalidad presentar el objeto de estudio, así como el diseño de este. Por otro lado, se introducen los conceptos principales que ayudan a aproximarse al fenómeno: el aprendizaje informal, los mecanismos y estrategias de aprendizaje, la inteligencia colectiva (en adelante IC), el conocimiento intergeneracional, la gestión del conocimiento, entre otros.

Primeramente, se realiza una justificación de la elección y de la relevancia de la investigación y se describe el problema que orienta al desarrollo de esta. Seguidamente, se presentan las preguntas de investigación, junto con el objetivo general y los específicos, que intentan dar respuesta al problema anteriormente descrito. Y, por último, se recurre al planteamiento general de la investigación compuesto por las fases y la temporalización que se ha seguido durante su desarrollo.

1.1 Justificación de la investigación.

La puesta en marcha de este estudio fue resultado de dos aspectos concurrentes; por un lado, la relevancia de la temática en las organizaciones públicas y las recientes tendencias sobre la gestión del conocimiento, así como el interés personal y profesional en torno al objeto de investigación.

En la actualidad, diversas organizaciones utilizan el capital humano y el conocimiento a menudo como una herramienta o recurso estratégico para que las instituciones desarrollen eficientemente sus funciones. Jennings y Wargnier (2012), detallan cómo los profesionales ya no necesitan desplazarse de su ambiente de trabajo para aprender, ya que su formación tiene cabida también en el mismo puesto laboral.

De hecho, algunas organizaciones han abandonado el concepto de “formación” para adoptar el concepto de “aprendizaje”, enfatizando en las posibilidades de aprender en el puesto de trabajo (Marsick, 2006) de forma informal e incidental (Marsick y Watkins, 2015). Incluso se habla de una nueva cultura de aprendizaje a nivel de las organizaciones a partir de la problemática planteada por la pandemia del Covid-19, como pone de manifiesto el blog con la declaración por “Una nueva cultura de aprendizaje”¹.

Lo que se describe en este blog mencionado muestra cómo el conocimiento se ha de ir adaptando a los cambios de manera inmediata, y a su vez actualizándose. Con el surgimiento de la pandemia se ha caído en la cuenta de lo olvidado que se encuentra el aprendizaje y, sobre todo, aquel que tiene lugar en el seno de las organizaciones. Este relato muestra el objetivo principal de situar el conocimiento en la misma posición de prioridad que la producción o la actividad comercial. Ante esta nueva situación se ha de gestionar el teletrabajo, con la vida personal, y sobre todo perder el miedo al uso de las nuevas tecnologías o a la superación de las barreras digitales, como bien se menciona en el blog.

Así pues, tal y como declaran Santiago Campión y Andía Celaya (2012), se hace preciso realizar un cambio de enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desplazando el foco de atención de lo

¹ <http://www.culturaprendizaje.org/>

que enseña el formador a lo que aprende el profesional, convirtiendo a este último en el centro del proceso de aprendizaje.

También se hace alusión al modelo 70/20/10, reconociendo que el aprendizaje tiene lugar en el propio contexto laboral. La presencia del aprendizaje informal en el puesto de trabajo no es una novedad y se vincula con, las consultas realizadas a los jefes, con la experimentación por ensayo-error, con la observación directa, el autoaprendizaje, las consultas entre iguales, etc.

Asimismo, Hart citada en Jarcho (2012) llegó a preguntar a sus lectores en torno a cuáles eran sus formas más útiles de aprender para o en el trabajo. Realizó el diseño de una encuesta dirigida a más de 5.000 profesionales de diferentes ámbitos, tipos y tamaños de organizaciones y los resultados obtenidos fueron clasificados y se corresponden con los siguientes:

1. Las experiencias diarias en el trabajo.
2. Compartir conocimientos con el equipo.
3. La búsqueda por Internet.
4. Uso de las TIC (recursos y herramientas).
5. Orientación del superior o responsable.
6. Redes profesionales y comunidades.
7. Asesoramiento del mentor.
8. Recursos internos.
9. Los blogs y noticias.
10. Cursos de aprendizaje en red/online.
11. Conferencias y eventos profesionales.

Respecto a estas conclusiones, podemos observar como la mayoría de los participantes valora aquel aprendizaje que está estrechamente vinculado con su puesto de trabajo. Consecuentemente, las organizaciones deberían desarrollar formas de apoyar todos estos métodos de aprendizaje y no dejarlos en el olvido, porque, como se verá en el siguiente estudio, algunos de estos mecanismos de aprendizaje llegan a tenerse en consideración en ambos departamentos analizados, pero, a menudo, es probable que pasen desapercibidos.

Con respecto a la elección de la temática, cabe destacar un cierto interés personal. La realización de un estudio previo sobre el aprendizaje en el puesto en el sector empresarial hizo crecer en mí la curiosidad de estudiar semejante objeto de estudio en otros contextos profesionales, en este caso, en la APC. Si bien es cierto que, mi profesión como pedagoga me hizo decantarme también por la formación y el aprendizaje de aquellos profesionales que forman parte del sector social, me refiero con esto, a los Servicios Sociales de Cataluña.

Finalmente, al hablar de la motivación profesional, la colaboración con el Centro de Investigación CRiEDO, en los inicios de mi trayectoria académica, hizo que creciera en mí el interés y la curiosidad por el mundo de la investigación educativa y, más concretamente, por la forma como los profesionales aprendemos actualmente, así como conocer las fuentes a las que se recurre cuando se necesita una solución inmediata o simplemente realizar una consulta.

1.1.1 El Dpto. de Justicia de Cataluña.

Entorno a la contextualización, se ha de hacer alusión al Dpto. de Justicia. El Centro de Investigación CRiEDO de la Universitat Autònoma de Barcelona y el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) comparten sus conocimientos y se benefician mutuamente.

Como se observa en el Congreso Internacional EDO 2020, la colaboración de ambas organizaciones en el mismo pretende poner en situación actual y conocer más detalladamente las funciones y responsabilidades profesionales que desarrollan en la sociedad actual. De este congreso y del libro resultante, podemos extraer la siguiente información (Gairín, Suárez y Díaz-Vicario, 2020). Es necesario destacar que, para recurrir a las últimas tendencias relacionadas con el objeto de investigación, se ha recurrido al último Congreso Internacional EDO 2023.

El estudio se realiza en el marco del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO: <http://edo.uab.cat/>), se identifica en su página web como un espacio de encuentro, intercambio, promoción de ideas e investigaciones en el campo de las organizaciones. Los objetivos principales de este grupo se relacionan con el análisis de las organizaciones formativas, el estudio de los procesos de cambio y la utilidad de las estrategias de mejora que se pueden llevar a cabo.

Desde el año 2003, el equipo ha focalizado una de sus líneas de investigación en el análisis de los procesos de creación y gestión del conocimiento (en adelante CGC) en las organizaciones vinculadas con la educación y la formación. Desde el año 2007, su principal línea de investigación se centra en las Comunidades de Práctica Profesional (en adelante CoP) y, cada vez más, en el aprendizaje informal en el puesto de trabajo y en otras vías posibles.

Así pues, se fueron organizando las primeras jornadas específicas del CRiEDO, con el objetivo de generar debate en torno a diferentes tipos de estrategias de formación en las organizaciones. En 2010, con la colaboración del CEJFE, tiene lugar el Congreso Internacional EDO (CIEDO), del cual se han realizado ediciones posteriores (2012, 2014, 2016, 2018, 2020 y 2023), contando también con la presencia de la Escuela de Administración Pública de Cataluña (EAPC).

A día de hoy, se está recurriendo a varios tópicos relevantes relacionados con el funcionamiento de las CoP y otras vías para promover y organizar el conocimiento colectivo con las nuevas propuestas de CGC ligadas con las conversaciones, las nuevas metodologías (ferias del conocimiento, uso del *big data*, de los aprendizajes fragmentados, la autoevaluación y los aprendizajes colaborativos), los nuevos actores (gestores del conocimiento, curadores de contenidos,...), los aprendizajes de las organizaciones exitosas y el desarrollo de ecosistemas formativos. Así pues, se logra observar cómo reiteradamente se conversa sobre el aprendizaje y la adopción de este mediante formas totalmente distintas a las tradicionales.

Desde los años 90, la Generalitat de Catalunya, a través del Dpto. de Justicia, tiene competencias en materia de personal al servicio de la Administración de Justicia en Cataluña y, de la provisión de medios materiales y económicos para su funcionamiento.

Concretamente tiene responsabilidad sobre los siguientes temas:

- Adaptar la Administración de Justicia a las necesidades del territorio y proponer modificaciones de planta judicial.

- Dirigir la gestión de los medios personales y de los recursos materiales y económicos.
- Mejorar la Administración de Justicia y acercarla a la ciudadanía.
- Establecer directrices de normalización lingüística, justicia gratuita, justicia de paz y programas de apoyo.
- Planificar y evaluar el diseño actual de la estructura de oficina judicial.
- Diseñar sistemas de gestión e información mediante las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC).
- Organizar y gestionar archivos, bibliotecas, depósitos judiciales y bases de datos de legislación.
- Planificar y dirigir la implementación del modelo de justicia de proximidad y de justicia abierta.
- Auxiliar los órganos judiciales con pruebas periciales médicas y actividades de docencia e investigación.

Así pues, el objetivo principal del departamento reside en ofrecer un servicio de Administración de Justicia moderno y basado en la sostenibilidad del sistema y la cohesión social.

El CEJFE, es un organismo autónomo administrativo, adscrito al Dpto. de Justicia de la Generalitat de Cataluña, creado por la Ley 18/1990, de 15 de noviembre (DOGC número 1928 de 1 de agosto de 1994), con la finalidad de desarrollar actividades de formación especializada e investigación en el ámbito del derecho y de la justicia. Su ámbito de acción se dirige aproximadamente a unos 14.000 profesionales distribuidos en diversas especialidades profesionales, ofreciéndoles diferentes modalidades de formación.

En cuanto al Decreto 278/2016, del 2 de agosto, de reestructuración del Dpto. de Justicia, se adscribe el CEJFE mediante la Secretaría General. Desde su creación, diferentes decretos han desplegado la estructura orgánica del Centro hasta disponer de una estructura establecida por el Decreto 171, del 31 de julio, de reestructuración².

Las nuevas formas de trabajar en red obligan a las Administraciones Públicas a adaptarse a los nuevos entornos complejos y, en consecuencia, a garantizar la formación y preparación necesarias para atender con eficacia y calidad unos servicios públicos que deben dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía. En la actualidad, el centro está inmerso en un nuevo escenario con más volumen de actividad y de más exigencia en innovación, formación e investigación para hacer posible la consecución de los nuevos retos.

Hoy en día, el CEJFE cuenta con 50 empleados, entre personal de administración, servicios y técnicos de formación. Aunque cabe destacar que más de 175 docentes son personal externo. Según las autoras Montoliu y Truñó (2023), el CEJFE cuenta con la colaboración de equipos de formación (EFO) dedicados exclusivamente a impartir las acciones formativas destinadas al personal propio de la Administración de Justicia, destacando como aspecto positivo el conocimiento de estos equipos de la realidad y las particularidades del ámbito.

Finalmente, el centro ofrece sus acciones formativas en dos modalidades: presenciales en sus propias instalaciones, así como también online. Ante los cambios ocasionados por el Covid-19, se encuentra experimentando con la modalidad *blended-learning*, o modelo híbrido.

²<https://cejfe.gencat.cat/ca/centre/legislacio/>

La formación continua que ofrece el centro se concreta en cuatro líneas estratégicas (CEJFE, 2015 citado en Barrera-Corominas y Gairín, 2018):

- Formación de acogida: necesaria para la adaptación de las personas a su puesto de trabajo.
- Formación estratégica: necesaria para el desarrollo de nuevos proyectos.
- Formación de actualización: necesaria para la mejora de la prestación de servicios.
- Formación básica: dirigida a todo el personal para trabajar aquellos conocimientos que den lugar a la mejora de competencias y que faciliten la promoción interna.

Desde el año 2005, la actividad del centro se ha visto marcada por un significativo incremento que se percibe a través del análisis del número de acciones formativas, de la cantidad de horas impartidas en formación y del total de alumnos participantes. El aumento de las necesidades formativas de los profesionales del Dpto. de Justicia y la reciente aparición de un nuevo perfil más preparado, se ha visto traducido en un equilibrio entre el número de actividades de formación continua y de formación inicial. El modelo de formación que ofrece no es estático, se encuentra en continua revisión para adaptarse a las nuevas necesidades tecnológicas y las detectadas en las demandas de los mismos profesionales (Montoliu y Truñó, 2023). Según las autoras, el proceso de detección y planificación es el siguiente:

- Detección de la necesidad.
- Valoración de las distintas propuestas para ponerle solución.
- Análisis de la viabilidad de la propuesta.
- Diseño y construcción de la actividad.
- Ejecución de una prueba piloto.
- Evaluación de la prueba y puesta en marcha del proyecto.

Por lo tanto, más que valorar el aumento de las acciones formativas, cabe focalizar la atención en el cambio de tendencia, un cambio orientado a satisfacer las nuevas necesidades formativas del personal y de otros colectivos externos que se suman a la APC.

1.1.2 El Dpto. de Servicios Sociales de Cataluña.

En referencia al Dpto. de los Servicios Sociales de Cataluña, cabe destacar de nuevo, la presencia del CRIEDO para el acceso inicial y la toma de contacto con algunas de las entidades que, finalmente, han decidido colaborar en este estudio de tesis doctoral.

Haciendo alusión al marco legislativo, el artículo 14 de la Carta social europea establece: “Con el fin de asegurarse del ejercicio del derecho a beneficiarse de los servicios sociales, las partes se comprometen a impulsar u organizar los servicios que, utilizando métodos de trabajo social, contribuyen al bienestar y al desarrollo de personas y de los grupos en la comunidad”. En esa misma línea, el artículo 10.1 de la Constitución española dispone: “La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los otros son fundamento del orden político y de la paz social”.

Entorno a la Ley 12/2007, del 11 de octubre y al Decreto 17/1994, del 16 de noviembre, el Estatuto de autonomía de Cataluña reconoce los derechos y deberes del ámbito civil y social, entre los cuales se incluyen los derechos relativos a los servicios sociales, a su vez, se ordena el Sistema Catalán de Servicios Sociales, actualizando las condiciones funcionales y la tipología de servicios. En definitiva,

los servicios sociales en el territorio catalán se caracterizan por promover la integración de aquellas personas con diversidad funcional y sus familias que, por razón de dificultades económicas o personales, necesitan ayuda y protección social.

Como se podrá observar a lo largo de la investigación, concretamente en las declaraciones de los mismos profesionales, la problemática presente en los últimos años se corresponde con la vivienda, respecto a la cual, muchos centros y Ayuntamientos se ven angustiados porque no disponen de la suficiente oferta ni de los recursos económicos. A esto se le suma, la falta de ingresos o ingresos bajos, que en la actualidad no es por una situación de paro únicamente.

Los profesionales del Ayuntamiento de Barcelona advierten a los responsables del área que la situación es “crítica”, piden más recursos humanos y materiales para afrontar la crisis social derivada de la sanitaria por el Covid-19, asegurando que se han incrementado las “carencias estructurales de los servicios”.

Como se puede advertir en el blog del SiiS, Servicio de Información e Investigación Social (2020) del País Vasco, la emergencia sanitaria ha tenido y está teniendo un impacto extraordinario en el ámbito de los servicios sociales y sobre las poblaciones que habitualmente atienden. Además, muchas de las CCAA han puesto en marcha medidas específicas, como la prestación de apoyo psicológico a los trabajadores de los servicios sociales, la agilización en los mecanismos de financiación de los servicios sociales municipales y la puesta en marcha de equipos especiales de detección de necesidades.

En el informe del *Monitor de Impacto de la Covid-19 en los Servicios Sociales*, Europapress (2021), en el que participa la UPV (Universidad del País Vasco) se destaca el agotamiento de los profesionales de este sector debido al sobreesfuerzo realizado desde marzo de 2020. Por su parte, la Unizar (Universidad de Zaragoza) (2021), también ha colaborado en este informe, llevando a cabo un total de 52 entrevistas a centros de servicios sociales de 6 comunidades autónomas.

La precariedad laboral y social que está provocando la crisis sanitaria hace que los perfiles de usuarios, además de los habituales, esté alcanzando a personas que nunca se habían visto en situación de necesidad, sobre todo vinculados a la economía sumergida, familias que no reciben respuesta a la solicitud del Ingreso Mínimo Vital (IMV) y personas con problemas emocionales vinculados a la pandemia y el confinamiento. También se pone de manifiesto, cómo los centros tuvieron que reorganizar su trabajo de un día para otro, derivándose una ruptura con la forma de trabajar, donde la atención siempre ha sido presencial, incorporando el teletrabajo, la coordinación telemática y las nuevas tecnologías a su trabajo diario.

Para finalizar, el informe señala que los trabajadores sociales temen el peor escenario en algunos territorios, ligados a la estacionalidad (economías altamente dependientes del turismo o el trabajo agrícola). Por ello, desean la continuidad de la intervención social en la prevención, participación y la construcción de sociedades inclusivas, además de la necesidad de coordinarse con otros servicios.

Un claro ejemplo de este malestar y desgaste social se encuentra en la manifestación de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat, entidad colaboradora en el presente estudio. El conjunto de profesionales reivindicaba la falta de recursos materiales y humanos, ya que se sienten desbordados por las necesidades que hay en la población y a las que no pueden dar una respuesta inmediata. Por otro lado, se hace alusión al tema de la emergencia habitacional, un problema grave

en la ciudad, por lo que solicitan acérrimamente que se reorganice y haya un cambio de dirección, donde se establezca un canal de comunicación eficaz y un plan estratégico (ver Figura 1).

Figura 1: Concentración de los Servicios Sociales de Hospitalet de Llobregat



Fuente: L'Hdigital (2021).

1.2 Delimitación del problema.

Previo al inicio de este apartado, se recurre al autor Creswell (2003), el cual llega a sugerir que la explicación de las problemáticas se acaba asociando a las variables principales de la investigación, es decir, cuáles son las causas (variables independientes), cuáles son los efectos o consecuentes (variables dependientes) y, finalmente, cuáles son los factores intervinientes.

Los cambios acontecidos en la sociedad actual junto con la transformación acelerada de la tecnología han comportado la adaptación de los diferentes puestos de trabajo, el acceso a la formación y a nuevas formas de aprender. Con la llegada de la revolución digital, todos los ámbitos han sufrido y están sufriendo modificaciones progresivas, por lo que el sector formativo es uno de ellos.

Existe el conocimiento que la formación del futuro, futuro más próximo de lo que se cree, poco tendrá que ver con la imagen que actualmente se muestra. La presencia de una transformación imperativa de cómo se enseña y se adquiere conocimiento, principalmente es debido al impacto de las nuevas necesidades del mercado laboral, la tecnología y la generación de nuevas tendencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A causa de la pandemia, muchos profesionales han tenido que recurrir a la formación virtual, por lo que gran parte de las organizaciones han debido de ponerse las pilas y ofrecer una gran variedad de plataformas didácticas (LMS)³ facilitando el acceso de los profesionales a la formación. Un claro ejemplo lo tenemos con el aumento de los *Massive Online Open Courses*⁴ (en adelante MOOC o MOOCs), los cuales se presentan con mayor detalle en los siguientes capítulos.

³ *Learning Management System*.

⁴ Mooc (en inglés *Massive Online Open Courses*). Se trata de un curso a distancia y accesible por Internet. Se puede inscribir cualquier profesional y no hay límite de participantes.

Así pues, el aprendizaje digital ya no es una opción sino una necesidad frente a las nuevas dinámicas de trabajo remoto y la descentralización de las organizaciones. Las propuestas sobre formación no presencial se han convertido en algo esencial para los profesionales, por ese motivo, creemos que es digno de introducirlo en el análisis teórico de este estudio. El perfil profesional actual no espera el catálogo de cursos formativos para poder actualizarse, la necesidad de disponer de formación cercana y al momento, está promoviendo el auge de la formación virtual o lo que conocemos con el nombre de e-Learning.

En la actualidad, se necesita un tipo de formación que genere cambios, es decir, que permita que los aprendizajes que se adopten se puedan transferir al lugar de trabajo y de esta manera se origine un cierto impacto dentro de las organizaciones. Estudios recientes, a nivel internacional, detallan cómo sólo el 30% de la formación que se recibe se acaba aplicando al puesto de trabajo (Fundación Pere Tarrés, 2022).

Si hablamos del papel del aprendizaje informal, se estima que éste representa el 70-90% del aprendizaje relacionado con el trabajo (Cerasoli, Alliger, Donsbach, Mathieu, Tannenbaum y Orvis, 2018) por lo tanto, se acaba convirtiendo en necesario para desarrollar los conocimientos y las habilidades profesionales que se demandan en el sector laboral. Las referentes, Watkins y Marsick citadas en Matthews (1999), ya advertían que la tendencia hacia un mayor aprendizaje en el puesto de trabajo estaba alimentada por los rápidos cambios en el mercado global forzando a muchas organizaciones a trabajar, organizar, pensar y aprender de maneras muy diferentes.

Seguidamente, el entorno organizativo juega un papel relevante en esta investigación. Cuando el ambiente laboral ofrece a los profesionales una mayor autonomía, podríamos decir que éstos se sentirán más capacitados y demostrarán una mayor predisposición hacia la adquisición de nuevos conocimientos en el puesto de trabajo (Matsuo y Nakahara, 2013). Tan importante es también, el apoyo que ofrecen los directivos, ya que puede influir en gran medida en la motivación y en la seguridad de los profesionales respecto al aprendizaje informal.

Relacionado con esto, surge la aparición del concepto liderazgo y de la función directiva. Martínez (2021), detalla la existencia de un nuevo componente, más allá de las competencias técnicas de la gestión directiva, relacionado con el desarrollo de equipos y la capacidad de convertirse en un líder transformador. El autor hace hincapié en la necesidad imperante de establecer nuevos inputs en los equipos de profesionales, ya que la autorrealización y el reconocimiento son elementos clave que deben estar plenamente alineados con el trabajo.

Otra de las problemáticas detectadas, se relaciona con la pérdida del talento o del conocimiento crítico en las organizaciones. Este hecho ocurre cuando los profesionales deciden jubilarse, pero también cuando cambian de puesto en la organización, se encuentran de baja laboral, o cuando deciden emprender un nuevo proyecto profesional. En este punto, el conocimiento intergeneracional se considera una alternativa para retener a estos profesionales y generar repositorios para almacenar todo este legado.

Finalmente, las organizaciones deben adaptarse a una nueva forma de entregar valor añadido a la sociedad, pasando de una visión innovadora de la formación, a una más cercana a la disrupción. Tal

y como comenta Domingo-Farnós (2014) en su blog, los perfiles disruptivos no aprenden, normalmente desaprenden, a su vez considera que las personas analfabetas del siglo XXI no serán aquellas que no sepan leer ni escribir, sino las que no pueden aprender, desaprender y reaprender. Según dicho autor, se deberá detectar con claridad la formación que se demanda, preocuparse por potenciar el aprendizaje informal, generar espacios colectivos para conversar y compartir entre profesionales, recurrir a casos de éxito o buenas prácticas, innovar, probar nuevos formatos y aprovechar los beneficios que nos brinda la tecnología.

A raíz del panorama descrito y la problemática presentada se plantean las siguientes *preguntas de investigación* a las cuales se pretende dar respuesta con la siguiente tesis doctoral. Como cuentan Hernández, Fernández y Baptista (2014), hablamos de unas cuestiones iniciales siendo conscientes de que durante el desarrollo de la investigación pueden modificarse y agregarse otras nuevas, ya que la mayoría de los estudios sugiere más de una pregunta cubriéndose de ese modo diversos aspectos del problema a investigar. Asimismo, siguiendo la recomendación de los autores Creswell y Plano Clark (2017), se proponen de manera diferenciada cuestiones cuantitativas, cualitativas, así como con un planteamiento mixto, para partir de lo general a lo particular.

Concretamente, se plantean dos preguntas generales con sus respectivas cuestiones específicas:

- *¿Qué mecanismos y/o estrategias de aprendizaje suelen utilizar los profesionales en su puesto de trabajo?*
 - ¿Existen coincidencias entre el contexto y el uso de determinados mecanismos?
 - ¿Existen coincidencias entre el género y el uso de determinados mecanismos?
 - ¿Existen coincidencias entre el puesto de trabajo y el uso de determinados mecanismos?
 - ¿Existen coincidencias entre la ubicación y el uso de determinados mecanismos?
- *¿Las organizaciones promueven y facilitan el uso del aprendizaje informal entre sus equipos?*
 - ¿Las organizaciones se están adaptando a las nuevas formas de aprender y de adquirir conocimiento en el puesto de trabajo?

1.3 Objetivos de la investigación.

Tratando de abordar las preguntas de investigación, la tesis doctoral presenta un objetivo general que se desarrolla en cuatro objetivos específicos, cada uno de ellos con un carácter analítico y descriptivo. Es necesario hacer hincapié que, a lo largo del proceso de estudio, surge un objetivo emergente junto con dos objetivos específicos que se corresponden con una base más práctica y de implementación.

- *Analizar cómo los profesionales del Dpto. de Justicia y los de Servicios Sociales de Cataluña aprenden y aplican los conocimientos en su puesto de trabajo.*
 1. Identificar las estrategias y los mecanismos de aprendizaje que utilizan los profesionales en su puesto de trabajo.
 2. Detectar los mecanismos que tienen mayor y menor influencia en el desarrollo de la práctica profesional.
 3. Delimitar los puntos positivos y negativos del uso de determinados mecanismos con respecto al aprendizaje en el puesto de trabajo.

4. Identificar los elementos organizacionales que influyen en la adquisición del aprendizaje informal por parte de los profesionales de la APC.
- *Generar un modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo en ambos departamentos.*
5. Establecer un modelo de mejora fundamentado en el marco teórico y aplicado del presente estudio.
6. Validar el modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo.

1.4 Planteamiento general de la investigación.

Para poder construir un diseño de investigación se necesita documentarse y adquirir conocimientos previos sobre el fenómeno objeto de estudio. Tal y como comenta Berbel (2019) en su libro, este conocimiento previo permite hacer progresar el conocimiento sobre el tema que nos interesa, además de delimitar y planificar, con más precisión, las partes de una investigación. Respecto a los pasos a seguir para desarrollar una investigación, se logran destacar los cinco siguientes (Hulley, Cummings, Browner, Grady y Newman, 2014):

1. Elegir la/s pregunta/s de investigación: se reflexiona sobre lo que se quiere saber, conocer y profundizar.
2. Se pone en marcha un protocolo de investigación, es decir, se planifica por escrito. Éste recoge diferentes elementos cómo: las hipótesis, las variables, el diseño inicial, los participantes y el método de análisis en diseños cuantitativos o mixtos.
3. Se realiza el trabajo de campo y la recogida de datos.
4. Se analizan los datos.
5. Se extraen los resultados y las conclusiones.

Según Hernández Pina (2010), para considerar la investigación educativa como tal, es necesario recurrir al método científico consistente en una secuencia de pasos aceptados por la comunidad científica (ver Figura 2).

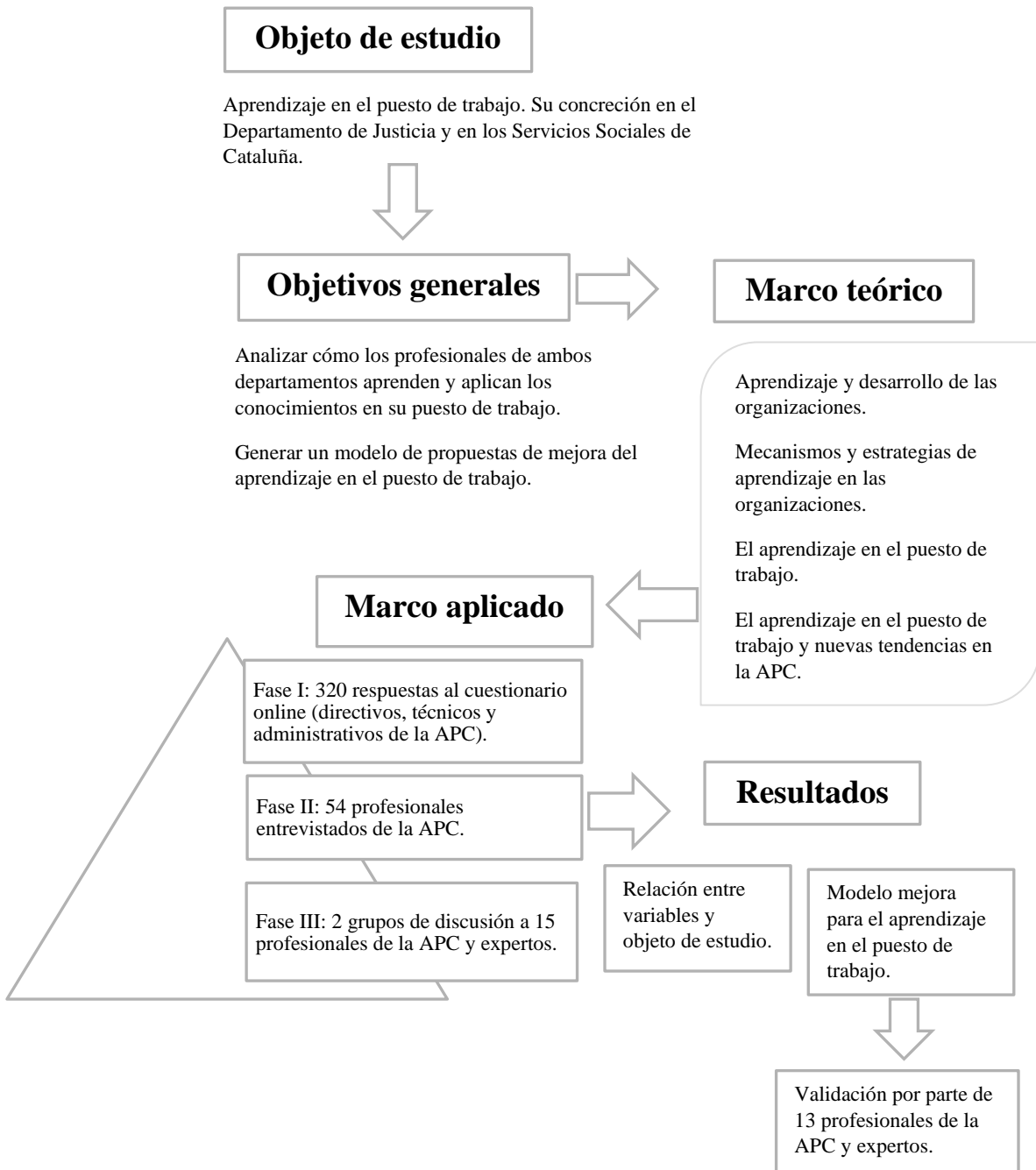
Figura 2: Fases de una investigación educativa



Fuente: Hernández Pina (2010).

En referencia a la presente tesis doctoral, se confirma que se han seguido las diferentes fases de la investigación, comentadas anteriormente, partiendo siempre desde una visión metodológica (ver Figura 3).

Figura 3: Procedimiento de investigación de la tesis doctoral



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la identificación del problema se procede a la revisión teórica y de fuentes documentales para conocer qué autores y estudios previos presentan relación con el objeto de investigación. Para ello se realiza una búsqueda exhaustiva y detallada recurriendo a diferentes bases de datos, libros, artículos científicos, informes o documentos institucionales, revistas de divulgación educativa, declaraciones públicas, etc. De esta manera, se ha ido confeccionando el marco teórico, concretando

la temática principal y derivando diferentes tópicos que la refuerzan, como los mecanismos y estrategias de aprendizaje, los elementos que influyen en el aprendizaje en el puesto de trabajo, entre otros aspectos. La elaboración de este marco de referencia ha permitido elaborar las preguntas y los objetivos de investigación ya presentados anteriormente. Dada la importancia que tiene el análisis cualitativo en el conjunto del estudio, se ha decidido no establecer hipótesis, aunque exista una fase de la investigación que analice los datos de manera cuantitativa y pretenda generalizarlos al conjunto de la población.

Desde un punto de vista metodológico este estudio combina el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos pudiendo así hablar de un diseño mixto. Como señalan Hernández *et al.* (2014), la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades. Por otro lado, teniendo presente esta dualidad, la investigación se sitúa entre un paradigma empírico con la aplicación del cuestionario en la primera fase, así como las declaraciones y las percepciones de los participantes de las entrevistas y los grupos de discusión, que forman parte de la segunda y tercera fase del estudio, situándose en el paradigma interpretativo (Albert y Cejudo, 2007).

La recogida de la información es de corte transversal, al identificar un momento concreto de la realidad e incluye un diseño exploratorio progresivo o sucesivo (Hernández *et al.*, 2014). Como nos detallan Fetters, Curry y Creswell (2013), cuando se recolectan primero los datos cuantitativos, la intención es obtener una primera aproximación del objeto de investigación, para posteriormente diseñar la fase cualitativa. A su vez, el estudio parte de un enfoque deductivo a raíz de la revisión documental y teórica, que nos permite conocer y comprender los fenómenos que acontecen al objeto de investigación y que nos ayudan a conformar el marco teórico, así como de un enfoque inductivo mediante el análisis de los resultados extraídos de las fuentes de información y de los instrumentos.

Asimismo, la investigación se ha centrado en analizar cómo los profesionales de la APC aprenden y aplican los conocimientos a sus respectivos puestos de trabajo. Entre los instrumentos de recogida de información encontramos un total de tres, los cuales se aplican en los distintos momentos del proceso de investigación, partiendo del siguiente orden:

1. El **cuestionario online** dirigido a 172 profesionales del Dpto. de Justicia y 148 profesionales de Servicios Sociales. Se ha decidido aplicar a un número elevado para obtener una visión más amplia del fenómeno de estudio y de las variables que inciden en el aprendizaje en el puesto de trabajo y poder generar un mapa general de la situación. Son varios los tópicos que se plantean relacionados con el aprendizaje en el puesto de trabajo, el aprendizaje informal, los mecanismos y las estrategias de aprendizaje, el autoaprendizaje, los espacios de comunicación formales e informales, entre otros. En cuanto a la validez externa del cuestionario, un total de cuatro colaboradores expertos en gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional, han revisado y aprobado la estructura de este, concretamente personal investigador de la UAB y profesionales que se encuentran actualmente en la APC. Los datos cuantitativos se han analizado mediante el programa estadístico IBM SPSS 21.
2. Las **entrevistas virtuales** dirigidas a 54 profesionales de ambos departamentos. Se llevaron a cabo entrevistas convergentes con el objetivo de poner en cuestión los resultados del cuestionario y recoger la percepción que tienen sobre las formas de aprender, los mecanismos

de aprendizaje que utilizan, etc. Los datos cualitativos se analizan mediante un sistema de categorías generado a través del programa cualitativo MAXQDA 2022.

3. Los dos **grupos de discusión** conformados por un total de 7 profesionales del ámbito de Justicia y 8 de Servicios Sociales, los cuales habían participado previamente en la realización de las entrevistas virtuales, por otro lado, cabe desatacar que, entre éstos se encuentran perfiles expertos sobre el objeto de investigación. La finalidad se centraba en recoger el debate generado, extraer tópicos nuevos y analizar la información a través de la triangulación instrumental. De esta manera, se procedió a elaborar la fase final de la tesis doctoral, la elaboración de un modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo.

Se pretende con estos resultados reforzar los estudios previos que se han realizado en torno al aprendizaje en el puesto de trabajo en el sector de la Administración Pública y concretamente en el contexto catalán, además de contribuir a la comunidad científica abriendo nuevas líneas de investigación para explorar en el ámbito de las organizaciones públicas y la gestión del conocimiento. Destacamos el componente práctico que se desprende a partir del diseño del modelo de mejora (Fase IV) que podrán implementar las instituciones colaboradoras estableciendo protocolos y formalizando procedimientos. Dicho modelo ha sido validado por un total de 13 profesionales pertenecientes a ambos departamentos.

1.5 Fases de la investigación y cronograma.

Teniendo presente las fases que ha de tener una investigación (ver apartado 1.4.), de manera previa se planificaron un conjunto de fases con su respectiva temporalización para el desarrollo de la tesis doctoral. Aunque se fueron cumpliendo las fechas establecidas en la Figura 4, se observa como algunas de las fases demoraron y alargaron el transcurso del estudio. A continuación, se detallan:

Fase inicial (0). Planteamiento de la investigación.

Se relaciona con el planteamiento previo del estudio a través del trabajo final del Máster Oficial de Investigación en Educación (MURE) que se presenta para poder acceder al Programa de Doctorado en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Barcelona. En esta fase se comienza a indagar sobre la problemática, las preguntas y los objetivos del estudio, junto con las variables principales que intervienen en el estudio.

Fase I. Diseño y construcción del marco teórico a través de la revisión documental y de artículos científicos.

Se realiza una síntesis detallada de la búsqueda de literatura y fuentes de información que se han encontrado sobre la temática de estudio, junto con la documentación bibliográfica que ha ayudado a describir con mayor detalle los tópicos/variables que giran en torno al aprendizaje en el puesto de trabajo. Esta fase se ha llevado a cabo durante el primer y segundo año de tesis doctoral, aunque en los años posteriores, debido al carácter cambiante del objeto de investigación, se ha ido actualizando.

Fase II. Aproximación al estudio de campo y diseño del cuestionario online.

A partir de la búsqueda teórica realizada y del modelo original de las autoras Watkins y Marsick (1993) se diseña el cuestionario online (Google Forms) para recabar toda aquella información de tipo cuantitativa, teniendo en cuenta las variables del estudio y consiguiendo una muestra significativa de perfiles directivos, técnicos y administrativos de ambos departamentos. Previa a su aplicación,

durante el primer y segundo año se obtiene la validación del instrumento por parte de expertos en gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional, de esta manera se pudo rectificar y corregir aquellos problemas de interpretación que pudieran conducir a la confusión. El cuestionario definitivo se aplicó a finales del segundo año y se da comienzo al análisis descriptivo de los resultados.

Fase III. Diseño, aplicación y análisis de las entrevistas virtuales.

A partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario observamos una pequeña aproximación al objeto de estudio, por lo que, para profundizar se recurre al diseño de un guion de entrevista. A partir de las aportaciones extraídas de los participantes podemos otorgar una explicación cualitativa a los datos cuantitativos iniciales. La muestra estaba conformada por profesionales de ambos contextos que habían participado en la anterior fase. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo durante el tercer año de tesis doctoral, junto con las transcripciones y su respectivo análisis. Es importante remarcar que las entrevistas se realizaron en modalidad virtual debido a la crisis sanitaria.

Fase IV. Diseño, aplicación y análisis de los grupos de discusión.

A lo largo del cuarto año de tesis se llevaron a cabo los grupos de discusión con la participación de algunos profesionales que ya habían colaborado previamente y que habían aportado aspectos muy interesantes para profundizar. El análisis nos aporta una perspectiva complementaria a las anteriores fases y las conclusiones que se obtienen nos ayudan a generar un modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo en la APC.

Fase V. Análisis en profundidad de los datos.

Como se ha mencionado en la Fase III y IV, se lleva a cabo el análisis cualitativo de las entrevistas y los grupos de discusión a través del programa MAXQDA 2022. Por lo que respecta el análisis de los resultados cuantitativos, éste se realizó durante el cuarto año del estudio, mediante el programa estadístico IBM SPSS 21.

Fase VI. Elaboración definitiva del modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo en la APC.

Durante el transcurso del cuarto y quinto año se ha diseñado un modelo de fomento del aprendizaje en el puesto, donde se recogen los tópicos de interés, las propuestas y la validación por parte de los profesionales que forman parte de ambos contextos. En el quinto año de tesis doctoral, se elaboran las conclusiones de la investigación, así como las futuras líneas de investigación e intervención.

Finalmente, en referencia al cronograma, las diferentes fases del estudio estaban contempladas para realizar en un período de 5 años, solicitando expresamente al Programa de Doctorado en Educación la realización del estudio a tiempo parcial, teniendo presente la complejidad de la fase de recogida de información cuantitativa y cualitativa planteada, junto con la conciliación laboral. A continuación, se muestra el desarrollo temporal de la investigación (ver Figura 4).

Figura 4: Cronograma

Desarrollo de la investigación	2019	2020	2021	2022	2023
Introducción, justificación y contextualización del estudio	■				
Elaboración del marco teórico	■	■	■	■	■
Planteamiento del problema de investigación y de los objetivos	■				
Formulación de las preguntas de investigación	■				
Diseño metodológico y técnicas de recogida de datos	■				
Fase I: Estudio de campo. Diseño del cuestionario online y su validación	■				
Actualización del marco teórico y metodológico		■			
Aplicación del cuestionario online		■			
Recogida de información y análisis descriptivo de los resultados		■			
Elaboración de un artículo científico (Revista IVAP)		■	■		
Actualización del marco teórico y metodológico			■		
Fase II: Estudio de campo. Diseño de las entrevistas y aplicación			■		
Transcripción y análisis cualitativo (Maxqda 2022)			■		
Presentación comunicación CIOIE 2021 (Almería)			■		
Actualización del marco teórico				■	
Fase III: Estudio de campo. Realización de los grupos de discusión				■	
Transcripción y análisis cualitativo (Maxqda 2022)				■	
Análisis estadístico de los resultados				■	
Fase IV: Diseño y validación modelo de propuestas de mejora				■	
Presentación comunicación EDUTECH 2022 (Palma)				■	
Triangulación y síntesis de los resultados					■
Elaboración de las referencias bibliográficas (APA)					■
Conclusiones y futuras líneas de investigación e intervención					■
Redacción de la tesis doctoral	■	■	■	■	■

Fuente: Elaboración propia.

Bloque II

MARCO TEÓRICO



Capítulo 2

Aprendizaje y desarrollo de las organizaciones

Capítulo 3

Mecanismos y estrategias de aprendizaje en las organizaciones

Capítulo 4

El aprendizaje en el puesto de trabajo

Capítulo 5

El aprendizaje en el puesto de trabajo y nuevas tendencias en la Administración Pública catalana

A continuación, en este segundo bloque se sintetiza de forma detallada la búsqueda de literatura y fuentes de información que existe sobre la temática de estudio. Para la presente revisión sistemática se ha recurrido a bases de datos como Scopus, Web of Science, Dialnet Plus y SciELO, por ser consideradas de alto impacto (Ferreira, Urrútia y Alonso-Coello, 2011), así como Google Scholar y el Depósito Digital de Documentos de la UAB (DDD). Por otro lado, se han considerado artículos, libros y revistas de divulgación educativa (nacionales e internacionales) indexadas en las bases de datos mencionadas: Comunicar, Revista de Educación, Educación XXI, Cultura y Educación, Revista de Investigación Educativa (RIE), Revista Española de Pedagogía, *Digital Education Review*, *The Qualitative Report*, entre otras. También, ha sido una fuente fundamental por su vinculación con la temática, las aportaciones realizadas en los sucesivos Congresos Internacionales EDO, celebrados desde el año 2010.

Las palabras clave que se han utilizado en la búsqueda han sido: el aprendizaje en el puesto de trabajo, la formación, las estrategias o los mecanismos de aprendizaje, el aprendizaje formal e informal, la gestión del conocimiento, las TIC, el aprendizaje organizacional, el conocimiento en red, la APC, etc. A lo largo de la investigación, se ha recurrido a actualizar dicha búsqueda e incorporar nuevos tópicos y tendencias. Podemos destacar las siguientes: el aprendizaje intergeneracional, y el conocimiento crítico, la IC, el liderazgo y la actitud proactiva, la formación e-Learning, así como otras novedades que han ido apareciendo con el impacto de la digitalización en las organizaciones.

Con el fin de obtener una revisión actualizada, el intervalo de publicación ha sido del año -2010 hasta el año 2023-, incluyendo aquellos documentos que han pasado por procesos de evaluación por pares. Los trabajos considerados cumplieron con los criterios de ser publicaciones originales en español o en inglés, de carácter cuantitativo con diseños transversales, resultados empíricos, así como también estudios cualitativos. Otra característica es que la información fue obtenida a través de la percepción de los directivos, los técnicos y los administrativos de ambos departamentos, y no del resto de agentes involucrados.

Cabe destacar que se recurre a estudios más antiguos debido a su relevancia dentro del ámbito de estudio y por ser los precursores del concepto central de esta tesis doctoral. A partir de los criterios de exclusión como la duplicación de documentos o por contenido desfasado, se incluyeron finalmente un total de 41 para ser analizados en profundidad. Se procedió a identificar las variables o factores más relevantes a nivel explicativo del fenómeno, recurriendo a las teorías, las problemáticas, los vacíos de conocimiento y aquellas debilidades según ámbito temático. Se obtiene con ello, un prisma holístico de cómo se relacionan los diferentes ámbitos para caracterizar el objeto central de esta investigación: el aprendizaje en el puesto de trabajo en la APC.

Se tomaron aspectos del método PRISMA (en inglés *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and MetaAnalyses*), para realizar la búsqueda y presentar los resultados. Seguidamente se mencionan los criterios de la búsqueda y posteriormente los resultados. La búsqueda para recopilar información con respecto al aprendizaje en el puesto de trabajo se llevó a cabo con los términos de aprendizaje, aprendizaje informal, aprendizaje situado y conectado, aprendizaje incidental, entre otros. Para obtener información respecto a la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, se utilizaron los términos de gestión del conocimiento, “aprender haciendo”, aprendizaje permanente, etc.

Cada concepto se encontró por separado con *operadores booleanos* O y conectados por el Y con los términos empleados para encontrar información sobre el aprendizaje en el puesto de trabajo. De la misma manera se utilizaron otros términos conectados por el Y para delimitar el contexto de

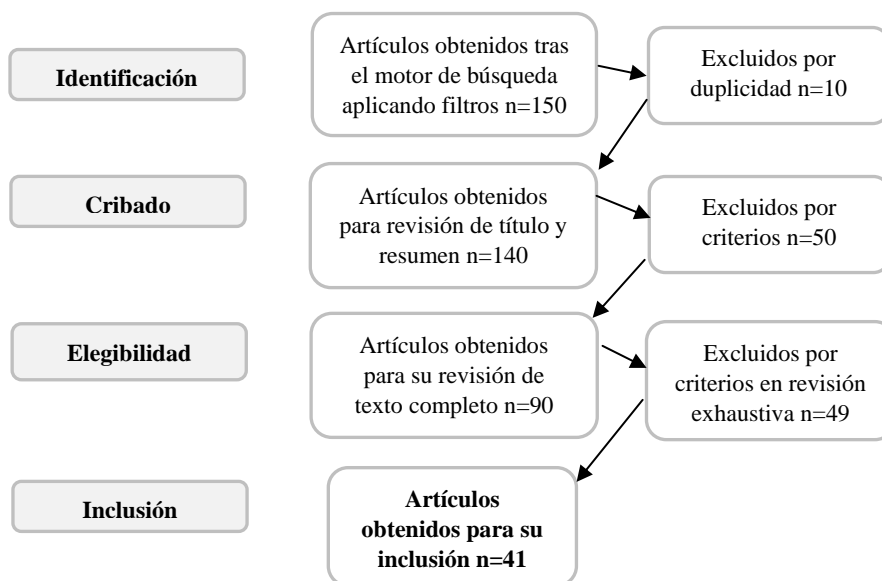
actuación y la población de interés: APC, perfil directivo, técnico y finalmente administrativo. Es necesario mencionar que al seleccionar bases de datos donde se publica en el idioma inglés, la mayor parte de los términos fueron traducidos a dicho idioma: *workplace learning*, *informal learning*, *situated and connected learning*, *incidental learning*, *learning by doing*, *lifelong learning*, *knowledge management*. A continuación, se hace alusión a los artículos obtenidos por cada base de datos y contexto (ver Tabla 1), así como *el diagrama de flujo* elaborado para los criterios de exclusión e inclusión documental (ver Figura 5).

Tabla 1: Total de artículos obtenidos por base de datos y contexto/ámbito

Base de datos	Aprendizaje en el puesto (aprendizaje informal)	Gestión del conocimiento	APC
Scopus	3	2	1
Web of Science	2	1	0
Dialnet Plus	4	4	3
Scielo	1	1	0
Google Scholar	4	2	4
Catálogo UAB	3	3	3
Total	17	13	11

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5: Diagrama de flujo para el análisis de los artículos



Fuente: Elaboración propia.

Si hablamos de la tipología de fuentes consultadas, en todo momento se recurre a aquellas fuentes primarias para conseguir una fundamentación teórica más sólida. Asimismo, la elaboración y el diseño del marco teórico pretende contextualizar la realidad actual del aprendizaje en el puesto de trabajo en ambos departamentos y recoger, a su vez, aquellos trabajos previos realizados sobre la temática junto a los autores referentes y más reconocidos, como lo son, Victoria J. Marsick y Karen E. Watkins, Michael Eraut, Harold Jarcho, Charles Jennings, entre otros.

Así pues, para elaborar el siguiente marco teórico, se ha tenido presente el problema de investigación, además de la siguiente Tabla 2, donde se muestra el papel de dicha fase en un estudio científico (Hernández *et al.*, 2014):

Tabla 2: Papel del marco teórico en el proceso de investigación

Antes de recolectar los datos	Después de recolectar los datos
Aprender más acerca de la historia, origen y alcance del problema de investigación.	Explicar las diferencias y similitudes entre nuestros resultados y el conocimiento existente.
Conocer qué métodos se han aplicado exitosa o erróneamente para estudiar el problema específico o problemas relacionados.	Analizar formas de cómo podemos interpretar los datos.
Saber qué respuestas existen actualmente para las preguntas de investigación.	Ubicar nuestros resultados y conclusiones dentro del conocimiento existente.
Identificar variables que requieren ser medidas y observadas, además de cómo han sido medidas y observadas.	Construir teoría y explicaciones.
Decidir cuál es la mejor manera de recolectar los datos que necesitamos y dónde obtenerlos.	Desarrollar nuevas preguntas de investigación e hipótesis.
Resolver cómo pueden analizarse los datos.	
Refinar el planteamiento y sugerir hipótesis.	
Justificar la importancia del estudio.	

Fuente: Hernández *et al.* (2014).

Por otro lado, respecto al contexto del presente estudio, son también importantes y consideradas las reflexiones presentadas y mencionadas en las diferentes ediciones del Congreso Internacional EDO, respecto a la gestión del conocimiento colectivo y al aprendizaje organizativo (2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020 y 2023). También, otras aportaciones que tratan sobre el desarrollo de las CoP (Galeano, 2012; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Martínez, 2014), así como los estudios prácticos en el marco del programa Compartim del CEJFE (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2014; Martínez, 2014).

En el anexo (Bloque VI) se presenta una síntesis con aquellas obras referentes y aquellos autores considerados los precursores del objeto de estudio analizado y a los cuales se irá haciendo alusión a lo largo de dicho marco teórico (Anexo 1).

Capítulo 2. Aprendizaje y desarrollo de las organizaciones.

A lo largo del tiempo, en referencia a la creación del conocimiento organizativo, muchos autores y expertos consideran el aprendizaje como el origen del conocimiento, pues muchas investigaciones acaban describiendo el aprendizaje organizativo (en adelante AO), en función de la creación de conocimiento. Según Boisot (2002) el aprendizaje permite adquirir nuevo conocimiento o actualizar el antiguo, cuando las dos actividades se producen de manera simultánea hacen posible el aumento de conocimiento junto con la adaptación a las necesidades de cambio.

La literatura encontrada presenta la descripción de diversos modelos de AO que se relacionan directamente con los procesos de creación de conocimiento. Los autores Alcover y Gil Rodríguez (2002), describen el AO como un proceso de (re) construcción del conocimiento organizativo. A su vez, dichos estudios analizan los principios en los que se basa el aprendizaje en las organizaciones y la organización de aprendizaje con un conjunto de estrategias.

El concepto aprendizaje, según Gil López y Carrillo (2013), es el origen del conocimiento en las organizaciones, pues aquellas que se propongan la creación de conocimiento como base principal, conseguirán una mayor ventaja competitiva con respecto al resto de organizaciones. Esta base de aprendizaje se construye en la medida en que las organizaciones son capaces de desarrollar ambientes de aprendizaje. En definitiva, este ambiente de aprendizaje estará constituido por las condiciones de las organizaciones y las actitudes de los profesionales con respecto al aprendizaje (Gil López y Carrillo, 2013).

Asimismo, la formación es una herramienta de aprendizaje, pues acaba contribuyendo a la creación de una base de aprendizaje en las organizaciones, y de esta forma, a la construcción de organizaciones de aprendizaje (Field, 2011). La formación, a menudo, contribuye a la transferencia del conocimiento en la medida que haya un traspaso de estos al puesto de trabajo.

Se hace alusión al concepto de apoyo al aprendizaje recurriendo a los procesos de “coaching” o “mentoring”. Diversos autores hablan de estos dos conceptos como vehículos para el aprendizaje. Desde la perspectiva organizativa, estos procesos implican una relación entre un profesional senior y un profesional junior, el cual obtiene mejoras en su carrera profesional y mayores satisfacciones en el entorno laboral, a su vez, la organización se beneficia de un aumento en la motivación y en el empoderamiento de sus equipos de trabajo (Gil López y Carrillo, 2013). Según Lloria y Peris (2007), estos dos procesos se complementan con la autonomía, la confianza y el compromiso de los profesionales en la organización.

Se considera relevante tratar el conocimiento intergeneracional, el liderazgo directivo, así como la gestión del cambio y las resistencias al mismo (apartado 2.5, 2.6 y 2.7), pues son términos que muestran cierta vinculación con el AO, así como con la transferencia del conocimiento entre los profesionales de la APC. Con relación a esto, se plantean varias cuestiones: *¿Existen mecanismos de transferencia del conocimiento? ¿El personal veterano se encarga de capacitar al más novel? ¿Tienen lugar ciertas resistencias a la transformación y a la innovación? ¿Quiénes son los responsables de impulsar esos cambios o mejoras organizacionales?*

En estudios previos, los autores Gallego y Gil López (2012), proponen algunos aspectos intangibles correspondientes a los principios del AO, estos acaban siendo: el liderazgo en valores, la cultura de aprendizaje y la estructura de aprendizaje. Respecto al liderazgo en valores, el líder debe contar con bagaje moral y un conocimiento de sus emociones y de las de los demás para manejar las situaciones

y apoyar a las personas. Este tipo de liderazgo se encuentra relacionado con el transformacional (Salazar, 2006).

La cultura de aprendizaje presenta un doble sentido, por un lado, la persona se implica en la formación y en el aprendizaje, y por el otro, la organización brinda oportunidades de aprendizaje y de desarrollo a sus equipos de trabajo, tal y como nos describen, Graham y Nafukho (2007) en una cultura de aprendizaje, aprender y trabajar se integran en todas las funciones de la organización. Finalmente, la estructura organizativa se acerca al diseño orgánico (Curado, 2006) y se caracteriza por:

- Baja formalización y control del desempeño.
- Alta integración, uso de enlaces entre procesos y estructuras.
- Baja centralización, amplia delegación en la toma de decisiones. La finalidad se centra en crear estructuras flexibles que faciliten el trabajo cooperativo (Shapiro, Carrillo y Velázquez, 2000).

En base a esto, Bonet, Carrasco y Carreño (2023) entienden que la actitud hacia el aprendizaje significa tener interés, curiosidad por saber, ya sea individual o compartido, en definitiva, estar dispuesto a aprender para avanzar. A su vez, la actitud de compromiso es la que acaba por promover el conocimiento y mejora la capacidad de adaptación a los cambios (Bonet *et al.*, 2023). Se observa como las autoras consideran importante avanzar en el desarrollo de metodologías de aprendizaje atractivas y novedosas que conduzcan a un cambio cultural dentro de la organización y, para ello, es primordial la figura del líder del equipo.

Finalmente, para Örténblad (2004) una organización de aprendizaje es aquella que presenta cuatro atributos esenciales: el AO, el aprendizaje en el trabajo, el clima de aprendizaje y la estructura de aprendizaje. Sin embargo, no se han hallado modelos que conecten el AO y la organización del aprendizaje con respecto a la creación y transferencia del conocimiento.

2.1 Síntesis de algunos modelos de aprendizaje.

Los autores Pantoja, Duque y Correa (2013) llevan a cabo una revisión documental y establecen un conjunto de categorías (ver Tabla 3) en las cuales se clasifican algunos de los modelos y estilos de aprendizaje más reconocidos y referentes. A continuación, se recoge la síntesis de sus características más comunes y de aquellas que llegan a compartir.

Tabla 3: Categorías de modelos y estilos de aprendizaje

Categorías	Autores	Características
Construcción del conocimiento	Owen (1998)	Abstracción del conocimiento a través de dos fases: analítica y sintética, a su vez, operan en dos mundos: analítico y práctico.
Basados en la experiencia	Jung (1923)	La personalidad se involucra con el proceso de aprendizaje a través de dos funciones: sensitivo/intuitivo y racional/emocional.
	Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl (1956)	Modelo que consta de seis etapas: recordar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. A través

		de estas se produce el proceso de aprendizaje.
	Kolb (1971)	Concibe el aprendizaje como un proceso de cuatro etapas: experiencia concreta/abstracta y experiencia activa/observación reflexiva. De la combinación de éstas surgen 4 estilos: convergente, divergente, asimilador y acomodador.
	Gregorc (1979)	Considera dos habilidades de mediación: percepción (concreto/abstracto) y orden (secuencial/casual).
Basados en canales de percepción de información	Keefe y Monk (1986)	Se enfoca en características perceptuales, cognitivas, afectivas y ambientales. Se acaba agrupando en tres categorías: habilidades cognoscitivas, percepción de la información y preferencias para el aprendizaje.
	Felder y Silverman (1988)	El estilo de aprendizaje se encuentra compuesto por cuatro dimensiones: activo/reflexivo, sensitivo/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global.
	Gardner (1997)	Existencia de ocho tipos de inteligencia: lingüística, matemática, intrapersonal y naturalista. Influenciadas por factores internos y externos a cada persona.
Basados en las estrategias de aprendizaje	Ramanaiah, Ribich y Schmeck (1977)	Se enfoca en estrategias de aprendizaje y considera que el profesional realiza un doble aprendizaje: respecto a los contenidos pedagógicos y al proceso de pensamiento.
	Entwistle (1998)	Relaciona características de personalidad, motivación y enfoque de aprendizaje.
	Marsick y Watkins (1992a)	Se enfoca la forma en la que un profesional aprende dentro de una organización: se definen los conceptos aprendizaje formal, informal e incidental.
Interacción con otras personas (relación social)	Grasha y Riechmann (1975)	Se basa en las relaciones interpersonales. Plantea tres dimensiones: actitudes hacia el aprendizaje (participativo/elusivo), perspectivas sobre los compañeros y docentes (competitivo/colaborativo), reacciones a los procedimientos didácticos (dependiente/independiente).

	McCarthy (1982)	Este modelo toma como base los estilos descritos por el autor Kolb y propone cuatro: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Es conocido con el nombre 4MAT.
Personalidad	Myers (1962)	The Myers-Briggs Type Indicator: desarrollan un test de personalidad para determinar la forma en que se percibe y utiliza la información.
Aprendizaje organizacional	Argyris y Schön (1978)	Se centran en la forma como el profesional aprende dentro de la organización.

Fuente: Pantoja *et al.* (2013).

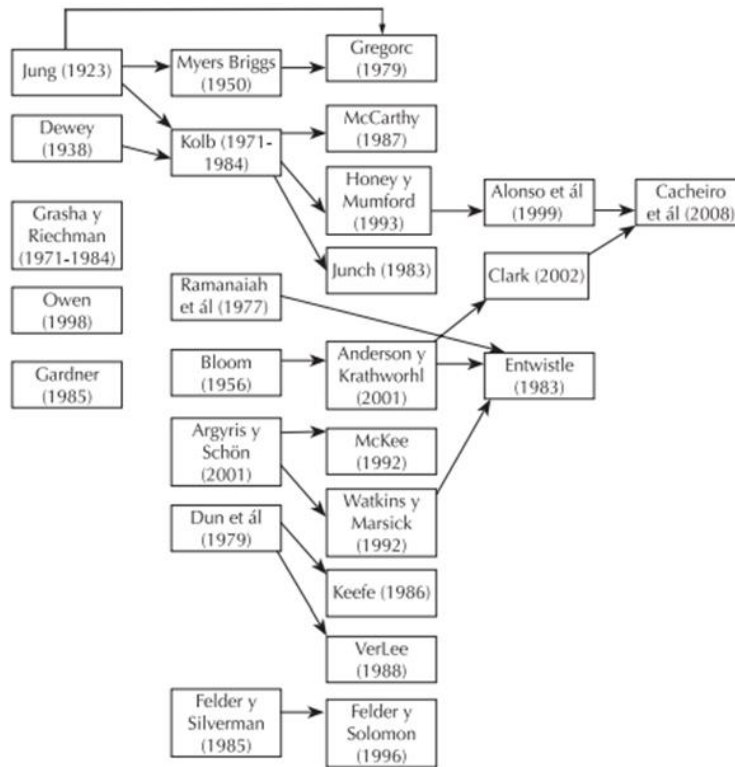
A raíz de la clasificación anterior, sería pertinente realizar la definición de las categorías y de los modelos que han descrito los autores anteriores. Cabe destacar que algunos de los modelos presentan una naturaleza teórica y otros más bien práctica y aplicativa.

- *Construcción del conocimiento.* Dentro de esta categoría encontramos todos aquellos modelos que describen los procesos mentales que se llevan a cabo para convertir la información percibida en conocimiento. El modelo de Owen (1998) es el más destacado y detalla cómo los profesionales abstraen el conocimiento a través de dos fases: una fase analítica de búsqueda y una fase sintética de experimentación.
- *Basados en la experiencia.* Se corresponde con modelos que plantean que el aprendizaje se logra mediante la práctica, la experimentación y el descubrimiento.
 - El trabajo de Jung (1923) sería un claro referente ya que propone un modelo de estilos de aprendizaje que involucra la personalidad con los procesos de aprendizaje, la percepción y la toma de decisiones.
 - La taxonomía de Bloom *et al.* (1956) plantea los objetivos de aprendizaje como un proceso que se desarrolla en seis etapas: recordar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar.
 - El modelo desarrollado por Kolb (1971) considera que cada profesional enfoca el aprendizaje en una forma peculiar teniendo presente la experiencia previa y las exigencias actuales.
 - Finalmente, Gregorc (1979) se centra en examinar las diferencias individuales de aprendizaje y llega a establecer cuatro estilos de aprendizaje: concreto-secuencial, abstracto-secuencial, concreto-causal y abstracto-causal.
- *Basados en canales de percepción de la información.* En esta categoría encontramos todos aquellos modelos que poseen dimensiones de la percepción relacionadas con diferentes modalidades sensoriales.
 - El modelo de Keefe y Monk (1986) se enfoca tanto a características perceptuales como cognitivas, afectivas y ambientales. Éstas son agrupadas en tres factores: habilidades cognoscitivas, percepción de la información y preferencias para el estudio y el aprendizaje.
 - Felder y Silverman (1988) proponen que el estilo de aprendizaje de cada profesional tiene varias dimensiones: la forma como se procesa la información

- (activo/reflexivo), el tipo de información que se prefiere percibir (sensitivo/intuitivo), el canal sensorial más eficaz para percibir la información (visual/verbal) y la forma como se progresa al conocimiento (secuencial/global).
- Por último, Gardner (1997) propone la Teoría de las Inteligencias Múltiples, planteando ocho tipos de inteligencia: lingüística, matemática, corporal-kinética, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.
 - *Basados en las estrategias de aprendizaje.* Se encuentran aquellos modelos que consideran que los estilos de aprendizaje se relacionan con los métodos y los procesos de pensamiento.
 - El modelo Ramanaiah *et al.* (1977) se enfoca en estrategias de aprendizaje y considera que el profesional realiza un doble aprendizaje: respecto a los contenidos pedagógicos y al proceso de pensamiento.
 - El método Entwistle (1998) se basa en las características de personalidad, motivación y enfoque de aprendizaje, busca la relación entre la intención, motivación hacia el éxito y las características de la personalidad, estilo/enfoque de aprendizaje, proceso de aprendizaje y resultado.
 - Las autoras Marsick y Watkins (1992a) se enfocan en cómo aprenden los profesionales dentro de una organización y plantean tres estilos de aprendizaje: formal, informal e incidental. En esta línea, Kakkonen (2007) añade que el aprendizaje formal es teórico, se desarrolla el pensamiento (hay una alta estructuración), el aprendizaje informal, es activo, se aprende haciendo, lo que puede llevar a cometer errores y a ocultar la realidad (no tiene una estructuración), finalmente, el incidental es improvisado, sin unas metas claras y definidas.
 - *Interacción con otras personas* (relación social).
 - Grasha y Riechmann presentan el cuestionario *Student Learning Styles Scales* (1975), el cual se enfoca en el contexto de aprendizaje en grupo y se basa en las relaciones interpersonales.
 - El modelo de McCarthy (1982) toma como base los estilos descritos por el autor Kolb y propone cuatro: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Es conocido con el nombre de 4MAT.
 - *Personalidad.* Se corresponde con aquellos modelos diseñados para identificar las preferencias personales más relevantes que definen unos patrones y características del comportamiento de una persona y que la hacen única. Se incluye el modelo de Myers (1962) lanzaron una prueba de personalidad (the *Myers-Briggs Type Indicator*) que refleja las formas en las que se percibe la información.
 - *AO.* Esta categoría presenta aquellos modelos relacionados con la cultura organizacional. El concepto de AO parte del término de organización que aprende (Argyris y Schön, 1978). En base a esto, Dodgson (1993), considera indispensable conocer el estilo de aprendizaje de los profesionales que se encuentran dentro de la organización; “los individuos constituyen la entidad primaria de aprendizaje, éstos son los que crean las formas organizacionales que posibilitan el aprendizaje y facilitan la transformación organizacional”.

A modo conclusión, una vez descritos los modelos y estilos de aprendizaje, los autores Pantoja *et al.* (2013) elaboran un esquema donde se logran visualizar las relaciones existentes entre las categorías y los autores referentes (ver Figura 6):

Figura 6: Síntesis relacional entre los modelos de estilos de aprendizaje



Fuente: Pantoja *et al.* (2013).

2.2 El desarrollo profesional y el aprendizaje organizativo.

El AO desde la experiencia no es sólo una perspectiva útil desde la que describir el cambio organizativo es, además, un importante instrumento de inteligencia organizativa. En la sociedad actual, el AO (individual y colectivo) resulta esencial para continuar avanzando y enfrentarse a las exigencias y demandas constantes. Los cambios sociales han repercutido en el surgimiento de procesos de AO como forma de mantener y/o generar ventajas competitivas (Rodríguez-Gómez, 2015). La autora Antonello (2005a) define el AO como un proceso continuo de apropiación y generación de nuevos conocimientos a nivel individual, de grupo y de organización, involucrando a todas las formas de aprendizaje formales e informales, en el contexto organizacional.

Se suele distinguir desde Tsang (1997) entre AO (Organizational Learning), referido al estudio de los procesos de aprendizaje de las organizaciones, y “organización que aprende” (Learning Organization). Como señala Bolívar (2001), una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que le capacita para procesar información, corregir errores y resolver problemas. Éste se asocia con el desarrollo colectivo de nuevos conocimientos, lo que provoca un incremento de la capacidad de una organización para innovar y mejorar su rendimiento. Encontramos gran diversidad de conceptos relacionados con el AO y la empresa que aprende (*Learning Company*), aprendizaje institucional, organizaciones que aprenden, aprendizaje de organizaciones, organizaciones inteligentes, organizaciones abiertas al aprendizaje.

Las autoras Watkins y Marsick (1993) definen el AO como un proceso en el cual se captura, se comparte y se usa el conocimiento para modificar la manera en que la organización responde a los cambios del contexto. Dichas autoras tienen un enfoque sobre éste, como un aprendizaje continuo, a

la vez que, integrador, autotransformador y estratégico, que suele utilizarse en aquellos procesos relacionados con el trabajo. A su vez, consideran que el AO es esencial para: 1) la colaboración y el trabajo en equipo, y 2) invertir en mecanismos y procesos que incentiven a la comunicación y cooperación dentro y entre las estructuras de la organización.

El autor Castañeda Zapata (2020) describe el AO como:

El proceso mediante el cual las organizaciones, a través de sus trabajadores, adquieren y crean conocimiento, con el propósito de convertirlo en conocimiento institucional, el cual les permite adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno o transformar el entorno dependiendo de su nivel de desarrollo.

Las organizaciones modernas, públicas y privadas, deben convertirse en organizaciones que aprenden, mediante estrategias de gestión del conocimiento y de promoción del aprendizaje informal, para adaptarse mejor a las cambiantes exigencias del entorno y a las nuevas necesidades de los profesionales (Marsick y Watkins, 2003). Según estas autoras, se espera que los profesionales generen conocimiento, aprendan de manera continuada y compartan esos conocimientos y aprendizajes con el resto de la organización.

Según Yang, Watkins y Marsick (2004), el AO recibe un aumento gradual de atención en el campo de los estudios organizacionales, además señalan, que los investigadores del área centran su trabajo en la conceptualización del AO y en la identificación de ciertas características de las organizaciones que tienen la capacidad de aprender, de adaptarse y de cambiar.

Hernandez y Watkins (2003) señalan que “una organización de aprendizaje se presenta como el objetivo final de un proceso que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar el comportamiento y el impacto positivo en la capacidad de la organización para lidiar con el cambio”. En esta misma línea, Bolívar (2012) lo llega a reafirmar siguiendo los tres niveles de aprendizaje en las organizaciones (ver Tabla 4).

Tabla 4: Niveles de aprendizaje en las organizaciones

Niveles	Dimensiones
Individual	Aprendizaje continuo Investigación-diálogo
Equipo/grupo	Colaboración
Organizacional	Sistema integrado Conexión de sistema Capacitación Dirección estratégica

Fuente: Bolívar (2012).

Seguidamente, Ramírez, Mayorca, Vilorio y Campos (2007), presentan algunas propuestas en el área del AO y sus características más relevantes (ver Tabla 5).

Tabla 5: Propuestas y características del AO

Autor	Enfoque sobre el AO	Características/observaciones
Senge (1992)	Aprender a aprender: organización que posee no sólo capacidad adaptativa, sino generativa, que es la habilidad de crear alternativas futuras.	Identifica las 5 disciplinas que una “organización que aprende” debe poseer.

Sattelberger, Pedler, Boydell y Burgoyne (1991)	Organización que facilita el aprendizaje en todos sus miembros.	Identificaron 11 áreas importantes para que tenga lugar el AO.
Goh (1998)	Estratégico: requiere entender las estrategias internas que direccionan la construcción del aprendizaje.	La perspectiva estratégica acentúa el nivel macro y descuida así algunos de los elementos comúnmente identificados de una organización que aprende, tales como el aprendizaje individual o continuo.
Watkins y Marsick (1993; 1996 y 1999)	Integrador: un aprendizaje continuo, autotransformador y estratégico, utilizado en los procesos integrados paralelamente con el trabajo.	Identificaron 7 dimensiones, pero correlacionadas en las organizaciones que aprenden. Las agrupan en categorías de individuos, equipos y organización.

Fuente: Ramírez *et al.* (2007).

Örtenblad (2002) desarrolla una tipología de producto de la revisión de las diferentes definiciones y enfoques del AO, destacando: a) la perspectiva que considera el AO como el almacenamiento del conocimiento en la mente organizacional, b) la que considera que una organización aprende cuando el profesional aplica sus conocimientos al puesto de trabajo, c) la del clima de aprendizaje, en la cual la organización facilita el aprendizaje de sus profesionales mediante un clima organizacional adecuado y finalmente, d) la estructura de aprendizaje.

Los profesionales inicialmente cambian como resultado de su propio aprendizaje por lo que la organización debe crear la estructura que facilite el soporte y la captura del aprendizaje con la intención de orientarse hacia su misión organizacional. Con relación a esto, Watkins y Marsick (1993, 1996) proponen que la organización necesita trabajar inicialmente a nivel individual y luego a nivel grupal, ya que las personas deben ser reforzadas para tomar la iniciativa del aprendizaje. Por lo que, el aprendizaje individual es necesario, pero no suficiente para que se produzca un AO. La organización aprende cuando, fruto de esos aprendizajes individuales, surgen y se desarrollan nuevos comportamientos organizativos.

Bolívar (2001) llega a distinguir dos posturas:

- Los agentes del aprendizaje son los miembros de la organización. Dicha organización puede facilitar que se produzcan los aprendizajes individuales.
- La organización y su estructura es el agente del proceso de AO.

En esta línea, Watkins y Marsick (1996) consideran que el aprendizaje en las organizaciones es social pero también individual y tiene lugar en diferentes niveles de aprendizaje: individual, equipo, departamento, organización e interorganización. Asimismo, Rodríguez-Gómez (2015) comenta que es posible y habitual que las personas aprendan al margen de las organizaciones, pues el AO requiere necesariamente de un aprendizaje individual. Dicho autor declara que podemos entender el AO como un:

- Proceso de detección y corrección de errores.
- Proceso mediante el cual compartimos y desarrollamos conocimiento organizativo.
- Proceso de mejora de las acciones llevadas a cabo en la organización.
- Proceso de intercambio de ideas y modelos mentales.
- Proceso de transformación de la organización en búsqueda de la eficacia.

El conocimiento organizativo se define como “el resultado del proceso de transformación de la información, conocido como aprendizaje, o de la espiral de conversión del conocimiento” (Martínez

León, 2002). Tras la revisión documental realizada del AO, se define dicho concepto como la capacidad de realizar un proceso que transforma la información en conocimiento. Según Martínez León (2002) este conocimiento se va acumulando y codificando en modelos mentales, modificando en ocasiones, detectando errores y corrigiéndolos a través de la acción organizativa.

Aramburu (2000), en su estudio, considera que existen dos perspectivas:

- *Perspectiva del cambio*: se asocia el AO a la capacidad de la organización para adaptarse a su entorno o, para promover su propia transformación y/o construir su propia realidad.
- *Perspectiva del conocimiento*: el AO se acaba vinculando con los procesos de CGC en las organizaciones.

Llegados a este punto, cobra especial sentido definir qué se entiende por aprendizaje. De las diversas definiciones que se encuentran del mismo, las que se presentan a continuación llegan a ofrecer una visión más acertada y concreta de aquel aprendizaje que se origina dentro de una organización.

- El aprendizaje como forma de prepararse para el futuro y adaptarse a los cambios (Martínez y Muñoz Moreno, 2018) y;
- La definición aportada por Siemens (2005) donde el aprendizaje es considerado como el proceso de formación de redes, la colaboración con entidades externas (otras personas, organizaciones, plataformas virtuales, o fuentes de información) que podemos utilizar para formar una red.

Teniendo presente el concepto sobre aprendizaje en las organizaciones, acuñado en 1994 por Peter Senge, a continuación, se señalan tres aspectos:

- El aprendizaje vinculado a la gestión de la información y el conocimiento (Caraballo, Mesa y Herrera, 2009; Núñez, 2004 y Ponjuán Dante, 2015).
- El aprendizaje desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden (Santos y Díaz, 2008).
- El aprendizaje como un fenómeno vinculado al rendimiento empresarial (Alonso-González, Peris-Ortiz y Palacios Chacon, 2018).

Si bien, se viene hablando del aprendizaje a nivel de toda la organización, aprender se considera por lo general como algo que le pasa a una persona. Son las personas las que aprenden a solucionar problemas o las que toman las decisiones en su puesto de trabajo, en palabras de Siemens (2004) “las personas a modo individual o particular son las que verdaderamente aprenden”. De alguna forma, la gestión de las personas se podría resumir en: tener a los profesionales adecuados con las capacidades necesarias en el momento oportuno.

A través de la gestión de las personas se busca tener acceso al conocimiento que permite contribuir a las necesidades competitivas de la organización (Martínez y Muñoz Moreno, 2018). En este sentido, Siemens (2004) hablaría de cinco “saberes” que definirían la competencia de una persona en la actualidad según su visión conectivista:

- Saber sobre: lo básico de un campo de conocimiento, conceptos fundamentales correspondientes a una disciplina.
- Saber hacer: resolver un problema matemático, codificar un programa, conducir una investigación, administrar un proyecto.

- Saber ser: expresar el conocimiento con humanidad, tener una ética, ser compasivo, empatizar, sentir, entre otros.
- Saber dónde: encontrar información cuando se necesita, en la web, en bases de datos, saber a quién acudir en busca de ayuda.
- Saber transformar: afinar, ajustar, recombinar, alinearse con la realidad, innovar.

El desarrollo profesional de los miembros de cualquier organización es fundamental para su mejora y para el DO, si consideramos a la organización que aprende como aquella que es capaz de facilitar el aprendizaje de todos los profesionales y continuamente se transforma a sí misma (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2020).

Cabe decir que, el AO únicamente es posible cuando las personas que conforman la organización aprenden y transfieren dichos aprendizajes a su lugar de trabajo. El autor Rodríguez-Gómez (2020) detalla que, ante las limitaciones de los modelos tradicionales de formación, las propuestas que promueven el aprendizaje informal en el lugar de trabajo están adquiriendo mayor importancia y sobre todo aquellas estrategias que tienen que ver con la gestión del conocimiento.

Uno de los factores poco trabajados como facilitador del proceso de AO, es el rol del líder como generador del AO (Berson, Nemanich, Waldman, Galvin y Keller, 2006). En la misma línea, Vera y Crossan (2004) enlazan el AO y el liderazgo y, acaban sugiriendo que, tanto el líder transformacional, como el transaccional contribuyen al AO inspirando nuevos aprendizajes y facilitándolos. Asimismo, Marsick y Watkins (2003, p.139) citadas en Encinar-Prat (2021) detallan las dimensiones del AO (ver Tabla 6).

Tabla 6: Dimensiones del AO

Dimensiones	Definiciones
Creación de oportunidades de aprendizaje continuo	El aprendizaje se diseña para que las personas puedan aprender en su lugar de trabajo.
Promoción de la investigación y el diálogo	Las personas aumentan la capacidad de razonamiento al expresar sus puntos de vista, así como la capacidad de escuchar y preguntar sobre las opiniones de otros.
Fomento de la colaboración y aprendizaje en equipo	El trabajo está diseñado para acceder a diferentes maneras de pensar.
Creación de sistemas para capturar y compartir el aprendizaje	Sistemas tecnológicos que permiten crear y compartir el aprendizaje e integrarlo con el trabajo.
Empoderamiento de las personas hacia una visión colectiva	Se involucran los diferentes profesionales y se implementa una visión conjunta. Se distribuye la responsabilidad en la toma de decisiones.
Conexión de la organización con su entorno	Se vincula la organización con las comunidades cercanas, se utiliza la información para ajustar las prácticas profesionales.
Liderazgo estratégico para el aprendizaje	Líderes que ofrecen apoyo al aprendizaje para conseguir los resultados de la organización.
Rendimientos financieros	Recursos financieros disponibles para el crecimiento.
Rendimiento a partir del conocimiento	Mejora de los productos y servicios a causa del conocimiento y la capacidad de aprendizaje.

Fuente: Marsick y Watkins (2003, p.139) citadas en Encinar-Prat (2021).

Las organizaciones que aprenden utilizan proactivamente el aprendizaje y lo integran de diferentes maneras con el fin de apoyar y catalizar el crecimiento y desarrollo de sus profesionales, equipos de trabajo, de toda la organización e incluso de instituciones y comunidades con las que se encuentran vinculadas (Quesada, Cruz Ruíz y Martínez Rodríguez, 2018). Con relación a esto, se conforma el modelo presentado por las autoras Watkins y Marsick (1993), estudio que ofrece un diagnóstico más completo acerca de las condiciones y el estado de las organizaciones.

En este sentido, el AO será la principal fuente de ventaja competitiva sustentable en el tiempo (Ahumada, 2002) ya que aborda no sólo lo que la organización sabe hacer, sino lo que podría llegar a ser debido a sus conocimientos y sus competencias. Para llevar a cabo este diagnóstico, las autoras Marsick y Watkins (1999) elaboraron un cuestionario conformado por siete dimensiones que caracterizan a aquellas instituciones que apuestan por transformarse en organizaciones que aprenden. Dichas dimensiones se encuentran integradas dentro del modelo de AO (ver Figura 7).

Figura 7: Modelo de AO



Fuente: Marsick y Watkins (1999).

El diseño de este cuestionario sobre las Dimensiones del Aprendizaje Organizacional (siglas CDAO), constituye una herramienta diagnóstica desarrollada para identificar las prácticas de AO en las organizaciones laborales (Marsick, 2013). Se incluyen diversos factores:

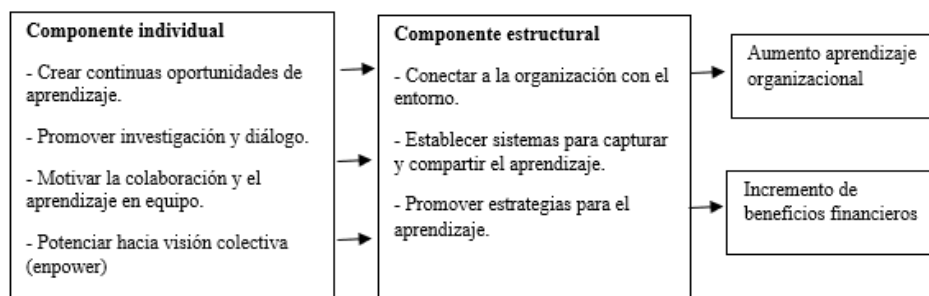
1. Aprendizaje continuo
2. Investigación y diálogo
3. Aprendizaje en equipo
4. Sistema integrado
5. Empowerment
6. Conexión del sistema
7. Liderazgo estratégico
8. Rendimiento financiero
9. Rendimiento del conocimiento

Este enfoque del AO presenta las siguientes características (Yang *et al.*, 2004):

- Define de forma clara e integrada el constructo de organizaciones que aprenden.
- Incluyen las dimensiones del AO en todos los niveles: individuos, grupos y organización.
- Integran las relaciones entre los niveles, proporcionando las pautas útiles para el desarrollo y la validación de cuestionarios de medición.
- Se establecen implicaciones prácticas que facilitan su evaluación.

Watkins y Marsick (1993, 1996) plantean tres niveles de aprendizaje en las organizaciones: el nivel individual, el cual se encuentra compuesto por dos dimensiones, “el aprendizaje continuo y la investigación-diálogo”, el nivel grupal, donde se refleja ese ánimo de colaboración entre los equipos de trabajo, y finalmente, el nivel organizativo. Es necesario destacar que, las personas cambian como resultado de su propio aprendizaje por lo que la organización debe crear una estructura que facilite el soporte y la captura del aprendizaje (Watkins y Marsick, 1993; 1996). A continuación, se muestran las relaciones entre dimensiones (ver Figura 8).

Figura 8: Relaciones de las dimensiones del AO



Fuente: Watkins y Marsick (1993, 1996).

Finalmente, se considera interesante mencionar la relación existente entre el AO y el desarrollo profesional con respecto a la CGC, que se expondrá con mayor detalle en los próximos apartados del capítulo. El AO y la CGC, se sitúan en niveles distintos, el primero acaba siendo más estratégico y marca el camino a seguir, mientras que la CGC adquiere un carácter instrumental. Aun así, ambos, persiguen el mismo objetivo, mantener la ventaja competitiva para la organización, contribuyendo también al DO y a la innovación (Rodríguez-Gómez, 2015).

En referencia al desarrollo profesional, las características cambiantes de la sociedad del conocimiento confirman la obsolescencia de los aprendizajes y la obligación de mantenerse en continua actualización. A su vez, Gairín (2002) considera que el desarrollo profesional tiene como objetivo modificar el campo de conocimientos de los profesionales, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades. Según dicho autor, la CGC encuentra su oportunidad para impulsarse como una estrategia para el desarrollo profesional en las organizaciones, pues compartir el capital intelectual de los profesionales sirve tanto a la organización como al resto de los implicados.

2.2.1 Desarrollo de la cultura organizativa.

Según Armengol (2001) la cultura organizativa (en adelante CO) es un producto procedente de la experiencia grupal y, por tanto, de algo que solo puede localizarse allí donde exista un grupo definido y poseedor de una historia significativa. La CO está reconocida como uno de los más importantes

facilitadores o inhibidores de la CGC, y tendrá mayor presencia en aquellos contextos organizativos con una cultura favorable. Asimismo, según Gairín (2000) la cultura hace alusión al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno que definen un determinado modo de hacer. Si la cultura es un sistema de significados compartidos, la participación es la mejor herramienta para fortalecer la CO.

Por otro lado, McDermott y O'dell (2001) proponen alinear el proceso de CGC con las características culturales de la organización, evitando, de esta manera, que las iniciativas fracasen. Diversos estudios han podido evidenciar que la cultura más adecuada es aquella que promueve la colaboración, el trabajo en equipo, la innovación y los “buenos” valores culturales. Se trata de un tipo de CO que podemos denominar como la “cultura del conocimiento” (Leidner, Alavi y Kayworth, 2006).

El autor Alonso Andreano, en el Webinar “Repensemos el futuro de la formación/aprendizaje en la AAPP” (2022) hace mención del concepto de CO e indica que éste se basa en tres ámbitos:

- El comportamiento real de las personas “lo que hacen”.
- La simbología que rodea a la organización: premios/incentivos y castigos, lugar donde se sitúa el departamento de formación, etc.
- Los sistemas y procesos que rigen la organización.

En la misma línea, Martínez (2020a) presenta unas directrices para instaurar espacios protectores que hagan más viable conseguir los objetivos de aprendizaje permanente entre los profesionales y la organización:

- Elaborar y poner en práctica una política para la implantación de una cultura de aprendizaje.
- Promover el uso de espacios y modelos para el intercambio de experiencias y aprendizajes.
- Promover el uso de espacios y sistemas para la recopilación y difusión del conocimiento clave de la organización.
- Desarrollar espacios y procesos para promover la innovación, así como la generación de nuevo conocimiento.

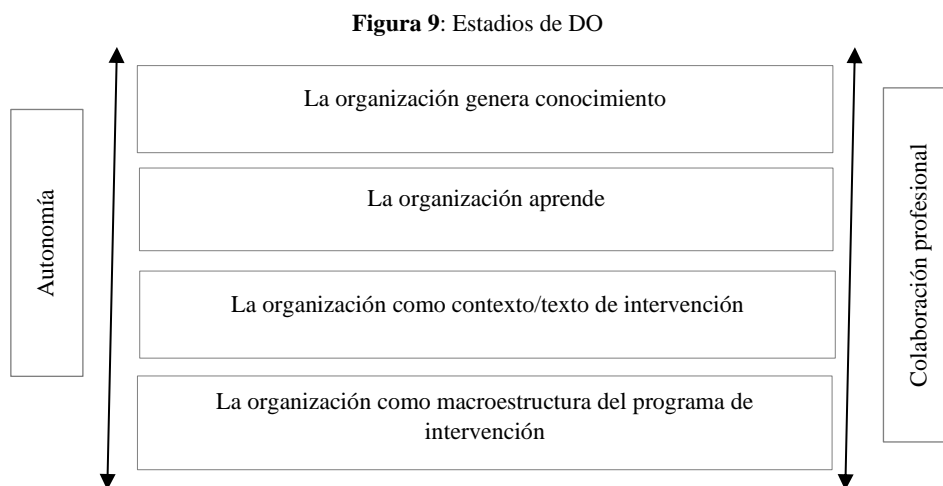
En definitiva, la priorización del aprendizaje depende de la cultura de aprendizaje de la organización. La cultura del AO y el apoyo a la gestión global son factores importantes que acaban influyendo positivamente al aprendizaje en el lugar de trabajo, facilitando, a su vez, la gestión del conocimiento y las prácticas de intercambio en toda la organización (Berg y Chyung, 2008; Ellinger, 2005; Eraut, 2004).

2.3 El desarrollo organizativo y la gestión del cambio.

Las tendencias actuales del desarrollo organizativo (en adelante DO) se encuentran en torno a la complejidad del cambio. El DO es un proceso dirigido a la mejora organizativa, no se considera una técnica ni un procedimiento rígido, consiste en intervenciones planificadas, las cuales, en muchas ocasiones conllevan a procesos de toma de decisiones, diálogos y evaluaciones (Bradford y Burke, 2005; Anderson, 2010).

El *aprendizaje de la organización* se encuentra entre el aprender desde la experiencia acumulada y explorar nuevas acciones que respondan de una manera innovadora (Bolívar, 2001). Según el autor Gairín (2000) la situación de las organizaciones suele ser diferente teniendo presente la incidencia

del entorno, la acción diferenciada de la dirección, la historia institucional, como se aplica el proceso organizativo y las particularidades de cada institución. Desde esta perspectiva podemos hablar de estadios organizativos los cuales se representan en el siguiente Figura 9 (Gairín, 1997, 1998, 1999 y 2000).



Fuente: Adaptación de Gairín (2000).

- *El primer estadio.* Se identifica con una situación que concede un papel secundario a la organización. Lo relevante acaba siendo el programa formativo y la organización actúa como soporte y estructura que permite que el programa se desarrolle.
- *El segundo estadio.* Posición más activa por parte de la organización. Los profesionales muestran interés en cambiar las actitudes para trabajar de manera colaborativa y poder desarrollar proyectos colectivos.
- *El tercer estadio.* También conocido como *organización que aprende*, donde la organización trata de generar dinámicas que favorecen el aprendizaje de todos sus miembros y su propia transformación como organización.
- *El cuarto estadio.* Representa el compromiso institucional con la transmisión a otras organizaciones del conocimiento aprendido. Se trata de compartir conocimiento para mejorar las propias prácticas.

En la misma línea, Dibbon (1999) citado en Tintoré, Arasanz y Adam (2010), presenta una síntesis del modelo de los cuatro estadios organizativos:

1. Organización de mera gestión. Son sistemas de aprendizaje primitivos, extrayendo lecciones incorrectas de la experiencia. Se relaciona con un aprendizaje que llega a ser supersticioso.
2. Organización emergente. Se crean culturas más colaborativas. Presenta sistemas de aprendizaje activos, aunque en ocasiones incompletos e inmaduros.
3. Organización en desarrollo. Sistemas de aprendizaje relativamente maduros. Se desarrollan conocimientos, habilidades y prácticas.
4. Organización de aprendizaje. Sistemas de aprendizaje sofisticados, mejora del aprendizaje individual y de equipo. Las organizaciones sirven como CoPs, creando contextos únicos de aprendizaje.

Finalmente, parece imposible lograr el estadio donde la organización aprende si no se asumen planteamientos relacionados con la autoevaluación, el estudio de intereses, los niveles de consenso, el conflicto, etc. La organización que aprende integra las diferentes vías de aprendizaje y fomenta procesos mentales identificados en ellas. El proceso de aprendizaje es continuo, no segmentado, centrado en los problemas, vinculado al contexto y afectando a todos los profesionales de la organización. Lo esencial no será el aprendizaje individual, aunque sea una parte necesaria del aprendizaje conjunto, sino el aprendizaje de la organización (Gairín, 2000). Asimismo, Hargreaves (1999) plantea la necesidad de que actualmente el reto de las organizaciones es la creación de nuevo conocimiento.

Hoy en día siguen existiendo muchas coincidencias entre la gestión del cambio (en adelante GC) y el DO. El autor Anderson (2010) comenta que cuando hablamos de DO, nos estamos refiriendo a la gestión de ciertos tipos de cambios, especialmente cómo los profesionales lo implementan. Respecto a la investigación sobre el DO, han ido apareciendo las siguientes prácticas con cierta influencia mutua (Rodríguez-Gómez, 2015):

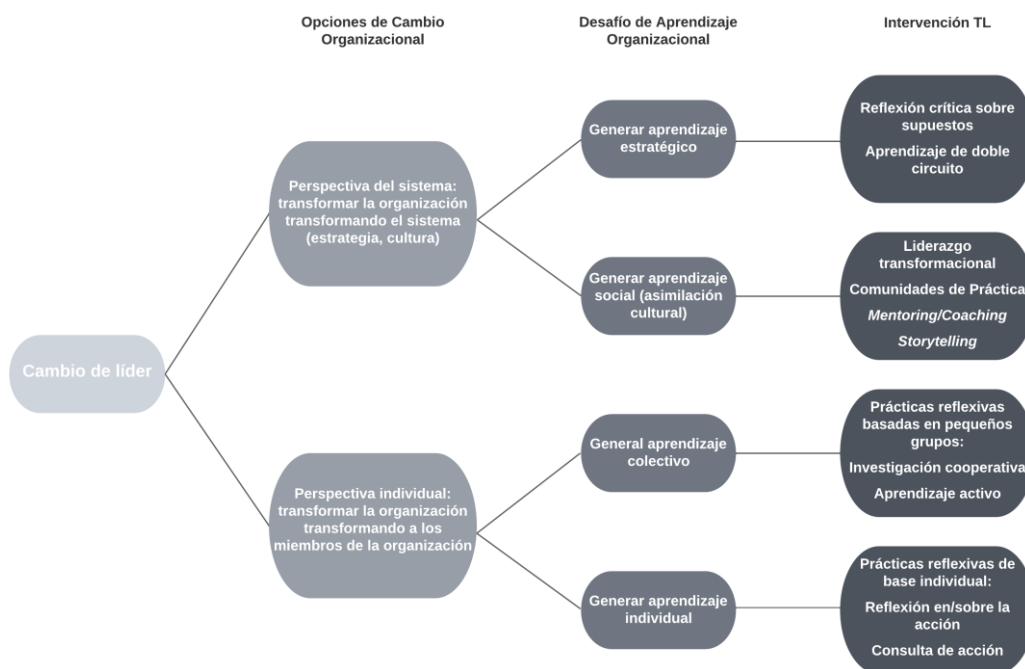
- Laboratorio de aprendizaje (*Learning Lab*): los grupos T aprenden a partir de su propia experiencia y la dinámica grupal, sobre aspectos como, las relaciones interpersonales, el crecimiento personal, el liderazgo y la propia dinámica de grupo.
- Investigación-Acción (I-A): los miembros de la organización pueden utilizarla para guiar su acción y los investigadores pueden estudiar el proceso para obtener conocimiento.
- Prácticas de gestión: en la década de 1960 se iniciaron varios programas de investigación que animaban a los investigadores a adoptar alternativas sobre la gestión organizativa.
- Calidad e implicación de los profesionales: las organizaciones advirtieron que sus beneficios y competitividad dependían de la calidad de sus servicios, comportando mayor atención a los estilos de gestión.
- La CO: en los años 80 se comenzó a hablar sobre CO y las estrategias para el cambio.
- La GC, el cambio estratégico y la reingeniería: surge una perspectiva del DO, bajo el nombre de cambio estratégico o GC (Anderson, 2010).
- El AO: concepto que se extiende a partir de la “Quinta disciplina” de Peter Senge (1992). En muchas ocasiones el AO se ha convertido en un mecanismo de evaluación de la efectividad del DO.
- Efectividad organizativa e implicación de los empleados: muchos expertos sustituyen la utilización del término “desarrollo organizativo” por el de efectividad organizativa.

La innovación organizativa (en adelante IO) se vincula así a los procesos de cambio y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. Es la institucionalización la que nos permite hablar de AO, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2015).

En muchas ocasiones, las organizaciones suelen tener dificultades para convertir el conocimiento que se produce internamente en procesos innovadores y gestores del cambio. Existe la complejidad de vincular la formación que se ofrece con las necesidades laborales de los profesionales, en muchas ocasiones, es la propia estructura jerárquica la que impide aplicar los nuevos aprendizajes al puesto de trabajo (Domingo, 2013).

Asimismo, Watkins, Marsick y Pierre (2012) proponen un modelo para ofrecer apoyo a los líderes del cambio y que puedan aprovechar el aprendizaje transformativo en su contexto organizativo (ver Figura 10). La literatura sobre la GC ha destacado la necesidad de un liderazgo eficaz para llevar a cabo un cambio eficiente (Burke, 2017).

Figura 10: Modelo sobre el aprendizaje transformador para el cambio organizativo



Fuente: Traducción de Watkins *et al.* (2012).

2.3.1 Nuevas orientaciones en el desarrollo de las organizaciones.

Las tendencias de DO que expertos, prácticos y teóricos deben tener presente desde 2018 son, según Brooke (2017) consultora experta en *Desarrollo Organizativo y Gestión de Recursos Humanos* (ver Tabla 7).

Tabla 7: Tendencias de DO en la APC

Autor	Tendencia	Descripción
Brooke (2017)	Crecimiento de equipos interfuncionales y transgeneracionales.	Crear un equipo donde exista amplia variedad de competencias y que se incorporen diferentes generaciones (Generación Alfa, X, Y, Millennials y Baby Boomers)
	Mayor enfoque en la gestión de la sucesión.	Las jubilaciones masivas obligan a las organizaciones a buscar personal adecuado. Amplia brecha existente entre el talento y las necesidades. Utilización de equipos intergeneracionales (<i>mentoring</i>)
	Mayor complejidad organizacional	Las organizaciones crecen y se adaptan a las nuevas tecnologías y prácticas organizativas. Creciente necesidad de profesionales expertos en DO.
	Mayor confianza en las aplicaciones de teléfonos inteligentes para gestionar la organización.	Las aplicaciones de colaboración en equipo pueden ser útiles para comunicar y representar rápidamente los cambios en la organización.

Fuente: Elaboración propia.

2.4 La Creación y Gestión del conocimiento en las organizaciones.

La gestión del conocimiento se corresponde con una práctica empresarial, así como un campo de estudios académicos que puede lograr influenciar positivamente la transferencia del aprendizaje en el puesto de trabajo. Cabe destacar que, no todas las organizaciones tienen una cultura que apoya el AO, pues ésta acaba siendo un factor importante para implementar sistemas de gestión del conocimiento (Li, Brake, Champion, Fuller, Gabel y Hatcher-Busch, 2009).

La gestión del conocimiento se ha convertido en un tema muy discutido desde la década de 1990, ya que investigadores, consultores y profesionales han considerado la creación del conocimiento como una fuente de ventaja competitiva, para centrarse en las necesidades de los profesionales y construir un ambiente de aprendizaje que cumpla las exigencias de la sociedad actual (Von Krogh, Ichijo y Nonaka, 2001). Hoy en día la más importante ventaja competitiva de una empresa es su capacidad de aprender más rápido que la competencia (Castañeda Zapata, 2016).

Uno de los objetivos centrales de las organizaciones es la creación de conocimiento. El modelo SECI, por sus iniciales, comprende los siguientes pasos: tácito a tácito (socialización), tácito a explícito (exteriorización), explícito a explícito (combinación) y explícito a tácito (interiorización). Una organización no puede crear conocimiento por sí misma, el conocimiento tácito de los individuos es la base de la creación de conocimiento organizacional, por lo tanto, la organización debe movilizar el conocimiento tácito creado y acumulado a nivel individual (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Se localizan múltiples acciones que posibilitan la creación de conocimiento, por ejemplo, el diseño de un ambiente que facilite la confianza necesaria para expresar ideas o solicitar ayuda, construir los espacios y canales favorecedores de la interacción, crear y fomentar valores que promuevan la empatía, mantener una actitud proactiva y expresar juicios de valor constructivos, favorecer los procesos de ensayo-error y exponer nuevas ideas (Van Krogh *et al.*, 2001).

Argyris (2000) señala que, aunque las organizaciones dependan cada vez más del conocimiento para tener éxito, la mayoría de las profesionales no saben aprender. Según el autor, las organizaciones entienden mal lo que significa aprendizaje y cómo promoverlo. Nonaka y Takeuchi (2007) detallan que el conocimiento organizacional es consecuencia de los conocimientos acumulados por los profesionales de una organización, a raíz de esto, Antonello (2005b) sostiene que es más que la suma y la acumulación de un conjunto de conocimientos individuales.

Finalmente, en el Congreso Internacional EDO 2023, el autor Castañeda Zapata (2023) considera que una organización gestiona conocimiento cuando:

1. Adquiere conocimiento claro de su entorno.
2. Lo genera de manera interna a partir de las personas que forman parte de ella.
3. Lo documenta y evita que se olvide o pierda cuando la persona deja la institución.
4. Lo almacena en físico o bien de forma electrónica.
5. Lo convierte en nuevos productos o servicios.
6. Lo reutiliza cuando mejora productos, servicios, procesos, etc.

La CGC es una disciplina vinculada a la innovación y al DO, convirtiéndose en uno de los principales temas de investigación tanto en instituciones públicas como privadas (Rodríguez-Gómez, 2015), concretamente el experto Drucker (1993) fue uno de los pioneros en la CGC acuñando el término de

“trabajador del conocimiento”. En definitiva, el éxito de cualquier organización depende de cómo ésta usa su conocimiento y acaba generando nuevo conocimiento (Rodríguez-Gómez, 2015). Según este autor, la capacidad de una organización para innovar se acaba vinculando con su capacidad para generar nuevo conocimiento.

El concepto conocimiento es uno de los más valorados entre las diversas organizaciones, lo podemos encontrar en documentos, bases de datos, rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales (Davenport y Prusak, 1998). Según los autores Polanyi (1967), Polanyi y Scha (1983), Nonaka y Takeuchi (1999) y Sveiby (2000), podemos encontrar diferentes formas de conocimiento:

- **Tácito/explicito:** el conocimiento tácito es el personal y es inexpresable, difícil de formalizar y comunicar, pero no es subjetivo ya que se elabora socialmente. En cambio, el conocimiento explícito se corresponde con la codificación y la estructuración del conocimiento tácito para ser compartido y transmitido socialmente.
- **Individual/organizacional:** el conocimiento individual es aquel que reside en las personas, cuando éste se comparte se acaba transformando en conocimiento organizacional, pasando a formar parte de la organización.
- **Interno/externo:** se definen en relación con su posición respecto a la organización. El conocimiento externo se refiere al contexto, mientras el interno se ubica en la estructura organizativa, asociándose con el procedimiento, las normas y la base de conocimiento.

El autor Angulo (2017) establece la relación entre conocimiento y aprendizaje bajo una perspectiva donde “el conocimiento se crea a partir del aprendizaje como elemento facilitador en la promoción de una organización inteligente, destinada a desarrollar las condiciones necesarias para el desarrollo de una cultura que potencie las competencias individuales, así como colectivas”. De esta manera se logra identificar aquel conocimiento potencial que nos sirve para hacer frente a la competitividad de la sociedad actual. El aprendizaje y la gestión del conocimiento estarían por lo tanto directamente unidas, con lo que se puede hablar prácticamente de un nuevo concepto que podemos definir como “AO” o en palabras de Senge (1992) “Organizaciones que aprenden”.

Los primeros y principales autores que desarrollan el concepto de CGC son Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi, los cuales en 1991 establecen una diferenciación entre el conocimiento tácito, (subjetivo) y el explícito (objetivo). Para una correcta gestión del conocimiento, es imprescindible, por lo tanto, la conversión del conocimiento tácito en explícito (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Una vez identificado y filtrado el conocimiento relevante para la organización, el aprendizaje se da a través de organizar y socializar el conocimiento clave. Es decir, por un lado, determinar cómo tiene que ser gestionado ese conocimiento por parte de los miembros de la organización, por ejemplo, a través de la creación de mapas del conocimiento que ayuden a identificar los conocimientos clave y los profesionales referentes (internos y/o externos) en la organización.

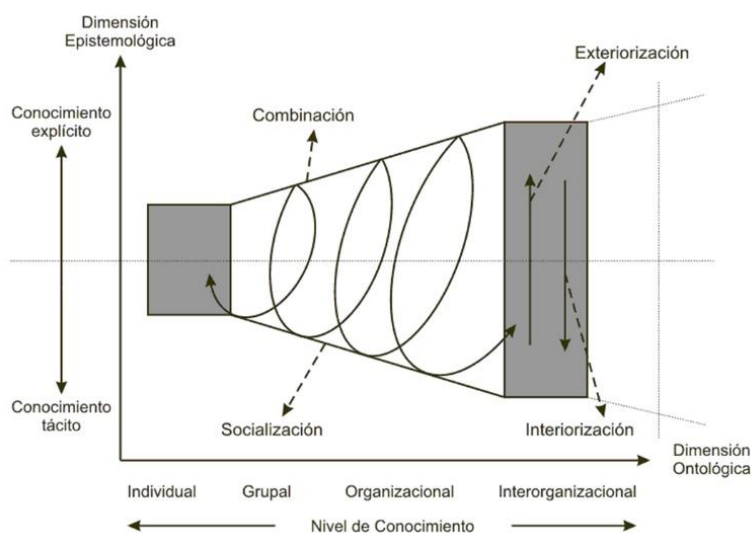
2.4.1 Algunos modelos para fomentar la creación y gestión del conocimiento.

A continuación, se enumeran algunos de los modelos que presentan relación con la CGC en las organizaciones. La mayor parte de los citados son modelos explicativos/teóricos que intentan mostrar la naturaleza del concepto, además de ofrecer el apoyo y el soporte necesario para la asimilación de aquellos términos que para el presente estudio acaban siendo representativos.

- *La organización creadora de conocimiento* (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Este modelo se centra en la movilización y conversión del conocimiento tácito y la creación de conocimiento organizativo frente al conocimiento individual. La “Espiral de Creación de Conocimiento Organizacional” se pone en marcha a través de sesiones de diálogo grupal, donde los profesionales revelan y comparten con el resto del grupo su conocimiento tácito. La Figura 11, representa dicho proceso de creación de conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 213).

Figura 11: La espiral de creación del conocimiento organizacional



Fuente: Nonaka y Takeuchi (1999, p. 213).

Los autores de este modelo aconsejan un total de siete medidas para implantar un programa de CGC:

1. Crear una visión de conocimiento;
2. Desarrollar personal de conocimiento;
3. Construir un campo de interacción;
4. Apoyarse en el proceso de desarrollo de nuevos productos;
5. Adoptar la administración “centro-arriba-bajo”;
6. Adoptar una organización de tipo hipertexto; y
7. Construir una red de conocimiento con el exterior.

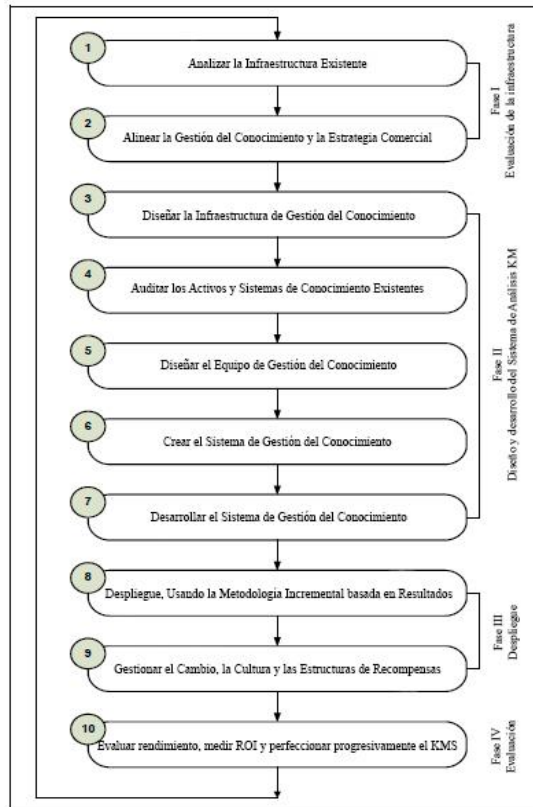
- *The 10 Step Road Map* (Alavi y Tiwana, 2002).

El “Mapa de Carretera” que presentan los autores Alavi y Tiwana (2002) no parece ser una metodología generalizable a cualquier situación, sino más bien, una guía que ofrece soporte a cada organización en el desarrollo de su propia estrategia. Dicho modelo parte de tres procesos básicos:

1. Adquirir el conocimiento. Proceso centrado en el desarrollo y la creación de significados, habilidades y relaciones.
2. Compartir el conocimiento. Distribuir y poner a disposición del resto de miembros de la organización el conocimiento explícito.
3. Utilizar el conocimiento. El conocimiento se integra en la organización, es generalizado y aplicado a nuevas situaciones.

Seguidamente, la Figura 12, detalla los diez pasos del “Mapa de Carretera” para la gestión del conocimiento (Alavi y Tiwana, 2002):

Figura 12: The 10-Step knowledge management roadmap



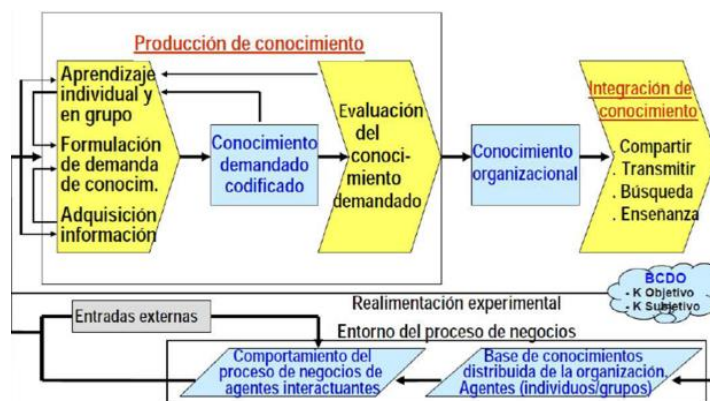
Fuente: Traducción de Alavi y Tiwana (2002).

- *Ciclo de Vida del Conocimiento* (Firestone y McElroy, 2004).

La segunda generación de la gestión del conocimiento considera que éste no existe a priori, sino que es algo que se produce en el marco de los sistemas sociales y que se realiza a través de procesos individuales y compartidos. Es precisamente este proceso de producción de conocimiento lo que se conoce como “Ciclo de Vida del Conocimiento”.

La Figura 13, muestra una representación gráfica y visual del ciclo (Firestone y McElroy, 2004, p. 226).

Figura 13: El ciclo de vida del conocimiento



Fuente: Firestone y McElroy (2004, p. 226).

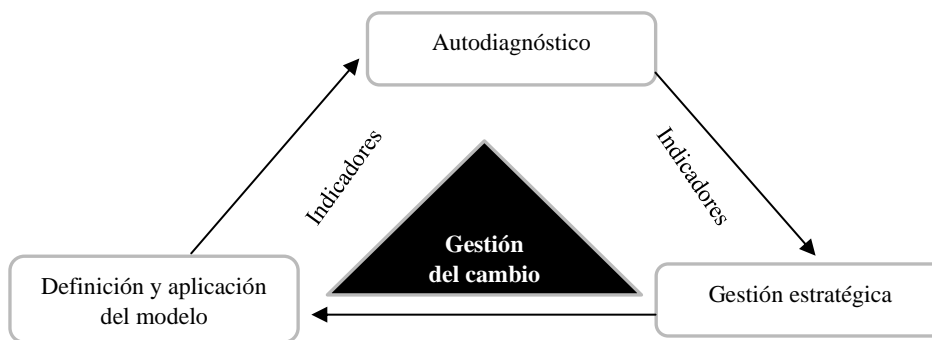
- *Modelo de implantación de la CGC* (Marsal y Molina, 2002).

Los autores Marsal y Molina (2002), proponen un modelo de implantación de la CGC basado en el estudio, conocimiento y cambio de la CO. El autodiagnóstico, donde la organización debe valorar mediante un cuestionario y/o grupo de discusión, en qué medida está preparada para iniciar con ciertas garantías de éxito, un proceso de implantación de CGC. Para llevar a cabo esta valoración y reflexión, se tienen en cuenta los siguientes seis factores desde el enfoque de la CO:

1. Compromiso de la alta dirección.
2. Cultura orientada a compartir.
3. Capacidad de gestión.
4. Tecnología.
5. Procesos organizativos.
6. Indicadores de la gestión del conocimiento.

La Figura 14, muestra las fases para la implantación de un programa de CGC (Marsal y Molina, 2002, p. 229).

Figura 14: Fases para la implantación de un programa de CGC

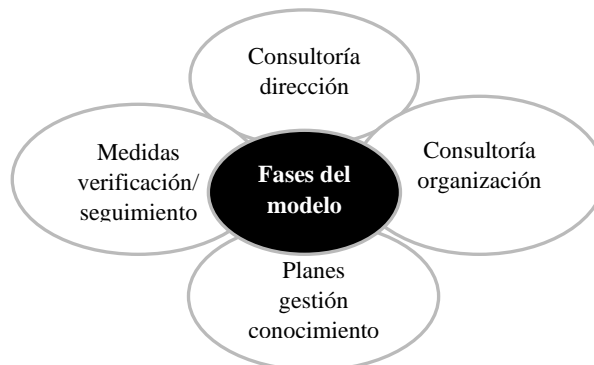


Fuente: Adaptación de Marsal y Molina (2002, p.229).

- *Modelo de CGC desde una Visión Humanista* (De Tena Rubio, 2004).

Este modelo humanista gira alrededor de un aspecto esencial: la existencia de un clima de confianza, de una CO que promueva el compartir conocimiento entre sus miembros y la creación de unos canales adecuados para que ese compartir conocimiento se realice de la forma más natural posible. La siguiente Figura 15, representa dicho modelo (De Tena Rubio, 2004).

Figura 15: Visión humanista de la CGC



Fuente: Adaptación De Tena Rubio (2004).

- *Metodología de Gestión Inteligente del Conocimiento* (Del Moral, Pazos, Rodríguez, Rodríguez-Patón y Suárez, 2007).

Esta metodología (MEGICO), es desarrollada por Del Moral *et al.* (2007) y nos muestra el marco para la implementación de la CGC, considerando principios, suposiciones, pautas de intervención, condiciones formales y materiales, organización del proyecto y el orden en que se ejecutan las tareas. Seguidamente, se citan los aspectos principales en los que se basa el modelo:

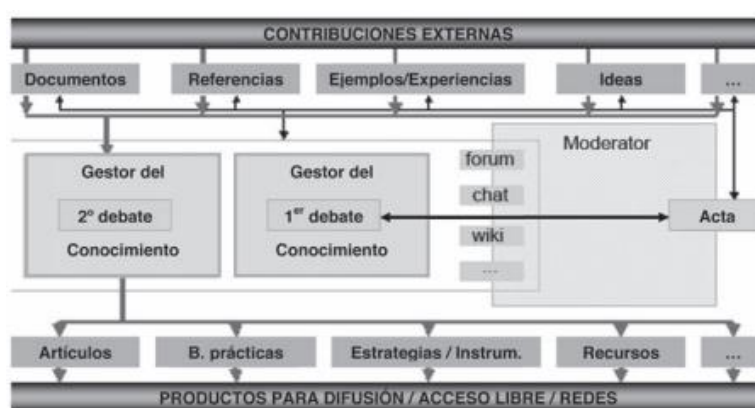
1. Los conocimientos son un factor de producción.
2. Los conocimientos son independientes de un agente específico.
3. Separación entre el nivel de gestión del conocimiento y el nivel de los conocimientos como objetivos.
4. La definición de los papeles organizadores como los puntos de anclaje de los conocimientos.
5. Existencia de interrelaciones entre procesos de negocio y elementos de conocimiento.

- *Fases de un modelo de CGC propio* (Rodríguez-Gómez, 2006).

Todo el conocimiento generado en las Redes-CGC es organizado y estructurado por el moderador de redes, originado después de proponer debates, aportaciones finales, experiencias, instrumentos, referencias, etc. Estos recursos pueden ser utilizados para hacer difusión de dicho conocimiento, o como aportaciones iniciales para otras redes de conocimiento. El modelo *Accelera* es cíclico y se basa en los principios socioconstructivistas donde los profesionales intercambian conocimientos, informaciones y datos, un claro ejemplo lo encontramos en las comunidades de práctica (CoP). Dicho modelo se basa en el uso de recursos tecnológicos para su puesta en marcha como, por ejemplo, las wikis, los foros, los repositorios, los chats, entre otros. En definitiva, los profesionales son piezas clave para garantizar el éxito del proceso de CGC (Rodríguez-Gómez, Armengol, Fuentes y Muñoz Moreno, 2011).

En la Figura 16, se presenta el modelo de CGC-Red *Accelera* (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012, p.637):

Figura 16: Modelo de CGC-Red *Accelera*



Fuente: Gairín y Rodríguez-Gómez (2012, p.637).

2.4.2 Las técnicas para fomentar la creación y gestión del conocimiento.

En este apartado se presentan aquellas técnicas, instrumentos o estrategias relacionadas con la CGC (Rodríguez-Gómez, 2015):

- *Auditoría de conocimiento*: proceso complejo, en algunos casos puede llevar a la obtención de un mapa de conocimiento o unas páginas amarillas. Nos proporciona información valiosa sobre el tipo de organización y prácticas que desarrolla con relación al conocimiento.
- *Buenas prácticas*: forman parte de un proceso de benchmarking. Se trata de una herramienta de planificación estratégica que, aunque no es originaria de la CGC, es una de las que mejor recoge la esencia.
- *Comunidades de práctica profesional (CoP)*: son similares a las comunidades de aprendizaje. Las CoP son redes de personas orientadas a la tarea, que colaboran entre ellas, comparten información y conocimiento, aprendiendo unas de otras y contribuyendo, por tanto, a su desarrollo profesional.
- *Diálogo y debate*: promueve un nivel profundo de comunicación y un compromiso con la cooperación. Esta es una de las técnicas que se puede ver beneficiada por la introducción de las TIC.
- *Programas de formación*: algunas organizaciones basan sus programas de formación en los repositorios de conocimientos disponibles e intentan asegurar que, cuando algunos de sus miembros dejan la organización, se dispone del tiempo suficiente para “organizar y almacenar su material, la experiencia acumulada y el conocimiento crítico que pueda beneficiar a otros compañeros en el futuro” (Dalkir, 2005).
- *Historias de conocimiento o narrativas*: conocidas también como Storytelling, o k-Stories, son estrategias utilizadas para compartir, capturar y codificar conocimientos y movilizar cambios en la organización. Deben ser concisas, creíbles, convincentes y, por supuesto, tener algún impacto en la organización.
- *Mapas de conocimiento*: el objetivo se centra en recopilar conocimientos y facilitar su localización, además de evidenciar carencias de conocimiento en la organización. Es una herramienta cercana al análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), las páginas amarillas o el organigrama organizativo.
- *Páginas amarillas o directorio de expertos*: se trata de otra técnica mejorada por las TIC, concretamente una herramienta para la localización y organización del conocimiento explícito que debe permitir a cualquier miembro de la organización recurrir al profesional idóneo en cada momento.

2.4.3 Las tecnologías para la creación y gestión del conocimiento.

La importancia y la presencia de las TIC y el desarrollo tecnológico vinculado a lo que se conoce como *social software*, Web 2.0, *social web*, ha contribuido al desarrollo de la CGC. Las tecnologías como los repositorios digitales, las bases de datos, los LCMS (en inglés *Learning and Content Management System*) han potenciado la presencia de CGC, y los procesos de transferencia y almacenamiento de conocimiento (Rodríguez-Gómez, 2015).

A continuación, se detallan algunas herramientas y técnicas para la CGC (Rodríguez-Gómez, 2015):

- *Agentes inteligentes*: se trata de programas autónomos que ayudan al usuario a filtrar la información y tomar decisiones con respecto al entorno (Riesco, 2008).
- *Blogs*: son una sencilla herramienta para la creación de contenido, es la herramienta más extendida para la publicación en la web.
- *Chat*: comunicación sincrónica, tiene un funcionamiento similar al del correo electrónico, pero a tiempo real. El usuario está conectado a un servidor y puede conversar con cualquier

otro usuario en ese mismo momento. Un ejemplo podrían ser las plataformas Slack o Teams, entre otras.

- *Sistemas de gestión de contenidos*: los CMS (*Content Management System*) son una aplicación informática que permite crear, editar y publicar cualquier tipo de contenido. Un gran número de organizaciones disponen de un CMS para la publicación de documentación, como publicidad, buenas prácticas, lecciones aprendidas, conocimiento, etc.
- *Foros de discusión*: es una herramienta asincrónica utilizada en las CoP y en los entornos virtuales de aprendizaje. El objetivo principal es crear un diálogo público en el que participen personas que por razón geográfica tendrían dificultades para desplazarse.
- *Groupware* (grupos de trabajo): facilitan el espacio de comunicación en línea. Llega a incorporar correo electrónico, espacios de discusión, repositorios documentales, calendarios, agenda, lista de contactos, motores de búsqueda, y espacios para la elaboración conjunta de documentos, entre otros.
- *Minería de datos (Data Mining)*: utilizan algoritmos para descubrir el conocimiento (patrones, tendencias, relaciones) en un conjunto de datos y documentos.
- *Portales de conocimiento*: diseñados para una audiencia diversa, constituida por miembros de la organización, colaboradores y usuarios. Se convierte en un medio para hacer difusión de aquel conocimiento no estructurado (buenas prácticas, narrativas...) y aquel estructurado (documentos) acumulado durante el paso del tiempo.
- *Repositorios de conocimiento*: similar a las bases de datos, pretende capturar y clasificar el conocimiento para que los profesionales de la organización puedan tener acceso al mismo. Almacenan todo tipo de conocimiento: documentos institucionales, buenas prácticas, lecciones aprendidas, registros de chat, debates, etc.
- *Social Bookmarking* (marcadores): permite almacenar, organizar mediante palabras claves y compartir con otros profesionales sus direcciones favoritas.
- *Social Networking*: aplicaciones en línea que permiten crear grupos y comunidades.
- *Podcast*: archivos digitales de audio compartido por los usuarios.
- *Wikis*: utilizado para la elaboración de textos en red. Los usuarios pueden añadir, editar y borrar páginas y textos.

En conclusión, las técnicas descritas deberían seleccionarse en función de los objetivos, la estrategia de CGC que se persigue, y teniendo en cuenta la finalidad de la propia organización.

2.4.3.1 La curación de contenidos en la gestión del conocimiento.

Los autores Guallar y Leiva-Aguilera, en su libro “*El Content Curator. Guía básica para el nuevo profesional de Internet*” (2013) definen la *Content Curation* como el sistema llevado a cabo de forma individual o para una organización por un especialista denominado *Content Curator*. Se desarrolla conforme a una serie de fases consistentes en búsqueda, en selección, en caracterización y en difusión continua del contenido más relevante procedente de diversas fuentes de información presentes en la web.

La aportación de Torán (2020), en el Congreso Internacional EDO 2020, nos sitúa mejor en el significado de este concepto. Como profesional de *Telefónica Educación Digital*, se ha dedicado exclusivamente a la curación de contenidos, ha establecido sus propias rutinas de aprendizaje con una sistemática que le permite organizar y gestionar sus fuentes de información. El hecho de compartir en la red tiene muchas implicaciones, por un lado, desde la interacción con los propios autores, hasta el debate y el intercambio de experiencias y conocimientos con otras personas que

llegan a compartir intereses profesionales y, por otro lado, el cultivo de nuestra propia marca personal (*personal branding*).

Finalmente, Martínez (2022c) teniendo presente las palabras de Innerarity en su última obra “La Sociedad del Desconocimiento” remarca la importancia de la curación y de la habilitación de profesionales específicos (diseñadores de información). El autor defiende la presencia del papel del curador en la organización, lo dibuja como un experto que recomienda a los profesionales aquellos recursos más adecuados para que puedan resolver sus necesidades.

2.5 El conocimiento intergeneracional.

El conocimiento es importante pero no siempre las personas que lo tienen desean compartirlo o encuentran ocasión para hacerlo. Latorre (2020), nos cuenta que hay expertos que apuntan a una pérdida importante del conocimiento crítico de las organizaciones y señalan que en los próximos 10 años se jubilarán más del 80% de los profesionales del sector público con responsabilidades directivas. Describe la necesidad de crear programas de *mentoring*, iniciativas de aprendizaje en el puesto de trabajo, lugares de encuentro que faciliten la conversación entre personal junior y senior, formas de recoger el “relato” para poder llegar a ese conocimiento tácito, entre otros.

La autora Roca (2019) en su último libro *Silver Surfers* reflexiona sobre el tesoro laboral que acumulan las generaciones mayores de 40 años. Considera necesario que las organizaciones pudiesen establecer políticas de *age management* (gestión de la edad) y formalizar unas estrategias claras para cambiar todo el proceso, desde la contratación hasta el momento de desvinculación de un profesional. En la misma línea, Rosillo (2021) experta en gestión de la edad, menciona que la presencia de profesionales senior (*golden workers*) está obligando a muchas organizaciones a reinventarse. La autora defiende la importancia de la desvinculación gradual con el diseño de un programa específico de preparación a la jubilación, pues las instituciones deben estar preparadas porque cada vez tendremos a más profesionales jubilados. La autora propone un total de cinco medidas que deberían adoptar las organizaciones para potenciar el talento senior:

- La experiencia laboral de los profesionales senior es muy importante. Sería adecuado que adoptaran nuevos roles y funciones, como formador o agente de aprendizaje de los perfiles más junior.
- La “curación” de contenidos se ha convertido en una herramienta imprescindible para la gestión de la información y el conocimiento de las organizaciones. Los profesionales senior pueden llevar a cabo esta labor dado su conocimiento de la cultura y la historia de la organización, construyendo un mapa de conocimiento.
- La gestión de la edad. El futuro de nuestro país es senior, la vida laboral activa se alargará y se deberán pensar planes de reactivación de la carrera profesional de los más mayores.
- *Mentoring, peer mentoring, reverse mentoring*. Si los más jóvenes aportan nuevos valores y nuevas ideas, los profesionales senior saben cómo implementar nuevos proyectos, conocen los aliados necesarios, las dificultades que se puedan encontrar en el camino, los recursos necesarios, entre otros.
 - Se proponen equipos de trabajo intergeneracionales para comenzar a trabajar en ello. El profesional senior avalará al junior, será su promotor y el difusor de los proyectos, por su parte el junior introducirá al senior en el manejo de las TIC.
- El storycorp. A partir de entrevistas a trabajadores senior, prejubilados y jubilados, se recopila la “historia de la organización” y se elaboran materiales pedagógicos a partir de las

narrativas.

En el Congreso Internacional EDO 2023, el autor Rey (2023a) hace alusión al relevo generacional como uno de los retos más necesarios en las Administraciones Públicas. Resulta interesante observar como la IC presenta un papel importante mejorando el proceso y los resultados de ese relevo generacional (Rey, 2023a):

- *IC entre “los que se van”: talento maduro.*
 - Factor motivador: efecto-contagio.
 - Co-diseño de proyectos: mejorar de manera colectiva los proyectos de relevo.
 - Contenidos: mejorar los formatos y dispositivos que se usan para transmitir el conocimiento.
- *IC entre “los que llegan”: talento joven.*
 - Emociones: trabajar el aspecto emocional y el cuidado de los detalles hacia las personas relevadas.
 - Actitud receptiva: abierta hacia el aprendizaje.
 - Necesidades: identificar las necesidades de los profesionales recién llegados.
- *IC entre ambos: talento intergeneracional.*
 - Empatizar: ajustar expectativas entre los dos colectivos.
 - Documentar juntos: prototipar dispositivos y experiencias de transferencia comunes.

Finalmente, dicho autor menciona que los recursos audiovisuales (generalmente en vídeo), pueden ser muy eficaces para documentar colectivamente el conocimiento, pues deberían ser los mismos profesionales los encargados de diseñar el programa de relevo en lugar de la propia institución. Esta apreciación es fundamental para las organizaciones, ya que se logra evitar que muchas oportunidades de socialización y aprendizaje se acaben desaprovechando.

2.5.1 De la actividad individual a la colectiva.

Se habla de colaboración e instalación en las organizaciones de una cultura del compartir, que elimine los comportamientos individualistas. Las autoras Rodríguez y Herrero (2020) detallan que, en el momento previo a la desvinculación, en la Administración Pública no es habitual que se haya incorporado la persona que relevará a la que se marcha. Consideran importante llevar a cabo varios encuentros donde se haga efectivo ese traspaso in situ:

- Generación de preguntas frecuentes: fruto de ese encuentro o reunión se decide si haría falta generar algún documento escrito donde queden especificadas las respuestas a las dudas surgidas.
- Mensaje a mi sucesor/a: las autoras consideran que puede ser útil que se grabe un mensaje en formato vídeo o escrito. El objetivo es que este mensaje recoja una reflexión sobre cuáles son los aspectos más relevantes del trabajo, pudiendo acceder a ese conocimiento tácito.

2.5.2 El conocimiento crítico.

En un post de *LinkedIn* realizado por Martínez Aldanondo (2022a) se menciona como por primera vez, el principal patrimonio de la empresa no es su propiedad, pues forma parte del conocimiento que tienen los profesionales que la integran. La pérdida de este conocimiento ocurre normalmente cuando los profesionales deciden jubilarse, pero también cuando cambian de puesto en la organización, se encuentran de baja laboral, o cuando deciden emprender un nuevo proyecto, así

pues, apreciamos que los motivos de esta pérdida pueden ser varios. Tal y como nos detalla el autor, muchas organizaciones han sufrido alguna de las situaciones que se describen a continuación:

- Profesionales que ocupan puestos importantes y que están a punto de jubilarse.
- La pérdida de ciertos profesionales ha causado graves problemas operativos.
- La existencia de conocimientos clave en manos de una sola persona.
- Se pierde conocimiento y se eleva el coste debido a la alta rotación de profesionales junior.

Este autor considera que el objetivo de muchas organizaciones se sitúa en anticipar la pérdida de conocimiento crítico y el diseño de procesos para la transferencia que permiten mantener el conocimiento como patrimonio de la organización. Esta es la diferencia entre las organizaciones que consideran el conocimiento como el activo más importante o aquel que simplemente está olvidado. A raíz de esto surge la siguiente cuestión: *¿Cómo hacemos para retener ese conocimiento crítico y que se mantenga en la organización?* Martínez Aldanondo (2022a), nos ofrece las siguientes claves:

- *Qué conocimiento consideramos urgente de “retener”*. No todo el conocimiento que se pierde es crítico para la organización, así como tampoco todos los profesionales que se van se llevan ese conocimiento. Lo que conlleva un análisis minucioso para identificar cuáles de esos conocimientos están en riesgo de pérdida y son difíciles de encontrar en el mercado laboral.
- *Evaluar el factor tiempo*. El conocimiento que un experto ha tardado 30 años en adquirir no se transfiere en una semana, ni tampoco en un mes. Algunas organizaciones establecen como directriz ofrecer al experto un cierto espacio para que dedique su último año, antes de jubilarse, a transferir gran parte de su conocimiento.
- *Definir una estrategia de “retención”*. Se establece un plan de transferencia junto con un acuerdo entre el profesional que tiene el conocimiento y quienes lo necesitan. Las líneas de trabajo para llevar esto a cabo, son las siguientes:
 1. *Sistematizar*: formalizar y documentar se convierte en un aspecto imprescindible en las organizaciones, ya que muchas tienden a recopilar información, pero muy pocos informes contienen el conocimiento. Es muy importante que ese documento contenga lo siguiente: *¿Cómo se hizo? ¿Por qué se hizo?*, además del aprendizaje que se consiguió, evitando caer en el mismo error y proponiendo recomendaciones.
 2. *Compartir*: para poder integrar los conocimientos no es suficiente con contarlos, la práctica se convierte en un elemento prioritario.

Ante el panorama inminente que se presenta, tomar una actitud anticipativa es esencial. La clave principal para evitar que esto suceda se centra en incluir la transferencia del conocimiento en los procedimientos y considerarlo como un ejercicio más. Las organizaciones deben ser conscientes de que sus profesionales acabarán abandonando sus puestos de trabajo y con ellos se irá ese legado que han ido construyendo.

Con relación a lo descrito, la conocida “gran renuncia” se corresponde al abandono de los puestos de trabajo en búsqueda de nuevos empleos que garanticen una cierta flexibilidad. Según datos nacionales, en el año 2021, 30.000 profesionales renunciaron a continuar en sus trabajos para emprender proyectos personales, disponer de más tiempo personal, elegir trabajos mejor remunerados, o bien abandonar las empresas llamadas “dinosaurios”. Entre las distintas alternativas

que están llevando a cabo algunas organizaciones para evitar las posibles consecuencias, se destacan las siguientes (*Future of People Academy, 2022*):

- Un 73,4% señala que tiene un plan de “Retención del talento”, aunque el 29% afirma que no es algo formal.
- Casi el 50% cuenta con una figura que lidera la experiencia del profesional y la propuesta de valor.
- Un 50,5% de empresas hace evaluaciones de satisfacción del profesional una vez al año.
- El teletrabajo y la formación son los aspectos más demandados.
- Se empieza a tomar como modelo ideal el híbrido y deslocalizado que tenga en cuenta las particularidades de cada puesto de trabajo y necesidades de cada profesional.
- Las organizaciones que invierten más en innovación son las que tienen mayor atracción de talento.

2.5.3 Propuestas para la creación y gestión del conocimiento intergeneracional.

A continuación, se muestran aquellas estrategias y propuestas colaborativas para utilizar el diálogo intergeneracional (ver Tabla 8 y 9).

Tabla 8: Propuestas para la creación del conocimiento intergeneracional

Autor	Propuesta	Descripción
Gairín (2017)	Propuestas generales (implican a toda la organización)	Comunidades de práctica, mentoría directa o inversa, rotación de puestos, esquema de salida voluntaria (se pacta plan de transmisión y acompañamiento), proyectos específicos para el contacto intergeneracional, evaluación después de la acción.
	Propuestas específicas	Juicios de situación (se gratifica el intercambio), trabajo en la sombra (supervisión puntual y paralela), desarrollo proyectos intergeneracionales (favorecer nuevos aprendizajes), desayuno colectivo (fomentar el intercambio y la reflexión).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9: Estrategias colaborativas para la gestión del conocimiento intergeneracional

Autor	Estrategia	Descripción
Gairín (2017)	Ligadas al registro de lo que se hace.	Identificación del talento y las necesidades, matriz de competencias.
	Ligadas al intercambio y transferencia de la información.	Talleres que facilitan el intercambio de ideas, estudio de casos concretos, juegos de simulación, lecciones aprendidas, asistencia entre iguales.

Ligadas a productos.	Inventario de tareas, guía de supervivencia en el puesto de trabajo, informes de entrega, guías de transferencia de conocimientos, programas de procesos (documentos, protocolos...), generación activos de conocimiento (publicaciones, vídeos, cuadros...)
----------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

2.6 Liderazgo directivo y gestión del cambio.

En la actualidad el término de liderazgo es un tema de gran interés y juega un papel importante en los diferentes contextos organizacionales. Entre las diversas definiciones que podemos encontrar sobre el concepto, nos quedamos con aquellas referidas al liderazgo directivo, así como a su vinculación con la transformación y el cambio organizacional.

Un líder es aquel que no sólo acompaña, también muestra a sus compañeros el camino o la ruta a seguir (Ganga y Navarrete, 2013). A su vez, los autores Hoon, You y Jung (2016) consideran el liderazgo como un proceso en el cual el líder orienta al equipo de trabajo, lo cual implica tener una visión clara de la organización donde se incluye una gran cantidad de variables como lo son los valores, tareas, procesos y cambios, que se deben controlar para llevar a los profesionales al logro de los objetivos establecidos.

Respecto a los diferentes estilos de liderazgo, el transformacional en estos últimos años ha sido muy tratado en el ámbito de la investigación, pues varios estudios son un ejemplo de ello (Hoch, Bommer, Dulebohn y Wu, 2018; Hughes, Lee, Tian, Newman y Legood, 2018; Peng, Liao y Sun, 2020; Wu y Dulebohn, 2018). El liderazgo transformacional se considera un componente crítico para influir en el entorno del lugar de trabajo y en la percepción que los profesionales tienen (Banks, McCauley, Gardner y Guler, 2016). El perfil directivo, se corresponde al comportamiento del líder que promueve la motivación y la creatividad entre los profesionales, además trata de promover actitudes positivas y fomentar el rendimiento de la organización en su conjunto (Wang, Oh, Courtright y Colbert, 2011).

Los líderes transformacionales actúan como referentes y mentores y animan a los profesionales a desarrollarse para lograr un rendimiento excepcional (Zhu, Avolio y Walumbwa, 2009). En esta línea, Jyoti y Dev (2015) comentan que, estos líderes desempeñan un papel esencial a la hora de animar e incentivar a sus profesionales para tomar iniciativas y proponer ideas novedosas compartiendo sus conocimientos. Por último, también se encargan de crear un entorno para que puedan aprender, compartir y explorar (Shafi, Lei, Song y Sarker, 2020).

Asimismo, se ha considerado como uno de los tipos de liderazgo más asociados para impulsar procesos de cambio e innovación en las organizaciones, por otro lado, para favorecer y propiciar la creación del conocimiento en las organizaciones los líderes deben tener presente lo siguiente (Von Krogh *et al.*, 2001):

- Crear y fomentar una visión del conocimiento.
- Conducir conversaciones. La comunicación facilita la reflexión, la exploración y la generación de nuevas ideas o conocimientos. El papel de los directivos es importante en la

coordinación, motivación, la fijación de reglas o valores y en fomentar el uso de un lenguaje propio.

- Movilizar a los activistas del conocimiento. La creación del conocimiento implica el compromiso organizacional. Éstos desempeñan algunas tareas tales como: iniciar y centrar la creación del conocimiento, reducir tiempos y costos, apoyar iniciativas de creación de conocimiento, etc.
- Creación del contexto adecuado. Se relaciona con la forma como se estructuran las relaciones sociales de manera particular, así como a los espacios en los que el conocimiento se genera.

En esta línea, Merino (2022b), actual gerente del Ayuntamiento de Mataró reflexiona en la red profesional *LinkedIn* sobre la visión que se tiene del liderazgo directivo en la APC, el experto comenta que algunos directivos desarrollan este papel de manera espontánea, aunque no es habitual que esta competencia se encuentre integrada en las exigencias de su labor directiva:

- El liderazgo tiene que ver con visión, con inspirar y con transformar.
- Una realidad existente en base a unos valores, a partir de una visión que moviliza e inspira los comportamientos y acciones de sus integrantes.
- Generar transformación y ayudar a los otros a afrontarlo de manera positiva, que se potencien las oportunidades que hay dentro del cambio y se gestionen de la mejor manera posible las dificultades que el mismo acaba por comportar.

En la página web “GBS. Recursos humanos” (2020), el Consultor de Bienestar y Felicidad Organizacional, Ignacio Fernández, detalla que de los cursos de liderazgo a los que ha asistido acaba recordando siempre, tres aspectos clave:

1. El liderazgo es una actividad que se aprende en la práctica.
2. El verdadero líder es el que cuestiona su sistema de creencias y está dispuesto al autoconocimiento y autoconciencia. Si el cambio no se lleva desde adentro hacia afuera la probabilidad de que un líder sea efectivo es mínima.
3. El ejercicio del liderazgo es una capacidad colectiva que se ejerce en equipo. La afirmación “todo depende del líder” dificulta la creación de valor compartido, el empoderamiento y compromiso del equipo.

A raíz de lo comentado, este profesional lo acaba asociando al liderazgo redárquico y lo define como el ejercicio de liderazgo en red de relaciones en equipo. Éste no emerge del desempeño de una persona, sino de las nuevas capacidades que surgen de las mismas relaciones sociales. Varios estudios acaban demostrando que una redarquía tiene que ofrecer seguridad y confianza, al darse estas condiciones los mismos profesionales se sienten más motivados y predispuestos.

Finalmente, Martínez (2020a), respecto al AO, hace mención del liderazgo y la función directiva. El mismo nos detalla la existencia de un nuevo componente, más allá de las competencias técnicas de la gestión directiva, es el componente de desarrollo de equipos, junto con la capacidad de convertirse en un líder transformador. El autor hace hincapié en la necesidad de establecer nuevos inputs en los equipos profesionales, pues la autorrealización y el reconocimiento son elementos clave que deben estar plenamente conectados con el trabajo.

2.6.1 La formación directiva y la transformación de roles.

En su blog, Martínez (2022d) detalla que existe la tesis de la frustrante formación de actualización que se ofrece a los directivos, permitiendo entrever el principal síntoma de crisis del modelo

tradicional (aula/experto). Entrando en detalle, el autor llevó a cabo un estudio donde realizó entrevistas a directivos que confirmaron como eran ellos mismos los que preparaban su “dieta de formación y aprendizaje”, teniendo presentes las necesidades y los retos a los que se tenían que enfrentar en su día a día, aspecto que se repite también en otros perfiles profesionales. Lo expuesto pone en evidencia cómo el interés por aprender acaba siendo innato y como el aprendizaje se encuentra directamente vinculado con el puesto de trabajo.

En definitiva, el personal directivo tiene atribuidas unas series de responsabilidades que siempre son distintas y cambiantes, por lo que, una vez tiene asumidas las competencias iniciales, el directivo tiene que enfrentarse al reto de gestionar, hacer crecer a sus equipos y entregar retornos positivos. Muchos directivos no recurren a la formación que sus departamentos les ofrecen, deciden por cuenta propia, manteniendo activa su actualización profesional (Martínez, 2022d). A su vez, en el Webinar “Repensemos el futuro de la formación/aprendizaje en la Administración Pública” (2022), la directora de la Escuela de Formación e Innovación de Murcia, Isabel Belmonte, detalla que los responsables/gestores de la formación deberían transformar su rol hacia agentes del cambio o de transformación de las organizaciones.

A continuación, se detallan algunas propuestas que podrían conformar el diseño de un modelo de formación directiva permanente (Martínez, 2022d):

- *Tiempo de calidad reservado al aprendizaje.* Bailey (2019) afirma que es importante que todo directivo sea consciente de la distinción entre tiempo reactivo, el dedicado a la gestión, y el tiempo proactivo, el dedicado a su propia mejora y a la de sus equipos de trabajo. La adecuada combinación hará posible compatibilizar las dos grandes obligaciones: gestionar el presente y prepararse para el futuro.
- *La ley universal del aprendizaje.* Dweck y Yeager citados en Marina (2017) definen la ley universal del aprendizaje: “Las personas, las organizaciones, las sociedades para sobrevivir tienen que aprender al menos a la misma velocidad con la que cambia el entorno y, para progresar, a más velocidad”. La única oportunidad de mantenerse y de progresar del directivo es estar conectado permanentemente a los cambios y anticiparse a los acontecimientos.
- *El aprender, se práctica.* Como dice De la Rosa (2020), para aprender necesitas practicar el aprendizaje: aprender implica “prender” cosas hacia ti. Para esto, tienes que practicar y buscar un método, pues cada uno tiene el suyo propio y el que le funciona mejor.
- *Mentalidad de crecimiento.* Dweck (2015) describe este concepto como la actitud de curiosidad, la estimulante experiencia de estar progresando, un sentimiento de autoeficiencia, que amplía las capacidades para aprender. Debemos tener presente que aún sigue vigente la mentalidad de opositor, pero bien sabemos que no es la adecuada. En definitiva, la autora lo describe en dos conceptos, la humildad y el exponerse.
- *Sabiduría digital.* Todo directivo debe poseer un adecuado conocimiento y uso de las tecnologías, es necesaria la sabiduría digital para poder enfrentarse a un mundo de incertidumbre (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2021). El autor Innerarity (2022) afirma que el reto principal de la educación quizás no sea tanto el desarrollo de competencias para la solución de problemas, sino más bien la capacidad de reaccionar adecuadamente ante lo que pueda ocurrir.
- *Conexiones.* El aprendizaje en colaboración también es el adecuado para la función directiva. Las conexiones son una fuente de creación de nuevo conocimiento, por lo que es necesario habilitar espacios de intercambio y de interacción (Martínez, 2022d).

2.6.2 La importancia de la actitud proactiva para acceder a la formación.

A raíz de lo comentado anteriormente, el comportamiento de los líderes transformacionales incentiva a los profesionales y los convierte en más confiados para participar en actividades informales. El comportamiento positivo con respecto al aprendizaje informal conlleva a una actitud más proactiva y a un aumento del compromiso con su organización (Tannenbaum *et al.*, 2021).

2.7 Impulso de la innovación y el cambio organizativo.

La innovación es un cambio institucionalizado que afecta a toda la organización y constituye un proceso de DO que, a su vez, implica AO. La IO está sujeta a multitud de influencias, entre ellas, el estilo de liderazgo, ya que los líderes son los que pueden decidir si introducir nuevas ideas y promover la innovación. Desde un punto de vista organizativo, la capacidad de aprendizaje juega un papel clave en el desarrollo de la IO (Rodríguez-Gómez, 2015).

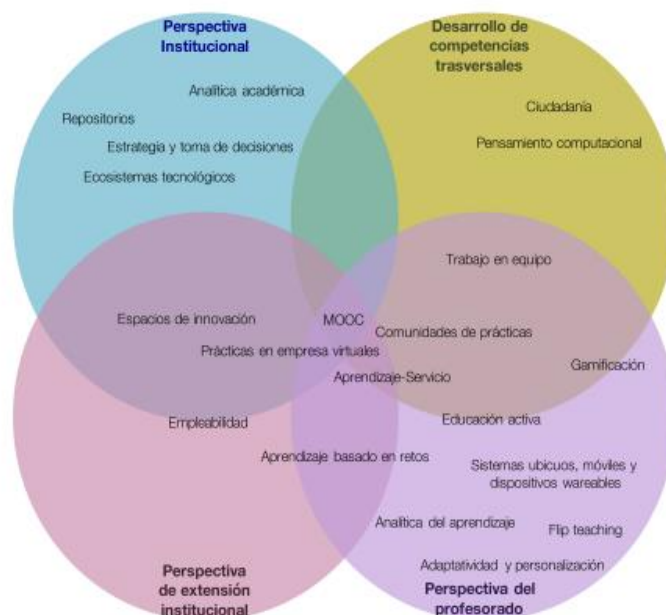
Haciendo alusión a la siguiente cita: “los esfuerzos en innovación son consecuencia directa de la inversión en conocimiento y en trabajadores del conocimiento” (Carneiro, 2000), se puede hablar de cambio organizacional o GC cuando nos referimos a aquellas situaciones en las cuales las personas que integran una organización deben aprender y aplicar nuevos conocimientos, habilidades o actitudes para llevar a cabo las funciones que tiene que realizar. Según Sánchez Zapata (2020), desde hace ya un tiempo existe un debate entre personas expertas internacionales sobre cómo el aprendizaje unido a la innovación puede ser parte importante de la solución a los desafíos operativos y políticos. La innovación y el aprendizaje están estrechamente unidos y deben convertirse en una parte central del trabajo y de la organización.

En una entrevista realizada por InnovAnda21 (2023) a Marcelo Lasagna, actual director de Innolab (Laboratorio de Innovación Pública por el IAAP), expone lo siguiente:

La primera barrera que tenemos cuando nos enfrentamos a la innovación son los modelos mentales vigentes, por lo que debemos salir de éstos para dirigirnos a la frontera de las cosas, porque la innovación se produce ahí, en la frontera del conocimiento. Debemos hacer un doble ejercicio, el de dejar ir, creencias, actitudes, rutinas, pensamientos... y dejar entrar lo nuevo. También debemos dejar a un lado el pensamiento de que no disponemos de tiempo, debemos de ser capaces de generar estos espacios de oxígeno que nos permiten mirar lo que estamos haciendo cada día y ofrecer soluciones a los posibles problemas desde una perspectiva innovadora.

La innovación educativa (en adelante IE) se puede entender como el proceso que permite realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere IE el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron (García-Peñalvo, 2016). Dicho autor, muestra a continuación un mapa de tendencias en IE (ver Figura 17).

Figura 17: Mapa de tendencias en IE



Fuente: García-Peñalvo (2016).

La IE comparte el mismo sentido que la innovación en general, enfocada a generar metódicamente cambios que pueden ser significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas transformaciones buscan mejorar la calidad del proceso educativo, aportar valor, relevancia y potenciar el desarrollo humano. La innovación busca intencionadamente la mejora y no simplemente como efecto natural o por la aplicación de una técnica o estrategia, sino como resultado de un compromiso consciente y deliberado que afecta a las personas involucradas en ese proceso (Rodríguez, Pozuelos y García 2012).

Tenemos que entender que los cambios sociales acaban por configurar nuestra sociedad. Cambios en el conocimiento, la tecnología, la comunicación, la economía y otros, transforman la manera en que asumimos y percibimos nuestro entorno (Mejía, 2017). En los últimos tiempos, se habla de la conexión y la relación entre innovación y aprendizaje. Se considera necesario hacer más visible esta tendencia y más tangible la generación del aprendizaje alrededor de estos procesos de innovación, cambio y mejora.

Nuevamente, Merino (2022a) actual gerente del Ayuntamiento de Mataró detalla en *LinkedIn* cómo el cambio desde una determinada perspectiva se presenta como una oportunidad y un reto, también se puede interpretar como una variación del estatus quo actual, y en ese sentido puede constituir una amenaza o un desajuste, además de generar inseguridad, experimentar temor o miedo. Es por este motivo que, se necesita un periodo de adaptación, además de acompañar el proyecto de transformación a un proceso de GC efectivo. Para el autor, el liderazgo, la estrategia, la cultura, la comunicación y los equipos de trabajo acaban siendo elementos clave.

El contexto social exige a las instituciones constantes desafíos y transformaciones, estas transformaciones no solo apuntan a ser más eficaces, ampliar la cobertura, mejorar la calidad, usar

tecnología, comunicarse mejor, entre otros, implica un cambio en sus paradigmas y sus formas de hacer las cosas, finalmente, les exige replantear aspectos más profundos. En palabras de Schuchmann y Seufert (2015) para que la organización sea innovadora, el aprendizaje continuo es la condición previa más importante, ya que esto permite el desarrollo de nuevas competencias, habilidades que favorecen la adopción de una ventaja competitiva. Es decir, el aprendizaje continuo es indispensable para la capacidad de la organización de ser innovadora.

2.7.1 Las estrategias para disminuir las resistencias al cambio.

Desde una perspectiva práctica, los responsables de los procesos de desarrollo y cambio organizativo deben ser conscientes de todos los factores que los determinan y condicionan: contenido, contexto, proceso y las diferencias entre los agentes del cambio y los objetivos del cambio (Rodríguez-Gómez, 2015). Robbins (2004) divide las resistencias al cambio en individuales (derivan de las características humanas básicas) y organizativas (proviene de la naturaleza conservadora de las organizaciones), las cuales, en ocasiones se llegan a entremezclar.

Los autores Antúnez y Silva (2020), exponen que las resistencias al cambio surgen de manera muy diversa y se originan por múltiples razones. Para disminuirlas se pueden llevar a cabo algunas actuaciones desde la organización o por aquellos que lideran el cambio. Se describen a continuación:

1. *Promover y facilitar la participación.* Conviene basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas.
2. *Atención a los procesos de formación.* En muchas ocasiones las resistencias surgen por el temor al error, por la preocupación de no ser capaz de realizar lo que a uno se le propone.
3. *Énfasis en la planificación.* Hay que proponer información, conviene guiarse por un plan de trabajo, con la idea de disponer de una herramienta para el control y el seguimiento del proceso.

2.8 La nueva era del aprendizaje y la formación.

Durante los últimos años, el aprendizaje ha ido adquiriendo cierto protagonismo y a la vez, diversas interpretaciones asociadas a varios motivos. Un primer factor ha sido la velocidad de los avances tecnológicos, el paso hacia la economía del conocimiento y la importancia que se atribuye a las competencias necesarias para adaptarse. En definitiva, las organizaciones han de reconsiderar el diseño y el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje.

A su vez, la evidencia científica sobre cómo aprenden las personas, cómo se desarrolla la mente y el cerebro, cómo se forman los intereses y en qué se diferencian las personas en todos estos aspectos, ha crecido muy rápidamente. La ciencia del aprendizaje destaca la importancia de “repensar lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa”. El proyecto *Innovative Learning Environments* de la OCDE ha elaborado un estudio llamado *The Nature of Learning: using research to inspire practice*, el cual aporta una base sólida para diseñar los futuros entornos de aprendizaje (Dumont, Istance y Benavides, 2010):

- Los profesionales son el centro del aprendizaje.
- El aprendizaje es social por naturaleza. El entorno de aprendizaje se fomenta en la naturaleza social del proceso de aprender y fomenta activamente el aprendizaje cooperativo.
- Las emociones son parte integral del aprendizaje. Es fundamental que los formadores se encuentren en sintonía con las motivaciones de los profesionales y con el papel clave que

tienen las emociones en el logro de los resultados.

- El entorno de aprendizaje debe considerar las diferencias individuales entre profesionales, incluido su conocimiento previo.
- El esfuerzo de los profesionales es clave para el aprendizaje. El entorno de aprendizaje debe de diseñar programas que exijan esfuerzo y afán de superación, sin que lleguen a generar una sobrecarga excesiva.
- La evaluación continua favorece el aprendizaje. Se deben aplicar estrategias de evaluación coherentes y a su vez insistir en el feedback formativo que ha de contribuir al aprendizaje.
- Aprender es construir conexiones horizontales. Se ha de promover la conectividad horizontal entre áreas de conocimiento y materias.

A lo largo del siglo XXI el aprendizaje sufrió cambios asociados a la influencia del contexto. A raíz de esto, Dumont *et al.* (2010) consideran que los entornos de aprendizaje deberían ser lugares en los cuales se fomente el aprendizaje constructivo, autorregulado y colaborativo. Asimismo, estos autores relacionan estos cambios con los siguientes aspectos:

1. *Cambio tecnológico acelerado.* La revolución de la información transforma la manera de trabajar, de relacionarnos, leer y de pensar. Vivimos en una era increíble respecto a las innovaciones y al crecimiento de las TIC.
2. *El conocimiento es el motor central de la actividad económica y la innovación es un elemento clave y esencial.* El conocimiento se ha convertido en algo relevante y, en consecuencia, el aprendizaje también.
3. *La capacidad de aprender continuamente y aplicar nuevo conocimiento y nuevas competencias nunca había sido tan necesario.* Los profesionales deberían convertirse en aprendices autodirigidos y estar dispuestos a aprender continuamente, principalmente porque se están preparando para puestos de trabajo los cuales todavía no existen, para el uso de tecnologías que todavía no se han inventado y para la resolución de problemas que todavía no se reconocen como tal.

La actual sociedad ha contribuido a la obsolescencia de los sistemas tradicionales de organización y de formación. En el contexto organizacional, se logra observar con la aparición de modelos más horizontales, abiertos, virtuales y con la presencia de herramientas tecnológicas. Por otro lado, también se tiene en consideración la renovación de los planes de detección de necesidades formativas hacía unos más sofisticados, adaptados y flexibles.

Respecto a la formación, se consigue reconocer su valor flexible y adaptable, donde se otorga mayor protagonismo al usuario, además del diseño de una formación continua más vinculada al puesto de trabajo, pues en la actualidad la formación se concibe como una manera de acceder a ciertos puestos de trabajo y mantenerse actualizado. Con relación a esto, muchos autores consideran que el concepto formación cada vez más se asocia a un complemento de los procesos de cambio y de IO.

De la Rosa (2020) comenta que en esta era digital aprender es diferente, cada vez hay más etapas que nos obligan a un aprendizaje diferente, es decir, ya no se ha de aprender una cosa concreta y puntual, sino que se ha de aprender de forma permanente y continuada. Por otro lado, la caducidad es una realidad patente, muchas herramientas tecnológicas ya no se utilizan, por lo que la actualización de los conocimientos es un elemento clave para adaptarse a esta sociedad. Según diversos estudios en sólo tres años un profesional pierde el 40% de su cualificación, por lo tanto, el desaprender es un requisito indispensable en la sociedad del conocimiento. El autor declara que para adquirir nuevos

aprendizajes se necesitan los siguientes cinco elementos:

1. *La motivación.* Si estás motivado tienes mayor predisposición a aprender.
2. *Solucionar problemas.* Mientras más sabes, más capacidad tienes para enfrentarte a aspectos desconocidos.
3. *Acceder a más estatus.* Aprender proporciona más mérito y valoración profesional.
4. *El autoconocimiento.* Aprender es incrementar nuestra conciencia sobre los defectos y errores que cometemos.
5. *Entender el mundo.* A través del conocimiento podemos aprender desde diferentes ángulos y comprender mejor la sociedad actual.

En base a esto, Hart (2018) señala cinco pasos hacia el aprendizaje moderno en el lugar de trabajo:

1. Los equipos de formación y desarrollo deben evolucionar para impulsar este cambio de nuevas maneras de hacer (se requieren, por tanto, nuevos roles y habilidades).
2. El equipo de formación y desarrollo debe trabajar con los directivos y con sus equipos para ayudarlos a ponerlo en práctica.
3. Más concretamente: ayudar a los directivos a involucrarse más en el desarrollo del potencial individual; a fomentar el aprendizaje en el puesto de trabajo; y a proporcionar un espacio donde el equipo pueda aprender y compartir lo que aprenden mientras trabajan.
4. Fomentar el trabajo autónomo y el intercambio de nuevas ideas.
5. Utilizar un enfoque de observación del rendimiento para identificar cómo se pueden resolver mejor los problemas ad hoc.

Con anterioridad se ha recurrido al concepto VUCA, siendo muchos los expertos que nos hablan de la aparición de una nueva teoría que describe mejor el momento que estamos experimentando, nos referimos al concepto BANI. La consultora Hierro (2020) menciona a Jamais Cascio como uno de los Top Global Thinkers de la revista Foreign Policy, el cual plantea la necesidad de sustituir o complementar la idea que desprende el término VUCA por uno que tienda a aproximarse más a un mundo de caos. Así pues, decidió darle vida al concepto BANI, compuesto por las iniciales de las palabras inglesas *Brittle* (quebradizo), *Anxious* (que genera ansiedad), *Non-linear* (no lineal) e *Incomprehensible* (incomprensible), ver Figura 18.

Figura 18: Los conceptos VUCA y BANI en la era actual


Fuente: Hierro (2020).

Las resistencias al cambio fueron eliminadas por la pandemia en tiempo récord. Como resultado del trabajo a distancia y distribuido se fue instalando la percepción de una mayor autonomía profesional, lo que comporta la presencia de profesionales cada vez más empoderados, junto con unas necesidades de aprendizaje más dinámicas. Vélaz (2021) recurre a una reflexión muy certera ante la llegada de la pandemia y lo que tocó vivir en esos momentos inciertos. Tal y como nos cuenta, nadie estaba preparado y los profesionales se vieron obligados a aprender sobre la marcha, pudiendo observar cómo empresas, instituciones y universidades conseguían adaptarse a entornos totalmente digitales de un día para otro. Asimismo, el autor considera que gracias al teletrabajo se han podido hacer muchas cosas sin la necesidad de desplazarse, a su vez, también se ha aprendido a valorar más la necesidad del contacto humano y el verse físicamente para captar el lenguaje no verbal.

El autor Lasagna (2023) considera que las organizaciones se enfrentan a una realidad compleja, sobre todo para aquellas organizaciones que desconocen como transitar en ésta. A continuación, el mismo autor menciona los siguientes elementos como prioritarios ante esta situación:

1. *Cambiar la forma de ver la realidad.* La gestión de la información y el desconocimiento se transforma de manera natural en un proceso organizacional, a través de procesos inteligentes mediados por la tecnología, sobrepasando el tradicional patrón del control.
2. *Una nueva manera de gestionar.* Incorporar nuevas herramientas para aproximarse a la complejidad que sean más idóneas y apunten hacia la creación de valor.
3. *Una nueva manera de dirigir.* Se requiere desarrollar un nuevo estilo de dirigir y liderar las organizaciones en entornos de alta complejidad y dinámicos. La capacidad de leer el entorno es un tipo de inteligencia anticipatoria que no puede estar ausente en el ámbito estratégico de la dirección organizacional.

El Grupo Humannova (2022) menciona en un post de *LinkedIn*, como el mundo se encuentra en constante cambio y las organizaciones deben adaptarse a éstos. En la actualidad, las organizaciones tienen que impulsar el conocimiento colectivo y eliminar la presencia de jerarquías para que todos los miembros que la conforman puedan aportar sus aprendizajes. A su vez, nos detallan las

características que definen cómo ha de ser la organización del siglo XXI (ver Figura 19).

Figura 19: Paradigmas de la organización del S.XXI



Fuente: Grupo Humannova. Post LinkedIn (2022).

Debemos tener claro que, ya no aprendemos como antes, el conocimiento está en la red y el papel de los formadores está evolucionando hacia la curación de contenidos y la dinamización de entornos de aprendizaje colectivo. Los nuevos formadores deben conseguir que todo el conocimiento que aportan los profesionales se comparta, convirtiéndose en facilitadores de los procesos de aprendizaje y “curadores” de los mejores contenidos para el desarrollo profesional y la creación de la IC de la organización. Por ende, el rechazo a las propuestas de los Departamentos de Formación y a los sistemas tradicionales son cada vez mayores, es decir, se acaban percibiendo como obsoletas entre los profesionales y se defiende la puesta en valor de una formación personalizada y a medida. Así pues, por mucho que los departamentos pongan de su parte no se logra dar el salto definitivo, son muchos los expertos en AO que vienen trabajando este tema desde hace tiempo y son conocedores de que la presencia de estructuras jerárquicas y duras dificultan ese avance (Martínez, 2022b).

2.8.1 La respuesta de la formación a la crisis sanitaria. Nuevas aportaciones.

Las principales iniciativas innovadoras que encontramos entorno la formación y el aprendizaje, son las siguientes (Martínez, 2021):

1. Las que tienen relación con los aspectos metodológicos y la transformación de la formación semipresencial y presencial en formación íntegramente online o virtual.
2. Las que han tenido un impacto directo en las metodologías o en los contenidos formativos diversificando la oferta de cursos.
3. Las que tienen que ver con la formación en competencias digitales del personal empleado público.
4. La reconversión y renovación digital de las aulas como espacios híbridos.
5. La curación de contenidos como forma de favorecer el aprendizaje informal y en el propio puesto de trabajo.
6. La propuesta de detección inteligente de necesidades formativas (*Business Intelligence*).

En definitiva, la formación en una sociedad del desconocimiento caracterizada por un ambiente de especial incertidumbre es capaz de seguir impulsando la adquisición de nuevos aprendizajes. El autor Martínez (2022c) menciona los siguientes conceptos como los más característicos de este contexto actual: la reflexividad, la ignorancia, la destrucción, la interpretación, la creatividad, la inexactitud, la incompetencia y la inutilidad. A continuación, se describen con mayor detalle algunos de ellos:

- *Reflexividad*: lo importante es el saber nuevo, se da cierto énfasis en la aplicación del conocimiento existente a la creación de nuevo. Este concepto se acaba diferenciando de los procedimientos de acumulación de experiencia propios de otras formas sociales, y se recurren a aquellos que son de carácter prospectivo e innovador.
- *Incertidumbre*: la conciencia de que existen determinados aspectos que no conocemos, por lo que obliga a desarrollar unas habilidades nuevas, muy distintas de las tradicionales e incluso de lo que ahora se denomina sociedad del conocimiento.
- *Destrucción del conocimiento*: en la actual marea de datos, lo óptimo y valioso es reducir adecuadamente la información. Las mejores estrategias para defenderse de este exceso de datos se definen en dos habilidades básicas: gestionar la atención y aniquilar la información.
- *Interpretación*: la cantidad de información que está a nuestra disposición es algo que debe ser reelaborado, hay que poner en relación datos, hechos, opiniones... con el saber acreditado y elaborar una imagen coherente del mundo. Se necesita la figura del diseñador del conocimiento que haga de la información algo inteligente, pues el trabajador del futuro acabará siendo un diseñador y gestor de la información.
- *Creatividad*: la creatividad humana consiste en el descubrimiento y la formulación de problemas. Más interesante que buscar respuestas para las preguntas, es formular las preguntas de las que pueden ser las respuestas. Muchas veces el problema reside en que tenemos soluciones para problemas inexistentes o modificados, mientras que nadie se ha encargado de iluminar los nuevos problemas con la luz que sería necesaria para proceder a su adecuada solución. Son los conocidos como problemas malditos (*wicked problems*), en los que no sólo desconocemos la solución, sino que tampoco estamos muy seguros acerca de cuál es el problema.

2.8.2 La aparición de la formación disruptiva. El futuro del aprendizaje.

Las organizaciones deben adaptarse a una nueva forma de entregar valor añadido a la sociedad, pasando de una visión innovadora de la formación, a una más cercana a la disrupción. Como nos comenta Domingo-Farnós (2014) en su blog, los perfiles disruptivos no aprenden, normalmente desaprenden, a su vez considera que las personas analfabetas del siglo XXI no serán aquellas que no sepan leer ni escribir, sino las que no pueden aprender, desaprender y reaprender.

En base a lo descrito, desaprender, según Martínez Aldanondo (2023), surge de un conflicto entre lo que sabías y algo nuevo que viene a desafiarlo, éste desemboca en innovar porque cuando surge ese conflicto te das cuenta de que lo que hacías antes ya no sirve y tienes que aprender algo nuevo, a su vez, también tiene relación con el cambio y con el romper hábitos e inercias. El autor detalla que es imposible desprenderte del conocimiento que tienes como el que se quita un abrigo cuando llega a casa, tampoco lo puedes borrar o sobrescribir.

En este contexto disruptivo, se observa la aparición de nuevos modelos de innovación asociados al concepto de b-Learning (*blended learning*), el cual se corresponde con aquel aprendizaje que

combina el e-Learning y los encuentros presenciales⁵. Esto conlleva la utilización de nuevos modelos pedagógicos, a continuación, se detallan algunos de ellos:

- Los EVA o los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS).
- Recursos multimedia.
- Herramientas de comunicación virtual (foros, correos electrónicos).
- Videoconferencias y Webinars.
- Metodología *Flipped Classroom*.
- Educación por competencias.
- Trabajos por proyectos.
- Etc.

El aprendizaje invertido revierte el enfoque tradicional de aprendizaje y lo proyecta hacia los entornos habituales de interacción humana. El *flipped classroom*, permite que el usuario pueda aprender a su propio ritmo y desde sus propias necesidades e intereses. En el contexto digital este tipo de metodología ofrece las posibilidades para que el proceso de aprendizaje se enmarque en un escenario donde los recursos de aprendizaje están disponibles permanentemente (Gnutova, 2020; Kurbanoglu y Akkoyunlu, 2017; Xiu y Thompson, 2020). En definitiva, las pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje se enmarcan en los procesos de IE y gestión del conocimiento (Ostos-Ortiz y González-Gil, 2020).

Este nuevo paradigma formativo impacta también en el sector educativo, el experto Domingo-Farnós (2020), expone que el rol docente tradicionalmente ha sido la figura de autoridad en el aula transmitiendo su poder y control. No obstante, el cambio de roles es una realidad imperante, el docente se convierte en un facilitador, experto en su ámbito y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como consecuencia, el papel del usuario o participante también se verá afectado. Éstos últimos deberán adoptar dos posturas importantes, por un lado, ser aprendices activos y por el otro, consumidores inteligentes de tecnología. Asimismo, dejarán de ser receptores pasivos de información y serán los responsables principales en la construcción de su propio conocimiento y en compartir sus aprendizajes con el resto de los profesionales.

2.8.3 El impacto de la transformación digital en el sector formativo.

La introducción de las TIC, el uso de los dispositivos móviles, del ordenador y del acceso rápido a Internet ha comportado que los profesionales tengan un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje. Como indican los autores, Martínez y Muñoz Moreno (2018), una parte importante de las organizaciones se han visto obligadas a adaptarse a la denominada transformación digital, para encajar y sobrevivir a una realidad cada vez más dinámica y exigente. Varios expertos, como Czerkawski y Lyman (2016), remarcan que la potenciación del aprendizaje informal es paralela al auge de la era digital, ya que diversas experiencias profesionales se encuentran influenciadas y mediadas por las tecnologías.

Con la revolución digital, todos los ámbitos han sufrido y están sufriendo una transformación progresiva, por lo que el sector formativo no se queda atrás. Debido a la pandemia, muchos profesionales han tenido que recurrir a la formación virtual, por lo que gran parte de las organizaciones se han puesto las pilas para ofrecer una gran variedad de plataformas formativas, un claro ejemplo lo tenemos con el desarrollo de los MOOC.

⁵ <https://www.e-abclearning.com/blended-learning>

La interactividad e interconectividad que facilita el uso de las TIC en el ámbito formativo ha sido uno de los principales motores de cambio en las prácticas educativas. Se pueden destacar dos factores que han determinado los cambios en este ámbito: por una parte, la accesibilidad y la portabilidad, y por otra la personalización de las plataformas o de los sistemas de acceso al aprendizaje (Duart y Mengual, 2015). Se ha de dar importancia al cambio en la forma de enseñar, poniendo foco en el cómo aprenden actualmente los profesionales.

Según Sayol (2021), el lápiz y el papel dan paso a las tablets y las aulas tradicionales a espacios virtuales y a la formación e-Learning. A lo que añade que las tecnologías continúan evolucionando y la transformación continuará siendo progresiva, ya que la realidad es que los nuevos escenarios y hábitos de los profesionales exigen nuevos modelos y herramientas para aprender. En esta línea, el autor Salinas (2020) destaca como, herramientas y formas de trabajar que se hubieran adoptado con el paso del tiempo, se acabaron por implementar de manera inmediata, desde las mismas reuniones de ZOOM hasta la bienvenida y la acogida de los nuevos profesionales a sus puestos de trabajo.

En el primer encuentro transnacional de directivos del área de aprendizaje corporativo, actividad impulsada por FiAD, Foro de Innovación en Aprendizaje y Desarrollo (2022), se trabajó conjuntamente para determinar las tendencias que están marcando la estrategia formativa de sus organizaciones. Entre las diez tendencias que se propusieron, se destacan las siguientes:

1. Aprendizaje autónomo
2. Aprendizaje colaborativo y social
3. Learning analytics (AAp)
4. Microlearning
5. Aprendizaje adaptativo y personalizado
6. Entornos inmersivos de aprendizaje
7. Aprendizaje guiado
8. Aprendizaje experiencial
9. Aprendizaje extendido
10. Upskilling/reskilling

Teniendo presente el impacto de la pandemia en el ámbito formativo, el proceso de digitalización ya había tenido lugar con anterioridad (Cortés, 2022):

- *Transición de contenidos y entornos:* presencial, en línea e inmersivo.
 - Generación de apoyos y contenidos digitales: en el marco de un entorno educativo presencial se incorporan herramientas digitales de gestión y seguimiento de los programas. Entornos como Moodle y otras plataformas, permiten a los usuarios acceder a un entorno digital en forma de repositorio de documentación, acceso a contenidos digitales, etc.
 - Uso de infraestructura digital: incorporación en el aula de apoyos digitales, ordenadores, tabletas, pizarras inteligentes o teléfonos móviles, entre otros, transformando la experiencia en el aula.
 - Generación de entornos educativos digitales: se corresponde con experiencias como las de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), transformando un entorno presencial en uno 100% digitalizado, tanto en plataforma como en contenidos, procesos de aprendizaje o de seguimiento.

- *Incrementar la calidad del aprendizaje:* personalización y adaptación al ritmo del usuario. Uno de los retos a los que se enfrenta cualquier itinerario de aprendizaje es el de poder personalizarlo para cada persona en función de los conocimientos previos, los intereses o las necesidades formativas.
- *Transformación del rol del formador y el usuario:* algunos movimientos pedagógicos han querido hacer evolucionar estos roles tratando de generar modelos y entornos en los que el usuario adquiriera un rol más participativo y el formador acabe siendo un guía o facilitador, no tanto dedicado a la transmisión de conocimientos.
- *Afrontar los retos de la evaluación y del seguimiento:* existe un cierto impacto a la hora de redefinir los criterios de evaluación, entrando en juego elementos como las capacidades y competencias en el uso de herramientas digitales, toma de decisiones, flexibilidad, adaptación, entre otros. También se acabará produciendo una afectación en la forma de obtener y conocer la evolución de los participantes.

A raíz de lo descrito, podemos ver cómo en algunos sectores se promueve el acercamiento de los espacios de reflexión y de análisis de manera conectada con el aprendizaje situado y dentro del mismo puesto de trabajo. El ámbito de la salud es un claro referente, a pesar de que todo conocimiento se acaba vinculando a la evidencia científica.

2.8.4 La sociedad de la información y el conocimiento: el uso de las TIC.

La existencia de una amplia y difundida diversidad de dispositivos con características y aplicaciones diversas pone en evidencia la importancia de ser competente como usuario en el uso del potencial comunicativo y de acceso a la información de estos dispositivos. De ahí que la brecha digital se sitúe en las diferencias de potencial laboral y personal en la sociedad de la información y del conocimiento (Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa, 2015). En la sociedad actual tienen más posibilidades aquellos que tienen competencias, por ejemplo, para la gestión autónoma de información, la búsqueda selectiva de información, el uso de la nube para el almacenamiento de información y su intercambio, entre otras.

En cuanto al aspecto formativo, se puede apreciar como la incorporación de las TIC, tienen sus inicios en el siglo XX. Según Díaz, Urbano y Bera (2013), se adquieren e incorporan nuevos conceptos que dentro del mundo de las tecnologías han contribuido con su evolución, pasando de hablar de Tecnología Educativa (TE), a Nuevas Tecnologías (NNTT) y de ahí, a TIC. Este último se vincula al desarrollo de Internet, de la denominada Web 2.0 que aporta un amplio abanico de aplicaciones y herramientas que han generado términos como online, e-Learning, plataformas de teleformación, EVA, EPA, comunidades virtuales de aprendizaje, wikis, blogs, redes sociales, etc.

El uso educativo de la tecnología o tecnología educativa ha evolucionado considerablemente a lo largo de los años, desde su constitución como disciplina ha ido pasando de una visión instrumental a una visión más instructiva de los medios, ahora más centrada en el análisis y el diseño del proceso para la consecución de objetivos de aprendizaje (Fernández, Sánchez y Calatayud, 2018). La tecnología educativa va más allá del uso de un conjunto de aparatos o software, se concibe como un conjunto de procesos y procedimientos (Escudero, 1995).

De acuerdo con el Informe *Digital Economy and Society Index* de la European Commission (2020a), un 85% de la población de la UE empleaba Internet cada día y un 44% tenía una capacitación digital insuficiente. Respecto a las TIC, podríamos considerar que no son un aspecto opcional de la vida cotidiana, dado que muchas de las instituciones que ofrecen servicios esenciales como la

Administración Pública, la salud y la educación, se basan en estas tecnologías.

2.8.4.1 Dispositivos móviles y desarrollos “social media”.

En algunos contextos laborales la transformación vertiginosa de la tecnología y el creciente uso normalizado de los aparatos móviles nos permite hablar de *Smart Work* y de *Smart Workers* (Ahuja, Chudoba, Kacmar, McKnight y George, 2007; Gastaldi, Corso, Raguseo, Neirrotti, Paolucci y Martini, 2014; Hart, 2012). En esta misma línea, Peiró (2020) comenta que los profesionales ya están habituados a esta tecnología invisible que los acompaña a todas partes.

Los procesos de aprendizaje informal se están viendo fuertemente potenciados con la introducción de la tecnología, concretamente del *social media*, en los contextos laborales. Las redes sociales como, Facebook, WhatsApp, WeChat, Instagram o Twitter se han convertido en una herramienta de uso habitual y cotidiano (Rodríguez-Gómez, Suárez, Ion, Muñoz Moreno y Díaz-Vicario, 2020).

Teniendo en cuenta la visión de los autores, Moya, Camacho y Palau (2020) en un entorno donde la digitalización del mundo es imparable, el aprendizaje móvil se presenta como un catalizador de aprendizaje a maximizar. Entorno a esto encontramos el concepto BYOD, *Bring Your Own Device* (trae tu propio dispositivo) donde una política empresarial facilita a los empleados que lleven sus propios dispositivos personales (portátiles, tabletas, móviles...) a su lugar de trabajo para tener acceso a recursos, bases de datos... Existe también un concepto similar BYOT, *Bring Your Own Technology* (trae tu propia tecnología).

2.8.4.2 Nativos e inmigrantes digitales/visitantes y residentes digitales.

A continuación, se detalla el origen de los conceptos: nativos e inmigrantes digitales/visitantes y residentes digitales, con la descripción correspondiente de sus significados (ver Tabla 10).

Tabla 10: Nativos e inmigrantes digitales/visitantes y residentes digitales

Autores	Conceptos	Significado
Prensky (2001); White y Le Cornu (2011)	Nativos e inmigrantes digitales	<i>Nativos digitales:</i> grupo de personas que han nacido en contacto con las tecnologías, los ordenadores, los videojuegos e Internet. <i>Inmigrantes digitales:</i> grupo de personas que no ha nacido en un mundo digital y se han visto cautivas u obligadas a adaptarse.
	Visitantes y residentes digitales	<i>Modo visitante:</i> la persona ve la web como algo utilitario y no dejan su identidad o huella digital. <i>Modo residente:</i> la persona emplea las tecnologías como una forma de vida y alimentan su identidad digital.

Fuente: Elaboración propia.

Los autores, Gisbert y Esteve (2016), se encargan de recopilar información relacionada con esta nueva era o generación y catalogan como nativos digitales aquellos usuarios que conviven diariamente con las tecnologías, así como las nuevas plataformas de interactividad. A raíz de esto, diversos expertos nos comentan que estamos tomando una dirección errónea, pues al escuchar la expresión “nativo digital” pensamos rápidamente en los nacidos a mediados de los noventa que están familiarizados con los dispositivos digitales, pero, esto dista mucho de ser así y es una equivocación

considerar a estas generaciones competentes en el uso de la tecnología por el mero hecho de haber nacido con ella.

2.9 A modo de síntesis.

En este capítulo, se observa la importancia de transformar el rol de los responsables de formación, concretamente en agentes del cambio para facilitar los procesos de aprendizaje. El valor añadido es el que acaba por generar conocimiento y, por lo tanto, donde radica el porqué es necesaria la presencia del AO, ya que es únicamente de esta manera como se puede dar lugar al cambio, la transformación y la mejora.

El conocimiento es personal, en tanto que cada individuo concibe el mundo de manera distinta, toma decisiones y actúa en función de sus propias experiencias y de las que se generan de la interacción social, lo que significa que el conocimiento se construye socialmente. Las tareas fundamentales de las organizaciones son gestionar y facilitar los procesos de creación del conocimiento, a partir de aprovechar, asimilar y difundir el conjunto de experiencias prácticas que las personas adquieren a través del AO. La creación de espacios que faciliten la generación de nuevo conocimiento es una de las tareas fundamentales de los líderes de la organización. Esto implica incentivar y difundir los saberes y las experiencias que favorezcan la solución de problemas, tomar decisiones y actuar en base a los valores de la organización. Respecto a lo comentado, conviene hacer alusión a la cita de Peter Drucker: “*El conocimiento tiene que ser mejorado, desafiado e incrementado constantemente o, se desvanece*”.

La aportación realizada por el autor Alonso Andreano (2023) en el Congreso Internacional EDO 2023, muestra la vinculación existente entre los conceptos tratados en el presente capítulo, concretamente, el AO, la organización que aprende y la cultura de aprendizaje organizacional:

- *AO*. Cambios en las formas de hacer y de pensar de una organización, que se convierten en prácticas estructuradas tanto a nivel individual como colectivo.
- *Organización que aprende*. Desarrolla y estructura de forma continua el aprendizaje de las personas y del conjunto de la organización para responder al entorno.
- *Cultura de aprendizaje organizacional*. Conjunto de valores que fomentan e impulsan el aprendizaje en las personas, equipos y la organización. El autor comenta que esta cultura puede ser “tanto una característica de aquellas organizaciones que aprenden como un elemento que permite a una organización convertirse en una”.

Es importante mencionar un elemento crucial para las organizaciones que se asocia con el conocimiento intergeneracional, junto con la retención del conocimiento crítico de aquellos profesionales, en su mayoría perfiles directivos, que están al borde de la jubilación. La experta en gestión de la edad (age management), Laura Rosillo, intenta concienciar a la sociedad del valor que existe entre los perfiles más veteranos y propone una serie de estrategias para documentar ese legado y que pueda ser transferido a las generaciones más jóvenes.

La continua exigencia de respuestas ante problemas inminentes del mercado laboral ha modificado la situación y aconsejan nuevas formas de organización del trabajo y distintas maneras de prepararse para el mismo. Como se ha revisado en esta síntesis teórica, con la pandemia ha habido una transformación en la forma de trabajar, de acceder a la formación y de aprender. Parece ser que después de un tiempo experimentando con la efectividad del aprendizaje en línea por parte de empresas, universidades y administraciones, finalmente viene para quedarse. Hoy en día sabemos

que las personas y las organizaciones, con ayuda de la tecnología y tras una nueva forma de entender el conocimiento, cambian su forma de pensar o su cultura, dejando a un lado la formación tradicional que existía hasta el momento.

La formación tradicional se está abandonando y se presentan experiencias de aprendizaje en una dimensión diferente, con metodologías más disruptivas y a la vez, colaborativas. Muchos usuarios reclaman una formación más activa y relacionada con su puesto de trabajo. Por otro lado, se deben superar los catálogos formativos, en muchas ocasiones, la oferta se suele programar por inercia, ofreciendo propuestas repetitivas y no pertinentes, además, la elección tradicional de actividades formativas vía catálogo se supera y la transición hacia los modelos de formación más diversificados se van consolidando. Los autores Gairín y Muñoz Moreno (2002) declaran que, los retos a los cuales se enfrenta la formación exigen la introducción de nuevos mecanismos que puedan reemplazar a los tradicionales.

Existe la demanda de un nuevo marco pedagógico que responda a las múltiples necesidades actuales y pueda incidir en la capacitación de los profesionales. De esta manera, se puede hacer frente a lo imprevisible y lo desconocido (alejado de aquellas propuestas tradicionales) y adelantarse a lo que aún no ha llegado, potenciando lo que conocemos por formación de actualización y dando un giro a la formación inicial y selectiva.

En palabras de Hart (2014), la planificación de la formación debe ser repensada, partiendo de las diferencias existentes entre el modelo tradicional y las necesidades de aprendizaje de los profesionales, el aumento de las demandas, etc. Por lo que hay que pasar de la visión homogénea (similares condiciones) a una heterogénea (diversos profesionales, con necesidades múltiples), en un terreno híbrido y cambiante. A su vez, la aparición de las TIC ha contribuido a una mejora de los sistemas de gestión y de comunicación dentro de las organizaciones. La formación ya no se considera un elemento aislado, sino cualquier acontecimiento (fuera y dentro de la organización) genera en el profesional nuevos aprendizajes y competencias útiles, en algunas ocasiones, en el mismo puesto de trabajo (Hart, 2014).

El Informe *Innovating Pedagogy* (2022), publicado por la *Open University* británica en colaboración con diversos expertos de la UOC, expone que otros de los enfoques pedagógicos que han surgido muestran relación con la pedagogía de la autonomía, la cual se basa en la idea que los usuarios tomen las riendas de su propio aprendizaje, dejando a un lado el rol de receptores pasivos, mientras que los formadores actúan como facilitadores, es decir, formadores que se dedican a compartir contenidos por medio de distintos canales (sobre todo formato vídeo), acercándose de esta manera a los estilos de aprendizaje que demandan muchos de los usuarios actuales.

Las metodologías disruptivas, citadas en este capítulo, cada vez se encuentran más presentes en el ámbito formativo y tienen cierta relación con los procesos de innovación. Metodologías, como el aula invertida, entre otras, pertenecen a los modelos híbridos que tanta relevancia han cobrado durante la pandemia. Albert Sangrà, profesor Catedrático de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, menciona: “Si te fijas, los modelos híbridos siempre parten de una visión presencial, es decir, puedo dar mi clase presencial y posteriormente añadir cierta flexibilidad con alguna dinámica en línea”.

Finalmente, se presenta un mapa conceptual con la síntesis de aquellos tópicos abordados en el capítulo, junto con los autores referentes (ver Figura 20), que nos permiten ajustar los términos y enfoques utilizados en la presente tesis.

Figura 20: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 2



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 3. Mecanismos y estrategias de aprendizaje en las organizaciones.

En la actualidad diversas organizaciones presentan elementos comunes que se convierten en los mecanismos o estrategias de aprendizaje de los profesionales. Por un lado, se encuentran los repositorios documentales que acaban recogiendo todos aquellos procesos que son importantes en la organización, concretamente lo que se ha de hacer y cómo se hace. De manera indirecta esto implica la existencia de profesionales que se encarguen de la actualización constante de los contenidos, por ejemplo, en las organizaciones públicas, la información suele estar en la web, en la intranet, en las plataformas virtuales, etc., allí se acaban por almacenar las buenas prácticas o las experiencias profesionales.

Asimismo, encontramos el impulso y la creación de espacios de aprendizaje y de reflexión en el trabajo, así como la figura del directivo como “coach”. Respecto a esta última, algunos profesionales desarrollan este papel de manera espontánea, ya que no es común que esta competencia se encuentre entre las exigencias de su función directiva. A razón de lo comentado, Martínez (2014) describe la existencia de 3 componentes que las organizaciones deberían ofrecer y tener presente:

- La presencia de la interrelación social y de la tecnología reivindica la interacción y la comunicación como fuente de aprendizaje.
- Es necesario revisar el espacio de trabajo, al respecto encontramos la generación de redes, la creación de espacios de colaboración, etc.
- Capacitación digital y espacios donde aprender a aprender. Transformación de los centros de formación en espacios de entrenamiento, junto con la creación de entornos de aprendizaje.

Hoy en día, las redes sociales están adoptando un papel relevante en cuanto a lo informal, brindando oportunidades de aprendizaje autorreguladas y autónomas. Las múltiples herramientas tecnológicas relacionadas con el aprendizaje informal se encuentran en el uso de Intranets Corporativas, la red Internet, el chat, los “Groupwares”, las videoconferencias, las redes de conocimiento, etc. Esta amplia gama de herramientas y servicios en línea ha generado que muchos profesionales prefieran trabajar y aprender de nuevas maneras. Por otra parte, la incorporación de estas nuevas herramientas ha comportado también la introducción de otros profesionales que pertenecen a la generación digital que interactúa de forma más natural con las TIC (Murillo-Pedrosa y Gairín, 2020).

Las organizaciones presentan, de hecho, mecanismos y estrategias de aprendizaje vinculadas al trabajo de los profesionales. Por un lado, los repositorios documentales, que implican una planificación y una actualización permanente de los contenidos y que tratan de dar respuesta a una información dispersa entre la Web, la Intranet, en los espacios no formales, entre otros, donde se van almacenando las buenas prácticas. Muchas de estas propuestas se vinculan a las tres estrategias para desarrollar metodologías de aprender-haciendo en el puesto de trabajo mencionadas por Martínez (2017):

- *Establecimiento del trabajo colaborativo.* Mediante la participación en comunidades de práctica, grupos de trabajo, comunidades de innovación, etc. En este caso, cada participante tiene asignado el desarrollo de una temática concreta, para posteriormente ser explicada y compartida con el resto de los compañeros. Este proceso de preparación se acaba convirtiendo en un aprendizaje eficaz tanto para el grupo como para la persona que lo

prepara.

- *La preparación de recursos de aprendizaje.* Son útiles tanto para la persona que los prepara como para el conjunto de la organización que los acaba utilizando.
- *Espacios de resolución de problemas organizativos.* Espacios informales, pero con cierta distribución de tareas y la preparación previa sobre aquellos temas que se van a tratar.

Cabe mencionar que, en la CGC, el *benchmarking* es útil para detectar y analizar las estrategias y mecanismos llevados a cabo por otras instituciones en el momento de compartir el conocimiento, gestionarlo y generarlo. Es posible afirmar que esta técnica se convierte en un proceso de AO donde las mejores ideas desarrolladas por otros pueden ser analizadas e incorporadas en el quehacer diario (Boxwell, 1995). La alianza es un instrumento muy útil para el AO (Williams, 2001), debido a que pone a disposición de los profesionales un espacio común donde compartir conocimientos, se facilita su movilidad y transferencia, lo que acaba por fomentar su absorción y asimilación (Benavides, 2001). Por otro lado, el experto David Gurteen, fue el creador de la estrategia *Knowledge Café*, la cual resulta eficaz en equipos de trabajo, departamentos y CoP. Esta técnica contribuye a perfeccionar el aprendizaje de las personas y a la generación de conocimiento colectivo.

Dicho autor citado en Gairín (2015), propone algunos principios que considera fundamentales:

- La conversación debe producirse de forma libre, relajada y sin ningún tipo de coacción por ninguna de las partes.
- La conversación que se genere debe fluir igual que fluyen las conversaciones informales.
- En la conversación no hay nadie que actúe como líder, todos asumen el mismo rol.
- No es necesario que todo el mundo hable, pueden asistir personas que deseen escuchar.
- Los participantes pueden hablar de lo que para ellos es importante, con lo que no debe marcarse un tema concreto.
- No es necesario que se elaboren resúmenes de las conversaciones, o que se busque el consenso en algún punto al finalizar el proceso.
- La sala no tiene ningún tipo de tribuna o tarima, los participantes están en un mismo nivel y no hay nadie que recoja los resultados.

Por último, se hace alusión a la *práctica reflexiva* como una herramienta fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje. Las situaciones que obligan a reflexionar sobre el proceso de producción son necesarias para que los profesionales tomen conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje. En dicho contexto, interesa conocer específicamente las formas de aprender en la APC, si está o no favorecido por las mismas, o por sus propias formas de organización y funcionamiento.

3.1 El entorno, la cultura y la colaboración en las organizaciones.

Muchas investigaciones y estudios han identificado que los profesionales que trabajan en climas positivos se sienten mucho más motivados para transferir sus aprendizajes al puesto de trabajo. La falta de recursos o herramientas, las deficiencias en la comunicación, las dificultades en la transmisión del conocimiento, en las relaciones interpersonales y de trabajo en equipo..., reducen el nivel de aplicación de los conocimientos al contexto laboral (Ballesteros, 2008).

Por otro lado, Poell (2017) citado en Gairín y Mercader (2018), pone énfasis en la idea de la red de trabajo como el espacio donde se genera aprendizaje para el desarrollo profesional, considerando los

espacios de formación planificada como actividades puntuales a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los profesionales. Los espacios compartidos adquieren relevancia, tal como nos mencionan Barrera-Corominas y Fernández-de-Álava (2013) citados en Gairín (2013):

- Se multiplican las fuentes de información.
- Se fomenta la transferencia de conocimientos.
- Se produce aprendizaje personal y grupal.
- Se promueve el debate y discusión sobre temáticas de interés profesional.
- Se genera un espacio/escenario de resolución de problemáticas compartidas.
- Se originan cambios personales, profesionales y organizativos.

La finalidad de estos espacios de conocimiento compartido se centra en lograr productos que ofrezcan respuesta a las inquietudes profesionales y que, a su vez, se consiga trasladar al puesto de trabajo.

Los expertos, Salinas (2003) y Wenger y Snyder (2000) afirman que cuando las personas necesitan aprender algo requerido en el ejercicio de sus labores, normalmente no abandonan su situación normal ni dedican esfuerzos a clases o procesos de capacitación convencionales, sino que espontáneamente se conforman grupos de trabajo en los cuales se enseñan unos a otros, se asignan roles y se generan procesos de apoyo mutuo.

La cultura se define como un conjunto de creencias, asunciones y prácticas que resultan de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno (Gairín, 2000, p.51). Actualmente se plantea la necesidad de configurar una cultura profesional basada en la colaboración, es decir, una cultura que tenga en cuenta como elementos centrales: la comunicación, el trabajo compartido, el intercambio de prácticas profesionales, la reflexión colectiva y la búsqueda de soluciones a problemáticas comunes (Díaz-Vicario y Gairín, 2018).

Los autores Uhunoma, Lim y Kim (2021) demostraron que el aprendizaje informal media en la relación entre CO y compromiso laboral. En la actualidad, Zia, Decius, Naveed y Anwar (2022) también han aportado pruebas sobre el papel del aprendizaje informal como mecanismo entre el clima de aprendizaje y el comportamiento de la organización.

Se utiliza el término entorno organizativo para englobar la cultura, el clima y las características de trabajo. En un contexto enfocado hacia la experimentación es muy probable que se recurra a nuevos enfoques o se pregunte a un compañero más experimentado para la resolución de una determinada problemática. A diferencia de aquellos, donde se valora el aprendizaje continuo, pues es más evidente que los compañeros se apoyen y orienten al resto del equipo (Eddy, Tannenbaum, Lorenzet y Smith-Jentsch, 2005).

Un aspecto importante tiene relación con la falta de claridad de los roles profesionales (Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan y Vracheva, 2017). Esto puede conllevar ciertas repercusiones para el desarrollo del aprendizaje informal, pues existe la posibilidad de que un profesional intente hacer algo que está fuera de su competencia. A raíz de lo comentado, cuando ese entorno ofrece a los profesionales una mayor autonomía, éstos se sentirán más capacitados y se demostrará un mayor aprendizaje en el lugar de trabajo (Matsuo y Nakahara, 2013), además de ampliar su propio papel profesional.

Asimismo, se presenta la siguiente pregunta; *¿Qué está sucediendo para plantearse continuamente el cambio de cultura de aprendizaje?* Respecto a la función directiva, todas las organizaciones tienen

un diccionario de competencias directivas, relacionadas con el aprendizaje permanente y el desarrollo de personas y equipos. A menudo son competencias que los mandos no saben cómo abordar, juntamente con la generación de espacios de reflexión, éstos no se encuentran incorporados formal y conscientemente en el rol de mando (Dalmau, 2020). En referencia a este hecho, los autores Martínez y Muñoz Moreno (2018), proponen la creación del rol de “facilitador del aprendizaje” o *Learning Advisor* como un mecanismo para fomentar tanto la cultura como el aprovechamiento de los diferentes entornos de aprendizaje.

El apoyo de los directivos puede influir en gran medida en la motivación y en la seguridad de los profesionales respecto al aprendizaje informal. Nos referimos con esto a la transmisión de las propias necesidades de aprendizaje, a las preguntas cuando existen dudas, etc. A su vez, los compañeros de equipo, profesionales más experimentados pueden ofrecer consejos o comentarios informales, permitiendo que el profesional tenga mayor seguridad y predisposición a la hora de aprender. En este estudio se observa cómo son muchas las oportunidades de aprendizaje que brindan los compañeros como principal fuente de aprendizaje.

Seguidamente, el reconocimiento por parte de la organización del aprendizaje informal puede influir en los comportamientos de los profesionales. La oferta formativa que ofrecen las instituciones pone en evidencia el valor que le otorgan a la capacitación y al desarrollo profesional de las personas que la integran (Bednall y Sanders, 2017).

Finalmente, la actividad colectiva dinamizada adecuadamente permite compartir conocimientos en sentido amplio. De la relación con otros se toman ideas, formas de comportarse, actitudes ante la vida o contenidos culturales; también se comparten pensamientos, sentimientos, ilusiones y un sinnúmero de propuestas que sedimentan y fortalecen la relación personal y profesional. El mayor interés sería lograr que el conocimiento personal de carácter implícito se explicitara, se compartiera y socializara con el resto de los profesionales, se enriqueciera y, posteriormente, fuera de nuevo asimilado por los profesionales y la propia organización.

3.1.1 Los Ecosistemas de Aprendizaje.

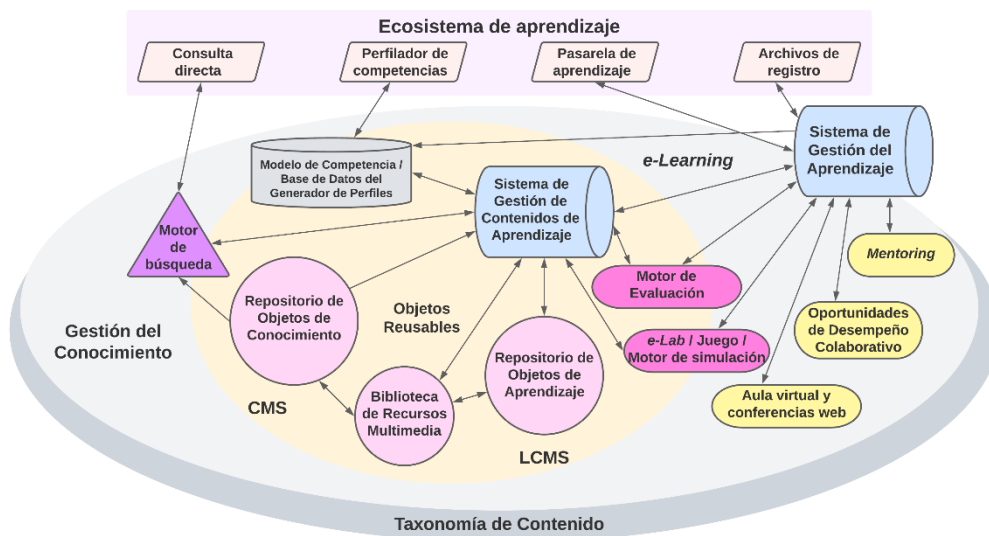
Antes de iniciar este apartado, cabría mencionar que los ecosistemas de aprendizaje se encuentran muy relacionados con los procesos organizacionales y, por lo tanto, ante la inminente transformación tecnológica se ha generado mucha confusión respecto a los conceptos: Entornos Virtuales de Aprendizaje (en adelante EVA) y los Entornos Digitales de Aprendizaje (en adelante EdA). Resulta imprescindible partir de una visión más amplia y global del concepto, donde la tecnología es sólo una parte más de este ecosistema (Alonso Andreano, 2019). Según Christopherson, citado en Martí, Gisbert y Larraz (2018) un ecosistema hace alusión a “una unidad natural formada por todas las plantas, animales y microorganismos que interactúan juntamente con todos los factores abióticos en su entorno”.

Sin embargo, es habitual escuchar el concepto ecosistema, referido a ámbitos como el económico, de negocio o tecnológico (Rosenberg y Foreman, 2014). En lo referente al aprendizaje en las organizaciones, es muy común aludir al término de Ecosistema de Aprendizaje Tecnológico, para hacer referencia al conjunto de aplicaciones (software) e infraestructura (hardware) que dan soporte al aprendizaje en un entorno determinado (García-Holgado y García-Peñalvo, 2019).

Rosenberg y Foreman (2014), hablan además de ecosistemas de trabajo que están compuestos por las personas, los flujos de trabajo y las tecnologías que los soportan. Para que el aprendizaje en el lugar de trabajo tenga éxito, todas las partes dentro del ecosistema de aprendizaje deben apoyar el aprendizaje informal, además de optimizar el aprendizaje formal (Nazarudin, 2015).

Sin embargo, los ecosistemas de aprendizaje están compuestos por la interacción de una serie de elementos necesarios para el aprendizaje en las organizaciones. Diversos autores destacan los elementos de un ecosistema, por ejemplo, Wilkinson (2002) habla de tecnología, lógica de aprendizaje, taxonomía de conocimientos, gestión del conocimiento, relación con el trabajo, entre otros (ver Figura 21).

Figura 21: Ecosistemas de aprendizaje



Fuente: Adaptación y traducción de Wilkinson (2002).

La existencia de este nuevo ecosistema de aprendizaje híbrido hace que las personas obtengan una formación completa e integrada en la compleja realidad en la que operan. El aprendizaje multicanal se asocia a aquel aprendizaje líquido, en relación con los conceptos de agilidad, adaptabilidad y flexibilidad. Al hablar de aprendizaje multicanal se recurre a las múltiples vías mediante las cuales se accede al aprendizaje, a continuación, se describen (*Digital Experience School*)⁶:

- Sesiones de formación presencial.
- Sesiones virtuales dirigidas por un instructor.
- Recursos como manuales, libros, presentaciones, archivos interactivos, infografías.
- Módulos e-Learning, gamificación, ABJ (aprendizaje basado en juegos), etc.
- Podcasts, vídeos, etc.

Hasta no hace mucho, para acudir a una sesión formativa se necesitaba reunir a todos los participantes en un mismo lugar o espacio, requiriendo mucha organización a nivel logístico y altos gastos en el desplazamiento físico. Como se puede observar, la introducción de la metodología virtual/online ha comportado la reducción de las barreras geográficas y económicas. A su vez, la multicanalidad va de

⁶ <https://www.dexs.es/multicanalidad-y-experiencias-liquidas/>

la mano de la adopción de nuevas tecnologías para eliminar estas barreras y ser más ágiles a la hora de compartir la información.

3.1.1.1 Los Ecosistemas Digitales de Aprendizaje.

La influencia de las TIC acaba teniendo lugar en el día a día de los profesionales, comportando ciertas consecuencias, sobre todo, en la forma cómo se gestiona el conocimiento, tanto a nivel individual como corporativo. El avance tecnológico ha comportado la aparición de un mundo digital en el que se facilitan herramientas que favorecen la colaboración, el trabajo en equipo y la creación de redes sociales (García-Peñalvo, 2016).

Los ecosistemas tecnológicos son una evolución de los sistemas de información tradicionales. Desde la Unión Europea, éstos se consideran una clara transformación de las herramientas de negocio y los entornos de colaboración en las organizaciones. Por otro lado, un ecosistema digital, posee una arquitectura basada en componentes software *open source* (García-Peñalvo y García-Holgado, 2018), que se combinan para permitir la evolución gradual del sistema mediante la aportación de ideas y nuevos componentes por parte de la comunidad (European Commission, 2006).

La combinación perfecta de esos elementos es bajo la mirada de Rosenberg y Foreman (2014), un ecosistema de aplicaciones que puedan ser integrables, especialmente con la gestión de personas, pero que no tienen que ser un único *Learning Management System* (en adelante LMS), sino que la prioridad tiene que ser la de dar soporte a cada una de las metodologías. El uso de las TIC en el aprendizaje y la gestión del conocimiento en un futuro cercano estará marcado por la personalización y la adaptabilidad (Llorens, 2014). Los ecosistemas de aprendizaje deberán ser capaces de incorporar las herramientas emergentes para la gestión del conocimiento, así como retirar aquellas que queden obsoletas o que los usuarios no utilicen. Así pues, los ecosistemas tecnológicos permiten establecer ecologías de aprendizaje y entornos de aprendizaje con un fuerte componente interactivo con la posibilidad de un intercambio de conocimiento informal, así como desestructurado (Llorens, 2014).

Según Motz y Rodés (2013) el concepto EdA, se define como un tipo de ecosistema digital y se basa en la metáfora de los ecosistemas de biología. Es presentado actualmente como el paradigma de los futuros sistemas de educación soportados por las TIC. A su vez, los autores Nachira, Dini y Nicolai (2007) destacan que un ecosistema digital es posible por el desarrollo de estas redes tecnológicas, es decir, la infraestructura sobre la que las redes sociales (Web 2.0) tienen lugar.

Finalmente, los autores Chang y West (2006) definen el concepto de EdA como un entorno digital donde podemos identificar los siguientes componentes:

- *Comunidades de aprendizaje* en los sistemas de e-Learning. Se encuentra conformado por grupos de individuos que pueden interactuar y colaborar de forma síncrona o asíncrona.
- *Los servicios tecnológicos y programas e-Learning*. Incluye soportes estáticos y dinámicos de aprendizaje que involucran el contenido y los aspectos pedagógicos. Los servicios presentan la infraestructura y las plataformas de aprendizaje para la gestión, ejecución y seguimiento del aprendizaje a través de un sistema de gestión de contenidos de aprendizaje, sistema de gestión de aprendizaje o LMS, y el sistema de distribución de contenidos.

En la línea de lo comentado, Motz y Rodés (2013) detallan la evolución de los sistemas de e-Learning (ver Tabla 11).

Tabla 11: La evolución de los sistemas de e-Learning

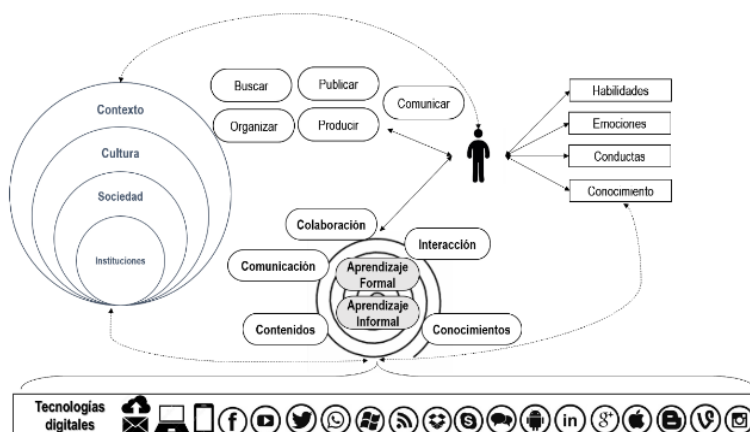
Dimensión	1er. Generación	2da. Generación	3era. Generación
Arquitectura de Software	Software de escritorio	Sistemas monolíticos, centralizados	Arquitectura en la nube. Clientes móviles
Principios pedagógicos	Refuerzo del estímulo-respuesta	Neutral	Constructivismo social, conectivismo
Administrador de contenidos	Contenido integrado en el software	Contenido externo al software. Reusable	Contenido Abierto, basado en la web
Características dominantes del e-Learning	Presentación, pruebas	Presentación, pruebas, discusiones	Reflexión, compartir, mezclar, anotar, producir

Fuente: Motz y Rodés (2013).

En los últimos años los dispositivos tecnológicos e Internet con sus aplicaciones y herramientas han tenido alto impacto en distintos ámbitos, entre ellos el educativo, originándose diversos ecosistemas digitales con cierta repercusión en la forma de aprender y adquirir conocimiento (Islas y Carranza, 2017). En este sentido, se toma consciencia del gran auge en el uso de las redes sociales, los blogs, la curación de contenidos, las plataformas educativas y los MOOCs. El autor García-Peñalvo (2016) afirma que la influencia que tienen las tecnologías en la vida de las personas provoca una transferencia, consciente o no, hacia los contextos en los que se desenvuelven, y a su vez, en la forma en que gestiona el conocimiento tanto a nivel individual como social.

La aparición de las TIC significa un punto de inflexión conceptual y metodológico en la forma que las organizaciones afrontan sus procesos de formación y la gestión del conocimiento, convirtiendo estas herramientas en parte de un ecosistema digital (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015). Los ecosistemas de aprendizaje ofrecen posibilidades inmensas para que cada aprendiz pueda construir su trayectoria de aprendizaje a partir de sus necesidades o intereses, sin embargo, también implica riesgos para quienes sus condiciones de vida limitan fuertemente las oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje a su alcance (Coll, 2016).

A continuación, se muestra una interpretación de lo que constituye un ecosistema de aprendizaje tanto formal como informal, apoyado en todo momento, por las tecnologías digitales representadas por dispositivos, aplicaciones, herramientas, entre otras (ver Figura 22).

Figura 22: Ecosistema digital y su vinculación con el aprendizaje


Fuente: Islas y Carranza (2017).

En la sociedad del conocimiento los EdA han adquirido cierta complejidad, conformándose sistemas descentralizados y dando paso a nuevas competencias para interrelacionarse y modificar las relaciones (Ibarra y Llata, 2010). La transformación en los procesos de aprendizaje reside en lo siguiente:

- Transformación de las concepciones del aprendizaje en términos de colaboración.
- Entornos altamente tecnificados.
- La articulación del aprendizaje en función de lo síncrono y asíncrono.
- Cambios en las estructuras organizativas.
- La necesidad de configurar redes de información.
- Movilidad virtual de los profesionales.

La especial influencia de las TIC representada por las redes sociales y la web 2.0 condujeron a la participación social donde las ganas de conocer, de participar, de aportar fueron más notorias (Reig, 2010). En la actualidad, desconocemos dónde están los límites de lo online y offline, ya que son pocos los espacios sociales y de conocimiento que no hayan incorporado la presencia de las tecnologías, modificando los procesos y el contexto de los sujetos.

Las interacciones en estos ecosistemas ya no se dan únicamente entre comunidades, la presencia de los ecosistemas digitales en los procesos de aprendizaje acaba por eliminar aquellos esquemas y estructuras tradicionales, para dar paso a un nuevo panorama donde prima la autonomía y la responsabilidad de los propios profesionales. Asimismo, queda mucho camino por recorrer, sobre todo para obtener una visión empírica, con datos cuantitativos o cualitativos, y poder valorar correctamente la incidencia de los ecosistemas en el aprendizaje de las personas.

3.1.2 Los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA).

Los entornos personales de aprendizaje (en adelante EPA), también conocidos en inglés por *Personal Learning Environment* (en adelante PLE), buscan facilitar la personalización al permitir que cada persona utilice aquellas herramientas que considere más oportunas para su aprendizaje, a pesar de no ser un concepto novedoso, en la actualidad está recobrando fuerza. Attwell (2007) indica que, para

desarrollar un PLE deben realizarse tres acciones: informarse, reflexionar sobre lo que se ha recopilado, y relacionarse con los demás.

Los referentes de este concepto, Castañeda y Adell (2013) apuntan que informarse podemos traducirlo como leer, es decir, hacer una búsqueda de las fuentes de información que nos interesan para llegar a nuestro objetivo, buscar en diferentes recursos, diferentes herramientas y cuando tengamos esa búsqueda pasamos a la siguiente fase. Según comentan estos autores en otra publicación; “Conforme nos acercamos a la visión ideal de las personas como aprendices emancipados que asumen el protagonismo y control de su propio aprendizaje, es más complejo explicar cuáles son los rasgos clave de esa forma de entender la educación” (Adell y Castañeda, 2013, p.46).

El autor Ramírez Mera (2018) considera que los PLE presentan una relación estrecha con el concepto de aprendizaje continuo y, a su vez añade las dinámicas de aprendizaje, los canales de comunicación y las redes que permiten que este aprendizaje tenga lugar. Desde el punto de vista del aprendizaje, cabría mencionar que incluye tanto el aprendizaje formal, como el no formal y el informal (Castañeda y Adell, 2013; Serrano, Carrera, Brescó y Suarez-Guerrero, 2019).

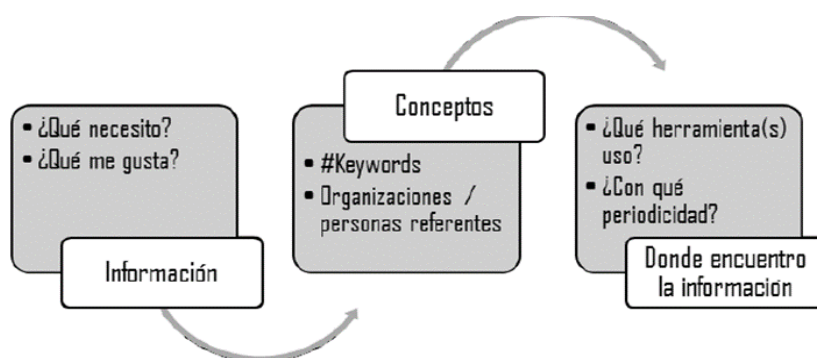
Por PLE se entiende los espacios que son especialmente interesantes en el marco de una sociedad basada en el conocimiento que exige que el aprendizaje sea una actividad constante a lo largo de la vida (Yen, Tu, Sujo-Montes, Harati y Rodas, 2019; Martin y Donolo, 2019). Los autores Álvarez Jiménez, Fernández Fernández, Corpas, Agudo y Delgado (2012) destacan la pertinencia de trabajar los PLE en el ámbito del AO por las siguientes razones:

- Ayuda a los profesionales a reflexionar sobre su carrera profesional y su identidad digital.
- Permite identificar las necesidades formativas de los profesionales.
- Permite a las organizaciones establecer estructuras no formales para favorecer el aprendizaje de las personas y la gestión del conocimiento.
- Desarrolla una competencia clave como es la de aprender a aprender.
- Permite extender las acciones de aprendizaje formal en las organizaciones.

En este sentido, son diversos autores (Álvarez Jiménez *et al.*, 2012; Arroyo, 2017; Castañeda y Adell, 2013; Prendes, Román y González Calatayud, 2019) que añaden el concepto de *Personal Learning Network* (PLN) como imprescindible en la medida en que permite identificar y beneficiarse del conjunto de personas que forman parte del aprendizaje en un PLE.

A su vez, se refuerza la idea del autor Álvarez Jiménez *et al.* (2012) de concebir los PLE como un proceso de aprendizaje autónomo, en cuanto a la fijación de objetivos o la elección de recursos para el aprendizaje, teniendo en cuenta el componente social, en tanto que el profesional aprende con y de su red. En resumen, además del valor que a las personas les otorga el hecho de tener un PLE estructurado y reflexionado, la organización se ve claramente beneficiada cuando es capaz de alinear el aprendizaje de las personas con las necesidades organizativas a través de establecer estructuras informales y no formales para el aprendizaje (Álvarez Jiménez *et al.*, 2012).

Asimismo, según Alonso Andreano (2019) las organizaciones pueden ayudar a los profesionales en el proceso de reflexión inicial para la construcción del PLE (ver Figura 23).

Figura 23: Proceso de reflexión para la construcción de un PLE


Fuente: Alonso Andreano (2019).

El autor Berbel (2019), en el prólogo del libro *Paola aprende estadística. Desde un entorno personal de aprendizaje* menciona el concepto de PLE y describe una aproximación de lo que para él debería ser un aula: “...básicamente un lugar donde explorar, descubrir, compartir y crear”. Por otro lado, es defensor acérrimo de la búsqueda de nuevas formas de hacer, explicar y proponer, considera que el peso debe recaer en las organizaciones, sobre todo al incentivar la creatividad y fomentar iniciativas rupturistas.

En la presente investigación, los PLE se conciben como un conjunto de acciones encaminadas a aprender o perfeccionar conocimientos, que se acaban por iniciar a través de una motivación o necesidad concreta, además de requerir la combinación de cuatro elementos clave (Adell, 2017):

1. Herramientas para buscar, compilar, filtrar información...
2. Recursos online y offline (revistas, blogs, webs, foros, chats...)
3. Redes-personas y contactos.
4. Objetos digitales que se construyen y comparten.

Según Berbel (2022) un PLE es la perspectiva de aprendizaje natural del autodidacta o aprendiz del siglo XXI, apoyado en la Web 2.0. Los PLE representan uno de los enfoques más disruptivos en el ámbito de la tecnología educativa de los últimos tiempos (Castañeda, Dabbagh y Torres Kompen, 2017; Coll y Engel, 2014; Prendes y Román, 2017). La utilización de los PLE ha supuesto una transformación en el rol de los propios usuarios, que se han convertido en prosumidores de contenido a través del uso de la red, combinando entornos de aprendizaje no formales e informales, así como presenciales y virtuales (Atwell, 2007; Salinas, Duarte y Domingo, 2007).

Así pues, según Berbel (2022) aquel que hace un PLE, se le otorga el rol de *prosumer*, profesional que propone, comparte, establece relaciones de confianza con los demás, que recibe, da o aporta también al resto. Adell (2017) describe el término como un conjunto de acciones encaminadas a aprender o perfeccionar conocimientos, que se inician a raíz de una motivación o necesidad concreta. El acceso a Internet y a las herramientas tecnológicas (social media) junto con la facilidad de acceder a redes personales fuera del entorno educativo favorecen un escenario para el desarrollo adecuado de los PLE (Atwell, 2007). La perspectiva PLE difumina los límites entre el aprendizaje formal e informal, el foco principal se sitúa en el aprendiz que se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje, ya que se plantea un modelo autónomo, autodirigido e independiente (Berbel, 2022).

Un entorno PLE está más orientado hacia la tipología de residentes en la red, personas que viven o trabajan a diario en Internet, obteniendo un valor constante y también aportándolo; por lo tanto, no es propio sólo de visitantes, ya que requiere de unas habilidades y competencias digitales que permitan extraer el máximo rendimiento de las posibilidades que proporciona Internet (White y Le Cornu, 2011), visión que reemplaza la referida a nativos digitales e inmigrantes digitales del autor Marc Prensky.

En definitiva, la literatura que podemos encontrar sobre los PLE nos muestra su vinculación con los distintos procesos de IE (Castañeda *et al.*, 2017):

- Prácticas pedagógicas emergentes, donde se manejan términos del tipo *cooperative learning*, *distance learning*, *e-Learning*, *expansive learning*, *video technology*, *video virtual reality*, *Web 2.0*, *embed classroom*, *flipped o inverted classroom*.
- Aprendizaje autorregulado, donde se manejan conceptos como *motivation*, *self-regulation*, *self-reports*, *self-affirmation*, *self-efficacy*, *perceived competence*.
- Desarrollo profesional docente, relacionado con términos como *learning about teaching*, *knowledge for teaching*, *teachers conceptions*, *teachers perceptions*.

3.1.3 Las Analíticas de Aprendizaje (AAP): evidencias e investigación sobre su uso.

Las analíticas de aprendizaje (en adelante AAP) son un campo de investigación emergente que está creciendo de manera significativa. La *Society for Learning Analytics Research* lo define como un campo de estudio y lo describe como “la medición, la recolección, el análisis y presentación de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el propósito de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce” (Siemens y Long, 2011, p. 34). Por otro lado, los autores Suthers y Verbert (2013) lo describen como un ámbito que se sitúa a medio camino entre las ciencias del aprendizaje, la investigación educativa y el uso de técnicas computacionales para capturar y analizar los datos.

En los últimos años, las AAP se han ido incrementando progresivamente, emergiendo de un campo separado de la investigación. Se catalogan como una nueva herramienta tecnológica considerada como una práctica de minería de datos para generar inteligencia procesable a través de técnicas de modelado estadístico y predictivo, con el propósito de mejorar la toma de decisiones, el resultado y el éxito de los participantes (Hooda y Rana, 2020).

Ante su evidente crecimiento y presencia, poco a poco han sido reconocidas en el campo de la investigación, dónde herramientas analíticas sofisticadas son usadas para la mejora del aprendizaje, especialmente en los sistemas de gestión del conocimiento (Norambuena, Badilla-Quintana y Angulo, 2022). En definitiva, un campo de investigación que ha surgido, según los autores citados, a causa de tres factores:

1. *Big Data* (datos masivos). Generalización de bases de datos institucionales, como los LMS, conocidos como sistemas de gestión del aprendizaje. Implica el manejo de grandes conjuntos de datos por parte de las organizaciones que están en la búsqueda de alternativas para mejorar sus procesos de aprendizaje.
2. *Aprendizaje en línea*. Presencia cada vez mayor del *Big Data* en la formación, está acompañado de un aumento del aprendizaje en línea y mixto, así como el número de

individuos que en todo el mundo hacen uso de los Recursos Educativos Abiertos (REA) y participan de manera activa en los MOOCs.

3. *Intereses internacionales.* Los países y las organizaciones internacionales están mostrando un mayor interés por medir, demostrar y mejorar los resultados y optimizar el aprendizaje.

El Informe *Horizon del The New Media Consortium* y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) mencionan lo siguiente: “Las AAp consisten en la interpretación de un amplio rango de datos producidos y recogidos acerca de los estudiantes para orientar su progresión académica”. A su vez, éstas también surgen en el ámbito de las organizaciones empresariales con la intención de conocer el comportamiento del cliente y/o consumidor externo. Según Buckingham y Ferguson (2012) las AAp tienen su origen en:

- *La inteligencia de negocios.* Centrada en herramientas computacionales para mejorar la toma de decisiones organizativas, mediante la fusión eficaz de datos recopilados a través de diversos sistemas. La primera mención del término “análisis del aprendizaje” se relaciona con la inteligencia de negocios sobre productos y servicios de e-Learning (Mitchell y Costello, 2000).
- La minería de datos, también llamada en inglés *Knowledge Discovery in Databases* (KDD). Es el campo que se ocupa de emplear grandes cantidades de datos para apoyar el descubrimiento de información nueva y potencialmente útil (Piatetsky-Shapiro, 1995).

En la conferencia LAK11 (1st Conference on Learning Analytics and Knowledge, 2011) se pone de manifiesto cómo las instituciones y corporaciones de aprendizaje hacen poco uso de la información que los usuarios ofrecen o desechan en el proceso de acceso a materiales de aprendizaje, interactuando y creando nuevo contenido (Raffaghelli, 2020).

El autor Siemens, fue uno de los pioneros en la definición de un nuevo campo de estudio, el de las AAp. Fue gracias a su trabajo previo con los MOOCs y al apoyo del investigador Gašević, que acabaron por definir el término de la siguiente manera: “...la medición, recopilación, análisis e informe basado en datos sobre los participantes y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce” (Siemens y Gašević, 2012, p.1). A partir de ese momento, el interés por las AAp aumentó por parte de la comunidad de investigación educativa y por la ciencia computacional.

A continuación, se muestran algunas fuentes de datos que pueden llegar a alimentar un sistema de AAp (ver Figura 24).

Figura 24: Fuentes de recogida de datos para un sistema de AAP



Fuente: Raffaghelli (2020).

En esta línea, los “dashboards” o los paneles de visualización son el resultado final de la elaboración y tratamiento de datos digitales y buscan influir en el comportamiento del usuario. Se trata de representaciones que siempre encierran un “concepto” pedagógico por parte de quién se encarga del diseño. Seguidamente, se muestra un ejemplo de panel de AAP (ver Figura 25).

Figura 25: Paneles de AAP que informan la práctica del formador y del participante



Fuente: IAD Learning: <https://www.iadlearning.com/learning-analytics-dna/>

A través del uso de dispositivos móviles, LMS y medios sociales, una mayor parte del proceso de aprendizaje genera senderos digitales: “Para los investigadores de las ciencias del aprendizaje y la educación, los senderos de datos ofrecen una oportunidad para explorar el aprendizaje desde nuevos y múltiples ángulos” (Siemens, 2013, p.2).

3.1.3.1 Enfoque relacionado con la formación en el puesto de trabajo.

Las herramientas usadas en la formación en el puesto de trabajo no son compartidas de manera externa debido a la especificidad y la sensibilidad de los datos pertenecientes a las organizaciones. Sin embargo, hay un lado positivo que demuestra que algunas herramientas ya están siendo alineadas con la necesidad de centrarse en los resultados de aprendizaje para la empleabilidad y la innovación, aunque el potencial para que este trabajo se desarrolle aún más es evidente. Respecto al manifiesto “*Learning analytics in the workplace*” constituye un punto de partida en el ámbito de la formación en el puesto de trabajo, presentándose asesoramiento a directivos, profesionales, universidades, docentes... (De Laat y Schreurs, 2013).

3.1.4 El concepto *Learning Management System* y los PLE: su relación con la gestión del conocimiento.

La incorporación de los EVA o los LMS, se comenzaron a introducir de manera significativa en las universidades desde comienzos del siglo XXI (Rojas Castro, 2017). Si nos referimos al ámbito de la educación superior, se acaban por utilizar los siguientes LSM; Moodle, Edmodo, Canvas, Schoology, Blackboard Learn, entre otros (Zhang, Ghandour y Shestak, 2020).

Según, Sabulsky (2019) un LMS es un software que permite organizar una propuesta educativa a distancia, permitiendo la interacción sincrónica y asincrónica entre los participantes. Entre sus funciones encontramos: la gestión de usuarios, la distribución de recursos, materiales y actividades, el seguimiento del proceso de aprendizaje, la evaluación y el proponer espacios de comunicación como foros, chats, videoconferencias, generar informes, entre otros. Lo cierto es que, la vinculación entre dispositivos tecnológicos cerrados (aulas virtuales) y abiertos (redes y aplicaciones web) refuerzan la condición indiscutible del carácter social del aprendizaje y nos plantea la necesidad de reconocer las huellas digitales de los participantes.

Teniendo presente la aportación de García Aretio (2020), en cuanto a las plataformas digitales que conocemos hoy en día, cabe destacar que éstas ya llegaron a mediados de los años 90 del siglo pasado, desde los CMS (en inglés, Content Management Systems) hacía los sistemas integrales para la gestión del aprendizaje, los LMS. En cuanto a este último, se han derivado distintos nombramientos: Virtual Learning Environment (VLE), Course Management System (CMS), Learning Platform (LP), y en el ámbito nacional, plataforma de aprendizaje, EVA, EdA, Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), plataformas de teleformación, campus virtual, entre otros.

Los nuevos medios sociales y de participación, han permitido a los profesionales tener un mayor control de su aprendizaje y crear su propio PLE. El autor Atwell, defensor del movimiento PLE, sostiene que éstos serán fundamentales para el aprendizaje en el futuro (Atwell, 2007). A su vez, hace referencia al componente cambiante de la educación y reflexiona sobre las diferentes formas en que la llamada “generación red” utiliza la tecnología para aprender. En esta línea, Torres Kompen, Edirisingha y Mobbs (2008) argumentan que un PLE no es un sitio en particular o una herramienta que contiene todas las aplicaciones y proporciona acceso a los usuarios, sino más bien un marco para la incorporación de las herramientas Web 2.0 y servicios elegidos por el participante para recolectar y procesar la información.

En los últimos años, los PLE adquieren una importancia mayor ante la llegada inminente de los conocidos MOOCs. Los autores, Cornier, Siemens y Downes abogan por el enfoque conectivista en los MOOCs (Siemens, 2005) y los entienden como un medio a través del cual los participantes pueden entender el carácter social y participativo que ofrece la tecnología, además de formar parte de una comunidad global y una red. Por lo contrario, hay diversos autores que ofrecen una visión más bien crítica en torno a lo descrito sobre los MOOCs y declaran que existen tres aspectos que hay que tener en cuenta: a) la necesidad de una alfabetización crítica y las relaciones de poder en la red, b) el nivel de autonomía de los participantes y, c) el nivel de presencia.

Finalmente, los LMS también son una buena alternativa para que las organizaciones capturen, transfieran y apliquen el conocimiento. Existen varios modelos y teorías para llevar a cabo la gestión del conocimiento, entre ellos se destaca el trabajo de Nonaka y Takeuchi (García Ramírez y Zuñiga Chávez, 2018). Los autores mencionan que las empresas u organizaciones tienen que movilizar el conocimiento tácito creado (adquirido a través de la experiencia profesional) de manera individual a toda la organización y de esta forma convertirlo en conocimiento explícito (se encuentra registrado en algún medio). La forma de llevar a cabo la transformación es a través de: la socialización, la exteriorización, la combinación y la interiorización. En la Figura 26, se describe el proceso conocido con el nombre de “espiral del conocimiento” (Nonaka y Takeuchi, 2000).

Figura 26: Espiral del conocimiento



Fuente: Nonaka y Takeuchi (2000).

3.2 El trabajo cooperativo y la inteligencia colectiva.

Los autores Llebaria y Silva (2020) consideran que la sociedad actual se caracteriza por la revolución tecnológica y los cambios constantes, hablan de un contexto VUCA, volátil, incierto, complejo y ambiguo. Para estos autores, la IC es aquella inteligencia compartida o grupal que surge de la interacción, la colaboración y la competencia de diversos individuos. Cualquier organización que quiera estimular y que aflore la IC tiene que hacer una apuesta clara por:

- Construir una cultura fuerte, con una visión y misión compartidas entre todos sus integrantes.
- Crear espacios colaborativos. La tecnología puede facilitar el generar redes de comunicación

e intercambio, se deben diseñar espacios de trabajos físicos y temporales más flexibles.

- Generar ambientes saludables donde son importantes los vínculos emocionales entre las personas.
- Crear entornos de comunicación ágiles, donde las ideas de todo el mundo son valoradas sin jerarquías establecidas de inicio.

Para los autores, Gairín y Muñoz Moreno (2022) el concepto de IC se corresponde con aquel conjunto de mecanismos que dispone una organización para lograr que el conocimiento personal vinculado a la actividad profesional se comparta. Según el autor Rey (2022), en su obra “El libro de la inteligencia colectiva. ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos?” describe la IC como la capacidad de razonar, aprender, crear, resolver problemas o tomar decisiones en grupo, básicamente aquella que aflora a partir de que varias personas compartan el conocimiento y puedan interactuar. Es entonces cuando aparece un tipo de inteligencia diferente a la que se suele generar por un solo individuo. En esta misma línea, se puede llegar a afirmar que, la visión colectiva de la gestión de las personas es una asignatura pendiente. Existen estudios científicos que demuestran que los grupos diversos son más eficaces en la resolución de desafíos respecto a aquellos que tienen a los mejores profesionales. Es necesaria la existencia de perfiles variados dentro del equipo, de esta manera habrá capacidades complementarias con la posibilidad de que se generen más sinergias.

Pero... ¿Cuáles son los desafíos del diseño de la IC? Teniendo en cuenta lo comentado por el autor, inicialmente estimular de manera individual a los profesionales para sacar lo mejor de sí mismos. Por otro lado, generar un espacio en el que sea sencillo y rápido interactuar y que surja la inteligencia interpersonal. Finalmente, crear un buen mecanismo que combine ambas mentalidades. En cuanto al autor Surowiecki (2005) uno de los principales impulsores de este concepto, detalla que éste hace referencia a una serie de comportamientos inteligentes que surgen gracias a las interacciones entre los miembros de un grupo. El autor recurre a la sabiduría de la multitud a la hora de solventar problemas, incentivar y adoptar decisiones adecuadas.

Con relación a esto, Rey (2023a) en su aportación al Congreso Internacional EDO 2023, destaca como ejemplo práctico el recurrir a las FAQ (en inglés *frequently asked questions*), son aquel conjunto de preguntas frecuentes que se suelen plantear sobre un tema concreto. Siendo muy interesante la afirmación que realiza el mismo autor, pues considera que, si se gestiona de manera correcta, los productos acaban resultando ser de mayor calidad que aquellos que puedan ser redactados individualmente. Lo mencionado acaba vinculándose con la importancia de documentar bien las reflexiones y los aprendizajes grupales, la memoria colectiva posibilita a que otros profesionales puedan acudir a lo que se ha hecho antes y reutilizar ese conocimiento (Rey, 2023a).

En su página web, Rey (2023c) plantea la siguiente reflexión y cuestión: *¿Cómo la IC puede mejorar el aprendizaje en las organizaciones?* Dicho autor describe un total de 20 pistas las cuales acaba por descifrar o dar respuesta en el CIEDO 2023. A continuación, se enumeran aquellas que presentan cierta vinculación con los distintos tópicos que aborda el estudio (Rey, 2023c):

- La IC como un continuo, pues el autor no contempla el enfoque binario.
- Pésima o nula coordinación: “no hacemos bien lo que ya solemos hacer juntos, y no hacemos juntos todo lo que deberíamos”.
- Hay mucho talento latente y disperso en las organizaciones (sobre todo en la Administración

Pública) y no sé está aprovechando. Se requiere de un buen diseño de arquitecturas participativas.

- Se sigue pensando que el talento y el conocimiento se encuentra en las altas esferas, concretamente en los equipos directivos.
- La correcta IC debe de cumplir con tres atributos: efectiva, afectiva y legítima.
- Efectiva: conviene conseguir los objetivos y que sean correctos, además de ser eficiente.
- Afectiva: vinculado con la calidad emocional de los procesos.
- Legítima: se abusa de la palabra o idea de autoridad por representación suficiente, por lo tanto, muchas decisiones acaban teniendo costes muy elevados porque son consideradas ilegítimas.
- Si no entiendes las necesidades de los profesionales es esencial dejar que se encarguen ellos mismos del propio diseño. En la mayoría de las ocasiones existe un desajuste entre la oferta y las expectativas de los colectivos a los que va dirigida.
- Las instituciones tradicionales que ofrecen formación deben superar el modelo radial de arriba abajo y convertirse en facilitadoras de ecosistemas de aprendizaje.
- El hecho de vaciar competencias vía externalización de retos a grandes consultoras (sobre todo la Administración Pública) es, según el autor, una forma de penalizar el aprendizaje. Pues de esta manera, no se consiguen soluciones que realmente den respuesta a la necesidad real de ese contexto.

Al margen de lo comentado, la transformación tecnológica también ha generado ciertos cambios, las organizaciones que utilizan las herramientas adecuadas para activar la IC acaban por fomentar la innovación y la creatividad entre los profesionales. La sabiduría de la multitud ayuda a que las instituciones sean competitivas, crezcan y se generen beneficios, además de potenciar el compromiso entre los profesionales.

El término capital intelectual presenta cierta conexión con la IC. El autor Rodríguez-Gómez (2015) considera que son aquellos activos que recogen todo un conjunto de conocimientos (cognitivos, procedimentales, afectivos) e informaciones adquiridas por los miembros de la organización. A su vez, Bontis (2003) relaciona el capital intelectual con el conocimiento organizativo, tácito, explícito, individual y colectivo. Según nos comenta Rey (2022) una de las modalidades más interesantes para trabajar la IC son las CoP del programa “Compartim”, un caso de éxito de gestión colectiva de conocimiento en un entorno institucional complejo y diverso. El mismo autor considera que son el paradigma de la IC en el ámbito público y que acaban teniendo una finalidad similar al diseño democrático de *CrowLaw*⁷. A continuación, se detalla la finalidad que persiguen estas comunidades:

- Identifican oportunidades y posibles proyectos en los que innovar.
- Crean espacios de consulta y resolución de problemas, así como de petición de recomendaciones para mejorar proyectos.
- Generan contenidos digitales colaborativos comunes.

⁷ Plataformas en línea para implicar a la ciudadanía en la elaboración o revisión colectiva de leyes y políticas públicas.

3.3 Las modalidades formativas.

En su proceso de transformación, las organizaciones han ido adoptando innovaciones e incorporando modalidades de formación diversas. Desde mediados de la década de los 90 aparece una tendencia que promueve lo que se denomina aprendizaje mixto o b-Learning, en contraposición al e-Learning que es totalmente en línea. En cierta medida las organizaciones buscan poder ofrecer o aprovechar “lo mejor de los dos mundos”, pero la realidad es que a menudo se ofrecen por separado (Duart y Mengual, 2015).

Díaz *et al.* (2013) señalan que la aparición de renovadas modalidades de formación ha supuesto que la manera tradicional de aprender evolucione y se adapte a los nuevos formatos de transmisión de conocimiento, así como al cambio que se ha experimentado ante la posibilidad de seleccionar una o varias maneras de establecer comunicación (a nivel sincrónico y asincrónico). A su vez, la evolución de las TIC reclama un tipo de formación, con modalidades formativas acordes a sus demandas.

Un ejemplo sería el siguiente: se imparte formación de manera presencial y complementariamente se ofrecen materiales en línea o un espacio de debate en un entorno compartido en red, por ese motivo es preferible hablar de modalidad o aprendizaje híbridos en tanto que las dos modalidades, la presencial y la que se desarrolla en red, se combinan formando una única modalidad (Osorio y Duart, 2011). Para que esto suceda, deben darse los siguientes condicionantes: a) diseño instruccional que integre los espacios presenciales y virtuales; b) unos materiales educativos interactivos y accesibles; c) un sistema de acompañamiento continuado y; d) un sistema de evaluación continuo e integrado.

3.3.1 La formación presencial.

Acaba siendo la más conocida entre las instituciones, es aquella que se lleva a cabo en un momento y lugar concreto, el objetivo de la cual se centra en adquirir nuevos aprendizajes y compartirlos con el resto de los profesionales. Hasta el momento era la tipología más conocida teniendo en cuenta el reciente auge de la formación e-Learning y de las distintas plataformas virtuales de aprendizaje. Debemos considerar y tener muy claro el perfil del grupo de formación para facilitar el intercambio de puntos de vista y conocimientos (Barrera-Corominas y Gairín, 2018). Como nos describe el autor Barrera-Corominas (2016), las actividades formativas que pueden desarrollarse de forma presencial se concretan en cursos, jornadas, seminarios, simposios, conferencias, entre otras.

3.3.2 La formación a distancia (o en línea). Algunas cuestiones generales.

El éxito de cualquier programa de formación que decida ponerse en marcha a través de sistemas online no depende sólo de la tecnología que se vaya a utilizar. Lo que definirá su nivel de calidad será la capacidad de presentar una adecuada metodología, un correcto seguimiento del proceso formativo, un aprovechamiento óptimo de las oportunidades que nos ofrece la tecnología de personalización y adaptación a las necesidades formativas de los profesionales, en definitiva, de la óptima integración de múltiples recursos (Arechabaleta, 2005).

Hernández, Acosta, Rodríguez, González y Borges (2003) pensaban que la formación online debía ser entendida desde una nueva perspectiva, con el uso de herramientas telemáticas en la enseñanza, la cual puede combinar sesiones presenciales como sesiones no presenciales e incluir distintos aspectos instruccionales. Una formación online va a permitir la generación de nuevas perspectivas de aprendizaje con una visión más amplia de la realidad, pero para ello será necesario alejarse de los tradicionales paradigmas de formación. Se llega a observar como la formación online en la actualidad

se encuentra inmersa en un continuo proceso de construcción y reconstrucción de los momentos en que se produce el aprendizaje, del conocimiento que genera y adquiere el profesional.

Al hablar de formación en red u online, sea *e-Learning*, *b-Learning*, *movil-learning* o *personal-learning*, se debe partir de una visión constructivista del proceso en sí mismo, que tenga como meta potenciar la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales. Según Cabero, Aguaded y Cabrero (2013) esta formación acaba siendo una alternativa de la educación tradicional a distancia, principalmente por la flexibilidad que se le otorga al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tavukcu, Arapa y Özcan (2011) apuntan que el desarrollo de las TIC y el uso de Internet ha comportado nuevas formas de comunicación con otros sujetos, esa oportunidad que ofrece Internet a la formación online favorece un “aprendizaje interactivo, flexible y accesible”.

Aunque se considera una modalidad formativa asíncrona, se convierte en una necesidad articular los sistemas necesarios para garantizar una comunicación efectiva entre los formadores y los participantes, estableciendo canales que permitan el intercambio de información y el feedback mutuo. Es cierto que esta modalidad en los últimos tiempos ha sufrido un avance importante con la aparición de la pandemia y del perfeccionamiento de las TIC (Barrera-Corominas y Gairín, 2018).

Así pues, en tiempos de post-COVID, llegamos a ser conscientes que las propuestas sobre formación no presenciales son cruciales para la ciudadanía, de ahí que este aspecto se recalque en el presente análisis teórico. Respecto a esta modalidad, Sarramona (1991) citado en Barrera-Corominas (2016), declara la importancia de la formación a distancia para el aprendizaje sobre todo en cuanto a la madurez de los participantes a la hora de autoformarse, la motivación que presentan, los conocimientos y el uso correcto de las TIC.

Llegado a este punto, sería adecuado diferenciar entre el e-Learning y la formación online. En torno a la primera, se tienden a utilizar los distintos recursos que ofrecen las nuevas tecnologías para así promover el intercambio de opiniones entre participantes y formadores, e incluso entre los mismos participantes, justamente de este método aparecen las redes de comunicación, los chats, los foros, etc. En cuanto a la formación online, el formador se acaba por convertir en un facilitador de herramientas, así como en un evaluador o supervisor de los aprendizajes que el participante va adquiriendo. En este caso, las nuevas tecnologías no presentan un papel muy relevante, solo se utilizan como un canal de comunicación (Cortés Cortés, Cortés Iglesias, Medina Mendieta, Manzano y León González, 2020).

Por otro lado, el concepto e-Learning se centra en ofrecer formación a través de Internet. Este tipo de enseñanza online permite la interacción del usuario con el material mediante la utilización de diversas herramientas informáticas, se corresponde con una revolucionaria modalidad de formación, posicionándose como la forma de capacitación predominante en el futuro. Finalmente, dicho término se corresponde con la simplificación de *Electronic Learning*, el mismo que reúne a las diferentes tecnologías, junto a los aspectos pedagógicos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cortés Cortés *et al.*, 2020).

3.3.3 La formación en el puesto de trabajo.

La formación en el puesto de trabajo se relaciona con aquella que tiene lugar en el propio entorno laboral, donde el profesional desarrolla su actividad diaria. Lo que permite la adquisición de aquellos aprendizajes y competencias que se requieren o demandan para el puesto que se ocupa (Barrera-Corominas, 2016). Carrasco, Jadue, Letelier y Oliva (2012) señalan que, aunque parece que existe

consenso en cuanto a aquellos profesionales que adquieren las habilidades, los conocimientos y las competencias fuera del sistema formal, así como la necesidad de reconocer o visibilizar este aprendizaje, hay poco acuerdo respecto al valor que se ha de otorgar a este tipo de aprendizaje, así como los estándares evaluativos.

Asimismo, podríamos vincular este tipo de modalidad con los procedimientos de acogida que llevan a cabo internamente las organizaciones. El objetivo se centra en buscar la integración de la persona en el seno de la organización, ofreciéndole conocimiento sobre la cultura y las funciones básicas para desarrollar y desenvolverse adecuadamente en su actividad laboral y/o profesional diaria (Barrera-Corominas y Gairín, 2018).

3.3.4 La formación mixta o híbrida (b-Learning).

Se corresponde con otra modalidad que está adoptando variedad de formatos. El concepto de *blended learning*, también es conocido como aprendizaje semipresencial, mixto, combinado o híbrido. Se corresponde con el aprendizaje que combina el e-learning (asincrónico) y los encuentros presenciales (sincrónico) tomando las ventajas de ambos tipos de aprendizajes (e-ABC Learning, s.f.).

Este tipo de capacitación implica utilizar nuevos modelos pedagógicos:

- EVA o sistemas de LMS.
- Recursos multimedia.
- Herramientas de comunicación virtual.
- Videoconferencias y Webinars.
- Documentos y manuales que pueden ser descargados.
- Flipped Classroom.
- Educación por competencias.
- Trabajos por proyectos.
- Etc.

Sin duda alguna, el determinante más importante, y a la vez más complejo de la modalidad híbrida, es el diseño integrado del proceso formativo. Se trata de diseñar y comprender esa acción formativa de manera completa e integrada pensado en aquellas metodologías independientemente si se van a realizar de manera presencial o no, es necesario dar valor a cada actividad, teniendo en cuenta el contexto de actuación. Finalmente, dicha modalidad permite que exista una continuidad, ya que los contenidos y la interacción se van trabajando, ya sea en el aula física como en la virtualidad (Duart y Mengual, 2015).

3.3.5 El autoaprendizaje y/o la autoformación.

Si bien es cierto, en muchas ocasiones son los mismos profesionales los que acaban por identificar sus necesidades formativas e intentar adquirir los conocimientos o demandas que su puesto de trabajo requiere, ya sea durante su jornada laboral, o fuera de la misma. Hoy en día, no es posible que un profesional pueda aprender todo lo que necesita en la formación inicial o incluso en la formación continua (Hrimech, 2002).

La presencia de la autoformación se puede entender, en este contexto, como un proceso donde la persona asume la responsabilidad y el compromiso de guiar, direccionar y apropiarse de su proceso de aprendizaje a través de la autonomía, la autoorganización, y el reconocimiento (Yurén, 2004). Es

verdad que hablamos de aprendizaje informal, pero para aprender también es importante que las personas tengan interés y curiosidad por formarse y vincularse a contextos donde puedan aprender.

Se toma consciencia de cómo los profesionales llegan a aprender más fuera de las instituciones formales y regladas que, en las mismas, respecto a este hecho, se aprecia cómo las TIC han tenido mucho que ver. Según Gisbert (1999), de manera paralela, las organizaciones tradicionales van adoptando nuevos modelos formativos, en los que el valor añadido lo constituye la autonomía, la flexibilidad y el autoaprendizaje. Ante esta realidad, los cursos formativos han de ser valorados no tanto por su indiscutible carácter práctico, sino por la potencialidad que presentan en cuanto a desencadenar procesos de autoaprendizaje, en los que priman la reflexión y la crítica, y se coloca en escena la autogestión y la autonomía de los profesionales (Fernández Aedo, Carballos y Delavaut, 2008). Asimismo, García López (2002) remarca la importancia de enseñar a los profesionales a aprender con eficacia y de transmitirles la necesidad de seguir aprendiendo.

3.4 El auge de la formación e-Learning en las organizaciones.

En la actualidad estamos viviendo una serie de cambios en las diferentes facetas de nuestra vida debido a la aparición de la pandemia hace unos dos años. El aprendizaje digital ya no es una opción sino una necesidad frente a las nuevas dinámicas de trabajo remoto, la descentralización de las organizaciones, así como la transformación digital. Las propuestas sobre formación no presencial se han convertido en algo esencial para los profesionales, por ese motivo, creemos que es digno de introducirlo en el análisis teórico de la presente tesis doctoral.

A partir de lo mencionado, aparece el concepto e-Learning una de las tendencias en formación más reconocidas en los últimos tiempos a raíz de la crisis sanitaria. En la página web *Risk Group Institute*⁸, se aporta una aproximación al término como una simplificación de *Electronic Learning* el cual reúne a las diferentes tecnologías y a los aspectos pedagógicos de la enseñanza y aprendizaje. En esta línea, se definen los siguientes componentes que caracterizan el concepto de e-Learning:

- *El pedagógico*. Vinculado a la tecnología educativa, los medios tecnológicos, la psicología educativa, así como la didáctica.
- *El tecnológico*. Referido a las TIC, más concretamente a la selección, diseño, personalización, implementación, alojamiento y mantenimiento de soluciones, dónde se integran tecnologías propietarias y de código abierto (Open Source).

En cuanto al componente pedagógico, podríamos decir que es el corazón del e-Learning y uno de los más relevantes en términos de eficacia de los objetivos de aprendizaje fijados por la organización. Entre los beneficios más destacados, encontramos los siguientes:

- Reducción de costes: gastos de traslado, alojamiento, material didáctico.
- Acceso just-in-time: se puede acceder al contenido desde cualquier conexión a Internet.
- Flexibilidad en la agenda.
- Actualización constante de los contenidos.
- Conciliación personal y profesional.
- Un mayor número de personas acceden a estos sistemas al poder alternar trabajo y estudio.

⁸ <https://www.riskgroupinstitute.com/elearning>

- La posibilidad de retomar un tema en cualquier momento.

En referencia a la formación online, la entrevista realizada por Aefol Expoelearning (2013) al conferencista Jesús Martínez, demuestra como muchas organizaciones son conscientes de estos avances y tienden a subir los contenidos didácticos a la nube o a la plataforma virtual que utilicen. A su vez, incorpora el concepto nombrado anteriormente, MOOCs, estos se están extendiendo cada vez más en el territorio nacional y se convierten en la principal metodología para aprender y compartir el conocimiento virtualmente.

Cabe destacar que, en el XX Congreso Internacional Expoelearning (2022) se aportaron muchas novedades y puntos de vista diferentes, entre ellos el tema central de este capítulo y de las futuras tendencias que comportará la aplicación del e-Learning en el ámbito de la formación y la educación. A continuación, se mencionan algunas de ellas:

- Blended learning (*b-Learning*): modalidad mixta que combina la formación presencial con la virtual.
- Machine learning: permite reconocer patrones de comportamientos de los usuarios y adaptar los procesos de aprendizaje, acudiendo a una mayor personalización y flexibilidad en los itinerarios formativos de los profesionales.
- Realidad Aumentada (RA): permite experiencias de aprendizaje híbridas más personalizadas, significativas y adaptativas, enriqueciendo el entorno con contenidos digitales superpuestos a la realidad física.
- Realidad Virtual (RV): sentirse el centro del proceso de aprendizaje, experiencias formativas más inmersivas y dispositivos más asequibles. Ser un personaje más del mundo digital a través de dispositivos como las gafas o los cascos virtuales.
- Formación *streaming*: *Learning Experience Platform (LXP)*, plataforma e-Learning con las últimas novedades para alcanzar una capacitación profesional adecuada a los intereses de los usuarios.
- *Microlearning*: fragmentar los conocimientos en pequeñas unidades de aprendizaje interconectadas con otras para crear una experiencia formativa continua y global.
- *Flipped Classroom*: modelo pedagógico conocido por aula invertida. Unido a la modalidad *blended learning*, ésta traslada ciertas tareas y procesos de aprendizaje a los hogares y reserva el aula o espacio formativo para la resolución de dudas y la consolidación de lo aprendido a través de la práctica.

En esta línea y de manera complementaria, resulta de interés recurrir a la información que aporta en su blog “*eLearning Innovation Center*” (2022) perteneciente a la UOC. A continuación, se presentan las ocho tendencias del e-Learning para 2023:

1. *Nuevas formas de evaluar*. La pandemia ocasionó un auge de los métodos de evaluación virtual, abriendo paso a su evolución dentro del e-Learning y los formatos híbridos.
2. *Analítica de datos para el éxito académico*. Mejora de la experiencia de aprendizaje.
3. *Aumento del aprendizaje a lo largo de la vida*. El concepto *lifelong learning* exige a las instituciones la oferta de disciplinas punteras, en concreto del ámbito de la tecnología, así como microtitulaciones (o microcredenciales) en un tiempo reducido.
4. *Aprendizaje inmersivo y auge de metaversos universitarios*. Explorar las posibilidades pedagógicas que puede ofrecer este nuevo entorno virtual.

5. *Refuerzo de la alfabetización digital*. Disminución de la brecha digital pues ésta afecta al acceso a las tecnologías, a las competencias TIC y a la propia identidad digital.
6. *e-Learning y emociones*. Un buen aprendizaje en línea debe tener en cuenta el factor afectivo y socioemocional.
7. *Boom de las inteligencias artificiales creativas*. Abren infinitud de posibilidades en todos los sectores, incluyendo el formativo. En el presente estudio se puede encontrar un apartado dedicado al auge de esta tecnología.
8. *Redefinición de la confianza en el Blockchain*. Para lograr certificaciones y acreditaciones digitales seguras, así como transferibles en el mundo formativo.

Como se puede apreciar, dicho concepto, poco a poco va teniendo mayor presencia y se integra en una dinámica más global, conocida con el nombre de *digital learning*. Muchos de los recursos formativos que se ofrecen en las organizaciones se han convertido en digitales y a su vez, se ha potenciado el uso de herramientas colaborativas, un claro ejemplo sería Miro, Mural, Padlet, entre otras. En su blog⁹ Laura Rosillo, experta en gestión de la edad (en inglés Age Management), comenta que gracias al *digital learning*, los servicios formativos se han modernizado y las formaciones ofrecen respuestas más adaptadas a las necesidades de los profesionales y en tiempo real. Por otro lado, es menos complejo utilizar el saber-hacer de las personas con mayor experiencia ya que se puede digitalizar y trasladar al resto de profesionales.

3.4.1 La evolución de la formación e-Learning: del aula virtual al trabajo en red.

Son muchas las causas que están impulsando el auge de este tipo de formación, tales como una mayor integración de las tecnologías en la vida diaria y en la formación, la flexibilidad de acceso, la individualización, el aprendizaje activo, etc.

Según Gros (2018) conviene destacar que existe una diferencia importante entre los modelos tradicionales de educación a distancia y el e-Learning. La educación a distancia puede o no utilizar tecnología, pero lo más importante es garantizar el estudio independiente sin necesidad de que haya una intervención continua del docente. En el caso del e-Learning, se comparte la no presencialidad del modelo, pero el énfasis se produce en la utilización de Internet como sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de formación.

Para compartir el conocimiento ya no es necesario viajar a las universidades más prestigiosas a nivel internacional para estar al día de los últimos avances: desde cualquier lugar del mundo, es posible conocer y, por tanto, crear nuevo conocimiento. La clave principal se encuentra en la red, los contactos que nos facilitan la información y a través de los cuales generamos el nuevo conocimiento. El autor Siemens (2005) lo acaba asociando al conectivismo, concretamente a la capacidad de aprender en red.

Respecto a la evolución de la formación e-Learning, Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz (2021), se detienen en el acceso a los contenidos formativos. En la educación 1.0 existía un soporte tradicional a derechos de autor accediendo al conocimiento mediante el pago de materiales o a través de las bibliotecas públicas. Con la educación 2.0 los recursos educativos pasan a ser abiertos y de acceso gratuito a través de las organizaciones. La educación 3.0 permite el acceso a recursos educativos desde el entorno próximo del usuario, pueden ser creados y utilizados por los propios participantes,

⁹ <http://lrosillo.blogspot.com>

no solo se llega a consumir, sino que se produce conocimiento para ser puesto a disposición de todos. Finalmente, en la educación 4.0 se tiene acceso a grandes portales de aprendizaje basados en inteligencia artificial (en adelante IA) que integran los recursos educativos abiertos en los intereses de aprendizaje del usuario (Pierucci, 2019).

Al tratar la temática de la masificación de la enseñanza en entornos virtuales es necesario, nuevamente, referirnos al término MOOCs, éste es una modalidad de formación online que se caracteriza por ser un curso de materia específica, siendo de carácter masivo y disponible a los usuarios, está diseñado para ser impartido con un gran número de alumnos a la vez y, suele ser gratuito, además se focalizan en la concepción de la democratización del conocimiento (socialización del saber o *social learning*). Bartolomé Pina y Steffens (2015) distinguen dos tipos:

1. *cMOOCs*: son implementados en base a la óptica del conectivismo (Downes y Siemens) ya que el aprendizaje se sustenta en la multiplicidad de opiniones, donde la interactividad genera una repercusión en el aprendizaje continuo y compartido por un conjunto de usuarios. Su aplicación ofrece ciertas ventajas: 1) Acceso gratuito y sin límite en la cantidad de participantes; 2) Diseño instruccional basado en tecnología audiovisual con apoyo de texto escrito; y 3) Desarrollar una metodología colaborativa y participativa con una mínima intervención por parte del formador.
2. *xMOOCs*: se imparte en una plataforma similar, por lo que el perfil de alumno es mucho más específico, tiende a vincularse al ámbito universitario. Se organizan en un entorno de aprendizaje conformado por métodos tradicionales donde el formador tiene el rol de experto y el aprendizaje es individual.

3.4.1.1 El origen de los Cursos Masivos Online Abiertos (MOOCs).

En 2008 el fenómeno mundial de los MOOCs (en inglés *Massive Open Online Courses*) apareció como un importante desarrollo de la educación en línea (Mackness, Mak y Williams, 2010) y de la formación y difusión del conocimiento en abierto (Vázquez, López y Sarasola, 2013). Éstos tienen su origen en una experiencia llevada a cabo por George Siemens y Stephen Downes basada en la teoría del conectivismo. En el ámbito de la formación se presentó un nuevo escenario masivo, abierto y gratuito mediante el uso de metodologías innovadoras como videosimulaciones o trabajos colaborativos. Las universidades más prestigiosas del mundo empezaron a añadirse a este nuevo proyecto hasta llegar al contexto español a comienzos del 2013 a través de MiriadaX, actualmente la plataforma más utilizada por las universidades españolas (Cano, Fernández Ferrer y Crescenzi, 2015).

Los MOOCs son cursos que ofrecen un currículum estructurado sobre un tema o tópico, se espera que los usuarios sean autónomos y que manejen su propio aprendizaje, por lo tanto, se hace alusión a una pedagogía basada en la construcción de conexiones, colaboraciones y el intercambio de recursos entre personas, construyendo una comunidad y aprovechando los flujos de información que hay en las redes (Kop, Fournier y Mak, 2011). Así pues, aunque representan un importante desarrollo en la formación abierta, todavía existen muchos problemas y cuestiones para tener en cuenta para futuras investigaciones, en la actualidad se está debatiendo acerca de si se trata realmente de formación, pues existen diversas fuentes que coinciden en lo inapropiado de considerar los MOOCs como entornos formativos (Clarà y Barberà, 2013).

En la siguiente Tabla 12, se indican las ventajas y desventajas de los MOOCs (Cano *et al.*, 2015):

Tabla 12: Resumen de las ventajas y desventajas de los MOOCs

Ventajas de los MOOC	1. Beneficios para los usuarios/profesionales	1.1. Democratización	1.1.1. Democratización de la formación 1.1.2. Masividad 1.1.3. Accesibilidad y obertura 1.1.4. Gratuidad 1.1.5. Online
		1.2. Aprendizaje entre iguales	1.2.1. Aprendizaje colaborativo y en red
		1.3. Aprendizaje autónomo	1.3.1. Aprendizaje autónomo
		1.4. Aprendizaje flexible o a lo largo de la vida	1.4.1. Complemento a la formación tradicional 1.4.2. Variedad de temáticas emergentes y actualizadas 1.4.3. Formación y recursos de calidad 1.4.4. Expertos de reconocido prestigio
	2. Beneficios para la organización	2.1. Visibilidad y publicidad de conocimientos, expertos e instituciones universitarias	
		2.2. Impulso del trabajo docente	
Desventajas de los MOOC	3. Inconvenientes para los usuarios/profesionales	3.1. Masividad	3.1.1. La masividad o tamaño del grupo por no permitir un trato individual 3.1.2. La falta de personalización a las necesidades específicas del profesional 3.1.3. La necesidad de aprendizaje autónomo y la predisposición del profesional
		3.2. Aislamiento	3.2.1. La falta de interacción personal 3.2.2. El abandono del curso
		3.3. Evaluación	3.3.1. Los límites de su evaluación: el seguimiento, el feedback y la autorregulación de los aprendizajes 3.3.2. La evaluación sumativa
		3.4. Certificación	3.4.1. El reconocimiento y certificación académica
	4. Inconvenientes para la organización	4.1. La elaboración costosa	
	4.2. La necesidad de una financiación e infraestructura mínima		
	4.3. La falta de formación de formadores		

Fuente: Adaptación de Cano *et al.* (2015).

Según Boud y Molloy (2013) estos tipos de cursos ofrecen un modelo de aprendizaje horizontal, combinando contenidos y recursos seleccionados por expertos de reconocido prestigio con modalidades de aprendizaje autónomo y *peer to peer*. Dichos autores comentan que se ha convertido en la excusa principal para repensar la cada vez más difuminada frontera entre el aprendizaje formal,

informal, no-formal y autodidacta. Una de las ventajas que indican muchos profesionales es la oportunidad de crear fácilmente un *network* internacional sobre cualquier temática, incluyendo las más emergentes y actualizadas. Por otro lado, varios expertos indicaron que los MOOCs, deberán evolucionar hacia “modalidades ya establecidas y con eficacia probada” y al mismo tiempo introducir metodologías que permitan la construcción colaborativa del conocimiento.

Entre los retos actuales y futuros de los MOOCs encontramos la articulación de un sistema de evaluación y de certificación de la progresión de los usuarios. La clave para gran parte de los expertos radica en lograr un sistema de recogida y anotación de datos (Desenne, 2014) y de análisis de estos (*Learning Analytics*) para utilizarlos con un fin formativo (Macfadyen y Dawson, 2012) combinando la autoevaluación y la evaluación entre pares, de esta manera se enlaza con la concepción de red que el conectivismo defiende.

3.4.2 El enfoque tecnopedagógico de la formación e-Learning.

El autor Downes (2012) describe la evolución del e-Learning a partir de una serie de generaciones que no son excluyentes entre sí, y por lo tanto se van retroalimentando entre ellas:

- *Generación 0.* Diseño y publicación de recursos multimedia en línea.
- *Generación 1.* Se inicia a partir de Internet y del uso del correo electrónico que logra facilitar la comunicación virtual.
- *Segunda generación.* Tiene lugar a principios de los 90 y se caracteriza por la aplicación de los juegos de ordenador para el aprendizaje en línea.
- *Tercera generación.* Desarrollo de los gestores de aprendizaje (LMS) permite conectar los contenidos de la generación cero con las plataformas. Para muchos autores esta fase es muy importante, ya que el e-Learning tiene lugar en el aula virtual.
- *Cuarta generación.* Se fundamenta en el uso de la Web 2.0. Una de las características más significativas es la interacción social entre los participantes.
- *Quinta generación.* Se caracteriza por la computación en la nube y el contenido abierto.
- *Sexta generación.* Se corresponde con los cursos abiertos masivos en línea (MOOCs).

Respecto a las fases mencionadas no sólo tiene lugar un cambio tecnológico o un avance digital, sino también, como indican Siemens, Gašević y Dawson (2015) hay un cambio en las relaciones que se establecen entre el control del aprendizaje, la propiedad de los datos, la integración del sistema en la institución y los enfoques de enseñanza-aprendizaje. Por ese motivo, las nuevas plataformas LMS incorporan cada vez más herramientas adaptativas para el diseño de cursos personalizados (García Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015).

En el caso de los MOOCs, hay que tener presente que es una modalidad virtual que surge a partir de una reorientación de los cursos educativos tradicionales de e-Learning. Se necesitaba plantear nuevos diseños superando las estructuras cerradas y progresando hacia redes sociales más abiertas (Siemens, 2005). Por lo tanto, se hace hincapié a una pedagogía basada en la construcción de conexiones, colaboraciones e intercambio de recursos entre personas, construyendo una comunidad y aprovechando los flujos de información que hay en las redes (Siemens, 2005).

3.4.3 El papel del metaverso en la formación e-Learning.

Otras de las novedades que aporta la formación e-Learning, se corresponde con su aplicación en el

metaverso. El autor Lozano-Galera (2022) detalla que no es una moda, sino un nuevo paradigma en muchos ámbitos de la sociedad, por lo que aconseja que los profesionales de formación online estén al día de estas actualizaciones para trasladarlo y aplicarlo en los procesos de aprendizaje.

En el blog ThinkBig, la periodista Montoya (2022) habla sobre el papel del metaverso en el mundo formativo y educativo. Durante mucho tiempo se ha recurrido a la formación presencial, hoy en día, con la llegada de este nuevo escenario, paulatinamente la tecnología pasa a ocupar un lugar todavía más importante en las vidas de las personas. A su vez, las organizaciones han ido perfeccionando las plataformas formativas y adaptándolas a la virtualidad, diseñando un entorno más atractivo para los profesionales. A continuación, se describen las ventajas que comporta el metaverso en la formación e-Learning:

- Tendrá lugar una educación más personalizada en base a las necesidades de cada profesional.
- Contextualización de los espacios, acontecimientos, ideas.
- Gamificación, ludificación, uso de técnicas de aprendizaje basadas en los juegos.

El informe realizado por Cortés (2022) desde el “e-Learning Innovation Center” de la UOC, muestra cómo la evolución de la digitalización ha provocado un cierto impacto en los distintos sectores de actividad, entre ellos el sector educativo. Dicho estudio pone en duda si la aparición del metaverso será un fenómeno puntual, o si viene para quedarse y perfeccionándose a lo largo del tiempo.

La definición que el autor realiza sobre el metaverso es la siguiente: “...entorno virtual en el que los seres humanos interactúan social y económicamente con avatares, a través de dispositivos físicos (gafas, sensores) y que representa una metáfora del mundo real, pero sin limitaciones físicas”. El metaverso no busca ser un mundo de fantasía, sino una réplica del mundo real en un entorno digital. La posible llegada del metaverso, no solo se centrará en evolucionar o transformar contenidos, procesos y entornos, sino supondrá un cambio de paradigma, pasando de un proceso híbrido o digital, a una experiencia totalmente inmersiva.

Preparando el terreno, conviene reparar en la evolución de la tecnología en el sector educativo y/o formativo, llegando a concretarse en dos etapas (Cortés, 2022):

- *La tecnología como herramienta.*

La tecnología se convierte en un complemento de la educación tradicional, se utilizan herramientas que permiten el ahorro de dinero y recursos, pero no contribuyen a la mejora del proceso formativo de los usuarios.

- *La tecnología como entorno formativo.*

La tecnología se focaliza en generar nuevas experiencias educativas. Las organizaciones que se crean en el entorno EdTech tienen la voluntad de diseñar una nueva educación y obviar los modelos tradicionales. El sector educativo está en pleno proceso de transformación y la tecnología está jugando un papel decisivo. Seguidamente, el autor Cortés (2022) plantea en dicho informe, cuatro grandes ejes que muestran el impacto del metaverso en el sector mencionado (ver Tabla 13).

Tabla 13: Los 4 ejes de impacto del metaverso en la formación

Eje 1: impacto en los modelos y procesos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transición de contenidos y entornos: presencial- en línea- inmersivo 2. Incrementar la calidad del aprendizaje: personalización y adaptación al ritmo del estudiante 3. Aprovechar las posibilidades que los mundos virtuales ofrecen y que ya están probadas 4. De metodologías magistrales a la ludificación 5. Acceder a un volumen superior de estudiantes
Eje 2: adecuar la oferta y la demanda educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brecha entre oferta formativa y demanda de talento 2. El reto del acceso: brecha digital y generacional
Eje 3: rediseñar entornos (infraestructura) y roles de los participantes en el proceso educativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rediseño de entornos educativos 2. Transformación del rol de estudiante y profesor 3. Entender las nuevas formas de generar atención 4. Afrontar los retos que implica para la evaluación y el seguimiento
Eje 4: modelo basado en ecosistemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuevos socios en el proceso educativo 2. Generación de estándares 3. Interoperabilidad, cadena de bloques y NFT

Fuente: Informe del *e-Learning Innovation Center*, UOC (Cortés, 2022).

Así pues, los desarrollos del metaverso en formación se centran en avanzar en los siguientes puntos (Cortés, 2022):

- Creación de entornos inmersivos: donde podrán ser los propios participantes los que puedan avanzar según su propio ritmo de aprendizaje.
- A partir del uso de las plataformas digitales se pueden explotar datos para predecir pasos posteriores, de manera individualizada.
- La IA permitirá prever y predecir los pasos a seguir de los procesos de aprendizaje y lo más importante, personalizarlos.
- Aprovechar las nuevas posibilidades que los mundos virtuales ofrecen. Los aprendizajes vinculados a elementos digitales califican a los usuarios otorgándoles una posición privilegiada en su futura carrera profesional.
- De las metodologías magistrales a la ludificación. Se incorpora el componente del juego como una práctica asociada al desarrollo de aprendizajes.
- Se desarrollan capacidades como el trabajo en equipo, la colaboración, el pensamiento estratégico, la comprensión espacial y la imaginación.

3.4.4 El diseñador tecnopedagógico: el nuevo arquitecto del metaverso.

Según la experta Nogales (2022) el diseñador tecnopedagógico (en adelante DTP) será una de las figuras profesionales del futuro más demandadas por las organizaciones que quieran explorar e introducir en sus prácticas formativas y digitales el metaverso. En un futuro próximo, el metaverso acabará impactando sobre los modelos y procesos de aprendizaje y, para ello ya existe la figura del

profesional encargado de diseñar formaciones en los entornos digitales, además de evitar que se pueda replicar el modelo presencial y se apueste por ese cambio de paradigma. Como en la mayoría de las situaciones existen confusiones entre roles profesionales, por lo que, las funciones de un DTP son muy distintas a las de un docente del metaverso educativo.

A continuación, Nogales (2022) en el blog de *IEBS School*, describe esas diferencias:

- El formador será el encargado de facilitar y moderar las formaciones en el metaverso, a su vez, el DTP será quien diseñe y desarrolle una estrategia metodológica.
- El DTP tiene la labor de hacer una guía estableciendo criterios y protocolos de calidad para la comunicación y el feedback entre formador y usuario.
- El formador evalúa las materias realizadas, mientras que el DTP está presente durante todo el proceso, evaluando el desempeño general del curso y sugiriendo cambios y/o mejoras para las siguientes ediciones.

3.5 A modo de síntesis.

Ante un panorama dinámico, la aparición de nuevos ecosistemas de aprendizaje es una realidad. Teniendo presente la sociedad descrita por Zygmunt Bauman en la obra *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, el aprendizaje también se convierte en un fenómeno líquido, los profesionales trabajan y aprenden a través de experiencias activas como simulaciones, juego de roles, presentaciones y retroalimentación entre compañeros. Además, la multicanalidad permite formación personalizada, los mismos participantes pueden optar por aprender en cualquier lugar, en cualquier momento, a través de varias plataformas tecnológicas y a su propio ritmo.

El escrito por Gatti (2022), en el blog de *Digital Experience School*, muestra que para entender el concepto de aprendizaje multicanal resulta importante entender cuándo y cómo cada método puede ayudar a alcanzar los objetivos de formación. Teniendo presente el contexto cambiante y complejo actual, permite no limitarse al uso de un único formato para impartir y acceder a la formación. El futuro del aprendizaje es fluido, adaptable, inmersivo, personalizado y activo, se trata de una nueva experiencia de aprendizaje que combina distintos niveles: formación obligatoria e informal, social e individual, global y local, cognitiva y emocional, profesional y personal, física y digital.

Recapitulando, los PLE adquieren protagonismo y se convierten en la estrategia o mecanismo de acceso al conocimiento, en base a un entorno propio para aprender, donde se combinan herramientas, materiales y recursos empleados para aprender de manera permanente (Adell y Castañeda, 2010; Attwell, 2007; Schaffert y Hilzensauer, 2008). Respecto al concepto CoP y de trabajo colaborativo, aparece el término de IC descrito a la perfección por el experto Amalio Rey, éste se convierte en un elemento necesario para el conocimiento de los profesionales que integran las organizaciones y para el desarrollo de estas.

No es posible mostrar indiferencia ante la presencia del e-Learning en muchos de los contextos formativos actuales. La llegada de la pandemia ha forzado la transformación digital en muchas organizaciones las cuales se han visto obligadas a adaptarse a esa nueva realidad, migrando a EVA y dando respuesta a las continuas demandas formativas de los profesionales. Entre las ventajas de la formación online se observa el acceso en cualquier momento, sin la necesidad de coincidir en un espacio físico. Durante mucho tiempo la formación presencial se ha limitado a transmitir información que podría haber sido encapsulada y presentada en formato vídeo, por otro lado, es justo en el debate

y la interacción donde las personas aprenden y crecen profesionalmente, es por ese motivo que muchas organizaciones apuestan por modelos de formación híbrida (De la Rosa, 2020).

En esta misma línea, las sesiones virtuales implican una mayor carga de preparación, se necesitan herramientas, conocer la tecnología y hacer un esfuerzo más grande en la producción. Seguidamente se presentan el conjunto de elementos que debemos tener en cuenta cuando hablamos de diseño de formación online (De la Rosa, 2020):

- Gestionar mejor la expectativa de los profesionales/usuarios.
- Construir un entorno de confianza y clima adecuado.
- Gestionar la información (informar, procesar y compartir para aprender más rápido).
- Se requiere de interactividad.
- Gestión de la atención (buscar mecanismos de impacto visual/sensorial más potentes).

Los profesionales son conscientes que la introducción y el uso continuado de las TIC y de Internet han diluido la frontera que separaban las modalidades de formación presencial y virtual, favoreciendo la construcción de un continuo formativo y de un aprendizaje que va más allá de las cuatro paredes de un espacio físico. La modalidad híbrida acaba adquiriendo protagonismo gracias a su diseño instruccional y a la combinación, con sentido común, de la presencialidad y la virtualidad.

Se considera necesario abandonar y dejar a un lado el saber absoluto, considerar al formador como un facilitador y guía de los aprendizajes, próximo al participante, con una postura totalmente horizontal y, finalmente, apostar por el aprendizaje continuo. Según los autores Herrero y Dalmau (2023), la incorporación y el avance de las metodologías innovadoras está siendo muy relevante, la colaboración acaba por reemplazar la competencia y permite aprovechar los conocimientos de los demás en toda su diversidad. La apuesta por un aprendizaje experiencial y vivencial va más allá de aprender haciendo y supone aprender reflexionando sobre lo que se ha hecho, esto conecta con tendencias como: aprendizaje inmersivo y experiencial, el paso de LMS a LXP (en inglés *Learning Experience Platform*), el *mobile learning*, el *social learning*, el *microlearning*, el aprendizaje basado en la simulación, entre otros (Herrero y Dalmau, 2023).

Las tendencias formativas que están surgiendo en los últimos años gracias al auge tecnológico, por ejemplo, la aparición del metaverso y de la IA en el e-Learning y en los procesos de gestión del conocimiento, nos permite ver otro enfoque más abierto y vivencial de la formación, donde se pone en valor el aprendizaje inmersivo y experiencial, además de utilizar el poder que nos ofrecen los datos para analizarlos y tomar decisiones. Con relación a esto, Lara (2023) considera que la cultura digital puso de manifiesto el valor de otros modos de acceder al aprendizaje y a nuevos saberes, a su vez, defiende que la aparición de un nuevo paradigma acompañado por la IA acaba siendo puro aprendizaje informal.

Previo al cierre, resulta interesante hacer alusión al término de organización inteligente asociado a su vez a la IC y al capital intelectual. Martínez Aldanondo (2022b), entiende por inteligencia como la capacidad de tomar buenas decisiones y aprender algo rápido, por lo que una organización inteligente utiliza el conocimiento de sus profesionales de forma consciente y planificada para cumplir con sus objetivos y aprender aquello que desconoce.

En línea de lo mencionado, el autor considera que la mayoría de las organizaciones tienen problemas para poder gestionar el conocimiento, por lo que la inteligencia se convierte en un elemento valioso y necesario para poder sobrevivir en la era actual. Así pues, una organización inteligente hace uso

consciente de su conocimiento para conseguir de forma planificada sus objetivos. El concepto de aprender exige disponer de un sistema que se encarga de actualizar continuamente los conocimientos (Martínez Aldanondo, 2022b).

Como conclusión, se muestra el mapa conceptual correspondiente a este capítulo, con la síntesis de aquellos tópicos y autores más relevantes (ver Figura 27).

Figura 27: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 3



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. El aprendizaje en el puesto de trabajo.

Ante la infinidad de definiciones que podemos encontrar del término aprendizaje en el puesto de trabajo, en la presente investigación el eje central gira en torno a la unión de dos conceptos muy relacionados entre sí, el aprendizaje en el puesto de trabajo y el aprendizaje informal, por lo que, se considera que el puesto de trabajo es un elemento fundamental en cualquier proceso de aprendizaje profesional.

Etimológicamente el verbo “aprender” presenta sus orígenes en el latín, concretamente con la palabra *apprehendere* que se refiere al hecho de recibir un conocimiento a través de la práctica o la experiencia (Roberts, Pastor y de Arozena, 1996). A su vez, en la raíz de este mismo término se encuentra la acción de “prender”, cuyo significado es atrapar, capturar o apoderarse de algo.

Como punto de partida, la definición de aprendizaje se relaciona con la disposición permanente de enfrentarse a lo nuevo modificando los esquemas de expectativa aprendidos (Luhmann y Schorr, 1988). El autor Houle (1981) define el aprendizaje como “el proceso por el que las personas adquieren conocimientos, sensibilidad o dominio de habilidades a través de la experiencia o el estudio”. Por otro lado, Solomón (2017) considera que el aprendizaje es un cambio permanente en la conducta provocada por la experiencia”. El autor Billet (2014) define el puesto de trabajo como interprofesional, ya que los profesionales suelen trabajar de manera colaborativa para abordar necesidades laborales compartidas. Asimismo, el aprendizaje en el puesto de trabajo depende en gran parte de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los respectivos contextos laborales.

Después de revisar las definiciones sobre el concepto de aprendizaje, se decide formular aquella que se considera más adecuada y que ofrece respuesta al objeto central del estudio: se entiende por aprendizaje esa mochila que cada profesional contiene como consecuencia de sus percepciones, experiencias vitales y puntos de vista. En definitiva, todos aquellos aspectos que se van acumulando a lo largo de la carrera personal y profesional. Por otro lado, el aprendizaje en el puesto de trabajo, como describe Vélez (2007), permite generar e incorporar conocimiento, mejorar la capacidad de análisis y desarrollo profesional, la toma de decisiones, las habilidades, las competencias, etc. Por lo tanto, al hablar del concepto aprendizaje, no sería correcto mencionarlo como un elemento autónomo, se debe compartir y poder transferir al puesto de trabajo.

4.1 El aprendizaje en el puesto de trabajo.

En las últimas dos décadas, al entrevistar a trabajadores de una amplia gama de profesiones acerca de cómo aprenden, describen principalmente el participar en las actividades laborales, el observar y escuchar, o “simplemente la misma presencia en el puesto de trabajo”. En esta misma línea, Gairín, Muñoz Moreno y Rodríguez-Gómez (2008), llegan a describir la figura del profesional como una persona que reflexiona día a día sobre su práctica profesional.

Como nos cuentan los autores Murillo-Pedrosa y Gairín (2020) el perfil del profesional actual no espera, habitualmente, el catálogo de cursos formativos para poder actualizarse, sino que lo hace cuando verdaderamente necesita formarse. Esta necesidad de disponer de formación cercana y en el momento, está promoviendo un cambio de la formación presencial a la virtual; también la búsqueda de nuevas formas de perfeccionamiento. Por otro lado, Gairín y Rodríguez-Gómez (2020) consideran el aprendizaje como un requisito necesario, como un elemento propio de la organización que actúa

como una herramienta al servicio de las necesidades de esta.

La autora Matthews (1999) considera que cada vez se reconoce más el aprendizaje en el lugar de trabajo, pero que los profesionales deberían utilizar los beneficios del aprendizaje para que la organización evolucione hacia una organización que aprende. Asimismo, Watkins y Marsick (1992b, p. 298) propusieron una definición detallada de una organización de aprendizaje: “Es aquella en la que el aprendizaje es un proceso continuo y de uso estratégico, integrado con y funcionando paralelamente al trabajo”. Las ocho mentalidades identificadas por Rylatt (1994) son consideradas esenciales para el proceso de transformación del aprendizaje en el lugar de trabajo:

1. El aprendizaje en el lugar de trabajo debe ser mayor que el cambio.
2. El aprendizaje en el lugar de trabajo debe ser sistemático e interactivo.
3. El aprendizaje en el lugar de trabajo debe estar orientado a los resultados de la organización.
4. Las actividades de aprendizaje en el lugar de trabajo deben dirigirse a toda la persona, incorporando mucho más que un desarrollo de habilidades técnicas y funcionales.
5. El aprendizaje en el lugar de trabajo debe ser conducido por el aprendiz.
6. El aprendizaje en el lugar de trabajo debe estar basado en la competencia.
7. El aprendizaje en el lugar de trabajo debe ser “justo a tiempo”.
8. El aprendizaje en el lugar de trabajo debe expandirse hacia nuevas fronteras del conocimiento.

Son grandes los cambios que se están produciendo en el lugar de trabajo y muchos de los autores consultados, como Billet (2020) y Li *et al.* (2009), entre otros, constatan cómo el trabajo se centra cada vez más en reunir las experiencias adecuadas para resolver problemas y retos concretos. Muchas organizaciones llevan a cabo estrategias que tienden a promover el aprendizaje en el puesto de trabajo, dicho aprendizaje tiene lugar a través de la interacción y el trabajo colaborativo entre los miembros de una organización, a raíz de esto, distintos autores como Marsick (2006), Jarcho (2012) y Marsick y Watkins (2015) entre otros, hablan de la importancia de generar espacios de aprendizaje informal para que los profesionales de una organización puedan adquirir nuevos conocimientos.

Con relación a esto, el estudio realizado por Stake (1999), reveló que el ambiente de aprendizaje de una organización es importante para el aprendizaje en el lugar de trabajo. La gran mayoría de las organizaciones investigadas comparten la necesidad de una conversión de conocimientos tácitos a explícitos con el fin de facilitar un aprendizaje informal y eficaz en el lugar de trabajo. El aprendizaje en el lugar de trabajo se centra en la mejora de las condiciones y prácticas de aprendizaje e instrucción en los ámbitos de trabajo (Engeström y Sannino, 2016).

Relacionado con lo anterior, según los autores Herrero y Dalmau (2023) el aprendizaje debe ser útil, práctico y lo más importante, estar integrado en la propia dinámica laboral (Learning in the Work of Flow), conectando así, con aquel aprendizaje adquirido en el mismo flujo de trabajo (Bersin, 2018). A continuación, se describen algunos de sus atributos (Herrero y Dalmau, 2023):

- Integrado en el espacio de trabajo, donde se detecta la necesidad.
- Ágil, accesible y disponible en el momento y situación donde se requiera: *just in time* y *just in case*.
- Interiorizado a través de la práctica deliberada, la reflexión activa.

- Orientado al desarrollo, contemplando la ampliación de competencias requeridas por el puesto de trabajo (*upskilling*), como la adquisición de nuevas competencias (*reskilling*) que permitan un cambio de rol profesional.

En esta época de cambios constantes, el aprendizaje en el puesto de trabajo adquiere un papel cada vez más importante como herramienta a través de la cual las organizaciones pueden alcanzar sus metas no sólo a corto plazo, sino también su misión a largo plazo. Los profesionales deben utilizar los beneficios de ese aprendizaje tanto para su desarrollo personal y profesional, como para que la organización evolucione hacia una organización que aprende y mejora constantemente. Según Jennings (2012) existen un total de cuatro componentes de aprendizaje en el puesto de trabajo, éstos son los siguientes:

1. Acciones de aprendizaje en el puesto de trabajo. Aquellas acciones implementadas con una clara intencionalidad de proveer aprendizaje en el propio puesto de trabajo.
2. Entornos de colaboración. La estrategia más conocida son las CoP, también se integran los grupos de trabajo, trabajo por proyectos, *action learning*, etc.
3. Entornos de contenidos curados. Nueva figura profesional que se sitúa entre el moderador de CoPs y el formador tradicional.
4. Entornos extendidos de aprendizaje y estrategias intencionales de aprendizaje informal.

A su vez, Raelin (2000) hace alusión al enfoque “aprendizaje basado en el trabajo”, aprendizaje de acción, investigación de acción, indagación colaborativa y otros, los cuales comparten un proceso:

- El aprendizaje se adquiere en medio de la acción y se dedica a la tarea que se realiza.
- La creación y la utilización del conocimiento son actividades colectivas en las que el aprendizaje se convierte en un trabajo de todos.
- Los usuarios han de adquirir una aptitud de aprender a aprender.

Según la autora López-Crespo (2020), una de las grandes críticas que recibe la formación para el trabajo se corresponde con la dificultad de transferir lo aprendido al puesto. A su vez, considera que el aprendizaje informal pone en valor la importancia del contexto, es decir, la posibilidad de integrar los conceptos aprendizaje y trabajo. Un aspecto interesante que menciona en su tesis doctoral se centra en la importancia de diferenciar el concepto aprendizaje en el trabajo (*learning at work*) y el aprendizaje (incrustado) en el trabajo (*learning in work*), la primera se refiere a aquellas actividades de aprendizaje más formales realizadas en el lugar de trabajo y la segunda a aquellas actividades informales que se integran en el proceso real de trabajo.

Finalmente, el autor Lasagna (2023) en la aportación al Congreso Internacional EDO 2023, describe como los profesionales cuando llegan a sus puestos de trabajo se encuentran con grandes dificultades para aplicar los nuevos aprendizajes al puesto de trabajo. Este aspecto, a menudo, se vincula con las problemáticas del contexto organizacional, pues no se generan los incentivos necesarios para que ello tenga lugar y suceda.

4.1.1 Características del entorno de trabajo.

En su momento Balwin y Ford (1988) determinaron como el soporte de los superiores y la posibilidad de introducir cambios lograban asegurar el mantenimiento de las nuevas competencias en el puesto de trabajo. Muchas investigaciones y estudios han identificado que los profesionales que trabajan en

climas positivos se sienten mucho más motivados para transferir sus aprendizajes al puesto de trabajo. Contrariamente, son diversas las investigaciones que demuestran el bajo porcentaje de aplicación al puesto de los aprendizajes adquiridos (Ballesteros, 2008). A su vez, describe como la formación fuera del lugar de trabajo promueve la reflexión sobre las rutinas diarias, además de que las discusiones e informaciones que se llegan a generar ayudan al profesional a conocer la existencia de otras maneras de hacer bien su trabajo.

En la misma línea, Davids (2013) también habla de la influencia de determinados factores que denomina como “factores climáticos”, el apoyo del superior, de los compañeros y la oportunidad para aplicar en el puesto de trabajo lo aprendido. Es cierto que, actualmente las organizaciones evalúan la satisfacción de sus profesionales, pero un porcentaje mínimo de instituciones evalúan los resultados reales de la formación vinculados al puesto de trabajo. El clima de formación incluye el apoyo percibido de la dirección, el trabajo y la organización para el aprendizaje (Tracey y Tews, 2005). Estos autores describen las siguientes dimensiones:

- El apoyo de los directivos: son capaces de fomentar el aprendizaje en el trabajo y la innovación.
- El apoyo al trabajo: los puestos de trabajo están diseñados para promover el aprendizaje continuo y proporcionar flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y habilidades.
- El apoyo de la organización: políticas y procedimientos que demuestran la importancia de los esfuerzos de formación y desarrollo, estableciendo sistemas de recompensa.

4.1.2 Aprendizaje situado y conectado.

En cuanto al concepto de aprendizaje situado, éste acaba siendo entendido como “una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria”. El autor Sagástegui (2004), menciona que, sin existir una significación unívoca del término, puede entenderse que lo “situado” del aprendizaje hace referencia a un principio básico: la formación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad diaria. Lave y Wenger (1991) consideran el aprendizaje situacional aquel que tiene lugar en el mismo contexto en el que se desea aplicar. A continuación, se detallan los principios básicos que caracterizan este aprendizaje:

1. No tiene sentido hablar de conocimiento descontextualizado, abstracto o general.
2. Los nuevos conocimientos y aprendizajes se conciben adecuadamente cuando se localizan en CoPs.

Seguidamente se destacan las estrategias para el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales y en el desarrollo de las capacidades reflexivas y/o críticas (Díaz, 2003):

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).
- Trabajo por proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje-servicio (*service learning*).
- Trabajo en equipos cooperativos.

- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las TIC.

Esta concepción del aprendizaje situado es más compleja que las nociones de “aprender in situ” o “aprender haciendo”. Como declararon en su momento Lave y Wenger (1991), en algunas ocasiones “situado” parecía significar que ciertos pensamientos y acciones de los profesionales se relacionaban con el espacio y el tiempo, en otras, parecía ser que el pensamiento y la acción solo eran sociales al involucrarse con otros profesionales.

En referencia al aprendizaje conectado, los nuevos modelos de aprendizaje ponen énfasis, no tanto en los conocimientos sino en las personas objeto de aprendizaje y en cómo éstas pueden desarrollar mejor sus competencias en sus entornos de trabajo. Estos modelos, provienen del aprendizaje informal y del aprendizaje en el puesto de trabajo (Martínez, Ochoa, y Díaz-Canadell, citados en Gairín, 2016). Muchos de los puestos de trabajo actuales, se encuentran familiarizados con el uso de las TIC y, esto ha dado lugar a la existencia de espacios de interrelación en los que se comparten informaciones y se construye conocimiento de forma conjunta. Así pues, en esta misma línea, Siemens (2004) acaba por identificar este tipo de aprendizaje en red con el conectivismo.

4.1.3 Aprendizaje intencional e incidental.

El aprendizaje incidental suele producirse sin previsión y, a veces sin conciencia (Watkins y Marsick, 1992b). El aprendizaje experimental, el aprendizaje en el lugar de trabajo y el aprendizaje informal pueden tener a menudo elementos intencionales e incidentales. Cabe destacar que, la intencionalidad permite a los individuos y a las organizaciones ser más decididos en su enfoque de aprendizaje informal, sin esperar que se produzca por casualidad. Dichas autoras destacan dos elementos clave del aprendizaje informal, y se distinguen del aprendizaje incidental como aquel basado en la acción y la reflexión (ver Figura 28). Se refieren con ello al valor de la reflexión combinada con la acción, si bien es cierto que, cuando las personas reflexionan toman consciencia de lo que están aprendiendo.

Figura 28: Acción y reflexión en el aprendizaje

	PRESENCIA DE REFLEXIÓN	AUSENCIA DE REFLEXIÓN
PRESENCIA DE ACCIÓN	APRENDIZAJE INFORMAL	APRENDIZAJE INCIDENTAL
AUSENCIA DE ACCIÓN	APRENDIZAJE FORMAL	NO APRENDIZAJE

Fuente: Watkins y Marsick (1992b).

4.1.4 Ventajas y desventajas del aprendizaje en el puesto de trabajo.

Con referencia a las ventajas principales de este aprendizaje encontramos que, se considera el nivel de conocimientos previos del participante y que, la adquisición de capacidades y conocimientos parte principalmente de los problemas concretos que surgen en el puesto de trabajo, así como la valoración y evaluación de los aprendizajes que realiza el profesional. En referencia a las desventajas, se hace complicado determinar el desarrollo formativo y se pueden cometer errores al llevarse a cabo en el

mismo puesto de trabajo (Tejada y Ferrández, 2007).

4.1.5 Evaluación de la transferencia de la formación al puesto de trabajo.

Los antecedentes de la transferencia de la formación recibieron mucha atención por parte del ámbito de la investigación tiempo atrás, en la actualidad hay un enfoque en la creación de un entorno rico para el aprendizaje en el lugar de trabajo (Marsick, Watkins y O'Connor, 2011). La evaluación desde una visión genérica se podría resumir como una actividad procesual que exige de la participación de diferentes agentes. Mediante la recogida de evidencias e información sobre un determinado objetivo, se intenta crear un conocimiento que facilite la toma de decisiones enfocada a la mejora y al cambio (Barrera-Corominas y Gairín, 2018).

Teniendo en cuenta que se está evaluando la formación y su influencia en el puesto de trabajo, no se debe dejar a un lado que formarse no siempre implica aprender. Recopilando lo que algunos autores describen como evaluación de la formación, ésta acaba siendo la evidencia de que los conocimientos y las habilidades se están aplicando al puesto de trabajo (Baldwin y Ford, 1988; Cheng y Ho, 2001; Holton, 1996; Saks, Salas y Lewis, 2014).

A continuación, se detallan algunos modelos de evaluación de la formación:

- Kirkpatrick (1959): el autor llega a conceptualizar la evaluación de la formación como un proceso conformado por cuatro fases las cuales tienen cierto impacto entre ellas: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. La crítica principal de este modelo se centra en que muchas organizaciones, se quedan en los dos primeros niveles, por el hecho de ser más sencillas de evaluar.
- Phillips, Phillips, Stone y Burkett (2006): modelo de proceso ROI. El autor examinó el modelo del anterior experto, el cual había contemplado el impacto de la formación en la organización, pero sin la presencia de un método que pudiera evidenciar el impacto de una manera objetiva.
- Meignant, Philippe y Caglio (1991): describen cuatro niveles de evaluación, los cuales se encuentran detallados a continuación: evaluación de la satisfacción, evaluación pedagógica, evaluación de la transferencia y evaluación de los efectos de la formación.
- Holton (1996): según este autor para conseguir llegar al éxito individual es importante que esté presente el concepto de motivación para transferir.
- Pineda (2000a): modelo holístico de evaluación de la formación. Éste aporta una visión integral compuesta por seis objetivos o niveles de actuación: 1) satisfacción del participante con la formación; 2) desempeño de los objetivos de aprendizaje; 3) adecuación pedagógica del proceso de formación; 4) transferencia de los aprendizajes; 5) impacto de la formación en los objetivos de la organización; y 6) rentabilidad de la formación.

Con relación a esto, Pineda (2000b) enumera las dificultades que tienen muchas organizaciones en cuanto a la evaluación de la formación:

- Problemas de medida, concretamente de su traducción en términos económicos (ROI).
- La ausencia de instrumentos adecuados y la dificultad de acceso a la información.
- La no preparación de los profesionales o gestores de formación.
- La falta de apoyo por parte de los superiores o líderes.

Como se observa, existen tantos modelos de evaluación como autores o expertos de la temática, los cuales aportan diversas concepciones y visiones. Teniendo en cuenta este conjunto de teorías explicativas, se toma consciencia de la importancia que se le otorga a la transferencia de la formación, pero, aun así, pocas son las organizaciones que la lleguen a evaluar. Se considera importante, poder fijar comportamientos observables para identificar si realmente ese aprendizaje se ha aplicado o no al puesto (Phillips *et al.*, 2006). Seguidamente, se presentan los niveles de evaluación con su porcentaje (ver Tabla 14).

Tabla 14: Niveles de evaluación y % correspondientes

Nivel evaluación	Porcentaje sobre el total
Nivel 1: Reacción y satisfacción	Entre el 90% y el 100%
Nivel 2: Aprendizaje	Entre el 40% y el 60%
Nivel 3: Aplicación en el trabajo	Aproximadamente el 30%
Nivel 4: Impacto en la organización	Entre el 10% y el 20%
Nivel 5: ROI	Entre el 5% y el 10%

Fuente: Phillips *et al.* (2006).

En el webinar “Repensemos el futuro de la formación/aprendizaje en la AAPP” (2022), Alonso Andreano, reivindica que la evaluación de la transferencia tiene que ir más allá de la opinión de los superiores y de los procesos de autoevaluación. Así pues, declara poner fin a la formación programada, aquella a la que se destinan múltiples recursos y no aporta evidencia de su impacto. Según el autor, existen múltiples recursos disponibles en la red diseñados expresamente para fomentar el autoaprendizaje, por lo que, sólo se deberían certificar aquellas formaciones que tienen transferencia al puesto de trabajo. En definitiva, los modelos *learning by doing* y el aprendizaje ligado al flujo de trabajo son los más adecuados para establecer la metodología *Objectives and Key Results* (sus siglas en inglés OKR).

4.2 El aprendizaje informal.

Si hablamos de aprendizaje formal e informal parece que ambos términos se encuentren situados en dos paradigmas distintos. Relacionado con esto, Eraut (2004 y 2007) considera que el aprendizaje se produce en un continuo. En esta línea, Colley, Hodkinson y Malcolm (2003) sugieren que el aprendizaje informal se produce dentro del formal, por lo que separarlos sería un error. El autor Martínez (2012), muestra la relación existente entre aprendizaje formal e informal con respecto al puesto de trabajo (ver Figura 29).

Figura 29: El aprendizaje formal e informal



Fuente: Martínez (2012).

En línea con lo anterior, cabe remarcar que ambos aprendizajes tienden a complementarse sin establecer con ello ningún tipo de jerarquía. Los autores, Marsick, Watkins, Skully-Russ y Nicolaidis (2017), plantean el aprendizaje formal e informal como una unidad dialéctica.

Así pues, el aprendizaje informal tendrá lugar allí donde las personas tengan una necesidad, una motivación y una oportunidad de aprendizaje, a menudo es intencional pero no está estructurado ni contextualizado (Marsick y Watkins, 2001). Puede definirse como implícito, no intencionado, oportunista y no estructurado (Eraut, 2004). Este aprendizaje se considera más espontáneo y consiste en actividades de aprendizaje ad hoc o de impulso, De Laat y Schreurs (2013) describen que los efectos del aprendizaje informal siguen siendo invisibles, sin embargo, existen formas de aprendizaje espontáneo relacionado con el trabajo y el desarrollo profesional, por lo que no tiene lugar de forma aislada, sino en conexión con los procesos laborales.

El aprendizaje informal destaca la importancia de aprender de los demás, del espacio para deseo individual y de actuar para aprender (Encinar-Prat y Gairín, 2019). Los individuos, a través de la interacción social con su contexto, reciben las influencias que absorben a través de sus procesos psicológicos de interpretación y de adquisición (Illeris, 2004).

Según Bear, Tompson, Morrison, Vickers, Paradise, Czarnowsky y King (2008), dicho aprendizaje es importante porque representa la mayor parte del aprendizaje que se produce en las organizaciones. Éste es similar, aunque único, a otras formas de aprendizaje en el lugar de trabajo: el aprendizaje continuo, la práctica deliberada y el autodesarrollo se centran en que los profesionales aprendan en previsión de necesidades futuras y en asumir la responsabilidad del aprendizaje (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer, 1993; London y Smither, 1999; Orvis y Leffler, 2011; Raelin, 1997). A menudo, este aprendizaje tiene lugar en las organizaciones, concretamente cuando los directivos tienen dificultades para asistir a los programas de formación formal, pero necesitan adquirir conocimientos y habilidades para hacer frente a las situaciones que se les presentan (Noe, Tews y Michel, 2017).

Al pretender que el aprendizaje informal tenga un carácter intencional, es necesario que se planifiquen los objetivos de aprendizaje y se puedan vincular con el desarrollo personal y organizacional. Según la autora Encinar-Prat (2021), la propia organización debería llevar a cabo actuaciones que faciliten ese aprendizaje, como la realización de seminarios, creación de materiales de apoyo o programas de mentoría. En definitiva, se trata de generar espacios de aprendizaje informal, donde el compartir conocimiento sea un proceso natural.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo no se puede descontextualizar de la dimensión organizativa. Según López-Crespo (2020) este aprendizaje se constituye en el contexto organizativo, y, por lo tanto, tiene implicaciones para la organización, pues ésta participa de este aprendizaje y a la vez lo promueve. De manera similar, Schumacher (2018) menciona que el aprendizaje informal intencional, autodirigido y autorregulado por los profesionales requiere organización, planificación de las necesidades y establecimiento de objetivos, aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación de los procesos y resultados.

Los resultados de distintas investigaciones como la de Matthews (1999), Marsick (2006), Marsick y Watkins (2015), detallan cómo el aprendizaje obtenido por la persona de manera informal no sólo constituye un porcentaje varias veces superior al formal en cualquier proceso de formación, sino que, además, ocupa un puesto de vital importancia, si permite asimilar en la práctica lo aprendido mediante las iniciativas formales. Según García Rueda (2008) donde hay experiencia hay aprendizaje

y, hay aprendizaje allí donde una organización se relaciona con su entorno. Poco a poco se comienzan a visualizar propuestas y experiencias aplicadas que hacen pensar en una nueva administración con un perfil más colaborativo.

Marsick y Volpe (1999) describen el aprendizaje informal en el puesto de trabajo teniendo en cuenta las siguientes características:

- El aprendizaje informal está integrado en el puesto de trabajo y en las rutinas diarias de los profesionales.
- Este aprendizaje puede estar movilizado por condicionantes externos (nuevas demandas laborales, nuevas responsabilidades, rotaciones de puesto, entre otros) y condicionantes internos (valoración realizada por el mismo profesional sobre alguna actuación).
- Se trata de un aprendizaje no muy consciente, ya que las personas a menudo dicen que aprenden por ensayo-error, aunque a menudo desconocen cómo llegan a esas conclusiones.
- La construcción del aprendizaje informal está sujeta a eventos y circunstancias casuales, a pesar de haber una intención o un objetivo a conseguir.
- El aprendizaje informal se construye mediante un proceso iterativo de acción y reflexión, donde el profesional, por un lado, evalúa las consecuencias de sus acciones y, por el otro, se cuestiona sus valores y suposiciones que guían su actuación profesional.
- Por último, los profesionales constituyen aprendizajes informales en el puesto de trabajo de forma colaborativa. La labor del profesional, cada vez más, precisa del trabajo en equipo y de la relación entre puestos de trabajo.

Los procesos de formación y aprendizaje se plantean en un nuevo escenario y aparecen conceptos ya mencionados en las teorías clásicas del aprendizaje como, el *learning by doing*, el aprendizaje social y, también, el conectivismo (Siemens, 2004). Finalmente, la presente investigación pretende abordar los siguientes tópicos: la creación de espacios de intercambio entre profesionales, la presencia de CoPs, los encuentros de expertos y buenas prácticas (compartir el conocimiento), el diseño de pequeños manuales para distribuir en los puestos de trabajo, el mentoring, entre otros.

4.2.1 Revalorizando los aprendizajes informales.

Ante la siguiente pregunta ¿qué he aprendido?, normalmente se recurre aquel curso o seminario al que se ha asistido, pero seguramente también se logran identificar aprendizajes que no tienen relación con ninguna acción formativa, sino con aquello que se ha podido ver, experimentar e incluso contrastar con los demás, pues el mundo del aprendizaje es mucho más que la realización de unos cursos formativos. Estudios como los de Cross (2011) y Gairín y Barrera-Corominas (Ed.) (2014) demuestran que el aprendizaje informal es una parte importante del AO.

Al recurrir a distintos estudios como el de Ballesteros (2008) y Barrera-Corominas (2016) entre otros, se ha apreciado que, si no existe vinculación entre el aprendizaje y el contexto, además de no disponer de la oportunidad de aplicar lo aprendido, se acabara olvidando una parte importante del conocimiento que se dispone. En definitiva, el aprendizaje es un aspecto complejo, por lo que resulta esencial la combinación de los conocimientos teóricos y prácticos.

4.2.2 Tendencias sobre el aprendizaje. ¿Cómo aprenden hoy en día los profesionales?

El aprendizaje informal también se ha llegado a entender como un aprendizaje adoptado por medio de la experiencia, asociado con frecuencia a la idea de “hands on” o aprendizaje en la práctica, así como independiente, en el sentido de aquel aprendizaje que se da al seguir una ruta elegida o controlada por la persona que aprende, por voluntad, motivación e interés propios (Mejía-Arauz, 2005).

Dicho autor acaba por sugerir no asociar lo formal o informal al aprendizaje, sino a las situaciones o escenarios en que ocurre el aprendizaje. El aprender trabajando, se contempla como un nuevo paradigma laboral, teniendo presente las investigaciones de expertos como; Jay Cross, Charles Jennings, Clark Quinn, Harold Jarche, Jane Hart, etc. En definitiva, la forma en que las personas ejecutan sus tareas va transformándose, de la misma manera que lo hace el aprendizaje.

Como expone Jimmy Wales en el visionado Aprendemos Juntos de BBVA (2018), la educación formal parte de lo tradicional y el aprendizaje informal parte prácticamente de todo lo demás, y puede presentarse de forma muy variada. Dicho autor opina lo siguiente: “el sistema educativo tradicional sigue siendo muy importante, pero su estructura está cambiando. Se está produciendo una transformación radical en la calidad del aprendizaje informal”. De alguna manera, la tecnología permite que el aprendizaje de los profesionales pueda ir más allá del sistema educativo tradicional, y puedan continuar su aprendizaje después de esas etapas, lo que conocemos como aprendizaje a lo largo de la vida (en inglés *lifelong learning*).

En cuanto a este último concepto, en el visionado publicado por Fundación Telefónica (2013) Emilio Gilolmo, vicepresidente ejecutivo, destaca la relevancia del aprendizaje permanente. Éste llega a mencionar cuatro aspectos para tener en cuenta:

- Se aprende en todo momento y en diversos contextos.
- Los nuevos entornos de aprendizaje generan una mayor personalización y una necesidad de atender nuevas competencias y destrezas.
- Existen conocimientos que se adquieren mejor fuera del sistema de educación formal, puesto que requieren de un ambiente que no se puede reproducir en el contexto educativo.
- La educación “online” se está reinventando día a día, creándose nuevos modelos masivos y abiertos, orientados a la democratización del aprendizaje y al trabajo colaborativo en red.

En esta misma línea, Gilolmo recoge diversos principios básicos sobre el ciudadano digital que, en su momento, presentó Stephen Downes y George Siemens, con su conocida teoría del conectivismo:

- El primer principio básico en el aprendizaje informal es la interacción. Se aprende de los demás y los demás con nosotros, cada uno debe crear su propia red de interacciones y situarse en el centro.
- El segundo principio básico es la usabilidad: el aprendizaje ha de ser coherente y simple para poder organizarlo bien.
- El tercer principio sería la relevancia. Se debería aprender aquello relevante para una persona en ese momento, la motivación es un factor crucial en el aprendizaje.

Finalmente, no se debe olvidar cuando se piensa en educación, formación y aprendizaje que, el 70% de lo que aprendemos se realiza de manera informal, el 20% de manera no formal, y el 10% de manera formal. Según Domingo-Farnós (2020), en la actualidad el foco de la comunidad educativa

está en el ámbito formal y no en los nodos de enseñanza en los que se genera el 90% del aprendizaje. Este autor considera importante no interpretar el aprendizaje formal e informal de forma aislada y separada, pues un punto predominante en la literatura actual es éste, y acaba siendo un error.

Como se ha descrito en la problemática del estudio, se necesita un tipo de formación que genere transformación y marque la diferencia, es decir, una formación personalizada que se pueda adaptar a los contextos laborales y que a su vez origine un cierto impacto dentro de las organizaciones. A raíz de lo comentado, se expone la siguiente cuestión: ¿Cómo aprenden hoy en día los profesionales? En seguida se recurre a la teoría propuesta por el autor William Glasser (s.f) y la pirámide de aprendizaje. A continuación, se presenta (ver Figura 30).

Figura 30: La pirámide del aprendizaje



Fuente: William Glasser (s.f).

Esta representación gráfica expone cómo a través de la experiencia, el profesional es capaz de fijar los conocimientos que recibe durante su práctica laboral. El autor detalla cómo los estímulos visuales, auditivos y emocionales son un complemento más para potenciar el aprendizaje.

A continuación, se detallan cada uno de los conceptos y su significado (Escuela Superior de Negocios de Monterrey, 2021):

- *El 95% de lo que se enseña a otros.* Cuando se aprende algo, trata de transmitirse al resto de compañeros. Este proceso facilita la ordenación de los datos, la estructuración de las definiciones que se comparten, etc. Todo esto es fundamental para que ese conocimiento no desaparezca.
- *El 80% de lo que se hace.* Se refiere a aquellas acciones más cotidianas que quedan automatizadas y almacenadas en el propio conocimiento.
- *El 70% de lo que se discute con otros.* El intercambio, el debate y la reflexión colectiva, en definitiva, son de las mejores herramientas para consolidar el conocimiento.
- *El 50% de lo que se ve y oye.* La sociedad actual está repleta de estímulos constantes, entre ellos predominan los audiovisuales y auditivos. Estos elementos se introducen en el cerebro de manera temporal, lo que quiere decir que son fáciles de olvidar.
- *El 30% de lo que se ve.* En la línea de lo anterior, los estímulos visuales permanecen poco tiempo en el recuerdo.

- *El 20% de lo que se oye.* Aunque hay estudios que demuestran el poder memorístico de lo musical, su efecto como herramienta pedagógica se acaba debilitando si eso no viene acompañado de una emoción, sentimiento o experiencia.
- *El 10% de lo que se lee.* El acto de leer no puede concebirse como un hecho aislado, debe estar unido con el resto de los estímulos para que esos contenidos se queden de manera permanente en el recuerdo.

En esta misma línea, nos encontramos con la representación de la pirámide de Edgar Dale. Como el anterior autor, se establecen una serie de porcentajes que se asocian a la asimilación de aprendizajes según lo que el profesional lleva a cabo: escuchar, ver, leer, etc. Existen versiones muy similares que circulan por libros y revistas de educación, entre otras fuentes, así pues... *¿Qué fundamentos existen detrás de estas representaciones?*

El autor Dale (s.f) en uno de sus libros *El cono de la experiencia*, propuso una clasificación de experiencias audiovisuales, pero sin llegar a establecer un orden según la eficacia. Para el conjunto de profesionales puede resultar evidente la distribución que se establece, pues parece razonable que se aprende más haciendo que solo leyendo, gracias a la experimentación y a la puesta en práctica, pero se debe tener en cuenta, según diversas fuentes bibliográficas, que es considerado un mito y que, por lo tanto, no existe ninguna base científica que avale los porcentajes que establece el autor.

4.2.3 El aprendizaje informal: el modelo 70:20:10.

El trabajo y el aprendizaje se han entrelazado y son inseparables, con relación a esto, el modelo 70:20:10 intenta ofrecer una respuesta a las organizaciones del siglo XXI, estableciendo una relación efectiva entre trabajo y aprendizaje poniendo el foco en las necesidades de la organización y el desempeño de los profesionales que la integran. La forma de dar sentido a este modelo tiene lugar al incorporar el propio aprendizaje en el trabajo (Arets, Jennings y Heijnen, 2016). Dichos autores señalan que para la implantación y sostenimiento de este modelo es necesaria la presencia de los siguientes roles:

- *Performance detective:* Analiza la organización y define el rendimiento deseado y el gap de los profesionales para alcanzarlo de la misma forma que identifica las tareas críticas dentro de la organización.
- *Performance architect:* Se encarga de diseñar soluciones a los problemas detectados por el *performance detective*. A su vez, se encarga de validar con el profesional la propuesta de aprendizaje que se ha diseñado. De alguna forma, presenta un “prototipo” de la formación basándose en los principios del modelo 70:20:10.
- *Performance master builder:* Co-crea con las diferentes áreas de la organización las soluciones concretas bajo el modelo 70:20:10. Identifica los recursos para ello, es decir define como van a aprender las personas, incidiendo especialmente en el aprendizaje social.
- *Performance game changer:* Se centra en la aplicación de la mejora y la innovación continua del aprendizaje de los profesionales, es también el encargado de coordinar los diferentes roles e incorporar otros agentes de la organización en el proceso.
- *Performance tracker:* Crea el plan de medición en base a la recolección de datos y promueve la introducción de cambios en base a los resultados que se van obteniendo durante todo el proceso.

En cuanto a la clasificación de los porcentajes, según Cross (2006) el 70% se corresponde con los aprendizajes que realizan los profesionales durante el desarrollo de su trabajo, el 20% a partir de las interacciones con otras personas y, por último, el 10% de aquellos conocimientos adquiridos a través de la participación en actividades formalizadas y planificadas. El aprendizaje formal (10%) es el más tratado habitualmente dentro del AO y se suele relacionar con el concepto de las 4C dónde contenido, contexto, conexión y continuidad, son las que explican cómo se aprende. A su vez, se estima que el aprendizaje informal representa el 70-90% del aprendizaje relacionado con el trabajo (Cerasoli *et al.*, 2018).

Existen varios orígenes del modelo (Kajewski y Madsen, 2013; Jennings y Wargnier, 2012), pero concretamente son Lombardo y Eichinger (1996) del Centro de Liderazgo Creativo de Carolina de Norte, los creadores de éste. Los autores describen que la formación óptima tiene lugar fuera de los contextos formales y a través de la propia práctica diaria. Finalmente, la explicación detallada del mismo, se le otorga al autor Jennings (2012).

Se puede afirmar que, la evolución y el éxito de este modelo se acaba asociando a la aparición de distintas teorías sobre el aprendizaje:

- El aprendizaje informal (Marsick, 2012 y Cross, 2006),
- El aprendizaje en el puesto (Eraut, 1994),
- El aprendizaje mimético (Billet, 2016),
- El aprendizaje social (Bandura, 1994) y;
- El aprendizaje social y situado (Lave y Wenger, 1991).

Dicho modelo ha sido utilizado por diversas organizaciones con el fin de ofrecer apoyo y soporte a un aprendizaje activo y personalizado. Se es consciente que el aprendizaje tiene lugar en el contexto, de manera formal e informal, incorporando el desempeño en el trabajo y otorgando la participación en comunidades y redes. Se requiere de equipos directivos abiertos a la participación y al fomento de los procesos de innovación desde abajo, los propios profesionales son lo que impulsan y legitiman los aprendizajes (Scott y Ferguson, 2016).

A continuación, los autores citados, exponen algunas actividades relacionadas con el modelo:

- 70: asociado a la resolución de problemas, tareas retadoras, rotación de puestos, reflexión deliberada, entre otros.
- 20: se relaciona con el peer coaching, dar y recibir feedback, mentoring, CoPs, etc.
- 10: hablamos de cursos y seminarios, módulos e-Learning, congresos y jornadas, webinars, formación externa, etc.

Las aportaciones de Scott y Ferguson (2016), Jennings y Wargnier (2012) y, Kajewski y Madsen (2013) nos muestran las razones por las cuales diversas organizaciones apuestan y están interesadas por implementar dicho modelo:

- Resitúa las áreas de formación y desarrollo. Se caracterizan por ser motores de cambio e innovación para la mejora continua de la organización.
- Es catalizador del cambio. El rol tradicional de los departamentos ha obstaculizado las prácticas emergentes (Jennings, 2014).

- De la acumulación de prácticas a la aparición de ecosistemas de aprendizaje. La concepción del aprendizaje es holística y cuenta con elementos formales y estructurados, pero también informales y fruto de la casualidad (Cross, 2006).
- Implicación de los directivos institucionales. La desconexión entre la oferta formativa elegida por los profesionales y las necesidades organizacionales valoradas por los responsables de los equipos era evidente.

A su vez, también se mencionan las debilidades que acompañan a este modelo (Scott y Ferguson, 2016):

- La ausencia de consenso en cuanto a la concepción del aprendizaje en el puesto de trabajo ha derivado a una gran variedad de significados: lugar de trabajo como lugar de aprendizaje, el lugar de trabajo como un entorno global de aprendizaje y aprendizaje y trabajo (Lee, Fuller, Ashton, Butler, Felstead, Unwin y Walters, 2004).
- Diferencias de interpretación. Existen múltiples interpretaciones y dispares, pues en los últimos 5 años han aparecido definiciones muy distintas (Hoyle, 2015).
- No es una receta, es una reflexión y una forma de pensar el desarrollo profesional y organizacional. Las organizaciones que aplican el modelo de forma estricta tienen menos éxito que las que optan por una orientación más flexible y abierta (Clark, 2016).
- Falta de evidencia empírica y de investigación. Existen críticas sobre el modelo por desarrollarse desde una visión teórica y carecer de rigor científico (Scott y Ferguson, 2016).

El trabajo reciente de Jennings, Overton y Dixon (2016), detallan algunas actuaciones que pueden serles útiles a los departamentos de formación y desarrollo en su desempeño para incorporar el modelo 70/20/10 en sus prácticas de aprendizaje diarias (ver Tabla 15).

Tabla 15: Actuaciones para incorporar el 70/20/10 en la práctica

Flujo de trabajo	Aprendizaje en el flujo de trabajo	Aprendizaje social	Aprendizaje formal
Definir la necesidad de aprendizaje	Hay que asegurar que las personas reconozcan a partir de la autoevaluación cómo mejorar su propio desempeño personal para el beneficio de la organización.	Identificar a los expertos en la materia y conectar a los profesionales con esos expertos.	Involucrar a los directivos en la planificación y el diseño de las soluciones de aprendizaje.
Crear el contexto adecuado para el aprendizaje	Confiar en la propia capacidad de los profesionales de apropiarse de su aprendizaje y apoyarlos a través de los procesos de gestión del desempeño.	Fomentar el aprendizaje social a través del uso de los medios sociales, mejorando el trabajo en red y colaborando.	Celebrar y reconocer el logro de quien aprende, a través de la certificación o el cumplimiento de metas de evaluación.
Contexto de trabajo	Alentar a los directivos institucionales para que su equipo disponga del tiempo suficiente para aprender.	Construir el “aprendizaje y el desarrollo” y animar a los directivos a apoyar el aprendizaje social y en equipo.	Mapear los recursos de aprendizaje a los marcos de competencias y capacidades.

Construcción de capacidades	Animar a los profesionales a utilizar las redes sociales para compartir lo aprendido (uso de blogs).	Asegurarse de que el departamento de formación y desarrollo lidere con el ejemplo usando los canales sociales para comunicarse internamente.	Capacitar a los formadores para ampliar el aprendizaje más allá del aula.
Garantizar el compromiso	Hay que asegurar que el trabajo diario ofrezca oportunidades de aprendizaje y crecimiento a los profesionales.	Utilizar los canales sociales para fomentar el intercambio y la colaboración, para aumentar el compromiso y el desempeño.	Involucrar a los directores y a los profesionales en el diseño de experiencias de aprendizaje formal más apropiadas.
Demostrar los valores	Ofrecer retroalimentación a tiempo real sobre el progreso de las funciones profesionales.	Fomentar la retroalimentación entre pares y las conversaciones sobre lo aprendido, utilizando herramientas de medios sociales.	Quitar contenido de aprendizaje cuando ya no es relevante o simplemente no está funcionando como se deseaba.

Fuente: Jennings *et al.* (2016).

4.2.4 El aprendizaje informal y su vinculación con el desarrollo profesional y organizativo.

Actualmente, los profesionales pueden adquirir conocimientos y desarrollar destrezas por su cuenta y al margen de los sistemas reglados de formación. Los aprendizajes informales son cada vez más abundantes y dichas organizaciones se plantean retos con relación a su identificación, reconocimiento e institucionalización. Según las autoras Marsick y Watkins (2015), el desarrollo de estrategias de AO y de gestión del conocimiento colectivo permiten a las organizaciones adaptarse a los cambios que la realidad impone, mejorando el rendimiento de los profesionales y del conjunto de la organización. Las organizaciones promueven la utilización del aprendizaje informal desde factores individuales tales como (Marsick y Watkins, 2015):

- El aprendizaje por error: la identificación de las habilidades necesarias para la realización de las tareas profesionales.
- La obtención de recursos para facilitar el aprendizaje, el tiempo disponible para aprender, la consideración de problemas como oportunidades de aprendizaje y la retroalimentación colaborativa.
- Otros: la escucha sobre dicha retroalimentación, la petición de explicaciones sin preocupar el escalafón profesional, la emisión y la recepción de opiniones, el trato respetuoso o la construcción de relaciones de confianza.

4.2.5 Propuestas para promover el aprendizaje informal.

Como se ha descrito en el apartado anterior, el aprendizaje informal es real y autoformativo (Cross, 2006), además de permanente y a lo largo de la vida, no es ni sistemático ni metódico, por lo que surge en la espontaneidad y en la relación con otros (Coombs, 1985). Como es reconocido, la presencia de este aprendizaje en el puesto de trabajo no es reciente, pues tiene sus orígenes en las consultas entre iguales, a través del ensayo-error, la observación, etc. Con la intención de promover el aprendizaje informal, Cross (2006) describe que se puede lograr otorgando soporte a los procesos de cambio, innovación y mejora organizativa. En la siguiente Tabla 16, se enumeran aquellas acciones para apoyar

la presencia del aprendizaje informal (Martínez, 2017):

Tabla 16: Dimensiones y actuaciones para apoyar el aprendizaje informal

Dimensiones	Actuaciones
Cultura	Reconocimiento y acreditación del aprendizaje informal Combinación entre aprendizaje y trabajo
Infraestructura	Conectividad física y virtual Impulso del trabajo colaborativo
Personas	Autonomía en el puesto de trabajo Directivos institucionales que acompañan en los procesos Pasar de la formación a la creación y gestión de conocimiento
Organización	Generar roles para dinamizar el aprendizaje informal Fomentar conexiones probables e improbables de aprendizaje

Fuente: Martínez (2017).

Como se ha detallado en apartados anteriores, unos de los modelos más utilizados para promover el aprendizaje informal en las organizaciones es el modelo 70:20:10, desarrollado inicialmente por el *Center For Creative Leadership* (McCall, Lombard y Morrison, 1988; Rabin, 2014). A continuación, se detallan otros modelos que pueden ser de gran utilidad (ver Tabla 17):

Tabla 17: Modelos para promover el aprendizaje informal en las organizaciones

Modelo	Descripción
Investigación-acción	Se orienta hacia la resolución de problemas y el cambio, que va desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora.
Working Out Loud Circle (WOL)	Basada en las relaciones interpersonales, la narración (<i>Storytelling</i>) y la colaboración (Stepper, 2015).
Comunidades de práctica (CoP)	Vinculada a los procesos de gestión del conocimiento, a promover el aprendizaje informal a través de la interacción entre los profesionales.
Coaching y peer-coaching	La diferencia entre ambos conceptos se encuentra en los implicados en el proceso. En el coaching no tienen por qué pertenecer a la misma organización ni dedicarse profesionalmente a lo mismo, en el caso del peer-coaching es un requisito.
Mentoría	Esta estrategia busca apoyar al nuevo trabajador en su incorporación a la organización. Hablamos de padrinos, tutores, referentes, etc. (Gairín, 2017).
Evaluación o feedback 360°	Promover aprendizajes informales y ayudar a los profesionales a visualizar y entender sus fortalezas y debilidades contribuyendo al desarrollo profesional.

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, se aprecia como se sigue apostando por el concepto ‘aprender haciendo’, por lo que, se debe ofrecer oportunidades para compartir el conocimiento de manera colaborativa y participar en formación vinculada con el aprendizaje informal. El autor Martínez (2017) describe aquellas técnicas que permiten promover el aprendizaje informal junto con la colaboración (ver Tabla 18):

Tabla 18: Técnicas para promover aprendizaje informal y colaboración

Momento	Técnica	Descripción
---------	---------	-------------

Antes de la acción laboral	Café del conocimiento (<i>Knowledge Coffee</i>).	Las personas se reúnen para conversar, sobre temas de interés común. El énfasis está en el diálogo fluido que favorece compartir ideas y aprender unas de otras.
	Intercambio de conocimientos.	Se realiza cuando algún miembro de la organización cambia su posición actual a otra. El propósito es recuperar el conocimiento crítico adquirido antes del cambio.
	Mercado de conocimiento (<i>Knowledge Marketplace</i>).	Se procura identificar el conocimiento de cada uno y lo que se necesita sobre un tema en concreto. Son encuentros para compartir conocimiento.
Durante la acción laboral	Supervisión contextual.	Se articulan metodologías alrededor de la práctica profesional y se anotan acciones de mejoras.
	Proyectos aplicados-Grupos de trabajo.	Se activa un dispositivo de aprendizaje y acción para hacer frente a un reto organizacional o una oportunidad de mejora.
	Guías de orientación.	Metodologías diversas con base de tutoría y asesoramiento individual: coaching, mentoría, etc.
	Comunidades de práctica.	Grupos de profesionales que se reúnen para tratar una temática en común y que interaccionan para mejorar y aprender.
	<i>Action Learning</i> .	Los profesionales aprenden conjuntamente afrontando problemáticas reales y reflexionando sobre sus propias acciones.
	Ayuda entre iguales (<i>Peer assist</i>).	Consiste en aprender de un igual y mejorar la capacitación de ambos.
Después de la acción	Revisión después de la acción (<i>After-action review</i>).	Se corresponde con una herramienta que evalúa y capta las lecciones aprendidas. Sería un examen posterior a la acción.
	Práctica reflexiva.	Espacios personales y grupales donde se reflexiona sobre la práctica realizada.

Fuente: Martínez (2017).

Finalmente, considerando la naturaleza del lugar de trabajo, los autores Tannenbaum y Wolfson (2021) identifican cinco factores para promover el aprendizaje informal en las organizaciones. Por un lado, tres se corresponden con lo individual (capacidad, conciencia y motivación) así como, otros dos factores asociados con la naturaleza organizativa (oportunidad y apoyo).

4.2.6 La acreditación y/o certificación del aprendizaje informal.

Muchas experiencias individuales (durante el trabajo, durante el tiempo libre, etc.) pueden dar lugar a un aprendizaje informal que puede ser relevante y útil para el profesional y la sociedad, aunque este aprendizaje sigue siendo invisible, a partir de su validación se consigue visualizar su proceso y otorgarle el valor necesario (Villalba y Bjørnåvold, 2017).

Según los autores Gairín y Muñoz Moreno (2022) resulta necesario establecer relación entre las propuestas de formación continua y las formas de mejora del aprendizaje informal. Es primordial el reconocimiento de dos formas de aprendizaje de naturaleza distinta que, precisan también de formas distintas de reconocimiento y de validación. La propuesta se centra en la acreditación y certificación de la formación de carácter inicial, la formación continua y la experiencia laboral, mediante la expedición de títulos.

Aprender ya no es una actividad que se realiza durante un periodo inicial de modo formal y se enriquece con la experiencia en la práctica profesional y vital. El aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en una necesidad laboral (Longworth, 2005). Existen otros sistemas de formación alternativos: los bootcamps, cursos intensivos presentes en el campo tecnológico (Smith y Bickford, 2004), así como los cursos masivos abiertos y en línea (Dinesvki y Kokol, 2004). Aparecen también programas que serían considerados como parte de sistemas no formales pero que recurren a insignias dentro de un marco de aprendizaje basado en la gamificación (Sánchez y Peris, 2015).

Finalmente, la pandemia ha causado un cierto impacto en el mercado laboral, por lo que, una gran cantidad de profesionales tienen la necesidad de mejorar y recapacitar (Cedefop y ETF, 2020; European Commission, 2020b; OECD, 2020). Los países ofrecen, cada vez más, oportunidades y alternativas para la validación del aprendizaje informal en Europa (Cedefop, European Commission y ICF, 2019). Para toda organización acaba por suponer un beneficio el reconocer las competencias y habilidades que presentan sus profesionales, ya que de esta manera puede obtener el máximo desarrollo profesional y personal de los mismos, y a su vez acrecentar el valor como institución a nivel global. Si bien es cierto que, a la práctica, resulta complicada la evaluación y el reconocimiento de las competencias adquiridas en procesos no formales, pero, sobre todo, informales.

Como detalla el autor Orozco (2005), la evaluación del aprendizaje en diferentes ambientes informales puede ser posible, pero es necesario tener en cuenta que es un proceso complejo, del cual se necesitan diversas fuentes de información para orientar su acción. En esta misma línea, Ruíz y Mas (2010), comentan que para poder evaluar el aprendizaje informal es necesario definir claramente qué es aquello que se quiere evaluar, aunque se debe tener presente que, se está hablando de un aprendizaje que no siempre es visible, lo que hace más complicada esta tarea.

Para sacarle provecho, es necesario determinar la forma como la organización logra reconocer y acreditar legalmente estos aprendizajes. Una posible manera de conseguirlo es mediante el establecimiento de unos instrumentos y procedimientos, a partir de los cuales se detecta, observa y se miden los conocimientos y habilidades que se han logrado adquirir.

Los autores Medina y Sanz (2008), detallan que cuando se habla de sistemas de acreditación se hace alusión a los procesos de evaluación de los cuales se identifica, se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias en relación con una titulación, independientemente de cómo se han adquirido. Así pues, el término acreditar significa evaluar los aprendizajes que se hayan podido acumular a lo largo de la vida, sean aprendizajes que se han obtenido mediante enseñanzas formales, no formales, o incluso mediante sistemas informales como la experiencia laboral, la autoformación, entre otros (Medina y Sanz, 2008).

Por otro lado, Retortillo (2011), con una visión más social destaca que los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional responden a una serie de principios que pretenden el ajuste de la ciudadanía a los retos que plantea la sociedad del conocimiento a través del aprendizaje a lo largo de la vida, el establecimiento de una justicia social y, en definitiva, la mejora de las condiciones de los trabajadores.

En esta misma línea, Miranda y Medina (2009), mencionan la existencia de cinco elementos que se suelen dar en todos los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación:

- Reducción de las desigualdades en la sociedad de la información. Los sistemas de acreditación permiten el ajuste de la ciudadanía y de las estructuras sociales con las exigencias de la sociedad del conocimiento.
- En cuanto a la educación de adultos, pretende superar las rigideces y la falta de flexibilidad de los modelos formativos reglados.
- Motivación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, potenciar la cultura de formación permanente para no quedar obsoleto ante los retos derivados de la sociedad del conocimiento.
- Derecho de los ciudadanos, una oportunidad para superar la incoherencia que supondría pasar por el sistema educativo formal a todas aquellas personas que han adquirido competencias por vías no formales y por su experiencia laboral.

El autor Lara (2001) hace alusión a los sistemas de certificación detallados en el *Memorándum* sobre el aprendizaje permanente y declara lo siguiente: “Estos sistemas de certificación evalúan y reconocen los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por los profesionales durante largos periodos y en diversos contextos, incluidos los no formales e informales”.

También se hace mención del desarrollo de las competencias afirmando la necesidad de reconocer el aprendizaje en el lugar de trabajo, tanto formal como no formal, y la experiencia laboral. El autor Eraut (1994 y 2004) especialista en lo relacionado con el aprendizaje en el puesto de trabajo, destaca la importancia del aprendizaje informal y el concepto de comunidad que aprende, llegándose a plantear la siguiente cuestión: *¿Por qué en lugar de enseñarle lo que ya sabe no se le reconoce lo que ya ha aprendido?*

Según datos de la Encuesta de Población Activa del 2007 (Instituto Nacional de Estadística), el 44,3% de la población ocupada española carece de formación relacionada con el trabajo. Como sucede prácticamente en todos los países desarrollados, se trata de unos trabajadores que no han podido estudiar en su momento y se han puesto a trabajar desde muy jóvenes. Dicho de otro modo, son trabajadores que han adquirido las competencias propias de una titulación profesional, pero no tienen el título correspondiente. Por lo que... *¿Cuáles son esas evidencias que se pueden evaluar y que remiten a las competencias?* (Medina y Sanz, 2008):

- *La práctica profesional.* Evidencias de actuaciones y ejecuciones profesionales, que las obtiene el evaluador mediante la observación del candidato en el puesto de trabajo, o fuera del puesto de trabajo.
- *Producciones orales y escritas.* Hablamos en este caso de productos que elabora o cumplimenta el candidato (entrevistas, cuestionarios, pruebas, etc.) en relación con su práctica profesional. También pueden ser aportadas por otras personas acerca del candidato (certificados de trabajo, informe del empleador, etc.)

El estado regula el reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a través de la educación no formal y mediante la experiencia en el ámbito de la Formación Profesional, es la *Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Para ello se pone en marcha el proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Era, 2003).

En referencia al modelo francés es uno de los más avanzados en reconocer y validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia o en el trabajo (Medina y Sanz, 2008). Por lo que se refiere al sistema británico de las cualificaciones profesionales ha sido uno de los referentes más claros de la formación profesional basada en competencias, es un sistema que favorece la formación adquirida mediante la

experiencia laboral. Así pues, según los autores citados, un tribunal aplica un sistema de evaluación para reconocer y acreditar en términos de enseñanza formal los aprendizajes que se han adquirido por vías no formales e informales. Es decir, certificar aquellos aprendizajes y competencias que se han adquirido mediante sistemas no formales (cursos ocupacionales) o informales (como la propia experiencia laboral y los procesos de autoaprendizaje) (Medina y Sanz, 2008).

Es importante pues, promover el reconocimiento del aprendizaje informal adquirido a lo largo de la vida, ya que, sin éste, muchos profesionales se encuentran desmotivados al no verlo vinculado con el sistema formal. Por lo que, las políticas educativas, organizativas y sociales deben encaminarse a entender los diferentes aprendizajes como partes complementarias de un todo (Marsick, 2012).

La certificación de los aprendizajes informales es uno de los retos más importantes de la relación entre formación y trabajo. Fundamentalmente, porque ésta tiene que ver con el proceso de validar los conocimientos, el saber-hacer y/o las destrezas y competencias adquiridas por las personas mediante el aprendizaje informal y a partir de un procedimiento de evaluación estandarizado (MECU, 2019). Una certificación adecuada de los aprendizajes informales tiene diversas ventajas:

- *Para las personas.* Conseguir una titulación que acredite su cualificación profesional en base a su formación y experiencia laboral; adquirir los requisitos de acceso (titulación) para acceder a programas formativos formales; y aumentar sus posibilidades de mejora en la carrera y en el desarrollo profesional (MECU, 2019).
- *Para las organizaciones* (INCUAL, 2011). Mejorar la productividad de la organización al contar con profesionales eficientes que mejoran continuamente su cualificación profesional, siendo más capaces de responder adecuadamente a los constantes cambios; y disponer de profesionales cualificados, a través del reconocimiento de sus competencias profesionales y mediante el establecimiento de procesos que les permitan actualizarlas y mejorarlas permanentemente.

4.2.6.1 Sistema de acreditación utilizando la tecnología Blockchain.

¿Es posible un sistema de acreditación que dé fe de las competencias poseídas, garantizando que no han sido falseadas? Entre las primeras aplicaciones y experiencias utilizando la tecnología Blockchain se encuentra la Universidad de Nicosia, que certifica algunos títulos expedidos desde la Facultad de Economía (Koulaidis, 2018). Devine (2015) lo define como una posible transferencia universal de créditos entre instituciones, pues facilita el movimiento de los usuarios entre instituciones, además de facilitar a los profesionales de RRHH una información segura sobre las acreditaciones de sus profesionales, tanto previas como las que pueden adquirir en el propio puesto de trabajo. En definitiva, según dicho autor, la Blockchain se configura como una tecnología que permite al profesional ir escogiendo aquellos cursos de formación entre una oferta diversa, guiado por el formador y con el soporte de programas de valoración y guía.

En esta línea, OpenBlockchain es un proyecto de la Open University (Reino Unido) con menos de un año de vida y que plantea el uso de esta tecnología para dar respuesta a un nuevo ecosistema de aprendizaje y a la gestión de un aprendizaje individualizado (Sharples y Domingue, 2018). Por otro lado, TrustED es una empresa que ofrece a las instituciones el uso de su plataforma para acreditar certificaciones de los usuarios (TrustED Blockchain Ecosystem, 2018).

Según Bartolomé Pina (2020) el reconocimiento de los aprendizajes fuera del sistema no formal dará lugar a un cambio radical en el modo como vemos la educación institucionalizada que puede transformarse muy diferente a lo que hoy se conoce como sistema educativo, esta tecnología hará posible la adquisición de aprendizajes en una gran diversidad de entornos. Aun así, existen varios aspectos que plantean dudas sobre la viabilidad del uso de esta tecnología, asociándose a las áreas como la privacidad, la transparencia y el valor de las certificaciones en instituciones oficiales (Bartolomé Pina, 2020).

4.3 A modo de síntesis.

Entre los principales retos a los que se enfrentan las organizaciones hoy en día, se encuentra la introducción de la digitalización en cada uno de los procesos de gestión, y entre ellos el acceso a la formación. Respecto a esto, este capítulo pretende ofrecer una panorámica global, para comprender y entender cómo aprenden y aplican los conocimientos actualmente los profesionales. Se hace una breve aproximación al concepto de aprender, a la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo, al papel que se le otorga al aprendizaje informal y, finalmente, a los procesos de acreditación y certificación de dicho aprendizaje.

A su vez, se observa como muchos autores hacen alusión a que el aprendizaje ocurre cuando alguien tiene la intención de aprender, no cuando alguien quiere enseñar, además, se llega a ser consciente de que la atención plena es la puerta de entrada al aprendizaje, por lo que, si no se consigue la concentración, con el tiempo, será complicado acceder al conocimiento. Otros expertos, confirman que, se suele recurrir al aprendizaje ante la necesidad de adaptarse a los cambios de la sociedad, con una aplicabilidad inmediata al puesto de trabajo.

Así pues, en cuanto a los desafíos de los departamentos de formación se encuentra la actualización estratégica, la productividad organizacional, la transformación organizacional y el crecimiento y desarrollo de las personas (Jennings y Wargnier, 2012). Estos desafíos se vinculan con el aprendizaje de los profesionales elevando la brecha entre las herramientas tradicionales de formación y las nuevas exigencias.

En esta línea, Martínez Aldanondo (2022a), detalla que el aprendizaje es colectivo y compartido, es decir, si cada persona tuviese que aprender por su cuenta cada día, apenas podríamos avanzar. Sin embargo, vemos cómo de manera recurrente se habla de aprendizaje a lo largo de la vida, de itinerarios personalizados, de aprendizaje autodirigido, informal (modelo 70:20:10), de *upskilling* y *reskilling*, de mentoring, de integrar el aprendizaje en el flujo de trabajo (*learn in the flow of work*), de desaprender y reaprender, de aprender en cualquier momento y cualquier lugar... en todos estos casos, el foco principal acaba siendo el individuo.

Recapitulando, se llega a la conclusión que la formación en el puesto de trabajo (Rothwell y Kazanas, 1994), el aprendizaje en acción (Yorks, O'Neil y Marsick, 1999), el aprendizaje continuo (Sessa y London, 2015), el aprendizaje autodirigido (Clardy, 2000), el aprendizaje autorregulado (Sitzmann y Ely, 2011) y, por último, el aprendizaje experimental (Bandura, 1962) pueden incorporar aspectos del aprendizaje formal e informal.

Respecto al aprendizaje informal existe la consciencia de que es más significativo, situado, afectivo

y motivado que el aprendizaje formal, desde la perspectiva teórica, pero no ha sido gracias a la aparición de Internet que se ha puesto a debate su carácter transformador, pues hasta el momento la palabra informal se asociaba a un concepto poco serio, desorganizado y superficial (Lara, 2023).

La presentación de los diferentes apartados permite poder profundizar a nivel teórico y asentar las bases sobre el concepto de aprendizaje, por otro lado, ofrecen la posibilidad de reafirmar que no existe una sola y única manera de aprender entre los profesionales y las organizaciones. Teniendo presente esta realidad... *¿Cuál es el estilo de aprendizaje más adecuado?* No es posible aportar una única respuesta, aun así, es cierto que el análisis teórico/conceptual que se ofrece en este capítulo permite una cierta aproximación.

Se ha hablado de cómo la formación y el aprendizaje se convierten en dos elementos clave para las organizaciones, dando lugar a que sus profesionales se mantengan actualizados desempeñando su trabajo y contribuyendo al éxito del conjunto de la organización. Este hecho pone en evidencia que para conseguir ese éxito y mejorar como organización, éstas han de promover y ofrecer oportunidades de aprendizaje y crecimiento para sus profesionales, es decir, alimentar el capital intelectual.

El siguiente mapa conceptual muestra una síntesis global de los conceptos tratados en el capítulo, así como los autores o referentes teóricos (ver Figura 31).

Figura 31: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 4



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5. El aprendizaje en el puesto de trabajo y nuevas tendencias en la Administración Pública catalana.

El objetivo de este capítulo trata de ofrecer un marco conceptual para comprender la evolución de la formación en el puesto de trabajo y concretamente dentro de la APC. A lo largo de éste se puede observar la importancia que ha tenido la formación en el sector público, sus diferentes etapas/fases, así como su conexión con otros términos asociados.

En los últimos años, se ha podido observar cómo la formación tradicional, basada en la transmisión de conceptos teóricos, está disminuyendo a favor de un aprendizaje donde la experiencia y la puesta en práctica son el eje central. La complejidad de las nuevas tareas a desarrollar por los profesionales de la APC exige la utilización de diversas estrategias y procedimientos que permiten incorporar nuevos aprendizajes formales e informales y considerar el trabajo en grupo y colaborativo. Los expertos, Francesca Gino y Bradley Staats de la Universidad de Harvard y Carolina del Norte, ofrecen algunas nociones sobre los motivos por los que las organizaciones no aprenden, entre ellos encontramos los siguientes: el miedo al error, la mentalidad fija, la complacencia con el pasado, el agotamiento, la falta de reflexión, la conformidad y la visión estrecha del expertise.

La llegada de la pandemia ha significado una transformación en la forma de aprender y en la conformación de los espacios de trabajo. Internamente han cambiado muchos procedimientos, los perfiles directivos también han tenido que aprender a cómo llevar una organización teniendo a su equipo trabajando a distancia, aprender a utilizar herramientas para seguir colaborando, entre otros aspectos. En el marco de la Comunidad de Formación de INAP Social, se generaron dos debates acerca de la respuesta de la formación a la pandemia (Martínez, 2020a):

- Primer debate: se desarrolló después del inicio de la pandemia, las intervenciones se focalizaban en torno a cómo se transformaría la formación con el impacto del Covid-19. Llevándose a cabo una cierta autocrítica, identificando los aprendizajes que se habían adquirido de esta situación, y finalmente las alternativas para hallar una solución.
- Segundo debate. Entorno a la cuestión: *¿Qué está enseñando la pandemia en formación y aprendizaje?* A continuación, se detallan las reflexiones, así como las acciones contempladas (ver Tabla 19).

Tabla 19: Reflexiones y acciones sobre formación y aprendizaje

Autor	Reflexiones	Acciones
Martínez (2020a)	La pandemia ha acelerado procesos ya en marcha.	Programas de formación en línea de emergencia.
	La titularidad de la formación (expansión de nuevas formas de transmisión tecnológica).	Uso especializado de nuevas plataformas, diseños más pedagógicos, dinámicos y enriquecedores.
	Formación y aprendizaje (redefinición de su papel).	Potenciación del aprendizaje autónomo, competencia de aprender a aprender.

El teletrabajo (mayor autonomía, empoderar a los profesionales, se reduce la interacción social). Necesaria presencia hibridez de teletrabajo y presencialidad.	Impulsar nuevos liderazgos y nuevas formas de trabajar, desde organizaciones tradicionales a organizaciones identificadas con la cultura de aprendizaje.
---	--

Fuente: Elaboración propia.

5.1 Importancia de la formación en el puesto de trabajo en el sector público.

La actividad formativa sistematizada en las Administraciones Públicas españolas es una función relativamente reciente pues se acabó iniciando debido al *Acuerdo de Formación Continua para las Administraciones Públicas*, fue a partir de este acuerdo que se consiguió una importante inversión en formación. La concepción que se desprendía de este concepto en esos momentos se centraba en atender las necesidades derivadas de las competencias transversales de los mismos profesionales (Martínez, Muñoz Moreno y Falivene, 2017). Con la llegada de la crisis en el año 2008, se puso sobre la mesa el debate en torno a la eficiencia de la formación en el ámbito de la APC. Por otro lado, aparecían otras experiencias formativas caracterizadas por sus posibilidades de aplicación, diversidad e integración en la cultura de aprendizaje (Thomas y Seely, 2012).

Según Martínez *et al.* (2017) resulta interesante comprobar cómo el modelo pedagógico inicial, se enmarcó en los precedentes del mundo privado que comenzaron a llegar a través de las empresas consultoras de formación y del profesorado universitario. Con el paso del tiempo, surgió la necesidad de una cierta profesionalización contribuyendo a la aparición de metodologías más activas. La finalidad de la formación en las organizaciones es la de incidir sobre los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas para que se puedan adaptar a los continuos cambios que se plantean en la sociedad actual (Martínez *et al.*, 2017). Según los autores Barrera-Corominas y Gairín (2018), los objetivos que persigue la formación en las organizaciones son los siguientes:

- Habilitar para realizar tareas que demanda la organización en el puesto de trabajo.
- Promover la satisfacción profesional y personal.
- Configurar y construir la cultura de la organización.
- Generar en los profesionales nuevas competencias para garantizar el correcto desempeño en el puesto de trabajo.
- Promover el cambio, generando procesos de mejora que permitan la adaptación al contexto cambiante.

A su vez, los departamentos de formación del ámbito público también se fueron adaptando a los nuevos retos del mercado, se puede ver claramente con la adopción de la formación e-Learning en sus estructuras organizativas. El objetivo principal se centraba en acercar la formación virtual a los puestos de trabajo de los profesionales, utilizando las herramientas tecnológicas para ello (Martínez *et al.*, 2017).

Pese a que se hable de organizaciones que aprenden, en realidad se habla del departamento de formación como forma general y no del departamento de aprendizaje. Esto se debe a que tradicionalmente el papel de la gestión de la formación dentro de la de recursos humanos, estaba enfocada al diseño e implementación de cursos de formación (Jennings, 2014) y no tanto a poner el foco en el aprendizaje y desarrollo profesional de la persona.

Resulta interesante reflexionar sobre la siguiente cuestión: *¿Por qué se utiliza el concepto de aprendizaje cuando continuamente se está pensando en formación?* Tal y como menciona Dalmau (2020), la formación se corresponde con momentos puntuales, de hecho, hablamos de formación continua y en muy pocas ocasiones estamos acompañando a nuestros profesionales en su desarrollo, por otro lado, es cierto que solemos limitar la formación a entornos de aula, a escenarios formales, a diferencia del aprendizaje que se encuentra más presente a nivel global, holístico, en el conjunto de la actividad.

Según Jarcho (2012) para que se produzca esa transformación, se necesita un nuevo enfoque por parte del departamento de formación, y de esta manera pasar de diseñar cursos de formación a conseguir que el conocimiento fluya en toda la organización. De esta manera se consigue conectar, comunicar, promover la cultura de aprendizaje y dar apoyo al aprendizaje informal. Para que el aprendizaje se dé en las organizaciones, se hace imprescindible empezar por la generación de una cultura de aprendizaje (Martínez y Muñoz Moreno, 2018; Siemens, 2005).

Esta cultura del aprendizaje estaría compuesta por los siguientes aspectos:

- Espacios temporales, físicos y virtuales para que se dé el aprendizaje (Siemens, 2005).
- Oportunidades para que el aprendizaje suceda y se transfiera a la organización a través de las personas (Martínez y Muñoz Moreno, 2018; Senge, 1992; Siemens, 2005).
- Capacidad de las personas para aprender y transferir lo aprendido (Martínez y Muñoz Moreno, 2018).

En la actualidad, este nuevo paradigma se caracteriza por la facilidad de acceder al conocimiento a través de la tecnología. Ante este contexto, se describe el nuevo escenario de la formación (Gairín, 2016):

- Aumento de formatos de formación no presencial.
- Autonomía de los profesionales para resolver sus carencias formativas: mediante el autoaprendizaje, participación en comunidades abiertas, acceso a repositorios de contenidos abiertos, blogs, etc.

Así pues, la formación debe proporcionar herramientas y formas de intercambiar conocimientos entre los profesionales para favorecer la mejora de los procedimientos de trabajo. El concepto de formación ha pasado de ser un requisito que deberían cumplir los profesionales, a considerarse una de las principales bases que permite el aprendizaje de la organización.

Así pues, existe la necesidad de abandonar el modelo de formación tradicional, sobre todo cuando hablamos de organizaciones, donde cada vez más, encontramos modelos novedosos e innovadores. Si nos referimos al ámbito público, se tiene clara la necesidad de incorporar modificaciones en el diseño de la formación que se le ofrece a los profesionales. Las teorías sobre “el aprendizaje haciendo” de los autores Cross y Jennings (2012) citados por Martínez (2014), indican que aprendemos más cuando se siente la necesidad de responder a alguna exigencia de nuestro entorno laboral.

Los escenarios y espacios habituales en la función pública se han dotado de nuevas herramientas, y también están emergiendo nuevas maneras de organizarse, trabajar y aprender. Esta transformación

o cambio ha sido posible por el impacto de las TIC: la substitución de la máquina de escribir por el ordenador personal, la aparición del correo electrónico que revolucionó la manera de comunicarse y la aparición de Internet. Hoy en día, se está preparando una revolución digital, con la utilización de la Web 3.0 y la llegada del metaverso en el ámbito educativo (Martínez, 2014).

En la página web El Economista (2022), Jaume Gurt actual Country Manager de *Videocation*, detalla que “la formación continua es la base de la transformación de las organizaciones, la brecha en las competencias de los profesionales es uno de los mayores problemas que afrontan las organizaciones hoy en día y la solución no pasa por renovar las plantillas, sino por desarrollar y formar a las que ya tienen”. En esta línea, según el *World Economic Forum*, más de la mitad de los profesionales necesitan renovar sus competencias hasta 2025, esta situación se corresponde con un proceso que se ha acelerado con la pandemia y que ha hecho del *lifelong learning* la respuesta para mantener la competitividad.

Relacionado con lo comentado, en este citado y actual entorno VUCA, cuya principal consecuencia se asocia al vertiginoso desarrollo de la tecnología, es necesario que los profesionales deban estar continuamente actualizados, en cuanto a competencias y habilidades, en lo que se ha dado a llamar el aprendizaje a lo largo de la vida (Gutiérrez Campos, 2012).

Los Planes de Desarrollo Individual (en adelante PDI) surgen de la necesidad de que se genere nuevo conocimiento. Alles (2009) señala que el principal objetivo de los PDI es que los profesionales estén preparados para asumir nuevas responsabilidades y funciones cuando sea necesario. En el diseño de éstos, se debe tener en cuenta tres aspectos: la experiencia, los conocimientos y las competencias. La autora marca la diferencia entre conocimientos y competencias, a diferencia de los autores Tejada y Navío (2005) que tratan de definir las competencias como “el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional”.

5.1.1 El aprendizaje en el puesto en la APC.

En la actualidad, la APC pretende que los profesionales aprendan en sus puestos de trabajo a través de la experiencia del aprendizaje social, el cual tiene lugar con la conformación de las CoP. Así pues, el autor Martínez (2016), considera adecuado empezar a trabajar en lo siguiente:

- Restaurar el catálogo tradicional de actividades formativas, teniendo presente las propuestas de aprendizaje social y en el puesto de trabajo.
- Promover PDI, por ejemplo, la experiencia de las organizaciones sanitarias públicas (Junta de Andalucía, 2012) donde se sustituyeron los planes tradicionales de formación por los PDI. Estos planes deben conectar el desarrollo de los profesionales con los propósitos estratégicos de la organización.

5.2 El aprendizaje informal en la APC.

En los últimos años, se ha podido ver como la formación tradicional basada en la transmisión de conceptos teóricos está disminuyendo a favor de un aprendizaje donde la experiencia y la puesta en práctica acaparan el protagonismo. La complejidad e intensificación de las nuevas tareas a desarrollar por los profesionales de la APC exige la utilización de diversas estrategias y procedimientos que

permitan incorporar nuevos aprendizajes formales e informales, profesionales y organizacionales, vinculados al desarrollo de las competencias necesarias para ejercer su profesión con ciertas garantías de calidad (Cofer, 2000; Lohman, 2005 y 2009). Al referirnos a aquellas estrategias formativas tradicionales, podemos apreciar cómo éstas están sufriendo ciertas modificaciones. A continuación, se mencionan alguno de estos cambios (Rodríguez-Gómez, 2015):

- Impulso de nuevas formas de creación del conocimiento.
- Impulso de aprendizajes informales a partir de los planteamientos del aprendizaje a lo largo de la vida y del aprendizaje permanente (Comisión Europea, 1995 citada en Gairín, 2010).
- Impulso del autoaprendizaje y la irrupción de los llamados EPA.

Si nos centramos en el contexto propio de la APC son importantes cada una de las reflexiones y puntos de vista que se han presentado en cada una de las ediciones bianuales del Congreso Internacional EDO (Gairín, 2010, 2012; Gairín y Barrera-Corominas, 2014; Gairín, 2016; Gairín y Mercader, 2018; Gairín, Suárez y Díaz-Vicario, 2020; Gairín y López-Crespo, 2023) donde se describen aspectos relacionados con la gestión del conocimiento colectivo y el aprendizaje organizativo en el sector empresa, en el ámbito educativo, así como en la APC. Por lo que, estas investigaciones intentan poner en evidencia la conexión entre el AO junto con el propio aprendizaje de la experiencia en el puesto de trabajo.

El aprendizaje informal es la manera como la mayoría de los profesionales aprenden a hacer su trabajo. Se relaciona con el aprendizaje vinculado al ‘aprender haciendo’, cuyo origen está en la práctica diaria y en la experiencia. El estudio *Aprenentatge organitzatiu i aprenentatge informal a l'Administració Pública*, realizado por Gairín y Rodríguez-Gómez (2014), pone en evidencia como el conjunto de la APC aún no ha integrado aquellos factores relacionados con la “organización que aprende”. En esta misma línea, los resultados también nos muestran una cultura de aprendizaje organizativo totalmente distinta con relación al puesto de trabajo, es decir, cuando nos referimos a los responsables, a los cargos intermedios y a los técnicos medios.

Otra investigación realizada por Gairín, Rodríguez-Gómez y Barrera-Corominas (2016), indica la preferencia de muchos profesionales por aquellos métodos de capacitación menos formales, aunque, con esto, no se pretende decir que el aprendizaje informal sea necesariamente mejor, ya que los beneficios siempre dependerán del contexto donde acaben teniendo lugar ambos aprendizajes.

5.3 La creación y gestión del conocimiento en la APC.

En la actualidad, el conocimiento es uno de los principales recursos que favorecen la adaptabilidad de las organizaciones a los cambios del mercado. David y Foray (2002) señalaron que: “el conocimiento ha ocupado siempre un lugar central del crecimiento económico y de la elevación del bienestar social”. Leonard-Barton (2003) sostiene que los cambios en el mercado, la incertidumbre y la diversificación económica exigen que las empresas se conviertan en laboratorios de aprendizaje.

Este tipo de estructura organizacional utiliza al conocimiento como un activo que genera valor y facilita la creación de este, los sistemas muy centralizados y jerárquicos restringen su flujo, mientras que en los horizontales se delegan tareas y decisiones, en definitiva, elevan la conversión del conocimiento tácito a explícito (Leonard-Barton, 2003). Según García Garnica (2016), las estructuras

organizativas que facilitan mejor la creación del conocimiento son las flexibles, al considerarse las más adecuadas para promover el diálogo, la comunicación, la creatividad y la interacción social.

Una de las tareas de la APC es aprender a crear, concentrar y diseminar el saber del personal en la organización. Woods (2016) señala que el conocimiento tácito facilita el aumento de la productividad en la medida que las empresas logran aprender y traducir sus experiencias en rendimientos crecientes. En esta línea, García Garnica (2016) detalla que la construcción de nuevos conocimientos se da cuando los individuos se enfrentan a nuevos retos, sucesos y contextos que rompen con las certezas previamente adquiridas. Los obstáculos y su solución obligan a aprender, a reconstruir esquemas y a cambiar las ideas de los profesionales.

Desde inicios del año 2000, las organizaciones como la propia gestión del conocimiento han ido evolucionando. Muchos proyectos de gestión del conocimiento, en sus versiones iniciales de CoP y grupos de trabajo, se pusieron en marcha llevada la necesidad de dar salida a la inquietud de muchos profesionales por mejorar y ofrecer soluciones a los retos planteados en sus puestos de trabajo.

La nueva generación de la gestión del conocimiento se encuentra impulsada por el factor social, en la necesidad de los profesionales de colaborar para mejorar personal y profesionalmente. Aun así, Martínez (2019) remarca que de nada sirve encontrar espacios de socialización, de conversación, de compartir, si no existe foco y un plan previo diseñado que lo haga encajar con la cultura corporativa. El autor describe tres condicionantes para que esto pueda suceder:

1. *Diseño y foco*: la colaboración y la gestión del conocimiento se han de diseñar, teniendo en cuenta la conexión de las personas, la codificación de su conocimiento (tácito/explicito o nuevo), organizarlo y curarlo para finalmente ponerlo a disposición de todos (transferirlo).
2. *Métricas que midan lo que importa*: uno de los factores más repetidos que explicaba el abandono de la formación tradicional, había sido su desconexión con el rendimiento y con la aportación a la mejora de los resultados de las organizaciones. Así pues, se acaban por sustituir las estrategias de evaluación tradicionales basadas en la transferencia y el impacto, por entrevistas de evaluación del desempeño.
3. *Línea directa alineada y gobernanza de todo el sistema*: el papel de los directivos, aunque ya es complejo de por sí, debe considerar también la dirección y el desarrollo de personas y, por extensión, la gestión de su conocimiento. La ausencia de roles directivos que dirijan la gestión y se encarguen del desarrollo de personas, no posibilita la introducción de programas de gestión del conocimiento.

Concretamente, en la Comunidad catalana el desarrollo de una Administración Pública más moderna, orientada a la innovación y a la colaboración entre sus profesionales aparece a partir del “Plan de Gobierno 2004-2007”, el cual contempla el uso intensivo del conocimiento y las tecnologías, la creación de un sistema flexible y que se adapte con facilidad a la sociedad del conocimiento (Barrera-Corominas y Gairín, 2018). Finalmente, en referencia a los beneficios que genera la CGC respecto a la APC son varios (Martínez, Soteras y Vives, 2009): la orientación de mejoras en la memoria organizacional, el aprendizaje continuo, la transferencia de experiencias, la integración de información del exterior, la adopción de decisiones, la transparencia y la cooperación horizontal.

Finalmente, Capó y García Rabinad (2023) detallan como la cultura de la gestión del conocimiento que predomina en la APC hoy en día presenta las siguientes características:

- Elaboración colectiva.
- Calidad en origen de los contenidos.
- Reconocimiento moral y material de la autoría.
- Curación de los contenidos.
- Estructuración del conocimiento.
- Difusión pública en abierto.
- Fomento de la reutilización.

5.3.1 Creación de una herramienta de trabajo: e-Catalunya.

El objetivo de esta herramienta residía en poner a disposición de los profesionales públicos una plataforma desde la que poder compartir y construir socialmente conocimiento vinculado a la actividad laboral. Un estudio realizado por Barrera-Corominas, Fernández-de-Álava y Gairín (2014) muestra cómo dicha herramienta llega a convertirse en un recurso eficaz para la creación y desarrollo de CoPs, puesto que se facilita la comunicación, la organización y la estructuración del conocimiento que generan de manera colaborativa los profesionales.

5.3.2 Las Comunidades de Práctica Profesional (CoP) en la APC.

Llegados a este punto, haciendo alusión al aprendizaje colaborativo, resulta interesante mencionar el concepto de CoP integrada por un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento a través de una interacción continuada (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Se describe también como un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a las competencias y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso. Cuando esto se cumple, las CoP son un lugar privilegiado para la adquisición y generación de conocimiento (Wenger, 1998).

En esta misma línea, Wenger y Snyder (2000) describen las CoP, como un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles. McDermott (2008) define las CoP como un grupo de personas que comparten y aprenden unos de otros a través del contacto físico o virtual, con una meta o necesidad de resolver problemas, compartir experiencias, modelos, técnicas o metodologías, todo programado para considerar las mejores prácticas. Finalmente, Wenger y Snyder (2000) sostienen que las CoP agregan valor en aquellas organizaciones que las integran en sus procesos o rutinas:

- La rápida resolución de problemas,
- La transferencia de buenas prácticas,
- El desarrollo de capacidades profesionales,
- El inicio de nuevas líneas de negocio,
- La estrategia de dirección y;
- El apoyo en la selección y retención de talento.

El autor Gairín (2015) en su libro, declara que, en los ámbitos formales e informales, en la actividad laboral, en los centros educativos y universitarios, en la política, en los oficios, las “comunidades de práctica”, han sido espacios de reflexión para personas que tienen el interés común de compartir sus conocimientos y aprendizajes con la finalidad de mejorar e innovar sus propias labores diarias o

actividades más frecuentes.

Resulta interesante observar cómo las definiciones de los autores citados coinciden en algunos aspectos, pero también presentan cierta heterogeneidad de percepciones cuando hacemos alusión al concepto de CoP (grupos de trabajo, equipos de proyectos y redes informales). Las coincidencias tienen lugar al hablar de las CoP como una práctica que persigue un interés común entre los participantes, seguidamente cuando se detalla que acaba siendo recurrente y estable en el tiempo, o que se caracteriza por aportar una interacción continuada.

Respecto a las discrepancias detectadas, Wenger y Snyder (2000, p.128) las detallan a continuación (ver Tabla 20).

Tabla 20: Síntesis conceptual sobre las CoP

	Finalidad	Involucrados	Duración
CoP	Desarrollar las capacidades de los miembros: formación e intercambio de conocimientos.	Los miembros son elegidos a través del conocimiento o el entusiasmo por un tema.	Mientras haya interés en mantener el grupo.
Grupos de trabajo formales	Ofrecer un producto o servicio.	Los miembros incluyen a todos los que se presentan al líder del grupo.	Hasta la próxima reorganización.
Equipos de proyecto	Realizar una tarea específica.	Los miembros son nombrados por un directivo.	Hasta que se complete el proyecto.
Redes informales	Recoger y transmitir información.	Los miembros consisten en amigos o compañeros de profesión.	Mientras que las personas tengan una razón para unirse.

Fuente: Wenger y Snyder (2000, p. 128).

A todo esto, la autora Sanz-Martos (2012) menciona que una CoP no es un “espacio común”, es un grupo de personas que en todo caso comparten un lugar que podría ser una sala de reuniones, la cafetería, o un foro virtual. Si hablamos del término comunidad, este se encuentra conformado por un grupo de personas que interactúan, aprenden juntos, construyen relaciones y durante el proceso desarrollan el sentido de pertenencia y compromiso, además, construyen relaciones basadas en el respeto y la confianza, y alimentan el sentido de su historia común y su propia identidad (Sanz-Martos, 2012). Dicha autora menciona que, ya sea en forma CoP o comunidad de interés, se utilizan este tipo de estrategias para compartir información, conocimiento, experiencias y buenas prácticas (Sanz-Martos, 2013). Los autores Armstrong y Hagel (2009), entienden como comunidad de interés aquella cuyos miembros comparten una pasión o interés que puede ser tan variado como los intereses de sus miembros.

Wenger (2002) destaca tres características básicas de las CoP:

1. La pertenencia a una CoP implica compromiso y una competencia común que distingue a los integrantes de una comunidad con el resto.

2. Los miembros se implican en actividades y discusiones conjuntas, compartiendo información y permitiendo establecer relaciones de apoyo mutuo.
3. Los miembros que la integran desarrollan un repertorio compartido de prácticas y recursos (experiencias, historias, herramientas, etc.)

Asimismo, los autores Wenger, McDermott y Snyder (2002), se encargan de describir las etapas diferenciadas que conforman las CoP:

- Primera etapa. Identificar y crear grupos potenciales (comunidades de ayuda, de buenas prácticas, de gestión de conocimiento, de innovación...) y fijar posibles moderadores y coordinadores.
- Segunda etapa. Cohesionar para verificar la viabilidad real de la CoP y legitimar la moderación.
- Tercera etapa. Madurar para clarificar límites, roles y el eje de interés de la CoP.
- Cuarta etapa. Gestionar la CoP (agenda, productos, propuesta de nuevas temáticas, etc.)
- Quinta etapa. Transformación o muerte de la CoP.

La presencia del moderador es otro de los elementos que conforman las CoP. Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol (2007) lo describen como el encargado de conducir el proyecto hacia los objetivos establecidos, además de motivar y crear el clima adecuado, facilitar la construcción del conocimiento, ofrecer feedback, establecer criterios, etc. La eficiencia y eficacia de impulsar estas comunidades, depende en gran medida, de la labor del mediador y el gestor del conocimiento, en definitiva, se trata de potenciar la autonomía y favorecer la creación de una IC en red (Gairín *et al.*, 2007).

Cuando se quiere perfeccionar la práctica profesional, lo cierto es que nadie aprende fuera de una comunidad, por lo que resulta adecuada la existencia de entornos de aprendizaje donde se pueda tener acceso a profesionales expertos con mayor experiencia. Por otro lado, según Vázquez (2011) hay que ofrecer recursos (foros virtuales, directorios o repositorios documentales, etc.) para hacer más eficientes estas comunidades. Gracias a la aparición de los espacios virtuales, se logra transformar conversaciones puntuales en permanentes, pero, no únicamente encontramos estos entornos, sino también métodos presenciales a través de técnicas como las narrativas (*storytelling*), la resolución de problemas, la lluvia de ideas, entre otras (Vázquez, 2011).

Al hablar de los espacios virtuales, si bien es cierto que, la utilización de las TIC contribuye a reducir la restricción de la proximidad geográfica para participar en una comunidad y permiten poner documentos a la disposición de cada participante, sean generados por personas externas a la CoP, o por los propios profesionales. Teniendo en cuenta, la opinión de Vázquez (2011), el hecho de que cada usuario pueda subir los contenidos a la plataforma online da lugar a la aparición de conocimiento de manera sincrónica o asincrónica y casi simultánea al ingreso de la información a la comunidad.

Según Rheingold (1994) citado en Sanz-Martos (2012), las comunidades virtuales surgen de la red cuando una cantidad suficiente de usuarios lleva a cabo estas discusiones públicas durante un tiempo prolongado. En la comunidad virtual, los profesionales pueden dirigirse directamente al lugar donde están discutiendo sus temas favoritos o de interés y vincularse con aquellos participantes que comparten sus ideas y pasiones. La posibilidad de crear redes de contactos virtuales o en línea, la capacidad de acceder a contenido e información que no tenemos disponible físicamente, y la

participación en experiencias desarrolladas por profesionales en contextos remotos, han hecho que cada individuo pueda convertirse en un nodo de comunicación que da y recibe información simultáneamente (Sangrà y Wheeler, 2013).

Para lograr contextualizar el concepto de CoP, recurrimos a un claro ejemplo relacionado con el análisis del trabajo cotidiano que realizaban los reparadores de fotocopias de la empresa Xerox. El antropólogo Orr (1990), publicaría los resultados de su estudio de observación y análisis, en el libro titulado: *Talking about machines: an ethnography of a modern job*.

En esta obra se puede advertir cómo la práctica laboral en muchas ocasiones se encuentra distanciada de la teoría, pues el resultado de esta investigación fue que los reparadores no seguían el manual de instrucciones, sino que se reunían en el café, delante de la máquina expendedora de bebidas y se contaban sus historias o experiencias profesionales. De estas conversaciones en el café, o en el almacén, iban construyendo sus propios manuales de reparaciones. Por lo tanto, trabajando conjuntamente y discutiendo sobre sus problemas, se acabó generando una comunidad de práctica. Para concluir, teniendo en cuenta las definiciones que se han generado del concepto de comunidad de práctica, se logra crear una definición propia: “Una CoP es un grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional y que preocupados por un problema o interés común, profundizan en su conocimiento a través de una interacción continuada”.

Un estudio realizado en la APC concretamente en el año 2005 analizó los procesos de CGC mediante el uso de las CoP, llegando a la conclusión de que existía un gran vacío en cuanto al impacto de la CGC en el sector público. Este hecho determinó la necesidad de generar modelos y estrategias que permitieran a los profesionales trabajar de manera colaborativa. Las CoP fueron rápidamente integradas en la gestión y diseño organizativo, ya que proporcionaban un nuevo enfoque para el tratamiento del conocimiento en las organizaciones, centrado en las personas y las estructuras sociales, permitiendo que los profesionales pudieran aprender unos de otros (Rodríguez-Gómez, 2015).

En esta línea, los autores Hislop, Bosua y Helms (2018) destacan la potencialidad de las CoP con relación a los procesos de conocimiento:

- Se estabilizan los procesos de IO a través del conocimiento.
- Se promueve el aprendizaje individual y colectivo, además de compartir el conocimiento.

Así pues, el tipo de conocimiento que se origina dentro de una CoP puede ser implícito o explícito, convirtiéndose en necesario de registrar y consolidarlo en la organización con la elaboración y el diseño de recursos materiales que recojan lo trabajado, por ejemplo, en guías o protocolos que permitan orientar a los profesionales (Barrera-Corominas y Gairín, 2018).

Según el autor Muñoz Moreno (2012) citado en Gairín (2015), detalla que la participación y la colaboración de los profesionales de la APC, en las nombradas CoP, tiene que contribuir a la mejora y progreso de la práctica profesional, así como de los servicios y los departamentos, de esta manera, se consigue el refuerzo de una cultura común de AO no solamente individual. Por su parte, los autores Gairín y Rodríguez-Gómez (2020) describen las CoP como equipos autoorganizados, a menudo iniciados por profesionales que se comunican entre ellos porque comparten prácticas laborales.

Finalmente, teniendo presente que el concepto CoP presenta cierta conexión con la IC, Rey (2023b) identifica y presenta los límites de la Administración Pública para aplicar la IC:

1. Los cargos públicos no acaban por creerse que el conocimiento y el talento está realmente distribuido. Esto causa que exista poca participación de los colectivos.
2. Exceso de burocracia. Impide la presencia de enfoques flexibles que faciliten que el talento se encuentre en torno a proyectos emergentes.
3. No se gestiona bien la diversidad. Aunque poco a poco surgen equipos multidisciplinares, son una gran excepción.
4. Poco tiempo y recursos a los procesos participativos: no se reserva espacio y tiempo a promover proyectos participativos entre el personal público y la ciudadanía.

5.4 El abandono del modelo tradicional de formación en la APC.

Desde hace ya más de una década existe una conversación muy recurrente entre los profesionales de la formación y el aprendizaje, en la que se habla de un fin de ciclo. En los años 90, tuvo lugar una eclosión de distintas propuestas formativas y, la mayor parte de profesionales que trabajaban en las organizaciones, concretamente en la APC, experimentaron aquella etapa como protagonistas. En la actualidad, una buena parte de estos profesionales se jubilan sin dejar una propuesta renovadora, parece ser que, la marca formación-aprendizaje ha perdido fuerza en los últimos años (Camps, 2005).

Diversos expertos en este tema, como Jesús Martínez y José Luis Alonso Andreano, entre otros, exponen que la ausencia de planteamientos alternativos puede que sea la responsable de la continuidad de prácticas obsoletas que, en gran parte de casos, son mayoritarias. Ante esta situación, están surgiendo múltiples prácticas que van más allá de la definición tradicional de formación, pero no acaban por asentarse y ser predominantes en el sector. La siguiente definición realizada por los autores citados nos permite apreciar la evolución del concepto -formación a aprendizaje- “cambios en las formas de hacer y de pensar de una organización que se convierten en prácticas estructuradas tanto a nivel individual como colectivo, que pueden ser transferidas al conjunto de las personas de una organización como respuesta a los desafíos dinámicos del entorno”.

Martínez (2023) en el Congreso Internacional EDO 2023 detalla como los profesionales de la formación y el aprendizaje reconocen que “la formación continuada dejó de plantearse en términos de formación transmisiva”, así pues... ¿Cómo se aprende ahora? Dicho autor recurre a las siguientes tesis (Martínez, 2023):

- *Tiempo de calidad reservado al aprendizaje.* El uso consciente del tiempo es algo imprescindible para la persona que aprende. Bailey (2020) citado en Martínez (2023) confirma que es importante ser consciente del tiempo reactivo dedicado a la gestión, así como el tiempo proactivo, dedicado a la propia mejora y a la de los equipos.
- *Aprender, se practica.* No se puede hablar de aprendizaje auténtico si no permite generalizar y aplicarlo a otras realidades, es decir, transferirlo.
- *Desescalar.* El exceso de información más que orientar el aprendizaje lo desorienta porque difumina lo esencial de aquello accesorio o adicional. Por lo que, para dicho autor, nos es útil el método tradicional de seleccionar ideas, crear nuestro propio esquema temático y, posteriormente, incorporar nuevas aportaciones.
- *Curación profesional.* La aprobación de la incorporación de la figura del curador/a en el ámbito público (CEJFE, 2022 citado en Martínez, 2023):

1. Buscar y selecciona información relevante para el aprendizaje y desarrollo profesional con el fin de organizarla, hacerla accesible, personalizarla y distribuirla a los expertos.
2. Sintetiza, reelabora, codifica y genera materiales con valor añadido.
3. Elige los canales y medios para publicar la información.
4. Por último, utiliza y forma parte de las redes sociales y redes corporativas.

En cuanto a la primera tesis que muestra el autor, se encuentra la aportación de Peña-López (2023), actual director de la Escuela de Administración Pública de Cataluña (EAPC), el cual declara que “difícilmente habrá aprendizaje sin plena consciencia de que uno ha aprendido”, de este hecho que el autor defiende la necesidad de que la *aprendibilidad* sea el eje vertebrador de toda formación, capacitación y, en definitiva, aprendizaje. Dicho concepto lo relaciona con descubrir al aprendiz el ecosistema de aprendizaje, ofrecerle apoyo para crearlo y, finalmente dejarle a él que lo dirija (Peña-López, 2023).

Se han ido produciendo innovadoras concepciones alejadas de la idea tradicional de que el aprendizaje se encuentra exclusivamente vinculado a la simple incorporación memorística de los saberes y la información, o a la sencilla modificación de la conducta, de las capacidades y habilidades de los profesionales. En la actualidad, existen concepciones en las que el aprendizaje se lleva de manera implícita (Díaz *et al.*, 2013):

- El conocimiento se construye a partir de las interacciones con el medio y el entorno.
- El conocimiento depende del contexto y del ambiente.
- El contexto de formación ha de ser auténtico y significativo para el aprendizaje.
- Se pasa de un conocimiento centrado en la experiencia de unos pocos a uno distribuido y compartido, de cara a su construcción y reconstrucción colectiva.
- Impera el aprendizaje colectivo construido a partir de la colaboración y la cooperación.

En publicaciones pasadas (Martínez, 2016; Martínez y Muñoz Moreno, 2018), se recogen las críticas que se llevaban a cabo sobre la formación tradicional, a su vez, el modelo de formación vinculado al puesto de trabajo, en la mayoría de las situaciones, no se estaba poniendo en marcha (Jiménez Asensio, 2010 citado en Martínez, 2020a). Paulatinamente, fueron apareciendo otros modelos emergentes (Wenger, 2002) como el aprendizaje social y situado muy relacionado con la gestión del conocimiento.

La modalidad tradicional presenta sus ventajas, pero, en cuanto a la adaptación y la flexibilidad no se tiene tan clara su funcionalidad. Según Martínez (2020a) esta complejidad se ha puesto de relieve por el impacto de la crisis sanitaria que está transformando los escenarios relacionados con el trabajo y las formas de aprender. Latorre (2020) considera que los contenidos a la carta están sustituyendo a los contenidos estándar y que la aparición del Internet ha tenido mucho que ver, particularmente, los mundos 2.0 y las redes sociales.

El aumento de las necesidades formativas de los profesionales, junto con un nuevo perfil profesional más preparado, se ha visto traducido en un equilibrio entre el número de actividades de formación continua y de formación abierta e inicial (Martínez y Fernández-de-Álava, 2011). En sus inicios, la APC presentaba dificultades para poner en marcha propuestas e iniciativas vinculadas a la gestión del conocimiento y a la IO, en los últimos años se están produciendo ciertas transformaciones a raíz de la demanda de los propios profesionales, como de aquellos usuarios pertenecientes a la generación Z y Alfa.

Llegados a este punto, resulta interesante hacer alusión a algunos de los tópicos y a las aportaciones extraídas del Webinar “Repensemos el futuro de la formación/aprendizaje en la AAPP” (2022), si la formación tradicional parece que ha llegado a su final de ciclo, es importante plantearse la siguiente pregunta: *¿Implicaría la necesidad de volver a crear una nueva narrativa que otorgue consistencia al discurso formación/aprendizaje en la APC?*

En este webinar, Jesús Martínez, responsable del Área de Innovación y Gestión del Conocimiento en el CEJFE, llega a afirmar que la marca “aprendizaje” ha quedado diluida por otros términos como innovación, talento, desarrollo, etc. A su vez, Oscar Dalmau, director de Unió Consorci Formació defiende que los profesionales de la formación han de salir de su espacio de trabajo e hibridarse más con los profesionales de base. Según el experto, en la actualidad se observa que los departamentos de formación del ámbito sanitario se enfrentan a algunas dificultades, entre ellas:

- Se pueden acercar a posibles tendencias innovadoras, pero no presentan tanta capacidad de transformación.
- Se tiene mucha responsabilidad en ofrecer ayuda para acelerar el cambio y llevar nuevo conocimiento a la organización.

Por otro lado, Fernando Martínez, responsable de formación del Instituto Andaluz, reafirma que hay que ofrecer diferentes servicios, entre los cuales se encuentran:

- *Apoyar y fomentar el autoaprendizaje.* Modelos amplios en los que existan diversos contenidos y los profesionales se sirvan de ello como precisen.
- *Impulsar la formación por unidades sectoriales.* Va más allá de la formación de elección individual. Todo ello tiene relación con la elaboración de un diagnóstico a toda la organización y una propuesta que ofrece una solución más adecuada.
- *Evaluar el impacto del curso (OKR).* La acción formativa ha mejorado los objetivos y resultados clave del ámbito destinatario.

A su vez, se encuentra la aportación de José Antonio Latorre, responsable del Departamento de Formación de la Diputación de Alicante, el cual afirma que el área formativa se encuentra en muchas ocasiones bajo la dependencia del departamento de RRHH, por lo que reivindica la implicación de los directivos y centros de formación para que no dependan directamente de éste, ya que deberían estar más cerca de las áreas estratégicas o de planificación. Para finalizar, Carmen Seisedos, subdirectora de Evaluación e Innovación del IAAP¹⁰, considera que el papel de la formación debería ser holístico y ofrecer respuestas acertadas a las demandas de los profesionales. Si bien es cierto que, en la mayoría de las ocasiones, son los propios responsables de formación los que evitan el dolor de enfrentarse a lo desconocido, bien por conformismo o porque no disponen de las competencias necesarias para desarrollarse adecuadamente en los nuevos escenarios.

La actualización de los conocimientos adquiere protagonismo en una realidad de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, situación que afecta directamente a la APC. El agotamiento del modelo tradicional de formación es evidente (Jiménez, 2010), por lo que la necesidad de cambio se va asentando progresivamente. Son varios los motivos por los cuales esta tendencia va adquiriendo mayor importancia (Martínez *et al.*, 2017):

¹⁰ Instituto Andaluz de Administración Pública.

- Transición desde una formación en masa hacia la incursión de propuestas metodológicas como el aprendizaje en el puesto de trabajo, el aprendizaje entre iguales, la mentoría, las CoP, los MOOCs, etc.
- La búsqueda activa de respuestas para afrontar los retos y los desafíos que tiene la APC en la actualidad.
- La frustración ante las expectativas por las tecnologías y las dificultades existentes que imposibilitan concretar y desarrollarlas en la APC (Martínez, 2016).
- La idea de que son las personas quienes deben contribuir a su propio desarrollo profesional, por lo que no serán las medidas formativas que la APC les pueda ofrecer, sino por su propio impulso y compromiso con la formación continua o a lo largo de la vida.
- La necesidad de trascender la frontera entre capacitación y desarrollo, además de reconocer los aprendizajes que se producen en los procesos de cambio e IO (Engeström y Sannino, 2016).

Concretamente, los planes de formación surgían a partir de las necesidades detectadas por colectivos diferentes y después los responsables instruccionales se encargaban de establecer los objetivos de la formación. De forma habitual, las acciones formativas se acaban desempeñando fuera del puesto de trabajo y se reducen a una simple transmisión de conocimientos. Así pues, dicho modelo se considera ineficiente por los siguientes motivos (Lama, 2013):

- La formación se vive como un elemento puntual en el tiempo, pero en cuanto al aprendizaje se requiere tiempo, experiencia y transformación.
- Las metodologías sólo transmiten información y conocimiento de docente a discente y la teoría manda sobre la práctica.
- La evaluación está ausente y se relaciona, a menudo, con la satisfacción. No se tiene presente la transferencia al puesto de trabajo y tampoco su impacto en los resultados organizacionales.

Al margen de esto, se presentan los siguientes modelos:

- *Modelo de competencias* (Arias, 2015): defiende que el diseño, desarrollo y evaluación de la formación deben encaminarse a la movilización de todo un conjunto de capacidades y recursos (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) que permitan resolver situaciones problemáticas. Dicho modelo ha tenido cierto éxito en algunas Administraciones Públicas.
- *Modelo de aprendizaje social, colaborativo y situado*: se sustenta en las teorías que defienden que el aprendizaje acontece con otros, es social y situado (Lave y Wenger, 1991; Vygotsky y Cole, 1978; Bandura, 1994). Es importante la integración del aprendizaje y el trabajo en una única experiencia, así como la toma de conciencia de que las organizaciones pueden aprender, y el componente social y colaborativo (González y Gutiérrez, 2013).

Los modelos anteriores se muestran de forma diversificada, así pues, la formación en la APC debe tener en cuenta los siguientes aspectos (Martínez *et al.*, 2017):

1. La detección de necesidades a partir de la autoevaluación institucional y profesional, para poder diseñar una formación útil que pueda dar respuesta a las lagunas y disfunciones.
2. Los profesionales públicos son los discentes. Los procesos formativos deben considerar la proactividad, la motivación y el interés por la formación continua.
3. Los formadores son facilitadores de la asunción de conocimientos y acompañantes en el proceso de aprendizaje. El perfil acabaría siendo de dinamizador, moderador, curador... en

- coherencia con las dinámicas impulsadas de aprendizaje autónomo, aprendizaje entre iguales, EPA, y otras (Castañeda y Adell, 2013).
4. La selección, la secuenciación y la accesibilidad de los contenidos de formación y las metodologías merecen una especial dedicación en contra de la saturación de información y de conocimientos. Es importante reparar en las necesidades formativas de los profesionales, desde los noveles, hasta los más veteranos. El uso de metodologías activas de aprendizaje tiene que promoverse poniendo al discente en el centro de la formación (Jones y Salo, 2017).
 5. Es insuficiente la administración de formación vía virtual, lo adecuado sería incorporar equipamiento ofimático, plataformas de comunicación y aprendizaje sincrónico y asincrónico (*learning management system*), gestores documentales y plataformas de vídeo a tiempo real (webinars), dando como resultado una ecología de aprendizaje (Siemens, 2010).
 6. La evaluación de la formación ha de ser más amplia, considerando no solamente la satisfacción sino también la transferencia y el impacto. Además, se deben tener presentes los procesos de acreditación y certificación de los aprendizajes adquiridos a través de la formación, y más concretamente, de vías informales (Martínez *et al.*, 2017).
 7. Los directivos o líderes institucionales deben asumir un papel activo respecto a su propio proceso de aprendizaje y el de sus equipos de trabajo.

Finalmente, los autores Herrero y Dalmau (2023) presentan en el Congreso Internacional EDO 2023, ejemplos de nuevos modelos de aprendizaje y desarrollo en las organizaciones.

- *El nuevo modelo de aprendizaje y desarrollo de la EAPC*. El modelo constituye un marco de referencia y una guía de apoyo al diseño centrado en las personas, orientada a configurar un ecosistema de aprendizaje y conocimiento, reconsiderando la presencia de los PLE.
 - ✓ Nivel 1. Adquisición. Conocimiento abierto y aprendizaje autónomo.
 - ✓ Nivel 2. Aplicación. Aprendizaje colaborativo y competencial.
 - ✓ Nivel 3. Transformación. Investigación y aprendizaje basado en retos.
- *El nuevo modelo de aprendizaje de UCF - Unión Consorcio Formación*. El modelo fomenta la autonomía y la libertad de cada participante respecto al acceso a recursos formativos en abierto, itinerarios o trayectorias más dirigidas. Conectar dicho modelo con el uso intensivo de plataformas y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, debe favorecer la personalización, el desarrollo de aprendizajes adaptativos, la transición e integración en los puestos de trabajo, la toma de decisiones a partir de los datos, y el impulso de estrategias más innovadoras que faciliten el cambio y la transformación.

5.4.1 Propuestas innovadoras en formación en la APC.

En el contexto actual, las organizaciones se mueven en el llamado entorno VUCA (siglas en español, Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo). Ante esta situación, el conocimiento existente en las organizaciones y en los profesionales es el que permitirá la adaptación de forma dinámica y ágil a la nueva realidad, ya sea a través del aprendizaje continuo y adaptativo, o mediante la investigación-innovación para la generación de nuevos conocimientos (Retegi, 2020). Dicho autor comenta que desarrollar buenas ideas que marquen la diferencia y tener una visión de la estrategia es esencial para todas las organizaciones, y con más sentido para las Administraciones Públicas.

A continuación, se indican los retos a los que se enfrentarán éstas en la próxima década (ver Tabla 21).

Tabla 21: Los retos futuros de las Administraciones Públicas

Autores	Retos de la Administración Pública
Retegi (2020); Marcet (2019) y Carbonell (2020)	Atender al relevo generacional (jubilaciones de profesionales de la década de los 70-80).
	Complejidad de los conocimientos. Se requieren conocimientos especializados en constante actualización.
	Cambios en modelos organizativos. Metodologías ágiles en la toma de decisiones y en compartir el conocimiento. La evolución de las TIC ha contribuido a mejorar la comunicación en las organizaciones.
	Innovación y alianzas educación-organización pública. El conocimiento y habilidades de las nuevas generaciones y la atracción del talento debe ser detectado desde el ámbito educativo.
	La gestión del conocimiento debe centrarse en el llamado “conocimiento crítico”. Aquel que deben poseer las personas para asegurar que la organización cumple con su misión y alcanza sus objetivos estratégicos.

Fuente: Elaboración propia.

No cabe duda de que, en los últimos años, nos encontramos inmersos en una revolución permanente. Como decía Bersin (2018), la aceleración tecnológica después de la pandemia ha transformado muchas formas de hacer y procesos en los diferentes ámbitos. Por otro lado, el aumento del teletrabajo y la utilización de dispositivos electrónicos en estos últimos años está teniendo consecuencias evidentes, considerándose que esta conectividad es dañina para la salud y se necesita un cierto derecho a la desconexión digital. A su vez, Martínez (2022a) en su blog, menciona que estos síntomas de cambio ya se podían ir advirtiendo antes del año 2020, pero fue la llegada de la pandemia, la implantación masiva del teletrabajo, la transformación de las prioridades profesionales, entre otros, los factores que aceleraron aún más esta transformación.

Garnica, Robles y Belmonte (2019) detallan que el dinamismo social, los avances tecnológicos o la propia configuración institucional convierten el contexto actual en el que se encuentran las Administraciones Públicas en profundamente cambiante y dinámico. A esto se le ha de sumar el impacto de la pandemia, donde nuevos e importantes elementos se han introducido en la ya compleja situación de las organizaciones públicas, entre ellos, la forzada aceleración de la digitalización y el teletrabajo (Martínez, 2020b).

La pandemia se ha convertido en un factor de cambio disruptivo o un acelerador de aquellas tendencias formativas ya preexistentes. Así pues, el ámbito de la formación y el aprendizaje no ha podido escapar del efecto tsunami que en el sector público ha comportado la digitalización y la crisis sanitaria. Martínez (2020b) presenta en su artículo tres tipos de aportaciones: las correspondientes al programa “Compartim” centradas en la gestión del conocimiento, las recogidas en el Libro Blanco sobre *Metodologías Innovadoras de Formación en la Administración Pública* y las presentadas en el Congreso Novagob 2019, el cual llevó a cabo 2 convocatorias.

En dicho encuentro se llegaron a recoger y jerarquizar las principales inquietudes y se plantearon diversos retos que originaron cinco debates. Lo interesante de este encuentro fue el impulso de ofrecer una dinámica de intercambio que en los últimos años había desaparecido, siendo muy positiva para la aparición de nuevas experiencias. Martínez (2020a) recoge las reflexiones que surgieron (ver

Tabla 22).

Tabla 22: Síntesis reflexiones Congreso Novagob 2019

Retos	<p>¿Cómo desarrollamos el talento colectivo en nuestras organizaciones para afrontar los retos de la formación en las administraciones públicas?</p> <p>¿Cómo aprendemos a afrontar los retos de la formación en la administración pública desde la colaboración?</p> <p>¿Cómo conseguir que mi organización sea innovadora en relación a la formación en las administraciones públicas?</p> <p>En formación, ¿innovamos para transformar?</p>
Debates	<p>Detección de necesidades y sistemas de información.</p> <p>Actualización de metodologías.</p> <p>Evaluación.</p> <p>Selección, talento y relevo generacional.</p> <p>Transformación del rol de Escuelas e Institutos.</p>

Fuente: Martínez (2020a).

En esta línea, el autor Martínez (2020a) detalla que es importante en el panorama actual de la APC, la incipiente aparición de una gran cantidad de experiencias de innovación en formación y gestión del conocimiento. A continuación, se presentan algunas de ellas (ver Tabla 23).

Tabla 23: Propuestas de innovación en formación y gestión del conocimiento

Autor	Tópico	Descripción
Fundación Cotec (2020)	El contexto es importante	En los ámbitos de innovación se considera que el potencial de las personas creativas es importante pero que el mayor peso está en la creación de un contexto apropiado.
Rodríguez (2018)	Entornos seguros de prueba	La generación de laboratorios de innovación (Labs) son un claro ejemplo para poder establecer estos ámbitos en las unidades de formación y aprendizaje.
Jarche (2016) Castañeda y Adell (2013)	Convergencia de la Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje.	Lo relevante en el aprendizaje es su gestión personal (<i>Personal Knowledge Mastery</i>) lo equiparable años atrás como los PLES o EPA.
Martínez (2020a)	Hacia una cultura de aprendizaje como alternativa.	En lugar de programar formación o programas de gestión del conocimiento es remover obstáculos que hacen que los profesionales no aprendan.

Fuente: Elaboración propia.

Lasagna (2023) detalla algunas propuestas para impulsar la innovación en la Administración Pública, pues comenta que estas parecen estar condenadas a la eternidad y al no cambio.

- La innovación es más que creatividad, se debe apostar por la creación de valor y la medición

de impactos.

- Innovar no es solo *moonshot thinking*¹¹, hay que observar lo que sucede en el día a día.
- Romper con las rutinas y ganar espacios donde poder generar cosas nuevas.
- Hay que profesionalizar y formalizar a las personas innovadoras, es decir, crear equipos dedicados a ello.
- No cualquier diseño organizacional permite la innovación, se necesitan de diseños ágiles, flexibles y horizontales.
- El liderazgo instructor y autoritario acaba con la innovación. Se necesita uno que facilite y habilite las condiciones para la confianza y autonomía entre los profesionales.
- La ecología de la acción. El desconocimiento de lo que provoca aquello que se hace, difumina el éxito de los resultados innovadores.
- Cambiar el *mindset*. Se necesita una nueva gramática y cultura para entender las organizaciones.

A su vez, el experto Dalmau (2020), menciona los siguientes aspectos relacionados con las nuevas tendencias de aprendizaje que sucederán en los diferentes ámbitos profesionales, aunque haciendo hincapié en el sector de la APC:

- *Aprendizaje experiencial*. Los EVA no se encuentran preparados para la práctica deliberada o el ensayo-error. A nivel presencial, existen diversos ejemplos, un caso sería el Hospital de Sant Joan de Déu, referente en el ámbito materno-infantil, donde un grupo de enfermeras, cada viernes dedican cinco minutos para comentar físicamente una práctica clínica, de esta manera generan conocimiento y se puede extender al conjunto de la organización. Con relación a esto, Bersin (2018), en su momento, se encargó de describir la importancia de la conexión del aprendizaje con el propio flujo de trabajo.
- *Microlearning*. Debe estar conectado con el aprendizaje personalizado y ser potenciado por los mandos intermedios y los mismos profesionales. Existen ejemplos muy interesantes asociados con los procesos de *onboarding* que se llevan a cabo en el ámbito de la salud en Cataluña, los cuales buscan la conexión más individualizada entre el recién llegado y el mentor e incluso con la misma organización.
- *Nueva figura del CLO*. No hace mucho tiempo apreció la figura del *Chief Learning Officer*. Se considera el profesional encargado de llevar a cabo los procesos de formación y desarrollo, además de potenciar la creatividad de la formación que se ofrece actualmente para que pueda ser transferida al puesto de trabajo.
- *Aprendizaje en el puesto de trabajo*. Dalmau considera que en el campo de la salud prima más el aprendizaje en el puesto de trabajo. Las sesiones clínicas son un claro ejemplo de los encuentros formales donde se comparte conocimiento alrededor de una praxis existencial y a través de una mirada multidisciplinar. Al hablar de simulación clínica, no solo se hace referencia a la transmisión de conocimiento, sino también a la existencia de un entorno de experimentación, de prueba, y de ensayo-error.

Para concluir, este mismo autor declara que las plataformas clásicas centradas en contenidos y formadores están dejando paso a otras plataformas que buscan más la experiencia del participante. Éstas facilitan la autogestión, promueven el aprendizaje social, lo conectan a infinidad de recursos e

¹¹ Innovación disruptiva. Cómo abordar un problema no resuelto y que parece inalcanzable o imposible.

incorporan sistemas de recomendación basados en algoritmos, así como en IA.

5.4.2 Una aproximación al concepto de Inteligencia Artificial y su papel en la APC.

Los autores, Da Silva, Seabra y Bustamente (2019), en el marco del Consenso de Beijing, detallan como la UNESCO elaboró una publicación para formular políticas educativas en materia de IA. El documento presenta el conjunto de oportunidades y desafíos de la aparición de la IA en el ámbito de la educación y, por consiguiente, la formación.

De este consenso se detallan las siguientes recomendaciones en cinco ámbitos concretos:

1. La IA al servicio de la gestión y la implementación de la educación;
2. La IA al servicio del empoderamiento de docentes y su enseñanza;
3. La IA al servicio del aprendizaje y de la evaluación de los resultados;
4. El desarrollo de los valores y de las competencias necesarias para la vida y el trabajo en la era de la IA; y
5. La IA como modo de proporcionar a todos posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En la página web Educación 3.0, Román (s.f.) describe el amplio potencial de la IA en el aprendizaje, lo que ha comportado que se comience a explorar todas las posibilidades contribuyendo a la elaboración del *Informe Inteligencia Artificial y Educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. En éste se describe como la presencia de la IA permite automatizar tareas repetitivas, fomentar el aprendizaje colaborativo o personalizar los contenidos, etc. A continuación, se detallan con mayor profundidad:

- *Sistemas de tutoría inteligentes*. Se podrá determinar los conocimientos y el área en la que necesita más refuerzo el usuario. Las plataformas LMS, como Moodle, lo llevan a cabo.
- *Sistemas de aprendizaje basados en la colaboración y el diálogo*. Uso del procesamiento del lenguaje natural (PNL) y la IA para simular diálogo entre tutor/formador y usuario en las formaciones virtuales.
- *Entornos de aprendizaje exploratorio*. Los usuarios son los encargados de construir su propio conocimiento a través de una exploración del entorno de aprendizaje.
- *Evaluación automatizada de la escritura*. Analiza los escritos permitiendo al participante mejorar su escritura antes de ser evaluada.
- *Aprendizaje de idiomas y lectura*. Se lleva a cabo un proceso de comparación de la pronunciación con grabaciones de hablantes nativos. En el caso de la lectura, la IA ayuda a detectar y analizar las habilidades lectoras ofreciendo el feedback de manera inmediata.
- *Robots y agentes inteligentes*. Los robots inteligentes pueden ayudar a aquellos usuarios con dificultades de aprendizaje. Un tema interesante sería la presencia de robots humanoides para aquellas materias de programación o robótica.

Según León y Viña (2017) en la actualidad diversas instituciones de formación hacen uso de estas tecnologías para aprovecharlas a su favor, como por ejemplo los chatbots y los agentes inteligentes o virtuales con la finalidad de proporcionar a los usuarios la personalización de su proceso de aprendizaje. En esta línea, una noticia de la Vanguardia (2023) titulada *Así usan los estudiantes ChatGPT*, demuestra nuevamente el papel de la tecnología y sus avances en el terreno educativo. Esta IA ChatGPT está revolucionando la educación por su facilidad para elaborar respuestas

académicas, pues es una excelente aliada para mejorar la calidad de los aprendizajes y para ayudar a los estudiantes a organizarse mejor, resumir apuntes, escribir índices de trabajos, en definitiva, mejorar todo su proceso de aprendizaje. Aspecto para tener presente, ya que de manera recurrente estas prácticas se están trasladando a otros ámbitos, entre ellos, el de la formación y la salud.

La autora García Revaliente (2023) se llega a plantear las siguientes cuestiones: *¿A qué retos se enfrentan las organizaciones de hoy? ¿Cuáles son los riesgos que supone el libre acceso a sistemas como ChatGPT?*, pues este no es un asunto que solo afecte a la formación, sino una revolución tecnológica que ha venido para quedarse. En palabras de la autora, "...al igual que con Internet y las redes sociales en su día, debemos aprender a convivir, hacer uso responsable y ético.

En esta línea, la IA pretende mejorar de forma significativa la formación en diversos aspectos (García Revaliente, 2023):

- *Personalización de la formación.* Análisis de datos, como el rendimiento académico y las preferencias de aprendizaje para adaptar el contenido de la formación de manera individualizada.
- *Evaluación automatizada.* Evaluar automáticamente trabajos o prácticas y proporcionar retroalimentación inmediata.
- *Tutoría automatizada.* Obtener ayuda adicional en tiempo real.
- *Escalabilidad.* Manejo de grandes cantidades de datos y usuarios, lo que permite proporcionar formación a un gran número de personas.

En cuanto al ámbito de la Administración Pública, la Comisión Europea celebró una sesión online sobre la aplicación de esta tecnología y se pudo reflexionar en torno a los retos y la mejor manera de abordarlos. Luca Tangi, del Joint Research Center, detalla que la Administración Pública utiliza la IA en sus rutinas diarias, por ejemplo, el *machine learning* en procesos de lenguaje, razonamiento automático, visión computarizada, etc. En esta línea, Miguel Valle del Olmo, subdirector General de la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial de España, explica cómo el uso de la IA puede adaptarse a cualquiera de los sectores (jurídico, económico, legal...) especialmente cuando hablamos de tareas mecánicas y repetitivas (Administración Pública Digital, 2022).

5.4.3 El nuevo empleado público digital.

Según López Pastrana (2020) en la próxima década, a nivel nacional, las Administraciones Públicas, tienen por delante un reto titánico: transformar sus distintas organizaciones a través de la renovación de sus plantillas que, tendrá lugar producto de las jubilaciones masivas previstas. Respecto a esto, Muntada (2023) detalla que esta desvinculación masiva es una de las causas principales del diseño de mapas de conocimiento crítico para retener a los equipos y evitar su pérdida. Se convierte en esencial un cambio de cultura que promueva la transferencia de conocimiento y contemple la posible salida del profesional desde el mismo momento del proceso de acogida (Muntada, 2023).

En la misma línea, Arcas (2023) en un post de LinkedIn detallaba que la captura del conocimiento y la visibilización del talento e inteligencia debería ser uno de los ejes estratégicos de la Administración Pública, pues se trata de considerar también aquel aprendizaje propio de la experiencia, vivencial y que surge de la misma práctica. A continuación, se recogen los aspectos necesarios para hacer frente a una nueva cultura en la gestión de personas (ver Tabla 24).

Tabla 24: Nueva cultura en la gestión de personas

Autores	Tópicos	Descripción
Fondevila, 2019; Jiménez, 2019 y Ramió, 2019.	La automatización y robotización.	Nuevos sistemas de trabajo y de especialización en tecnología digital. Incorporación de perfiles STEM (poco habituales en la Administración Pública).
	Mentalidad ágil.	Importancia de las metodologías ágiles para minimizar los flujos y sistemas de trabajo burocráticos de las organizaciones públicas.

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo el debate del Observatorio del Sector Público de Inetum (2022), se comentaron varios temas relacionados con el “Puesto de trabajo de nueva generación para el empleado público”, entre ellos se hace alusión a los siguientes:

- El *talento y las capacidades digitales* del empleado público. Se pusieron en valor aquellas acciones formativas de cara a un aprendizaje que posibilita la adaptación a la evolución del puesto de trabajo, seguida de la adecuación a metodologías más interactivas que mejoren la experiencia de aprendizaje y la voluntad de actualizar los conocimientos por parte de los profesionales.
- Los *componentes tecnológicos* en el puesto de trabajo. Se definieron algunas de las características de este nuevo entorno laboral, entre ellas: el trabajo en la nube y descentralizado, el uso de herramientas colaborativas, la experiencia del empleado público, la mejora de la seguridad (de los dispositivos y los datos).
- *La GC*. La digitalización contribuye a mejorar la productividad, por ese motivo se plantea afrontar la transformación digital como una cuestión organizativa y cultural. La GC se tiene que aplicar en aquellos procesos en los que se consiga una mejora, y a su vez, una nueva forma de trabajar.
- Abordar un *proyecto de GC*. Se resalta la necesidad de impulsar el cambio, de capacitar y motivar a los profesionales para que se muestren partidarios de esas transformaciones.

5.5 El aprendizaje en el puesto de trabajo e informal en el Dpto. de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña.

En referencia al aprendizaje en el puesto de trabajo, encontramos dos experiencias llevadas a cabo en Cataluña, concretamente en la Administración Pública (Rodríguez, 2016; Martínez y Fernández-de-Álava, 2011):

- *Ayuntamiento de Barcelona (Dpto. de Servicios Sociales)*. La formación que se diseña se encuentra bajo unos parámetros cercanos al modelo 70:20:10. Se lleva a cabo una formación por competencias a través de PDI que ponen el énfasis en funciones, competencias corporativas (compromiso profesional y trabajo en equipo) y competencias profesionales (flexibilidad, autoconfianza, confidencialidad, visión global, búsqueda de información y actualización de conocimientos, comunicación e

influencia, dirección de personas y liderazgo). El área encargada de la formación y el desarrollo se centra en (Rodríguez, 2016):

1. *El contenido*. Se aprende desde lo aprendido y el conocimiento colectivo es el pilar de progreso en la gestión pública.
 2. *El proceso*. Los profesionales seleccionan acciones formativas teniendo presentes los objetivos marcados para el año siguiente, a su vez, los directivos se encargan de realizar una validación posterior.
 3. *Los PDI*. Crear nuevo conocimiento a partir del que ya se dispone entre los profesionales de la organización, por ejemplo, leer un artículo, ver un vídeo, traspasar conocimiento entre colegas, observar y practicar en el puesto de trabajo, aprender del error, analizar y reflexionar entre iguales, etc.
- *Dpto. de Justicia de la Generalitat de Catalunya*. Se establecen PDI, los cuales contienen acciones para el aprendizaje basados en el modelo 70:20:10, y se presentan propuestas de mejora para el aprendizaje en el puesto de trabajo, el aprendizaje social y los procesos de autoformación. Se lleva a cabo el diseño de una guía de recursos, la cual se acababa focalizando en (Martínez y Fernández-de-Álava, 2011):
1. *El aprendizaje en el puesto de trabajo*. Se centra en los diferentes comportamientos y tiene en cuenta la realidad de cada contexto laboral.
 2. *La autoformación*. Actuaciones que el mismo profesional selecciona, ejecuta y evalúa en soporte virtual.
 3. *Los cursos formativos*. Actividades de contenidos técnicos y normativos.
 4. *La transferencia de conocimientos*. Los conocimientos acumulados se pueden convertir en un recurso óptimo para el desarrollo profesional y organizacional. Algunos ejemplos podrían ser: contacto con expertos para poner en común su conocimiento crítico, transferencia de las buenas prácticas detectadas (individuales y colectivas).

Asimismo, haciendo alusión al aprendizaje informal, el autor Vázquez (2017), exploró las vías por las que actualmente los profesionales de la APC, concretamente del Dpto. de Justicia, acababan por ser competentes en sus puestos de trabajo, y observó como la gran mayoría derivaban de aprendizajes informales (ver Tabla 25). Ante las preguntas iniciales: a) ¿Cómo aprenden realmente lo que tienen que saber para hacer bien su trabajo?; b) ¿Qué han aprendido fuera de la formación? (cursos, seminarios, etc.); c) ¿Cómo desarrollan las tareas cotidianas de su oficio?; y d) ¿Cómo suelen resolver los problemas? O, por ejemplo, ¿A quién le preguntan?, se concluye:

- El trabajo se aprende haciendo, en el día a día, por ensayo-error.
- Cuando surgen problemas, los profesionales acuden a aquellas personas que poseen un conocimiento mayor.
- La observación respecto a aquellos compañeros con mayor experiencia laboral.
- Apuntan en una libreta, post-it, o se hacen una especie de “chuleta” cuando tienen la solución respecto a un determinado problema.
- Las “chuletas” tienden a hacerse en cuanto al uso de ciertas herramientas informáticas.

Tabla 25: Métodos de aprendizaje informal en el Dpto. de Justicia

Métodos de aprendizaje informal personal	Métodos de aprendizaje informal colectivo
--	---

Ensayo-error en la práctica diaria	Comunidades de práctica profesional “a través del programa Compartim”
Observar e imitar a personas con más experiencia	Discusiones en el e-Cataluña
Elaborar “chuletas”	Despachos compartidos entre varios profesionales
Directorio personal (retención memorística y por escrito)	Aulas donde se debaten casos concretos que suelen generar cierta incertidumbre entre los profesionales

Fuente: Vázquez (2017).

Entorno a los métodos de aprendizaje informal colectivo, en 2005, el CEJFE decidió dar estructura y formalidad a las diferentes comunidades que ya existían en el Dpto. de Justicia basándose en el modelo de CoP generado por Wenger y Snyder (2000). Se agrupaban a profesionales que pudieran conversar y compartir sus conocimientos con el objetivo de perfeccionar la actividad profesional desempeñada. Desde entonces, hasta el año 2014 se pusieron en marcha numerosas CoP en distintas unidades del departamento (Gairín, 2015).

Dicho autor, menciona que todas las CoP se encontraban ubicadas en el programa “Compartim” que perseguía como objetivo desarrollar entornos de trabajo colaborativo que proporcionaran a los profesionales oportunidades de mejora en la resolución de problemas en el ejercicio diario de su profesión. Los autores Martínez y Fernández-de-Álava (2011) destacan que el principal punto fuerte de este programa consistía en el conjunto de herramientas que permitían a los profesionales compartir sus experiencias, debatir, generar documentos y planificar encuentros, además en comunidades “maduras” se crea un nuevo conocimiento a través de las respuestas a los retos que como profesionales se van encontrando.

Según Martínez (2022e) este tipo de aprendizaje recibió el nombre de “aprendizaje situado” lo que se llega a conocer como el aprendizaje experiencial. Este autor describe como las CoPs llegaron a recibir el nombre de *Killer Application*, ya que se corresponde con la herramienta más eficiente para crear, compartir y transferir el conocimiento en las organizaciones. En el ámbito público sólo han permanecido tres: l’Agència de Salut Pública de Catalunya, la experiencia del IAAP, y la más duradera en el tiempo, el programa Compartim correspondiente al Dpto. de Justicia de Cataluña.

Este programa se acaba por dirigir a todo el personal de Justicia, concretamente para aquellos colectivos que quisieran mejorar su práctica laboral. El trabajo colaborativo se manifiesta en sesiones de encuentro presenciales, sesiones de buenas prácticas y tiene por finalidad ofrecer nuevas perspectivas y soluciones. Los tópicos que suelen tratarse son los siguientes (Martínez, 2022e):

- Difusión, a través de documentos de textos, presentaciones, etc., del conocimiento nuevo adquirido.
- Intervención de un experto sobre la materia tratada. Se le invita a la jornada y se le solicita que comente las aportaciones realizadas por la CoP.
- Recogida de propuestas sobre nuevas temáticas a desarrollar en el futuro e inicio de debate en pequeños grupos sobre las propuestas aceptadas.

Siguiendo en la línea del trabajo colaborativo, nuevamente, el CEJFE está impulsando propuestas para generar EPA en el Dpto. de Justicia. La orientación del programa combina tanto acciones

formativas iniciales en entrenamiento, gestión de la información y de herramientas tecnológicas, así como, en una segunda fase, la de la configuración ad hoc de entornos específicos de aprendizaje individuales y de grupos profesionales afines (Reig, 2010).

5.6 A modo de síntesis.

En las últimas décadas las organizaciones han experimentado de manera convulsa y acelerada, transformaciones que acaban por dificultar la supervivencia en este entorno cada vez más cambiante. La formación y el aprendizaje se acaban percibiendo como elementos estratégicos para la innovación y la GC, convirtiéndose en imprescindibles para desarrollar el capital intelectual e intangible.

En la actualidad, el nuevo paradigma requiere de ventajas basadas en el conocimiento, por lo que este hecho impulsa a las organizaciones a sistematizar su capacidad intelectual y ser más eficientes, pues deben estar en constante actualización, de ahí que el AO emerge como una perspectiva relevante (Quesada *et al.*, 2018). No existe duda alguna del cambio de época y como la respuesta de muchas organizaciones pasa por la gestión del conocimiento para conseguir una ventaja competitiva que les haga perdurables y sostenibles en el tiempo (Nonaka y Takeuchi, 1995; Bollinger y Smith, 2001y Siemens, 2005).

La experta, Isabel Belmonte, en el Webinar “Repensemos el futuro de la formación/aprendizaje en la AAPP” (2022), declara que debemos situarnos de cara a los procesos de innovación, pues considera necesario lograr la gestión adecuada del conocimiento, no solo organizativo sino también de los mismos profesionales que la integran, teniendo presente que hay una cadena de valor que une la formación, con el conocimiento y la IO. En esta misma línea, resulta interesante la afirmación y la cuestión que pone sobre la mesa Belmonte, la cual presenta cierta relación con lo expuesto en este capítulo: “una de las claves es el impacto de la formación, el valor añadido que tiene realmente, y no lo interpretamos desde una visión más estratégica... *¿Qué ocurriría si los centros o instituciones de formación dejaran de ofrecer cursos? ¿Los profesionales aprenderían por su propia cuenta?*”. Cada vez parece más evidente, que proveer de contenidos no acaba siendo el mejor sistema de AO, pues para concebirse como organización que aprende no es suficiente con que las personas adquieran conocimientos de forma aislada e individual, sino de generar contextos donde esos conocimientos puedan ser aplicados.

La literatura y las fuentes consultadas muestran la existencia de distintas corrientes que se encuentran en contra del concepto “gestión del conocimiento” y apuestan por el término en inglés “*Enabling Knowledge*” el cual significa habilitar, facilitar o posibilitar conocimiento. Estos expertos llegan a considerar que el conocimiento no se puede gestionar, pero sí se puede propiciar su creación, las CoPs, por ejemplo, son espacios que facilitan la creación de conocimiento con cierto fundamento social.

Recurriendo al contexto de actuación, se está viviendo un proceso de transformación, pues los planteamientos formativos están cambiando, y se están abandonando los modelos tradicionales e incorporando en su lugar una formación más adaptada al puesto de trabajo y renovada. Ante este panorama, la APC se aproxima a una nueva cultura de gestión de las personas, donde cada vez más, se están demandando perfiles tecnológicos que estén al tanto de las últimas tendencias digitales, así como la incorporación de metodologías ágiles para poder minimizar el sistema burocrático y facilitar la adaptación de los empleados públicos en la evolución de sus puestos de trabajo.

Con el paso del tiempo, la colaboración, la presencia de las CoP, entre otros, se ha convertido en el eje central del aprendizaje en las Administraciones Públicas, concretamente, en el territorio catalán. Las instituciones y centros dedicados a la formación ya no son los *partners* o únicos proveedores de conocimiento, hoy en día, ya no se considera útil llenar vacíos, sino más bien, tener criterio y recurrir al autoaprendizaje.

En definitiva, hace tiempo que se habla del “mantra” que tenemos que desenvolvernos en ámbitos y ambientes que requieren de flexibilidad y adaptación, por lo que, los perfiles más demandados acaban siendo aquellos que se adecuan al contexto de incertidumbre. Con relación a esto, en su obra, Daniel Innerarity tiene la certeza de que nuestro sistema de gobierno no ha desarrollado la capacidad de gestionar la complejidad y la incertidumbre.

A lo largo de los años, los términos de formación y aprendizaje se han confundido, hoy en día lo que se necesita es aprender, y con la elaboración de este capítulo, se ha podido identificar la existencia de una crisis en la planificación formativa, pues muchas organizaciones desconocen las demandas formativas de los profesionales o simplemente ignoran lo que quieren o necesitan aprender.

En línea con lo anterior, se logra observar la conexión existente entre los conceptos aprendizaje e innovación, en cuanto a la Administración Pública, se advierten ciertas iniciativas promovidas desde el IAAP, entorno a la innovación aplicada, orientada a la generación de resultados e impactos. Cabe destacar que, desde esta institución y muchas otras como la APC, consideran que innovar no es únicamente el valor de la palabra, sino apostar por querer transformar la realidad y que el ciudadano valore lo que recibe de la Administración.

Respecto a la llegada de la pandemia y la introducción del teletrabajo, una gran parte de los profesionales han introducido nuevas formas de desarrollar sus actividades laborales, por lo que, el uso de las nuevas herramientas tecnológicas no cogerá a nadie por sorpresa, contrariamente, los profesionales serán usuarios potenciales con capacidades digitales más desarrolladas que al inicio de la crisis sanitaria. Martínez (2020b) describe la existencia de tres tendencias respecto al aprendizaje en tiempos de post pandemia:

- Reflexión sobre lo sucedido para introducirlo en la organización. La cultura del aprendizaje no se había interiorizado y comenzó a realizarse una reflexión global para romper con la mentalidad de que la “presencialidad sirve para todo”.
- Mitos caídos. Se estaba trabajando con la habilitación de espacios abiertos en los centros de trabajo, por lo tanto, se deberían buscar situaciones híbridas, un equilibrio, ya que el exceso del teletrabajo conduce a la no identidad de la organización y de los profesionales que forman parte de ella.
- El rol de los supervisores ha de cambiar. La forma de trabajar implica la presencia de profesionales con cierta autonomía, por lo que la organización y la dirección, debe velar por que eso funcione correctamente.

Según Rey (2023b), el personal público es un colectivo que aporta valor significativo al ecosistema de aprendizaje de la Administración y, a menudo, tiende a ser ignorado. Según el autor el rediseño organizativo se convierte en uno de los retos principales de la Administración Pública, por lo que cree y apuesta por la inversión en el desarrollo de perfiles facilitadores, en la adquisición de *co-skills* o habilidades de colaboración, además del adecuado manejo de las herramientas digitales.

Para finalizar, en un futuro, el acceso a la formación deberá estar presente durante toda la vida, no únicamente al inicio. El aprendizaje y reaprendizaje permitirá a los profesionales perfeccionar sus habilidades para adaptarse a los nuevos requisitos y demandas laborales. A continuación, se muestra la síntesis global con los conceptos tratados en este capítulo y aquellos autores más representativos (ver Figura 32).

Figura 32: Síntesis de los tópicos y autores del Capítulo 5



Fuente: Elaboración propia.

Bloque **III**

MARCO APLICADO



Capítulo 6

Diseño
metodológico

Capítulo 7

Trabajo de
campo

Capítulo 8

Resultados
cuantitativos

Capítulo 9

Resultados
cualitativos

Capítulo 6. Diseño metodológico.

6.1 Diseño metodológico.

En el presente capítulo se exponen las bases metodológicas específicas que rigen el estudio general (comentadas en el capítulo 1) y el concreto del estudio de campo, junto con su enfoque y paradigma de investigación empleado.

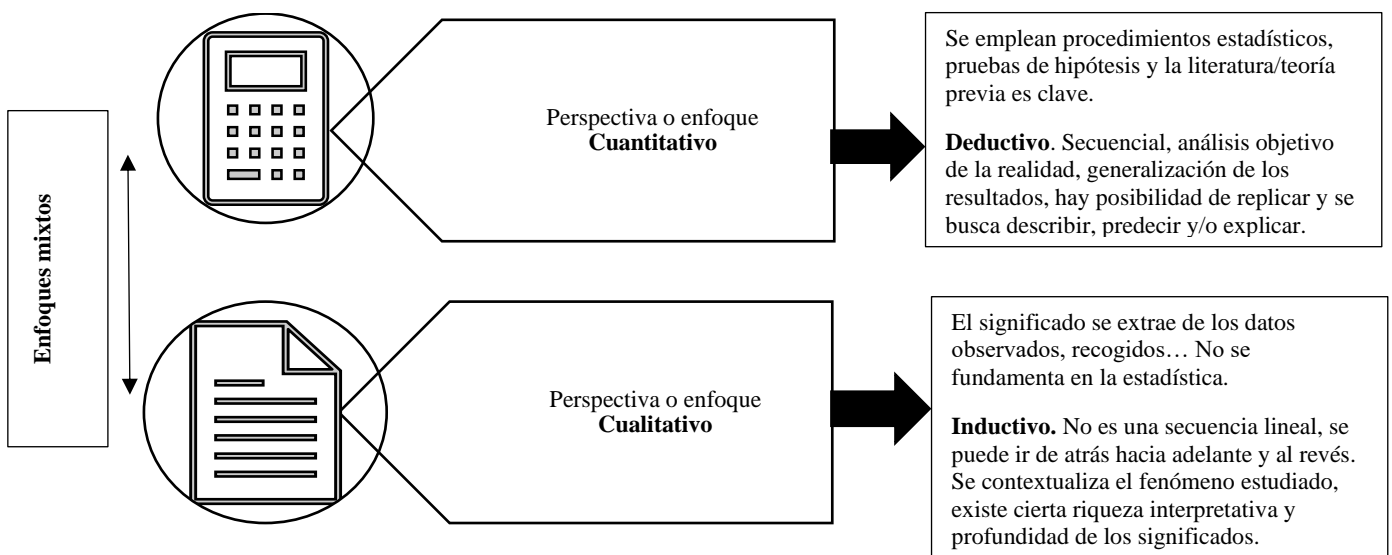
Restrepo y Tabares (2000), consideran que el concepto “metodología” hace alusión a procesos, fases y maneras de abordar el objeto investigado, tanto en investigación cuantitativa como en cualitativa. En definitiva, un buen investigador debe consultar otras investigaciones, reconocer sus posibilidades y habilidades investigativas y facilitar procesos de participación de la comunidad educativa.

Según Bisquerra (2004), la investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación. Teniendo en cuenta las palabras de Gage (1991) “la investigación se hace necesaria para convertir las expresiones genéricas en algo más específico y valioso para la teoría y la práctica”.

El enfoque metodológico combina el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, pudiendo así hablar de un planteamiento mixto. Como señalan Hernández *et al.* (2014), la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades. Por otro lado, el estudio parte de declaraciones y, por lo tanto, de las percepciones e ideas de los participantes, para llegar a interpretar la realidad o el fenómeno que se está estudiando (Albert y Cejudo, 2007).

El diseño del estudio se engloba dentro de dos posibles perspectivas. En la siguiente Figura 33, se muestran las características de ambas (Hernández *et al.*, 2014).

Figura 33: Perspectivas desde las que investigar/enfoques de investigación



Fuente: Adaptación de Hernández *et al.* (2014).

El autor Leech (2010), afirmaba que las investigaciones con métodos mixtos conllevan la integración de los datos cuantitativos y cualitativos, así como de su análisis en un mismo estudio. A su vez, Bericat (1998), planteaba tres estrategias de integración: la complementariedad, la combinación y la triangulación. Por lo que respecta a este estudio, mediante el diseño de tres instrumentos de recogida de datos se pretende triangular la información obtenida y considerada de interés para el presente estudio.

En la actualidad, se permite hablar de cruce de enfoques, lo cual ofrece la posibilidad de optar a una visión más integral y una mirada más holística del fenómeno que se está investigando (Creswell, 2005; Grinnell y Unrau, 2005; Hernández *et al.*, 2014). La metodología cuantitativa presenta relación con la epistemología positivista y, por lo tanto, se caracteriza por su objetividad y por la generalización de los resultados, en cuanto a la metodología cualitativa, se aprecia asociación a la epistemología interpretativa, ya que busca comprender el significado de la conducta del grupo. En esta línea, Salgado (2007) lo acaba perfilando aún más: “la investigación cualitativa puede ser vista como un intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación, tal y como la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (p. 71).

En la siguiente Tabla 26, se muestra una síntesis de las cinco modalidades de los métodos mixtos (Greene, Caracelli y Graham, 1989). A partir de lo presentado, se puede llegar a afirmar que, dichas modalidades no son excluyentes unas de las otras, ya que pueden ser combinadas en diferentes fases de una misma investigación, teniendo en cuenta las necesidades y los criterios que se persigan.

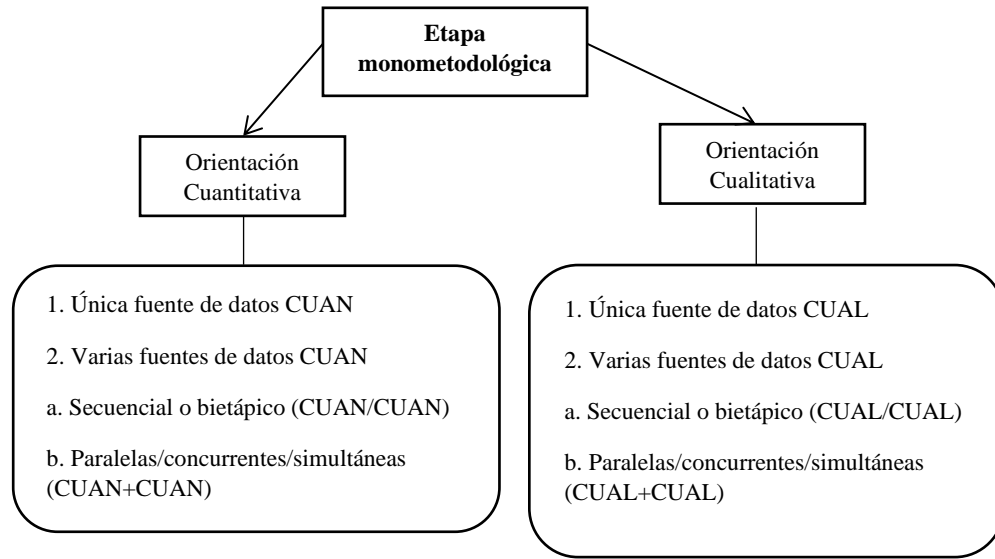
Tabla 26: Modalidades de los métodos mixtos

Modalidades	Objetivo	Procedimientos
Triangulación	Aumentar la validez de los resultados o maximizar la heterogeneidad de las fuentes pertinentes.	Buscar la convergencia de los resultados utilizando diferentes métodos.
Complementariedad	Aumentar la pertinencia y la validez de los conceptos y de los resultados.	El procedimiento se centra en elaborar, mejorar y clarificar los resultados de los dos métodos.
Desarrollo	Aumentar la validez de los resultados teniendo presente las ventajas de cada uno de los métodos utilizados.	Se parte de los resultados de un método para desarrollar el otro, en cuanto a la constitución de la muestra o la implementación metodológica.
Iniciación	Aumentar la profundidad de los resultados y de las interpretaciones, analizando los datos a partir de los diferentes puntos de vista.	Descubrimiento de paradojas y contradicciones entre los resultados obtenidos de ambos métodos, así como nuevas perspectivas de análisis.
Expansión	Aumentar las implicaciones seleccionando los métodos más apropiados.	Ampliar la investigación empleando diversos métodos.

Fuente: Adaptación de Greene *et al.* (1989).

Teniendo en cuenta esta compatibilidad y complementariedad descrita, en el Gráfico 1, se muestra una síntesis de la confrontación existente entre ambos enfoques de investigación (Creswell, 2009; Hernández y Mendoza, 2008; Anguera, 2010; Delgado, 2014):

Gráfico 1: Dicotomía/dualidad entre el enfoque cuantitativo y cualitativo



Fuente: Adaptación de Creswell (2009); Hernández y Mendoza (2008); Anguera (2010) y Delgado (2014).

Flick (2004; 2014), remarca la importancia de vincular ambos enfoques, pues se pueden unir en el diseño de investigación según los siguientes aspectos:

1. *Integración:* recogida continúa de ambas clases de datos.
2. *Secuenciación:* las investigaciones cuantitativa y cualitativa se colocan en partes diferentes de un mismo proceso de investigación.
3. *Triangulación:* implica la combinación de varios métodos cualitativos y/o la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Los métodos son autónomos, operando uno al lado del otro, siendo su punto de encuentro el problema de estudio.
4. *Complementariedad:* se puede orientar a transformar los datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. A veces se intenta cuantificar las declaraciones de las entrevistas, narrativas o de la observación. Flick (2014) afirma que al analizar la frecuencia de ciertas respuestas en las entrevistas pueden surgir ideas adicionales, complementarias a los datos cuantitativos.

Respecto al concepto de integración, éste se entiende como un proceso que abarca toda la investigación, desde el diseño del estudio hasta la interpretación de resultados donde los aspectos CUAN y CUAL dialogan entre sí (Plano-Clark, 2019). En la siguiente Tabla 27, Fetters (2018) describe las características principales de la metodología mixta, a partir de unas ecuaciones.

Tabla 27: Características de la metodología mixta

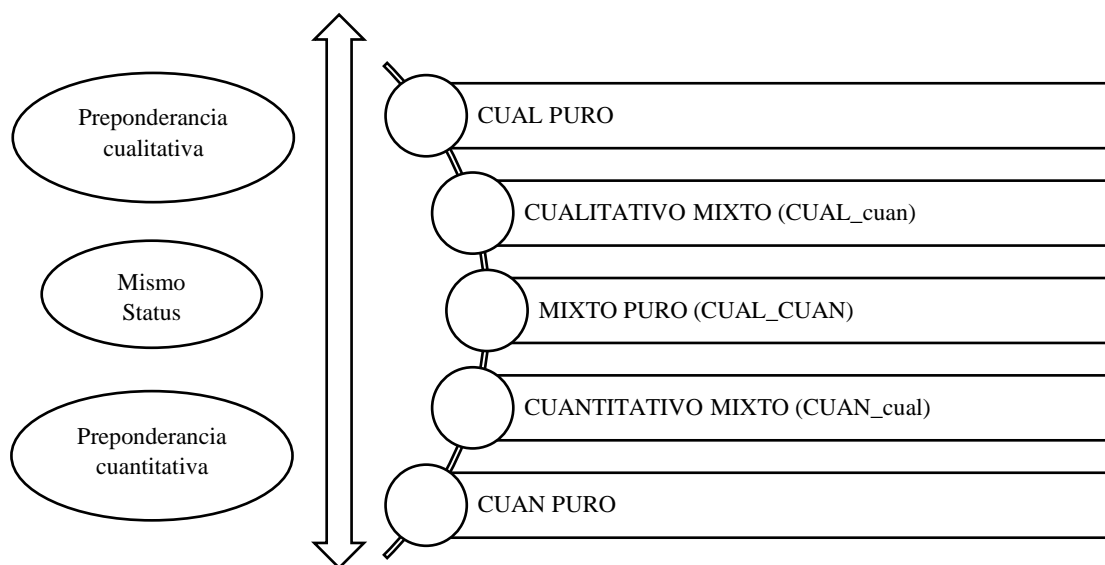
Ecuación	Significado
1 + 1 =1	La metodología CUAL más la metodología CUAN ofrece una nueva metodología.
1 + 1 = 2	Recopilar datos sin contemplar la integración, sino la suma de las partes. Lo CUAL sumada a lo CUAN consigue resultados independientes.
1 + 1 =3	La integración ayuda a que el resultado sea mayor que la suma de sus partes, donde investigadores deben buscar un valor añadido.
1 + 1=4	Los cuatro tipos de publicación: publicaciones de métodos mixtos empíricos, cualitativos empíricos, empíricos cuantitativos y de

	métodos mixtos. Sin embargo, se debe abogar por la cuarta opción de resultados empíricos con aspectos integradores.
$1 + 1 = 5$	La investigación con métodos mixtos requiere de equipos de investigación integrados por cinco o más miembros con roles relacionados con su experiencia académica-profesional.
$1 + 1 = \infty$	Las innumerables posibilidades de integrar CUAL y CUAN es la grandeza de la metodología.

Fuente: Adaptación de Fetters (2018).

Delgado (2014) detalla que en función del peso de cada enfoque en el estudio se llegan a establecer distintas posiciones en el proceso cuantitativo/cualitativo, dando lugar a diferentes diseños. En el siguiente Gráfico 2, se pueden observar estos diseños de investigación.

Gráfico 2: Diseños de investigación



Fuente: Adaptación de Delgado (2014).

Como resultado de esta unión y la combinación de los dos enfoques, se logra obtener un conocimiento del problema de investigación planteado más amplio que el que habría proporcionado un enfoque individual. Según Flick (2014) de esta vinculación llegan a surgir tres alternativas:

1. Los resultados cuantitativos y cualitativos convergen, se confirman mutuamente y apoyan las mismas conclusiones.
2. Ambos resultados se centran en aspectos diferentes de un problema, pero son complementarios entre sí y llevan un enfoque más completo.
3. Los resultados cuantitativos y cualitativos son divergentes o contradictorios.

Finalmente, la incorporación de este enfoque en el presente estudio tiene por objetivo el incrementar el alcance y la indagación, descubrir dimensiones emergentes, triangular o corroborar evidencias, entre otras. Se considera insuficiente para responder a las preguntas de investigación recurrir a un solo método. Realmente no hay un solo proceso mixto, sino que en un estudio híbrido concurren diversos procesos (Hernández y Mendoza, 2008).

6.2 Paradigmas de investigación.

El concepto “paradigma” se utiliza ampliamente para referirse a las diferentes aproximaciones a la investigación. Según De Miguel (1988) dicho concepto se corresponde con: “Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores”. Cabe destacar que, el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales, en contraste con el paradigma cualitativo que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social (Inche, Andía, Huamanchumo, López, Vizcarra y Flores, 2003).

En cuanto a este último, el autor Vain (2012) declara que el enfoque interpretativo en las ciencias sociales, y particularmente en la investigación educativa, ha logrado un importante reconocimiento. Dicho enfoque supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Cuando se investiga bajo este prisma se ponen en juego dos narrativas, que a veces se mezclan, se confunden o se solapan. Estas son las narraciones que hacen los sujetos acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacen los investigadores a partir de lo que observan y de lo que los participantes les cuentan acerca de lo que hacen (Vain, 2012).

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la presente investigación, se parte de un enfoque empírico, respecto al planteamiento cuantitativo y la elaboración del cuestionario online para recabar datos, así como interpretativo, ya que es, a raíz de las preocupaciones e ideas de los participantes en las entrevistas y los grupos de discusión, cuando se llega a interpretar la realidad o el fenómeno que se está estudiando (Gómez, 2007). Así pues, se analiza dicho escenario y, posteriormente, se le otorga una posible interpretación. En este caso, el rol del investigador se corresponde al de observador de una realidad concreta.

6.3 Tipología de investigación.

Como se comenta en el Capítulo 1, una investigación se origina en el deseo de saber algo, investigar algo hace que alguien entre en relación con un objeto. En definitiva, el origen de un estudio y su diseño debería ser una idea inicial convertida en preguntas de investigación.

En los diseños metodológicos, los métodos mixtos se contemplan como el tercer paradigma de la investigación en educación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). En esta línea, la investigación mixta, como bien se ha mencionado, se basa en la integración de lo cuantitativo (CUAN) y lo cualitativo (CUAL) como característica que ayuda a entender la naturaleza social y educativa del fenómeno de estudio (Lynam, Damayanti, Titaley, Suharno, Bradley y Krentel, 2019). A su vez, la rigurosidad y la validez del estudio emergen de la integración durante el proceso (Bagur, Rosselló, Verger y Paz-Lourido, 2021).

En cuanto a la tipología de diseños mixtos, en la siguiente Tabla 28, se encuentra la descripción de cada uno de ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

Tabla 28: Tipos de diseños mixtos

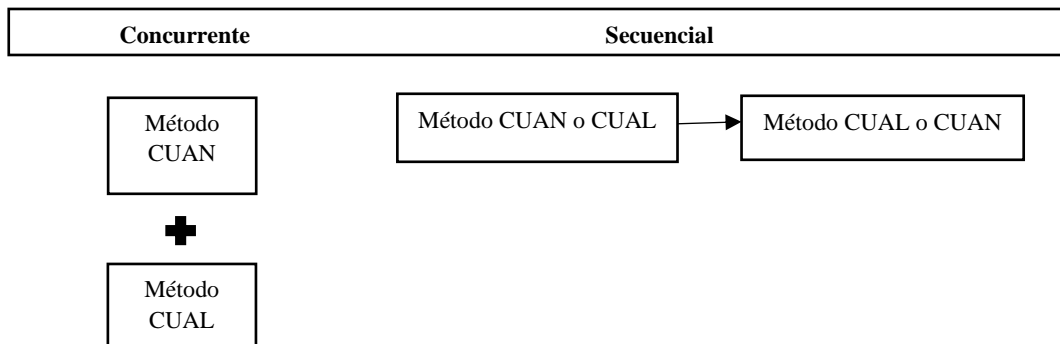
Diseños	Descripción
Diseño mixto concurrente	Este tipo de diseño se recopilan los datos CUAN y CUAL en paralelo y de forma separada. En el análisis de los datos CUAN y CUAL no se construye sobre la base del otro análisis.
Diseño mixto secuencial	En este tipo de diseño, en una primera fase se recopilan y analizan los datos CUAN o CUAL y en una segunda, se recopilan y analizan los datos del otro método. Los datos de la primera fase se utilizan para informa a la segunda fase.
Diseño mixto de integración	Los métodos CUAL y CUAN se entremezclan en todo el proceso de investigación. Se recogen datos en distintos niveles, de forma simultánea o en diferentes secuencias. Los resultados pueden generalizarse y es factible al mismo tiempo desarrollar teoría emergente.
Diseño mixto de conversión	Tiene como propósito transformar datos para su análisis, es decir, un tipo de datos se convierte en otro.
Diseño exploratorio secuencial	Nos encontramos con una fase inicial de recolección y análisis de datos CUAL seguida de otra en la que se recogen y analizan los datos CUAN. Existen dos tipos: el diseño exploratorio secuencial derivativo y el diseño exploratorio secuencial comparativo. Es un modelo útil para explorar un fenómeno y expandir los resultados.
Diseño explicativo secuencial	Se caracteriza por una etapa en la cual se recopilan y analizan los datos CUAN, seguida de otra en la que se recogen y evalúan los datos CUAL. La complementariedad de los datos se da cuando los resultados CUAN iniciales informan a la recogida de datos CUAL. Se utilizan normalmente respecto a la interpretación y la elaboración del informe.
Diseño transformativo secuencial	Nos encontramos con 2 fases de recogida de datos: la primera puede ser CUAN o CUAL de acuerdo con la prioridad establecida. Y los resultados de las distintas fases se integran durante la interpretación. Este cuenta con una perspectiva teórica amplia.
Diseño concurrente de modelo dominante	Se recogen los datos CUAL y CUAN simultáneamente. Una de las principales características es que el método de menor prioridad se inserta dentro del que se considera central.
Diseño concurrente de varios modelos	Los datos CUAL y CUAN se recolectan en diferentes niveles y el análisis puede variar en cada uno de ellos. Este tipo de diseño tiene

	como propósito buscar información en diferentes grupos y niveles de análisis.
Diseño transformativo concurrente	Une a varios modelos previos, ya que en el proceso de investigación se recolectan datos CUAN y CUAL en un mismo momento. El análisis es guiado por la teoría desde el planteamiento del problema hasta las decisiones que toma el investigador.
Diseño de triangulación concurrente	Se recolectan y analizan los datos CUAN y CUAL sobre el problema de investigación al mismo tiempo. Durante la interpretación y la discusión se explican las dos clases de resultados y se efectúan comparaciones cruzadas de datos.

Fuente: Adaptación de Hernández, Fernández y Baptista (2010).

La recogida de la información es de corte transversal, al identificar un momento concreto de la realidad e incluye un diseño exploratorio progresivo o sucesivo (Hernández *et al.*, 2014). Como detallan Fetters *et al.* (2013) cuando se recolectan primero los datos cuantitativos, la intención es obtener una primera aproximación del objeto de investigación, para posteriormente diseñar la fase cualitativa. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede, en ese momento exacto, único en el tiempo. En la siguiente Figura 34, se muestra el tiempo o secuencia de los métodos de un estudio mixto.

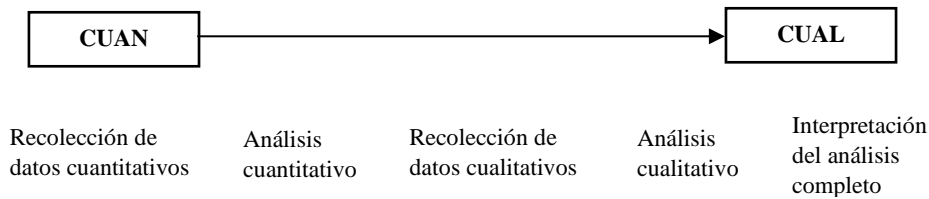
Figura 34: Tiempos de los métodos de un estudio mixto



Fuente: Hernández *et al.* (2014).

Finalmente, la modalidad es secuencial y/o derivativa, observando como una fase de investigación se basa en otra (Fetters *et al.*, 2013). Los diseños secuenciales explicativos consisten en la amplitud de una fase CUAN seguida de una fase CUAL, que depende de los resultados de la primera (Doyle, Brady y Byrne, 2016; Fetters *et al.*, 2013; Plano-Clark, 2019). En esta línea, Hernández *et al.* (2014), detallan que se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso. La siguiente Figura 35, muestra el esquema que presenta este diseño.

Figura 35: Esquema del diseño explicativo secuencial



Fuente: Hernández *et al.* (2014).

En el presente estudio, inicialmente la confección de los instrumentos y la aplicación de estos se lleva a cabo a partir de la búsqueda documental realizada y del cuestionario online. Con los resultados del análisis cuantitativo, se acaban diseñando las herramientas o técnicas cualitativas que se consideran pertinentes, en este caso, las entrevistas virtuales y los grupos de discusión. Se observa pues, como se concede prioridad a la etapa cualitativa, utilizando ciertos rasgos o aspectos de interés asociados al problema de investigación, junto con los datos cuantitativos que otorgan cierta validez y rigor científico a la investigación (Hernández *et al.*, 2014).

6.4 Fases de desarrollo de la investigación.

Respecto al estudio de campo, la siguiente Tabla 29, contiene las fases de investigación que se han planteado, los objetivos y las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta, los instrumentos de recopilación de información, la finalidad de estos, entre otros aspectos.

- ✓ El **cuestionario online** (modelo original de Watkins y Marsick, 1993).
Objetivo: Analizar la realidad del aprendizaje en el puesto de trabajo y conocer los aspectos vinculados al aprendizaje organizativo, al aprendizaje individual, así como grupal de los participantes.
Tratamiento de los datos: Cuantitativo, a través del diseño de una matriz de datos y su posterior análisis con el programa estadístico IBM SPSS 21.
- ✓ La **entrevista virtual**/convergente (Vásquez, 2017).
Objetivo: Conocer las formas de aprendizaje que presentan actualmente los profesionales de Justicia y de los Servicios Sociales y, identificar las variables que afectan a los diferentes puestos de trabajo, junto con las posibilidades de aprendizaje que ofrece la propia organización a los profesionales de la APC.
Tratamiento de los datos: Cualitativo, se analizan con el programa MAXQDA 2022.
- ✓ Los **grupos de discusión** (modalidad online).
Objetivo: Conocer las opiniones/percepciones de los profesionales, así como contrastar la interpretación de los resultados profundizando en aquellos tópicos más relevantes para el estudio.
Tratamiento de los datos: Cualitativo, se analizan con el programa MAXQDA 2022.
- ✓ El **modelo de mejora para el fomento del aprendizaje** en el puesto de trabajo.
Objetivo: Plantear una serie de propuestas de intervención mediante el diseño de un modelo de mejora que se pueda aplicar a ambos departamentos de la APC.
Tratamiento de los datos: Por parte de la revisión y validación de los propios profesionales de la APC y participantes en dicha investigación.

Tabla 29: Fases de desarrollo de la investigación

Fases del estudio	Objetivos	Preguntas investigación	Finalidad	Instrumentos	Análisis	Participantes y periodo
Fase I	Obj 1: Identificar las estrategias y los mecanismos de aprendizaje que utilizan los profesionales en su puesto de trabajo.		Analizar la realidad del aprendizaje en el puesto de trabajo. Conocer los aspectos vinculados al aprendizaje organizativo, al aprendizaje individual, así como grupal de los profesionales.	Cuestionario genérico/online (modelo original de Watkins y Marsick, 1993)	IBM SPSS 21	320 participantes 2019-2020
Fase II	Obj 2: Detectar los mecanismos que tienen mayor y menor influencia en el desarrollo de la práctica profesional. Obj 3: Delimitar los puntos positivos y negativos del uso de determinados mecanismos con respecto al aprendizaje en el puesto de trabajo. Obj 4: Identificar los elementos organizacionales que influyen en la adquisición del aprendizaje informal por parte de los profesionales de la APC.	<i>¿Qué mecanismos y/o estrategias de aprendizaje suelen utilizar los profesionales en su puesto de trabajo?</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen coincidencias entre el contexto y el uso de determinados mecanismos? • ¿Existen coincidencias entre el género y el uso de determinados mecanismos? • ¿Existen coincidencias entre el puesto de trabajo y el uso de determinados mecanismos? • ¿Existen coincidencias entre la ubicación y el uso de determinados mecanismos? 	Identificar las variables que afectan a los diferentes puestos de trabajo, y las posibilidades de aprendizaje que ofrece la organización.	Entrevistas convergentes (modalidad virtual) Vásquez, 2017) ¹²	MAXQDA 2022	54 entrevistados 2020-2021

¹² Técnica descrita por el autor Sergio Vásquez Bronfman, donde se mantiene una conversación y generando un clima de confianza y comodidad con el interlocutor.

Fase III	Obj 2, 3 y 4.		Contrastar la interpretación de los resultados y profundizar en aquellos tópicos que más interesan.	Grupos de discusión (focus group)	MAXQDA 2022	15 participantes 2021-2022
Fase final (IV)	Obj 5: Establecer un modelo de mejora fundamentado en el marco teórico y aplicado del presente estudio. Obj 6: Validar el modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo.	<p><i>¿Las organizaciones promueven y facilitan el uso del aprendizaje informal entre sus equipos?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Las organizaciones se están adaptando a las nuevas formas de aprender y de adquirir conocimiento en el puesto de trabajo? 	Validar el diseño del modelo de fomento para que se pueda aplicar a ambos departamentos de la APC.	Modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo	Supervisión por parte de los profesionales del estudio	13 profesionales 2022-2023

Fuente: Elaboración propia.

6.5 Técnicas para la obtención de datos.

El presente estudio tiene por interés el contar con el diseño de aquellos instrumentos que permitan diagnosticar y medir el grado de aplicación del aprendizaje en el puesto de trabajo en el contexto de la APC. Como se observa en las fases de la investigación propuestas, los instrumentos de recolección son diversos, teniendo en cuenta que, el objeto de estudio de esta tesis doctoral puede ser interpretable de distintas maneras.

A nivel global, cabe decir que en los inicios de la fase II, tiene lugar la declaración del estado de alarma junto a los meses de confinamiento total, aspecto que condicionó claramente la forma en cómo administrar los instrumentos, pasando a ser un trabajo de campo en modalidad virtual. Es decir, tanto las entrevistas, como posteriormente la fase III, con la realización de los grupos de discusión fueron en esta modalidad. Conduciendo a la investigación a una serie de ventajas e inconvenientes que se desconocían y no se habían considerado (ver Capítulo 10).

La incursión y el uso de las TIC en la sociedad actual ha ocasionado una cierta transformación en las nuevas formas en que los investigadores recogen, analizan y presentan los datos, lo que hace del trabajo de campo una práctica diferenciada a la práctica de recolección de datos tradicional (Henríquez, 2002). En los entornos virtuales los datos obtenidos se caracterizan por su formato digital, lo que proporciona al investigador la facilidad y la comodidad de su registro de manera casi automática. A su vez, la complementariedad de técnicas en la recolección de datos resulta relevante también en estudios realizados en entornos virtuales (Sánchez, Revuelta y González, 2005).

Partiendo de un enfoque interpretativo, los métodos, fuentes y técnicas de recogida de información llegan a ser diversos, así pues, en la siguiente Tabla 30, se lleva a cabo una adaptación de los autores Rodríguez, Gil y García (1996, p.18). Las técnicas de recolección empleadas en este estudio se describen detalladamente en los siguientes apartados.

Tabla 30: Cuestiones, métodos, fuentes y técnicas-instrumentos de investigación cualitativa

Tipos de cuestiones	Método	Fuentes	Técnicas/instrumentos
Cuestiones descriptivas, interpretativas: valores, ideas, prácticas, etc.	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada, observación participante, análisis documental, etc.
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, etapas o fases.	Teoría fundamentada	Sociología	Entrevistas registradas, observación participante, memorias y diarios de campo, etc.
Cuestiones centradas en la interacción o el diálogo	Análisis del discurso	Semiótica	Diálogo, observación y notas de campo, etc.
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación-acción	Teoría crítica	Se utiliza la variedad.
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología	Entrevista, documentos, registros, diarios, etc.

Fuente: Adaptación de Rodríguez *et al.* (1996, p. 18).

Para diseñar las técnicas de obtención de datos se parte del objetivo general y de los objetivos específicos de la investigación, además es conveniente tener varias fuentes de información y métodos

para recolectar datos. Concretamente en la indagación cualitativa se posee de una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de distintas fuentes. Con respecto a esto, Campbell y Fiske (1959) entienden la triangulación como medio para la validación de una investigación.

La lógica de la triangulación viene a decir que el investigador estará más seguro de sus resultados si utiliza diversas fuentes, teniendo en cuenta que cada fuente tiene sus sesgos y ventajas específicas (Alzás, Casa, Luengo, Torres y Verissimo, 2016). En la misma línea, Bartolomé Pina (1992), considera que el rigor científico de una investigación se suele apoyar en estrategias de triangulación como elemento fundamental.

Finalmente, existen diversas posibilidades a la hora de triangular, entre ellas, se encuentran: la triangulación de datos, la triangulación de investigador, la triangulación teórica, la triangulación metodológica y la triangulación múltiple. A continuación, se hace alusión a cada una de las modalidades de triangulación citadas (Aguilar y Barroso, 2015):

- *Triangulación de datos*: la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser temporal (datos recogidos en distintas fechas), espacial (los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias), personal (diferente muestra de sujetos).
- *Triangulación de investigadores*: se utilizan varios observadores en el campo de investigación. De esta forma se incrementa la calidad y la validez de los datos ya que se cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y se elimina el sesgo de un único investigador.
- *Triangulación teórica*: utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio, pudiendo ser incluso teorías antagónicas. Este tipo de triangulación es poco utilizada ya que en la mayoría de los casos se pone en cuestionamiento o se realizan críticas referentes a las distintas epistemologías.
- *Triangulación metodológica*: aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Dentro de esta categoría encontramos la triangulación entre métodos, consiste en la combinación de los métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones.
- *La triangulación múltiple*: se combinan dos o más tipos de triangulación. Se basa en usar más de un nivel de análisis.

Respecto a dicha investigación, se acaba adquiriendo la triangulación de datos, y, por otro lado, la triangulación metodológica entre métodos, donde se combina el análisis cuantitativo y cualitativo para obtener un mayor conocimiento del fenómeno a estudiar. Mediante la triangulación de los datos se analizan aquellos provenientes de las respuestas de los profesionales de ambos departamentos de la APC. Finalmente, se cuenta con un total de tres instrumentos de recogida de información y análisis: el cuestionario online, la entrevista virtual y los grupos de discusión.

En los siguientes apartados se muestra el diseño y el proceso de validación de cada instrumento de manera detallada.

6.5.1 El cuestionario online.

Según García de Yébenes, Rodríguez-Salvanés y Carmona (2009) el desarrollo de un cuestionario es un proceso laborioso que puede llevar meses antes de conseguir una versión definitiva que satisfaga las expectativas previstas. Así pues, los autores defienden el uso de cuestionarios que ya hayan demostrado su utilidad en otros estudios permitiendo, a su vez, comparar resultados. Asimismo, llegan a considerar que los análisis de fiabilidad y validez deben aplicarse a todos los instrumentos, mientras que las características psicométricas llegan a depender del contexto.

Dicho instrumento se puede definir como: "...una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder el participante con respecto a una o más variables a medir" (Albert y Cejudo, 2007, p. 115). En la misma línea, Chasteauneuf (2009) lo describe como un conjunto de preguntas que presentan relación con una o más variables a medir.

Para dar respuesta al primer objetivo específico *Identificar las estrategias y los mecanismos de aprendizaje que utilizan los profesionales en su puesto de trabajo*, se utiliza el cuestionario online como instrumento de recogida de información. Teniendo presente el cuestionario original sobre Las Dimensiones de la Organización que Aprende (en inglés *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, DLOQ) publicado por Karen E. Watkins y Victoria J. Marsick en el año 1993.

Este instrumento fue diseñado para evaluar las actividades de aprendizaje en las organizaciones, teniendo presente la generación, así como el compartir conocimiento para lograr los objetivos. Se considera como uno de los mejores instrumentos para medir cuando una organización se aproxima al ideal de Organización que Aprende (Bolívar, 2012). Jamali, Sidani y Zouein (2009) en su revisión bibliográfica mencionan que el instrumento más adecuado para ello es el diseñado por dichas autoras. Hernandez y Watkins (2003) destacan de manera positiva su carácter holístico junto a la validez y fiabilidad científica.

Este se encuentra conformado por un total de 43 ítems distribuidos en 7 dimensiones (aprendizaje continuo, indagación y diálogo, colaboración y aprendizaje en equipo, sistemas para capturar el aprendizaje, empoderar personas, conectar con la organización y liderazgo estratégico para el aprendizaje), a los cuales las autoras deciden incorporar 6 reactivos para evaluar el desempeño del conocimiento y otros 6 para evaluar el rendimiento financiero. Estas dimensiones se muestran complementarias y tienden a abarcar los tres niveles de aprendizaje organizacional (organizativo, individual y grupal) y son necesarias para que el aprendizaje organizacional se desarrolle (Watkins y Marsick, 1997; Bolívar, 2012).

1. Aprendizaje continuo.
2. Diálogo e indagación.
3. Colaboración y aprendizaje en equipo.
4. Sistemas para capturar el aprendizaje.
5. Empoderamiento (capacitar a las personas hacia una visión colectiva).
6. Conectar a la organización con su entorno.
7. Liderazgo estratégico para el aprendizaje.

En la siguiente Tabla 31, se muestra una síntesis con las 7 dimensiones y su respectiva definición.

Tabla 31: Dimensiones del cuestionario “Organizaciones que Aprenden”

Dimensión	Definición
Crear oportunidades para un aprendizaje continuo	El aprendizaje está incorporado al trabajo para que las personas puedan aprender en el contexto de trabajo.
Promover diálogo e indagación	Las personas adquieren habilidades productivas de razonamiento para expresar sus puntos de vista y la capacidad de escuchar e indagar las opiniones de los otros.
Animar a la colaboración y el aprendizaje en equipo	El trabajo está diseñado para utilizar grupos para acceder a los diferentes modos de pensar, se espera que los grupos trabajen y aprendan juntos.
Crear sistemas para captar y compartir el aprendizaje	Procesos de la organización para crear y compartir una visión colectiva y obtener retroalimentación de sus miembros acerca de la brecha entre situación actual y la nueva visión.
Capacitar a las personas hacia una visión colectiva	La responsabilidad en la toma de decisiones se distribuye para motivar a los profesionales.
Conectar la organización con su entorno	Las personas son ayudadas para ver el efecto de su trabajo en toda la empresa, exploran el entorno y utilizan la información para ajustar las prácticas de trabajo, la organización está vinculada a sus comunidades.
Estimular un liderazgo estratégico para el aprendizaje	Los líderes modelan, prestigian y apoyan el aprendizaje: el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégicamente para obtener mejores resultados.

Fuente: Watkins y Marsick (1997) y Bolívar (2012).

Existen una serie de estudios previos que llevan a cabo la adaptación del instrumento original, entre estos se encuentran:

- Mayorca, R., Ramírez, J., Viloria, O. y Campos, J. (2008). Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las organizaciones que aprenden a un contexto universitario venezolano. *Revista de Educación (Colombia)*, 14(28), 54-69. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716004.pdf>
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Estudi sobre aprenentatge organitzatiu i aprenentatge informal a l'Administració Pública*. Equip de Desenvolupament Organitzatiu, Informe Accelera: UAB. https://accelera.uab.cat/documents_edo/pdf/informe_DLOQ_EAPC_vd_060614.pdf
- Gairín J., y Rodríguez-Gómez, D. (2015). La realidad del aprendizaje organizativo en la administración pública catalana. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (8), 8-23.
- Quesada, D., Cruz Ruíz, A., y Martínez Rodríguez, M. (2018). Validación y análisis de la confiabilidad del cuestionario " Dimensiones de las organizaciones que aprenden" para el entorno cubano. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(1), 200-218.

Respecto al instrumento diseñado para este estudio “Escala sobre el Aprendizaje en el Puesto de Trabajo” y su correspondiente adaptación, se puede constatar las diferencias en la formulación de los ítems y en la tipología de la escala de medida, por lo que se establece una escala tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo, y 5 totalmente de acuerdo, la posición 3 acaba significando un

posicionamiento de “neutralidad”. Respecto a esta puntuación, los autores Hodge y Gillespie (2003), comentan que algunos participantes contemplan este punto medio o neutral, como una extensión de la dimensión de contenido, considerándolo como una opción de respuesta cuando no poseen suficiente información.

En cuanto al diseño y el contenido del cuestionario online, podríamos decir que es el mismo para ambos departamentos (Justicia y Servicios Sociales) y como se indica más adelante, su envío será administrado de manera online a través de Google Forms, pues es la opción gratuita y más empleada por su facilidad de acceso y de diseño. Cabe decir que, éste considera los diversos tópicos identificados en la revisión teórica (Bloque II), además de aquellos emergentes que surgen a raíz del mismo análisis. En la siguiente Tabla 32, se presentan aquellos aspectos considerados en la elección de la herramienta online para construir el cuestionario (Berbel, 2019):

Tabla 32: Valoración de opciones para un cuestionario online

Tipos de preguntas: abiertas, cerradas.
Opciones de respuestas. Una o múltiple respuesta (más de una respuesta)
Permite ponderar los valores de respuesta.
Opciones de diseño (incorporar logotipos, mensajes de entrada y despedida)
Obligatoriedad o no de respuesta. Normalmente, en caso de ser de respuesta obligatoria, no dejará pasar a otra pregunta o página.
Rotación aleatoria de preguntas. Que se ordenen o desordenen solas, interesante para evitar patrones y sesgos relacionados con el orden de presentación.
Posibilidad de diseño para multiplataforma- reproducción correcta en todo tipo de dispositivos móviles.
Redirección automática al finalizar la encuesta. Importante saber cómo acceder y qué funcionalidades ofrece- conversión a formatos compatibles con software estadístico.
Opción de multidiomas. Automático, o bien permite versiones en distintos idiomas en un menú inicial.
Permite insertar imágenes y/o vídeos.
Genera resultados/feedback, de forma automática al finalizar la encuesta. Los resultados (descriptivos) que suele dar la aplicación, como Google Forms, suelen ser insuficientes y no válidos para un documento científico.
Incorpora gamificación. Premio, estímulo, juego, competición... Quizás útil para algún tipo de sondeo o estudio: o bien para un test tipo examen (cognitivo).
Los participantes pueden guardar los datos y continuar más tarde.
Permite importar de forma automática a los participantes. Desde portales, redes sociales, correo, etc.
Podemos realizar invitaciones y recordatorios personalizados y programados.

Fuente: Berbel (2019).

En referencia al total de ítems, éste acaba siendo distinto entre ambos departamentos, en el caso de Justicia, se cuenta con unos 53 ítems, y en cuanto a los Servicios Sociales unos 52, esto se debe a los resultados obtenidos en el proceso de validación que se describe en el siguiente apartado. En cuanto a la formulación de estos, se recurre a la revisión de la literatura realizada en el Bloque II, generando con ello el listado de ítems que componen la escala, los cuales poseen las características exigidas por el autor Malhotra (1981): ser adecuado, ser válido, ser fiable, delimitar claramente sus componentes (validez de constructo) y ser aceptado por los profesionales y expertos del ámbito de conocimiento.

En el proceso de elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos (Arribas, 2004):

1. *Definición del constructo o aspecto a medir.* Se requiere de una búsqueda bibliográfica y la consulta con expertos del área de conocimiento. Se pueden proponer distintas definiciones de un mismo constructo.
2. *Propósito de la escala.* Establecer el contenido del cuestionario, definir la población a la que va dirigida, la forma de administración y el formato del cuestionario. Lo que determinará el contenido de sus ítems y algunos aspectos relacionados con su estructura. Se debe tener en cuenta como será administrado el cuestionario (telefónico, virtual...) ya que condicionará la redacción de las preguntas.
3. *Composición de los ítems.* El ítem es la unidad básica de información de un instrumento de evaluación, y generalmente consta de una pregunta y de una respuesta cerrada.
4. *Prevención de sesgos en la recogida de información.* Un sesgo habitual es el “error de tendencia central” es decir, la tendencia a elegir entre las diferentes opciones de respuesta, las centrales. Otro sesgo es el de “deseabilidad social” cuando se responde en función de lo que se considera socialmente aceptable. El sesgo de “aprendizaje o proximidad” induce a contestar de forma similar a las respuestas anteriores, y por último “el error lógico” que tiene lugar cuando se considera que todos los ítems con cierta relación se puntúan igual.
5. *Codificación de las respuestas.* En función del número de opciones o tipo de respuestas. Se establece una escala de valoración del 1 al 5.
6. *Proceso de validación.* Llevar a cabo la realización de una prueba piloto con la evaluación por parte de expertos teóricos y prácticos de las propiedades métricas de la escala y la formulación de las cuestiones.
7. *Evaluación de las propiedades métricas de la escala.*
 - La fiabilidad indica la condición del instrumento de ser fiable y se valora a través de la consistencia interna.
 - La consistencia interna se refiere al nivel en que los diferentes ítems de una escala están relacionados entre sí.
 - La validez es el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir, o sirve para el propósito para el que ha sido construido.
 - ✓ *Validez de contenido.* El cuestionario es sometido a la valoración de investigadores y expertos, que deben juzgar la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que se quieran medir.
 - ✓ *Validez de constructo.* Evalúa el grado en que el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide.
 - ✓ *Validez de criterio.* Relación de la puntuación de cada sujeto con un estándar que tenga garantías de medir lo que se desea medir.

Así pues, para el presente estudio se establecen las siguientes dimensiones o niveles de aprendizaje: organizativo, personal y grupal. Para su elaboración se recurre a las adaptaciones de los estudios previos mencionados, partiendo de contextos lingüísticos y culturales diversos, de los cuales se ha demostrado la aceptación de la comunidad científica. Cabe decir que, por parte de los responsables de esta investigación es considerado más adecuado y eficiente partir de un marco referente, en lugar de pretender crear un instrumento totalmente nuevo.

La versión original del cuestionario ha sido traducida al castellano en Colombia (Hernandez y Watkins, 2003) y en Venezuela (Ramírez, Mayorca, Vilorio y Campos, 2007) considerándose buenas adaptaciones, en particular la primera, llevada a cabo en el contexto de una tesis doctoral dirigida por la creadora del original y la referente K.Watkins de la Universidad de Georgia. De esta traducción

parte la elaboración del instrumento del presente trabajo, pues es considerado el modelo idóneo para utilizarlo en investigaciones que tratan el AO y concretamente, más próximo al ámbito español.

A través de este instrumento se solicita la reflexión por parte de los profesionales directivos, técnicos y administrativos de ambos departamentos en cuanto a los procesos de aprendizaje que llevan a cabo en sus puestos de trabajo, los mecanismos y estrategias que utilizan para almacenar o compartir ese conocimiento, así como los canales que utilizan para nutrirse de ese aprendizaje, ya sea a través de la formación que les ofrece su propia organización (vía formal) o bien, mediante el autoaprendizaje, la consulta al compañero, el ensayo-error, entre otros (vías informales).

Seguidamente, se detallan los ítems donde se pueden identificar esas diferencias entre departamentos, aspecto que se mencionará con mayor detalle en el siguiente apartado sobre la validez y la fiabilidad de la escala.

- Cada unidad de la organización trabaja de forma interconectada con el resto de unidades.
- El espacio/infraestructura de trabajo dificulta la interacción entre los compañeros.
- ¿Cuándo tenéis alguna duda acostumbráis a acudir algún manual o guía de trabajo para encontrar la solución?
- ¿Utilizáis algún manual de procedimiento o similar cuando tenéis alguna duda en vuestro lugar de trabajo?

Así pues, se procede al diseño del cuestionario, teniendo en cuenta que la aplicación definitiva del mismo se lleva a cabo a través de un formulario online. El envío se remite a los correos electrónicos de los responsables de ambos departamentos, si hablamos de Justicia, éste se dirigió al jefe del Área de Innovación y Gestión del Conocimiento del CEJFE, y en el caso de Servicios Sociales, al director Territorial de Instituto Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Barcelona.

Las partes más significativas del cuestionario consideran:

- a) Información individual (datos demográficos de los profesionales): edad, género, lugar de trabajo, ubicación laboral, nivel de estudios y años trabajando en la APC.
- b) Dimensiones del “aprendizaje en el puesto de trabajo”:
 - **Dpto. de Justicia:** A nivel organizativo (19 ítems), a nivel personal (21 ítems), a nivel grupal (12 ítems) y finalmente, una pregunta abierta.
 - **Dpto. de Servicios Sociales:** A nivel organizativo (19 ítems), a nivel personal (21 ítems), a nivel grupal (11 ítems) y finalmente, una pregunta abierta.

A continuación, en el Anexo 2, se muestra la versión completa del cuestionario que se remitió por parte de los responsables a los profesionales de ambos departamentos, a través de un mensaje interno y vía correo institucional. En los anexos en línea, se encuentra un documento con los enlaces de acceso al cuestionario online, así como el mensaje que se envió internamente al conjunto de profesionales, en este caso, únicamente se facilitó acceso al correspondiente de Justicia.

Un aspecto importante para considerar es que los dos cuestionarios se tradujeron al catalán, teniendo en cuenta el contexto al cual van dirigidos. Como se podrá observar este instrumento es útil para recabar información sobre los datos personales y/o profesionales de los participantes, además de mostrar una visión genérica del aprendizaje en el puesto de trabajo (dimensión organizativa, personal y grupal) en la APC.

6.5.1.1 Validez y fiabilidad de la escala.

La aplicación del cuestionario permitió verificar su grado de validez y de fiabilidad. Según Gairín y Rodríguez-Gómez (2015), un aspecto importante de cualquier instrumento de medida es su capacidad de representar el modelo teórico con los ítems que lo componen, pues el hecho de asegurar la validez de constructo permite someter al cuestionario a un proceso de análisis de calidad psicométrica.

Las evidencias de validez parten de la colaboración de 2 expertos teóricos (profesores e investigadores en aprendizaje informal y gestión del conocimiento del Centro de Investigación CRiEDO en la UAB), así como 2 expertos prácticos (responsable del Área de gestión del conocimiento e innovación del CEJFE, junto con el director territorial de Servicios Sociales de la Delegación de Barcelona). Estos profesionales se encuentran actualmente en activo, en cuanto a los expertos prácticos se destaca su dedicación a la investigación, además de colaborar en proyectos competitivos de la Unión Europea y de I+D+i.

La producción científica y bibliográfica de estos expertos es amplia y extensa, así como el currículo profesional. Ésta se puede concretar en diferentes libros, capítulos, artículos de impacto, así como la participación en jornadas y congresos locales, nacionales e internacionales. Seguidamente, se muestra una síntesis de aquellas obras comprendidas en el período 2011-2023 que se vinculan con la gestión del conocimiento, entre otros tópicos relacionados (ver Tabla 33, 34, 35 y 36).

Tabla 33: Síntesis proyectos de investigación

Título	Año	Financiación
PRUNAI- Universidad y Aprendizaje Intergeneracional.	2020-2023	Ministerio de Ciencia e Innovación (I+D+i)
Mapa de buenas prácticas en creación y gestión del conocimiento en la APC.	2016-2017	EAPC (Escuela de Administración Pública catalana)
ICEDU- Análisis de los procesos de aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos. Validación de propuestas tecnológicas para el desarrollo institucional y profesional docente.	2015-2017	MINECO (Programa I+D Excelencia)
La creación y gestión del conocimiento en comunidades “online” de práctica profesional/CGC- CoP.	2011-2014	MICINN (Programa I+D+i)

Fuente: Página web <https://edo.uab.cat/es/content/proyectos-competitivos>

Tabla 34: Síntesis publicación libros

Título	Autores	Año
La nueva gestión del conocimiento.	Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.)	2020
Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos.	Gairín J. y Rodríguez-Gómez, D.	2020
Comunidades de práctica en la Administración Pública. Transferencia de aprendizajes.	Barrera-Corominas, A.	2018
Aprender en las organizaciones de la era digital. Alternativas desde la formación y para la transformación.	Martínez, J. y Muñoz Moreno, J.L.	2018
Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones.	Gairín, J. y Mercader, C.	2018

Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo.	Gairín, J.	2016
Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación.	Gairín, J.	2015
Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas.	Rodríguez-Gómez, D.	2015
Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.	Gairín, J. y Barrera-Corominas, A.	2014
Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa.	Gairín, J.	2012

Fuente: Página web <https://edo.uab.cat/es/content/lilibres>

Tabla 35: Síntesis publicación artículos de impacto

Título	Autores	Año
Tendencias en formación y aprendizaje en la Administración Pública tras la pandemia.	Martínez, J.	2020
El aprendizaje en el puesto de trabajo. Estudio comparativo del Departamento de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña.	Murillo-Pedrosa, L. y Gairín, J.	2020
Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional.	Gairín, J., Muñoz Moreno, J.L., Silva, P. y Suárez, C.I.	2020
Grupos de creación y gestión del conocimiento en red en un programa de perfeccionamiento en docencia universitaria.	Díaz-Vicario, A. y Gairín, J.	2018
¿Cómo aprende el profesorado universitario español? Comprendiendo el uso de estrategias de aprendizaje.	Quesada, C., Fernández-de-Álava, M. y Gairín, J.	2017
Creación y gestión del conocimiento intergeneracional. Reflexiones y propuestas.	Gairín, J.	2017
Formación y aprendizaje en la Administración Pública: el modelo 70:20:10.	Martínez, J., Muñoz Moreno, J.L. y Falivene, G.	2017
Nuevos modelos de formación para empleados públicos.	Martínez, J.	2016
La realidad del aprendizaje organizativo en la Administración Pública catalana.	Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D.	2015
Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas.	Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J.	2015
Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.	Gairín, J.	2014
Desarrollar el aprendizaje organizacional en la Administración Pública.	Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D.	2014
Aprendizaje colaborativo en Comunidades de Práctica Online: la plataforma e-Cataluña.	Barrera-Corominas, A., Fernández-de-Álava, M. y Gairín, J.	2014

Transfer of learning in Catalan local Administrations: variables associated with the workplace.	Barrera-Corominas, A.	2014
Communities of practice as a mechanism of learning from others: the value of informal learning to organizations.	Fernández-de-Álava, M. y Barrera-Corominas, A.	2013
Training transfer evaluation in the Public Administration of Catalonia: The MEVIT factors model.	Pineda, P., Quesada, C., Mas, O. y Espona, B.	2012
El modelo <i>acclera</i> de creación y gestión del conocimiento.	Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D.	2012
Review of knowledge creation and management processes through communities of practice in public administration.	Gairín, J. y Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, A. y Rodríguez-Gómez, D.	2012
La práctica profesional y su vinculación con la creación y gestión del conocimiento colectivo.	Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D.	2012
Nuevas políticas de desarrollo profesional para empleados públicos. El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña.	Martínez, J. y Fernández-de-Álava, M.	2011
El aprendizaje informal en la formación en el trabajo.	Muñoz Moreno, J.L.	2011

Fuente: Página web <https://edo.uab.cat/es/content/articles>

Tabla 36: Síntesis ediciones Congreso Internacional EDO

Edición	Año
VII. Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia.	2023
VI. La nueva gestión del conocimiento.	2020
V. Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones.	2018
IV. Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo.	2016
III. Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.	2014
II. Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa.	2012
I. Nuevas estrategias formativas para las organizaciones.	2010

Fuente: Página web <https://edoserveis-uab.cat/congreso2023/organizacion/publicaciones>

En definitiva, el cuestionario es una actualización del original elaborado por las autoras Watkins y Marsick (1993, 1997) sobre “Organizaciones que Aprenden” y de su traducción al castellano por Hernandez y Watkins (2003), cuenta con un total de 53 ítems en Justicia y 52 en Servicios Sociales. La validación de la prueba piloto del cuestionario se llevó a cabo a través de una solicitud por correo electrónico donde los cuatro expertos iban indicando sus apreciaciones a nivel global. Esta petición planteaba las siguientes cuestiones (ver Tabla 37).

Tabla 37: Plantilla proceso validación del cuestionario

Concepto	Pregunta	Aprobación (Si/No)
----------	----------	--------------------

Validez de criterio/propósito de la escala	¿La escala Likert (1-5) es adecuada para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?
Dimensiones/categorías	¿Son pertinentes las dimensiones (organizativa, personal y grupal) establecidas?
Validez de contenido	¿El origen de las preguntas/ítems son los adecuados para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?
Validez de constructo	¿Se puede relacionar con otros tópicos? (Gestión del conocimiento, aprendizaje informal, estrategias y mecanismos de aprendizaje, tipología de formación...)
Características de los ítems (composición y número)	¿Se han incluido todos los ítems necesarios? ¿Se han evitado aquellos ítems confusos o los posibles sesgos?
Variables censales	¿Es relevante incluir las variables censales como ítems del cuestionario? (Género, edad, puesto de trabajo y ubicación)
Viabilidad (duración cumplimentación)	¿Cuánto tiempo ha tardado en cumplimentarlo?

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, teniendo presente los resultados de este proceso de validación, más allá de la modificación en su lenguaje y significado de algunas cuestiones, se decide mantener las dimensiones o niveles de aprendizaje, pero respecto algunos ítems se toman las siguientes medidas:

- Se decide *eliminar un ítem* correspondiente al cuestionario del Dpto. de Servicios Sociales por petición de un experto teórico y dos expertos prácticos: “Los canales de comunicación interna (correo electrónico, reuniones de equipo...) son eficaces”. Así pues, el Dpto. de Justicia cuenta con un ítem más respecto a los Servicios Sociales.
- Se decide hacer una *modificación en el ítem*: “Cada unidad de la organización trabaja de forma interconectada con el resto de unidades”, respecto al Dpto. de Servicios Sociales, por el ítem: “El espacio/infraestructura de trabajo dificulta la interacción entre los compañeros”. Teniendo presente la solicitud de los dos expertos prácticos seleccionados.
- Se decide hacer una *modificación en el ítem*: “¿Utilizáis algún manual de procedimiento o similar cuando tenéis alguna duda en vuestro lugar de trabajo?”, respecto al Dpto. de Servicios Sociales, por el ítem: “¿Cuándo tenéis alguna duda acostumbráis a acudir algún manual o guía de trabajo para encontrar la solución?”. Teniendo en cuenta la petición de un experto teórico y otro práctico.

En el Anexo 3, se encuentran las validaciones realizadas por los cuatro expertos seleccionados.

En cuanto al criterio de fiabilidad resulta interesante indicar que se parte de un cuestionario con un alto nivel de consistencia interna, así se puede observar en los estudios previos que han aplicado la adaptación del instrumento: la investigación de Yang, Watkins y Marsick (2004) que presenta una fiabilidad general de 0.80, el estudio de Hernandez y Watkins (2003) con un resultado de 0.96, el de Zhang, Zhang y Yang (2004) con un 0.79, y finalmente, el de Ramírez, Mayorca, Vilorio y Campos

(2007) con una puntuación superior de 0.97. En la Tabla 38, se detallan los principales estudios y los resultados del proceso de validación y fiabilidad:

Tabla 38: Síntesis de los estudios citados y su proceso de validación

Autores	Yang, Watkins y Marsick (2004)	Hernandez y Watkins (2003)	Zhang, Zhang y Yang (2004)	Ramírez, Mayorca, Viloría y Campos (2007)
Contexto	Norteamericano	Colombiano	Taiwanés	Venezolano
Tamaño de la muestra	836	906	477	250
Técnica para determinar validez	Análisis factorial	Análisis de regresión múltiple y cuatro métodos de traducción	Análisis factorial y de correlación	Análisis factorial de componentes principales
Técnica para determinar la fiabilidad	Coficiente Alfa de Cronbach $\alpha=0.80$	Coficiente Alfa de Cronbach $\alpha=0.96$	Coficiente Alfa de Cronbach $\alpha=0.79$	Coficiente Alfa de Cronbach $\alpha=0.97$

Fuente: Adaptación de Quesada *et al.* (2018).

Para conocer el grado de fiabilidad de la escala tipo Likert, validada previamente, se analiza la consistencia interna (α de Cronbach), obtenido con el procedimiento *Reliability* que permite depurar la escala en caso de querer una versión reducida del cuestionario o aumentar la fiabilidad eliminando alguno de los ítems de la escala. Se decide no eliminar ninguno debido a que la fiabilidad es elevada, superior a 0,80. Al respecto, Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham (2009), así como Virla (2010) afirman que un nivel aceptable de confiabilidad (superior a 0,70) significa que los encuestados respondieron a los ítems de manera coherente.

La fiabilidad de la escala global es alta ($\alpha= 0,809$). A su vez, dicha prueba también se realiza con los ítems comunes de los dos grupos, cabe recordar que hay 4 ítems diferentes entre departamentos, estos serían; Cada unidad de la organización trabaja de forma interconectada con el resto de unidades; El espacio/infraestructura de trabajo dificulta la interacción entre los compañeros; ¿Utilizáis algún manual de procedimiento o similar cuando tenéis alguna duda en vuestro lugar de trabajo? y, por último; ¿Cuándo tenéis alguna duda acostumbraís a acudir algún manual o guía de trabajo para encontrar la solución?

- En el Dpto. de Justicia, la fiabilidad de la escala es más elevada que en el caso de Servicios Sociales y a nivel global ($\alpha= 0,849$).
- En el Dpto. de Servicios Sociales observamos que la fiabilidad de la escala es algo inferior a la global ($\alpha= 0,731$).

En conclusión, se puede apreciar que con esta adaptación o actualización del instrumento se logra constatar que constituye una herramienta válida y confiable respecto al contexto de la APC partiendo de una estructura y un diseño coherente al instrumento original. Los resultados de la consistencia interna indican que el instrumento muestra una adecuada coherencia intra-ítems, donde cada uno aporta un significado real o conocimiento de la dimensión que se quiere evaluar.

6.5.2 La entrevista virtual.

Con la finalidad de profundizar en los datos aportados por los profesionales mediante la aplicación del cuestionario online y compensar las posibles limitaciones o sesgos de recogida de información, se lleva a cabo la construcción y aplicación de la entrevista virtual. En cuanto a su elaboración, al

igual que ocurre en la Fase I, se parte de los objetivos de la investigación. En este caso, se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos (2, 3 y 4):

- Detectar los mecanismos que tienen mayor y menor influencia en el desarrollo de la práctica profesional.
- Delimitar los puntos positivos y negativos del uso de determinados mecanismos con respecto al aprendizaje en el puesto de trabajo.
- Identificar los elementos organizacionales que influyen en la adquisición del aprendizaje informal por parte de los profesionales de la APC.

De esta manera se logra tener un primer mapa del panorama o del estado de la cuestión, fruto de las respuestas obtenidas por los participantes en el cuestionario online. Así pues, se elabora una primera aproximación con el diseño de un guion de entrevista dirigido a ambos departamentos. La batería de preguntas se encuentra relacionada con aquellos tópicos más relevantes de la revisión documental y de la bibliografía consultada, para así poder profundizar más en las experiencias y percepciones de los profesionales de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña.

Seguidamente, se destacan algunos de los tópicos considerados:

- Trabajo cooperativo y colaborativo.
- Acreditación/reconocimiento del aprendizaje informal.
- Estrategias/mecanismos de aprendizaje informal (consulta al compañero y superior, ensayo-error, anotaciones personales, acceso a la red y al Internet para resolver dudas, etc.)
- Aprender haciendo o *learning by doing*.
- Aprendizaje a lo largo de la vida.
- El *mentoring*.
- Comunidades de Práctica Profesional (CoP)
- Los espacios de aprendizaje informal.
- Las modalidades de formación (presencial, virtual o híbrida)
- Teletrabajo y postpandemia.

Tal y como se ha indicado previamente, en esta II fase de la investigación tuvo lugar la aparición de la pandemia y sus respectivas restricciones, por lo que el trabajo de campo y la recolección de datos se tuvo que plantear en modalidad virtual, facilitando así, la combinación entre la realidad laboral y las necesidades de la investigación.

En base a esta situación, se tuvieron que aplicar distintos cambios en la planificación contemplada en el cronograma del Bloque I, junto con el surgimiento de ciertas ventajas, entre ellas, la flexibilidad y la facilidad en la conciliación personal y laboral, pero también surgieron varios inconvenientes, como los problemas de conexión a la red y la dificultad de adaptabilidad y de conocimiento de estas plataformas digitales por parte de los profesionales.

La finalidad principal de este instrumento se centra en conocer las percepciones e interpretaciones de los distintos profesionales, identificar las variables que afectan a los diferentes puestos de trabajo, así como las posibilidades de aprendizaje que ofrecen actualmente ambos departamentos de la APC. Esta técnica de recolección de datos es capaz de entregar la profundidad que los instrumentos cuantitativos dejan a un lado debido a su afán de generalizar y reducir el error al mínimo.

Según Tójar (2006), es un método especialmente sensible y de gran relevancia para capturar las experiencias vividas, opiniones y significados del mundo cotidiano de los sujetos, expresadas con sus propias palabras, en definitiva, dicho autor considera la entrevista algo más que una conversación, no es un diálogo igualitario. En la misma línea, el autor Kvale (2012) afirma que se llega a generar un ambiente asimétrico donde el “investigador prepara el escenario para la entrevista, controla la secuencia y utiliza el resultado para su propósito”. De manera complementaria, Aguilar y Barroso (2015), consideran que un investigador debe reunir las habilidades y conocimientos para realizar entrevistas, pues no es solo lanzar preguntas, el cómo se formulan es igual de importante.

A continuación, se muestran la tipología de preguntas que se pueden encontrar en una entrevista (ver Tabla 39):

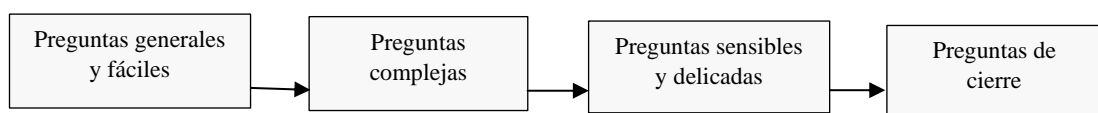
Tabla 39: Tipos de preguntas en la entrevista general

Clase	Características
Preguntas generales	Parten de planteamientos globales para dirigirse al tema que interesa. Propias de entrevistas abiertas.
Preguntas para ejemplificar	Sirven como disparadores para exploraciones más profundas. Se le solicita al entrevistado que proporcione un ejemplo de evento, suceso o categoría.
Preguntas de estructura o estructurales	El entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías.
Preguntas de contraste	Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a ciertos temas y se le pide que clasifique símbolos en categorías.

Fuente: Hernández *et al.* (2014).

En la siguiente Figura 36, se puede observar el orden de formulación sugerido de las preguntas en una entrevista cualitativa (Hernández *et al.*, 2014):

Figura 36: Orden formulación preguntas entrevista cualitativa



Fuente: Hernández *et al.* (2014).

Respecto a la tipología de entrevistas, estas se han llegado a ampliar teniendo en cuenta el papel de la tecnología (Bampton y Cowton, 2002). Las entrevistas llevadas a cabo en entornos virtuales son nombradas con términos como: entrevistas en línea, entrevistas online, e-entrevistas, etc. Cada vez más, existen estudios que hacen uso de entrevistas online a través de tecnologías de telecomunicación vía Internet, además varias investigaciones ponen en evidencia la posibilidad de seguir manteniendo la ética a través del consentimiento informado (Retamal, 2021). Según dicho autor, existen varias limitaciones asociadas a la falta de presencia física, como sería el caso de la pérdida de información no verbal, aun así, se llega a comprobar que el uso de ciertos mecanismos como las videoconferencias permiten visualizar de manera parcial a la persona entrevistada.

Este instrumento va dirigido a tres colectivos profesionales, concretamente perfiles directivos¹³, técnicos y administrativos, pertenecientes a ambos departamentos. Las continuas restricciones y la inestabilidad del proceso de investigación plantean la posibilidad de llevar a cabo las entrevistas virtuales a través de la plataforma de videoconferencia Jitsi Meet, disponible en la red y de licencia gratuita. En referencia a la duración de estas, inicialmente se calculaba alrededor de los 25-30 minutos, pero en la mayoría de los casos se tuvo que extender el tiempo a los 60 minutos, teniendo presente el interés de los entrevistados por la temática tratada. Con ello, se pudo recoger el máximo de información, de gran utilidad y relevancia en cuanto al objeto de estudio.

La técnica utilizada se identifica con la descrita por el autor Sergio Vásquez Bronfman, las entrevistas convergentes (Vásquez, 2017). Dicha técnica se utiliza para recoger datos cualitativos, utilizando un procedimiento sistémico para afinar cada vez más la información recolectada. Se puede decir que, funciona por ciclos (o interacciones), por lo que al analizar se intentan identificar y localizar los desacuerdos o las diferencias en las opiniones que tienen los profesionales sobre una misma cuestión o sobre un aspecto considerado relevante para la investigación. Más concretamente, se inicia con una pregunta genérica y se procura mantener al entrevistado hablando para, que poco a poco, pueda coger confianza con el responsable de la entrevista. El contenido proviene prácticamente de la percepción de los entrevistados y es justo al final de ésta cuando se va induciendo la conversación hacia preguntas más precisas que interesa aclarar porque son consideradas fundamentales.

La entrevista presenta un total de 30 cuestiones dirigidas al personal directivo, así como al personal técnico y administrativo. Se diseñan dos guiones de entrevistas dado que se formulan 2-3 preguntas específicas y enfocadas a un perfil profesional concreto. A continuación, en el Anexo 4, se presenta el guion enviado a los participantes según su perfil (directivo por un lado y técnico/administrativo por otro).

6.5.2.1 Validación.

Los autores, Creswell y Miller (2000), así como Anfara, Brown y Mangione (2002) hacen referencia a los siguientes procedimientos para conseguir trabajos de investigación cualitativa válidos: a) una persistente y prolongada observación, b) triangulación, c) revisión por pares, d) análisis de casos negativos, e) clarificar la fundamentación del investigador, f) comprobación por los miembros de la investigación y, g) audiencias externas. Desde los argumentos expuestos, se encuentra una validez relacionada con la búsqueda de un acuerdo o consenso en la comunidad, dicha validez es una nueva forma de rigor consensuado y negociado que, permite hacer visible los distintos puntos de vista en la interpretación (Denzin, 1998).

Así pues, la formulación de las preguntas, junto con los tópicos considerados en el guion de la entrevista virtual, fueron validados internamente por la dirección del presente estudio de tesis y por parte de los cuatro expertos en gestión del conocimiento, aprendizaje informal y organizacional, que participaron previamente en la fase inicial de la investigación.

¹³ Respecto al perfil directivo se considera también aquellos profesionales con función de coordinación.

6.5.3 Los grupos de discusión.

Con el planteamiento de esta tercera fase, se pretende dar respuesta a los objetivos específicos (2, 3 y 4) ya mencionados en el apartado anterior. De las interpretaciones, las valoraciones y los puntos de vista obtenidos de los participantes, se intenta profundizar en el análisis cualitativo posterior.

Según Callejo (2001) el grupo de discusión (en inglés *focus group*), tiende a tomar las características de una entrevista en grupo, generando una cierta interactividad entre los participantes que forman parte de la reunión. A su vez, se configura en torno a la espontaneidad y la no directividad. Una primera definición nos describe las principales particularidades de éste, reunión de personas, entre 6 y 10, desconocidas entre sí, que hablan sobre un tema bajo la supervisión del moderador (Flick, 2009). A su vez, Berbel (2019) menciona que consiste en realizar sesiones en profundidad, con grupos de enfoque, para conversar sobre un tema o temas de interés compartido en un entorno relajado e informal y bajo la dirección del investigador o experto.

Ruiz Olabuénaga (2007) comenta que el moderador no debe ajustarse estrictamente a su guion y debe estar atento a los temas y perspectivas imprevistas que aparecen durante la conversación, pues remarca que la comprensión integral sobre el tema a investigar es más importante que incluso el propio guion. Con respecto a éste, aunque sea breve y conciso, detrás hay un trabajo minucioso de selección y formulación de aquellas cuestiones que fomentan más la interacción y reflexión por parte de los participantes.

En cuanto a la tipología de los grupos de discusión, en la actualidad, se encuentran dos tipos. Por un lado, los grupos de discusión propiamente dichos, a veces denominados *Full Groups*, a los cuales se ha recurrido en la presente tesis doctoral, y por el otro, los llamados minigrupos. En la Tabla 40, se detallan las características del grupo de discusión convencional, así como las variedades que acaban surgiendo (Llopis, 2004):

Tabla 40: El grupo de discusión convencional y sus variedades

El grupo de discusión y sus variedades	
Tamaño del grupo	Grupo de discusión (7-10 personas) Minigrupo (4-6 personas)
Duración de la sesión	Grupo de discusión (90-120 minutos) Grupo de larga duración (3-8 horas)
Lugar de la sesión	Grupo de discusión (Sala) Grupos telefónicos (Conexión telefónica)
Características de los participantes	Grupo de discusión (no se conocen) Grupo familiar (son una familia)

Fuente: Adaptación de Llopis (2004).

Seguidamente, en la Tabla 41, se observan tres situaciones distintas del uso combinado del grupo de discusión junto con la entrevista cualitativa (Llopis, 2004):

Tabla 41: Combinación del grupo de discusión y la entrevista abierta

Uso combinado del grupo de discusión y la entrevista abierta
Grupo de Discusión: Sectores sociales amplios Entrevista Abierta: Sectores periféricos/líderes
Grupo de Discusión: Público no experto Entrevista Abierta: Público experto

Grupo de Discusión: Generar la información
Entrevista Abierta: Confirmar y validar

Fuente: Adaptación de Llopis (2004).

La elaboración del guion cuenta con un total de 14 preguntas dirigidas a ambos departamentos, considerando aquellos tópicos extraídos de la literatura y la bibliografía consultada, así como de los resultados obtenidos de la II fase de la investigación. En el Anexo 5, se puede apreciar la estructura y los contenidos tratados.

Tal y como se menciona anteriormente, los grupos de discusión se deciden llevar a cabo en formato virtual, teniendo en cuenta la situación sanitaria acontecida y las continuas restricciones. Por lo que, se logra evitar aquellas limitaciones que suelen surgir en los grupos de discusión físicos, como lo es el tamaño del grupo, así como el necesario control por parte del moderador. Las dinámicas generadas en ambos grupos acaban tomando orientaciones distintas a las que se generan en los convencionales. Finalmente, para evitar posibles sesgos en la recolección de datos, se tienen en cuenta las variables principales de la investigación, estableciendo un número igualitario respecto al género de los distintos perfiles profesionales, así como de la ubicación en la cual se encuentran. Aun así, ha resultado complicado lograrlo debido a las particularidades de cada contexto.

6.5.3.1 Validación.

Para asegurar la validez de esta fase, como ya se ha mencionado, se recurre a la saturación teórica, así como a la triangulación de la información obtenida a través de las otras técnicas de investigación. Asimismo, teniendo presente que el diseño de este instrumento parte de una base teórica y científica, se busca en todo momento garantizar la validez interna con la supervisión de la dirección de esta investigación, y a nivel externo a través de los cuatro expertos que anteriormente habían participado en la validación del cuestionario online, así como de las entrevistas virtuales.

6.6 A modo de síntesis.

En este capítulo se han detallado las decisiones tomadas con relación al enfoque metodológico, al desarrollo de las distintas fases que guían el posterior estudio de campo, así como las técnicas de obtención de datos. Llegados a este punto, resulta necesario reconocer la existencia de limitaciones en el uso de un único medio de investigación y la necesidad de ir más allá para profundizar en el objeto de estudio, por ese motivo se decide complementar con instrumentos de corte cualitativo.

Partiendo de las consideraciones anteriores, uno de los propósitos principales de esta investigación reside en la adaptación del cuestionario online (Fase I) y en el estudio de los elementos relacionados con su validez y fiabilidad en el propio contexto de la APC. Con su diseño se pretende asegurar que el instrumento presenta unas propiedades métricas similares y se aproxima al reconocimiento científico de la versión original del mismo.

- Desde un punto de vista metodológico, dicho estudio presenta un *enfoque interpretativo* al pretender conocer, comprender e interpretar las formas que tienen los profesionales del Dpto. de Justicia y de los Servicios Sociales de Cataluña de aprender en sus puestos de trabajo.
- A su vez, se parte de un planteamiento metodológico mixto e incluye un *diseño exploratorio progresivo o sucesivo* con el enfoque cualitativo como predominante (cuan → CUAL). El estudio presenta por objetivo una evolución entre los datos cuantitativos y cualitativos.

- Las fases de investigación como se ha destacado en el diseño anterior parten de la recogida y el análisis de datos cuantitativos para poder ser tratados con mayor detenimiento con la recolección e interpretación de los datos cualitativos. Cabe mencionar que, en el estudio tiene un mayor protagonismo la perspectiva cualitativa, pues gran parte de las variables son de corte cualitativo al intentar comprender cómo los profesionales aprenden en sus respectivos puestos de trabajo: género, perfil profesional y ubicación.
- De forma anticipada, la investigación presenta como universo de estudio un total de 14.000 profesionales en el Dpto. de Justicia y unos 3.210 respecto a Servicios Sociales, según datos del *Mapa de Serveis Socials de Catalunya* (Gencat, 2020). La muestra final es de $n=320$, teniendo en cuenta el total de la población ($N=17.210$).
- Como se ha descrito en el capítulo, se han utilizado como técnicas de recolección de datos: el cuestionario online (corte cuantitativo), las entrevistas virtuales y los grupos de discusión (corte cualitativo). Dichas técnicas son administradas a los distintos perfiles profesionales, teniendo en cuenta las funciones y particularidades de cada uno de ellos.
- El proceso de validación se ha llevado cabo por parte de 4 expertos (teóricos y prácticos) en aprendizaje informal y gestión del conocimiento, en referencia al cuestionario online a partir de un modelo estructurado (validación de las dimensiones y los ítems), y con respecto a las entrevistas virtuales y los grupos de discusión, la propia dirección del estudio se ha integrado al proceso validando la formulación de las cuestiones y los tópicos abordados en los guiones.
- Finalmente, una vez obtenida la validación de la prueba piloto del cuestionario online y de los respectivos guiones, se deciden elaborar los instrumentos definitivos.

Capítulo 7. Trabajo de campo.

El presente capítulo se corresponde con el trabajo de campo y la recolección de datos llevada cabo. Se exponen cada una de las fases que contempla el estudio, junto con su planteamiento inicial, el acceso al campo, la aplicación de los instrumentos y el seguimiento de los datos obtenidos, así como su tratamiento.

En la Tabla 42, se observan el conjunto de entidades que han colaborado en la presente investigación, conformando un total de 17 entre ambos departamentos. Sería adecuado comentar que la selección de éstas se corresponde con criterios de accesibilidad y conveniencia, teniendo en cuenta que durante el desarrollo del estudio se han ido desvinculando algunas y sumándose de nuevas. Respecto a la elección de las entidades, se cuenta con la colaboración del CEJFE y del Centro de Investigación CRIEDO.

Tabla 42: Entidades colaboradoras en la investigación

Departamento de Justicia	Departamento de Servicios Sociales
Centro Penitenciario Lledoners	Ayuntamiento Cerdanyola del Vallés
Centro Penitenciario Quatre Camins Joves	Ayuntamiento Sant Cugat del Vallés
Distrito Administrativo. Gerencia de Servicios Comunes	Centro Servicios Sociales del Raval Nord y Sud (Barcelona)
Subdirección General de Programas de Rehabilitación y Salud	Ayuntamiento de Ripollet
Gabinete Técnico	Ayuntamiento Hospitalet de Llobregat
Servicios Territoriales de Tarragona	Ayuntamiento de Montmeló
Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE)	Ayuntamiento de Granollers
Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico	Instituto Municipal de Servicios Sociales de Tarragona (IMSST)
	Servicios Sociales del Ayuntamiento de Girona

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, durante el desarrollo de la fase cualitativa del estudio (entrevistas virtuales y grupos de discusión), se tomaron notas. La gran parte de estas anotaciones sobre las observaciones o aspectos considerados relevantes para el estudio, se realizaron inmediatamente después de aplicar el instrumento o la técnica para recopilar datos. Dichas anotaciones conforman las notas de campo, donde se han incluido percepciones, comentarios, análisis preliminares, etc. A su vez, se llega a alcanzar la *saturación teórica* cuando se percibe, tanto en las entrevistas virtuales como en los grupos de discusión, la repetición de la misma información sin aportar nada nuevo acerca del objeto de conocimiento. Por lo que respecta a la inducción analítica, se intentan buscar evidencias que de alguna manera contradigan los hallazgos y conclusiones de la investigación, ofreciendo un cierto

aumento de calidad y obligando a la autoría del estudio a reconsiderar una parte de su interpretación inicial.

Finalmente, teniendo en cuenta el volumen de documentos y datos generados fruto del estudio de campo, se opta por recurrir al programa estadístico IBM SPSS 21 con respecto al análisis cuantitativo (Capítulo 8), así como el programa MAXQDA 2022 para el análisis cualitativo (Capítulo 9), de esta manera se facilita el proceso y manejo de los datos. La elección de ambos programas, más allá de preferencias personales, se acaba asociando al hecho de ofrecer la posibilidad de analizar un grupo masivo de datos e información de una forma sencilla y totalmente intuitiva, ajustándose también a las características y necesidades de la presente investigación.

7.1 Fase I. Cuantitativa: el cuestionario online.

7.1.1 Gestiones iniciales.

Como se ha detallado inicialmente, la presente investigación tiene por objetivo general analizar el aprendizaje en el puesto de trabajo respecto al Dpto. de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña. A lo largo del estudio, se deciden establecer unos criterios de participación en cuanto al cuestionario online, entre ellos que los profesionales que forman parte de la población de estudio presenten un perfil directivo, técnico y administrativo, además se tienen en cuenta las variables género y ubicación.

7.1.2 Aplicación y seguimiento del cuestionario.

Tal y como se menciona en el capítulo anterior, la aplicación de dicho instrumento se lleva a cabo a través del correo electrónico por parte de los responsables ya citados. Los participantes en el estudio reciben a su correo institucional un mensaje interno por parte de la organización, planteándose una fecha límite para que puedan proceder a su cumplimentación. A dicho correo electrónico, se les adjunta a ambos departamentos una infografía (Anexo 6) que contiene la finalidad y las ideas claves de la investigación, además de un código QR que permite el acceso directo al formulario.

De manera periódica se revisan los formularios para ir observando el número de respuestas obtenidas y al cabo de unas tres semanas se vuelve a contactar con los responsables para que puedan recordar a los participantes la necesaria colaboración en el cuestionario online, así como en la investigación. La plataforma utilizada para el envío, como bien se ha comentado, es Google Forms.

7.1.3 Población y muestra.

La delimitación de las características de la población no sólo depende de los objetivos de la investigación, sino de otras razones prácticas, es decir, un estudio no será mejor por tener una población más grande, la calidad de un trabajo de investigación se asocia a la delimitación de la población con base al planteamiento del problema (Hernández *et al.*, 2014). Para determinar la muestra en una investigación, se toman dos decisiones fundamentales: la manera cómo van a seleccionarse los casos y el número de casos a incluir. Por otro lado, se toma consciencia de la complejidad del muestreo en un estudio mixto porque debe elegirse o concretar una muestra para cada enfoque (cuantitativo y cualitativo).

Se habla de muestra cuando se extrae información en base a un subconjunto representativo de la población, según Berbel (2019) una muestra debe ser:

- Representativa de la población objeto de estudio.

- Suficientemente amplia, cuando mayor es la muestra, mayor es la precisión.

Si hacemos referencia al total de población, contamos con unos 14.000 profesionales por lo que respecta al Dpto. de Justicia y con unos 3.210 en el Dpto. de Servicios Sociales, según datos del *Mapa de Serveis Socials de Catalunya* de la página web de Gencat (2020). Respecto a este último, se han considerado los profesionales de los Servicios Básicos y el EAIA (Equipo de Asesoramiento de Infancia y Adolescencia)¹⁴. Cabe destacar que, para asegurarse de este dato, se contactó con la Generalitat, concretamente el Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.

El tipo de muestreo es *no probabilístico de conveniencia*, escogiendo de forma intencional los profesionales que conforman la muestra. En el proceso de elección, nuevamente, han colaborado el responsable del Área de Innovación y Gestión del Conocimiento del CEJFE, en cuanto a Justicia, y el Centro de Investigación CRIEDO, respecto a los Servicios Sociales de Cataluña. Según Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007), Hernández *et al.* (2014) y, Schoonenboom y Johnson (2017) en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador.

Asimismo, la muestra final depurada es de n=320, teniendo en consideración el total de la población (N=17.210), así pues, la fracción de muestreo es $320/17.210 = 0,018$. En la Tabla 60 del Capítulo 8, se sintetizan las principales características de la muestra.

La Tabla 43, muestra las entidades que han participado en la realización del cuestionario online y el total de respuestas recabadas en ambos departamentos de la APC.

Tabla 43: Entidades colaboradoras y respuestas al cuestionario online

Departamento de Justicia	Departamento Servicios Sociales	Total
Centro Penitenciario Lledoners	Ayuntamiento Cerdanyola del Vallés	
Centro Penitenciario Quatre Camins Joves	Ayuntamiento San Cugat del Vallés	
Subdirección General de Programas de Rehabilitación y Salud	Centro Servicios Sociales del Raval Nord y Sud (Barcelona)	320
Gabinete Técnico	Ayuntamiento de Ripollet	
Servicios Territoriales de Tarragona	Ayuntamiento Hospitalet de Llobregat	
Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE)	Ayuntamiento de Montmeló	
Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico	Ayuntamiento de Granollers	
Cuestionario online	Cuestionario online	
172	148	

Fuente: Elaboración propia.

7.1.4 Tratamiento de los datos.

Para realizar un análisis más exhaustivo de los datos se ha recurrido al programa estadístico IBM SPSS 21, pudiendo llevar a cabo un análisis correlacional e identificar las relaciones que se generan entre las variables principales de la investigación citadas en el siguiente capítulo. A partir del diseño

¹⁴ https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/estadistiques/mapaserveissocials/2020/

del cuestionario online y las respuestas obtenidas al mismo, se procede a la construcción de la matriz de datos, junto con el proceso de depuración y su codificación. De esta manera, es mucho más sencillo importar los datos más relevantes del estudio al programa estadístico mencionado e iniciar el análisis respectivo. El proyecto final y la matriz de datos completa (con el total de datos y el listado de variables) se encuentran en los anexos en línea.

En la siguiente Figura 37, se contempla una captura del proyecto.

Figura 37: Análisis estadístico realizado con IBM SPSS 21 (cuadro parcial de datos)

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	ID	Númérico	12	0	Identificador pro...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
2	GRUPO	Númérico	12	0	Grupos del est...	{0, Justicia}...	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
3	EDAD	Númérico	12	0	Edad de los par...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
4	GENERO	Númérico	12	0	Sexo	{0, Hombre}...	2	12	Derecha	Escala	Entrada
5	P_TRABAJO	Númérico	12	0	Puesto de trabajo	{1, directivo}...	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
6	UBICACION	Númérico	12	0	Ubicación	{1, servicios}...	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
7	N_ESTUDIOS	Númérico	12	0	Nivel de estudios	{1, ciclo for...	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
8	CONCI	Númérico	12	1	La organización...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
9	CONFI	Númérico	12	0	La comunicació...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
10	INFRA_TRA...	Númérico	12	0	La infraestructu...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
11	TAREAS_G...	Númérico	12	0	Se destina muc...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
12	DISP_FORM	Númérico	12	0	Se pone a disp...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
13	APO_FORM	Númérico	12	0	Los directivos d...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
14	MENT_FOR	Númérico	12	0	Los directivos a...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
15	TRA_RED	Númérico	12	0	La organización...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
16	TIC_DISTR	Númérico	12	0	La presencia d...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
17	TRA_INTERC	Númérico	12	0	Cada unidad de...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
18	REC_PROF	Númérico	12	0	La organización...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
19	MOTI_PROF	Númérico	12	0	La organización...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
20	ACO_TRA	Númérico	12	0	Existe la acogi...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
21	FORM_UTI	Númérico	12	0	La formación q...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
22	ACCFORM...	Númérico	12	0	Las acciones fo...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
23	TIC_FACI	Númérico	12	0	La presencia d...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
24	AUTO	Númérico	12	0	Los profesional...	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 44 se observa un extracto del libro de códigos generado para llevar a cabo el análisis estadístico con el programa SPSS 21. Dicho documento contempla las variables y los ítems presentes en el cuestionario online, junto con la asignación del código y/o etiqueta que se considera oportuna. En el Anexo 7, se muestra el libro de códigos completo por departamento.

Tabla 44: Extracto del libro de códigos

Ítem/variable	Código
ID (identificador del profesional)	1, 2, 3, 4, 5, 6...
Grupo	Justicia (0) y Servicios Sociales (1)
Edad (edad de los participantes)	EDADR= (Edad + 0.5) ¹⁵
Género	Hombre (0) y Mujer (1) ¹⁶
Puesto de trabajo	P_TRABAJO: Directivo (1); Técnico (2) y 3 (Administrativo)
Ubicación	Servicios Centrales (1); Administración de Justicia (2); Ejecución Penal y Comunidad (3) y Servicios Locales (4) ¹⁷
Nivel de estudios	N_ESTUDIOS: Ciclo formativo de grado medio o FP1 (1); Ciclo formativo de grado superior o FP2 (2); Licenciatura, grado o ingeniería

¹⁵ Se suma 0,5 a todas las edades teniendo en cuenta el factor tiempo en el trabajo de campo.

¹⁶ Se decide eliminar la opción de respuesta “otros” en cuanto al género para facilitar el análisis estadístico y evitar errores.

¹⁷ La ubicación Servicios Locales, solo se tiene en cuenta en el Dpto. de Servicios Sociales.

superior (3); Graduado o similar (4) y
Posgrado, máster o doctorado (5)¹⁸

Fuente: Elaboración propia.

Como ya se ha comentado en el apartado correspondiente al diseño del cuestionario, son evidentes las diferencias en algunos de los ítems contemplados en ambos departamentos de la APC. El siguiente listado, muestra aquellos ítems donde se hallan estas desemejanzas:

- ✓ En Justicia se encuentra el ítem TRA_INTERC, a diferencia de los Servicios Sociales donde se encuentra el ítem ESPDIF_INTER.
- ✓ En Justicia se encuentra el ítem CANINT_EFI, en cambio este ítem se decide eliminar en el cuestionario dirigido a los Servicios Sociales.
- ✓ Finalmente, en Servicios Sociales el ítem MANU_PROCE, presenta una breve modificación, concretamente, MANU_GUITRA.

Respecto a la decisión de eliminar el ítem CANINT_EFI en el Dpto. de Servicios Sociales, es necesario recurrir al proceso de validación al cual se sometió el cuestionario online, descrito anteriormente en el apartado 6.5.1.1, de la presente investigación.

7.2 Fase II. Cualitativa: las entrevistas virtuales.

7.2.1 Gestiones iniciales.

Llevando a cabo una selección totalmente intencional, a partir de las recomendaciones realizadas por los responsables citados anteriormente, se tiene en consideración una muestra de 54 profesionales. En dicho proceso, se contemplan las variables principales de la investigación: el perfil profesional (directivo, técnico y administrativo), el género, intentando que fuera una muestra equitativa en cuanto al número de hombres y mujeres, así como, la ubicación en la cual se encontraban en ese momento.

Inicialmente, se recurre al cronograma de investigación para localizar varias fechas con el tiempo suficiente como para informar a los profesionales que querían participar, pues en todo momento, se busca la conciliación laboral-familiar y la comodidad del profesional. No se debe olvidar que, cuando se da comienzo a la II fase de la investigación se declara el estado de alarma y de manera consecutiva las restricciones de movimiento. Por lo que, se solicita a los responsables de ambos departamentos la facilitación de algún medio de contacto, en este caso, los correos institucionales para acceder a aquellos participantes más motivados e interesados en colaborar, a su vez, se informa que la puesta en marcha de las entrevistas, finalmente, es en modalidad virtual debido a la situación acontecida. Asimismo, individualmente se iban cerrando y cuadrando las fechas para llevar a cabo las entrevistas virtuales.

7.2.2 Descripción de la muestra final.

A diferencia de los muestreos cuantitativos, en los cualitativos no se busca la cantidad sino la calidad y el papel de los informantes como claves para el estudio. Se requieren participantes, expertos, hechos, que ayuden a comprender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de

¹⁸ En el Capítulo 8, a raíz del análisis estadístico se decide unificar el código 1 junto con el 2, y el 3 junto con el 4, debido en cierto modo, a sus similitudes.

investigación. Es habitual, en muestreos cualitativos, comenzar la búsqueda por el contexto, luego el grupo y finalmente los participantes (Mertens, 2019).

Respecto al total de entrevistas que inicialmente se habían planteado, alrededor de las 20-25, se han conseguido llevar a cabo 54 entrevistas entre ambos departamentos con una duración total de 1 hora, y en algunos casos 1 hora y media, se puede afirmar que la colaboración por parte de los profesionales ha sido muy receptiva y positiva. Además, se ha intentado tener presente las variables principales de la investigación, es decir, que hubiera un número igualitario de hombres y de mujeres, así como la representación de los distintos perfiles profesionales, personal directivo, técnico y administrativo y, finalmente, la ubicación en la que se encuentran los participantes. Aspecto que ha resultado complejo y difícil debido a la naturaleza contextual de ambos departamentos.

Entorno a las entidades que han colaborado, hay que destacar muy positivamente la predisposición de los profesionales, pues se consideraba que iba a ser más complicado al aplicar la modalidad virtual. En la Tabla 45, se encuentran las entidades colaboradoras en esta II fase del estudio, conformando un total de 15.

Tabla 45: Entidades colaboradoras en las entrevistas virtuales

Departamento de Justicia	Departamento de Servicios Sociales
Centro Penitenciario Lledoners	Ayuntamiento San Cugat del Vallés
Centro Penitenciario Quatre Camins Joves	Centro Servicios Sociales del Raval Nord y Sud (Barcelona)
Distrito Administrativo. Gerencia de Servicios Comunes	Ayuntamiento de Ripollet
Gabinete Técnico	Ayuntamiento Hospitalet de Llobregat
Servicios Territoriales de Tarragona	Ayuntamiento de Montmeló
Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE)	Ayuntamiento de Granollers
Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico	Instituto Municipal de Servicios Sociales de Tarragona (IMSST)
	Servicios Sociales del Ayuntamiento de Girona

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, algunas de las entidades que colaboraron en la realización del cuestionario online, decidieron no seguir participando. Concretamente, en el Capítulo 10 sobre las limitaciones, se hace alusión a este aspecto. Respecto al Dpto. de Justicia, se cuenta con la incorporación de los Centros Penitenciarios de Lledoners y Quatre Camins Joves, así como el Distrito Administrativo, y en cuanto al Dpto. de Servicios Sociales, con el Instituto Municipal de los Servicios Sociales de Tarragona y los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Girona.

Para concluir, respecto al perfil profesional de los entrevistados, en la siguiente Tabla 46, se muestra el total de directivos, técnicos y administrativos que han colaborado en esta fase de la investigación.

Tabla 46: Perfil profesional de los entrevistados

Perfil profesional	Total
Directivo	15
Técnico	31

Fuente: Elaboración propia.

7.2.3 Realización de las entrevistas virtuales.

La realización de las entrevistas, tal y como se ha mencionado, se lleva a cabo en modalidad virtual. Una vez decidida la fecha, se proporciona al profesional un correo electrónico con las instrucciones, el procedimiento a seguir, el documento de confidencialidad para asegurar el anonimato, así como el consentimiento informado. Se facilita, también, el guion de la entrevista para que puedan hacerse una idea aproximada del propósito de la investigación y de aquellos tópicos más recurrentes. Se considera así, que los profesionales pueden ir más preparados, estructurando a nivel mental sus conocimientos y con la posibilidad de ofrecer una respuesta más reflexionada. En este mensaje introductorio, al ser una entrevista online, se remite también el enlace para que puedan acceder a la videoconferencia, la cual se lleva a cabo a través del programa *Jitsi Meet*.

7.2.4 Transcripción y almacenamiento de datos.

La realización de las entrevistas y el proceso de transcripción de estas advierten de una cierta tendencia en las opiniones y las visiones de los profesionales respecto al objeto del estudio. Por lo que se decide llevar a cabo un análisis en profundidad con el programa cualitativo MAXQDA 2022, donde se acaban por almacenar todas las transcripciones llevadas a cabo. En el siguiente apartado, a través del sistema de categorización y de codificación, se podrán observar aquellos tópicos más recurrentes, la conexión existente entre ellos, así como su significatividad.

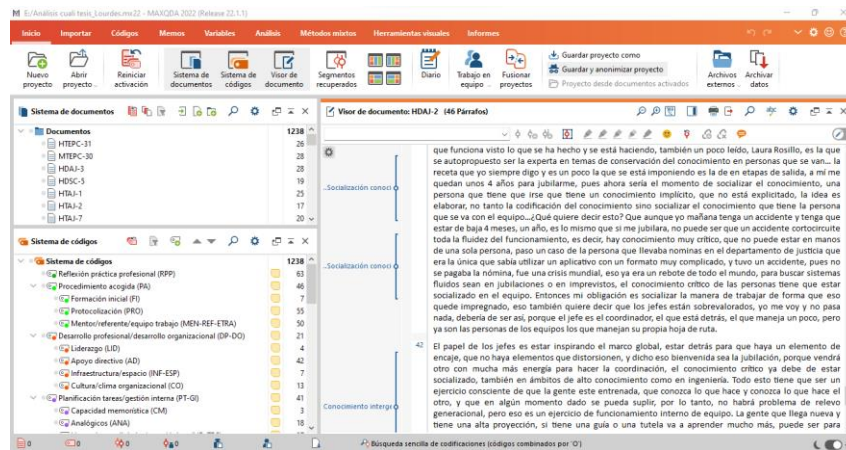
Una vez realizadas las 54 entrevistas virtuales, se procede a su transcripción literal, disponiendo de cada una de ellas su grabación en audio e incluso, en aquellos casos donde se otorga el consentimiento, de la grabación de la misma videoconferencia. Respecto a esto último, parece ser que la virtualidad también comporta ciertos beneficios, pues el hecho de transcribir la entrevista observando la imagen del entrevistado ayuda a captar en ciertos momentos el lenguaje no verbal, es decir, los gestos, la postura corporal...etc. De esta manera, la interpretación acaba siendo similar a la que se pueda hacer en una entrevista presencial.

Finalmente, los documentos Word obtenidos de las transcripciones son importados al programa ya mencionado para su posterior análisis cualitativo. En el Anexo 8, se muestran algunos ejemplos parciales de transcripciones, teniendo presente el perfil profesional, el género, así como también la ubicación. Todas las transcripciones de las entrevistas virtuales se encuentran recogidas en los anexos en línea.

7.2.5 Tratamiento de los datos.

Para el tratamiento de los datos, se recurre al programa cualitativo MAXQDA 2022, seleccionando aquellos fragmentos más adecuados y construyendo así un sistema de categorías con aquellos tópicos más mencionados. En la siguiente Figura 38, se muestra un ejemplo parcial del análisis cualitativo, para recurrir al proyecto completo es necesario acceder a los anexos en línea.

Figura 38: Ejemplo parcial del análisis cualitativo (Fase II del estudio)



Fuente: Elaboración propia (Programa MAXQDA 2022).

Asimismo, para garantizar el anonimato de los entrevistados se acaba diseñando un sistema de codificación. En la Tabla 47, se observa el sistema de codificación llevado a cabo, donde se acaba asignando un código a las características de la muestra o variables del estudio, así como a los entrevistados de ambos departamentos. Tal y como se aprecia, la variable ubicación se ha decidido clasificar de la siguiente manera:

- *Dpto. de Justicia:*
 - SC: Gabinete Técnico, Servicios Territoriales de Tarragona, Subdirección General, Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico, Gerencia de Servicios Comunes.
 - AJ: CEJFE.
 - EPC: CP Quatre Camins Joves y Lledoners.
- *Dpto. de Servicios Sociales:*
 - SC: Ayuntamiento de Barcelona (Ciutat Vella), Ayuntamiento de Girona y Ayuntamiento de Tarragona.
 - SL: Ayuntamiento de Cerdanyola de Vallès, Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès, Ayuntamiento de Ripollet, Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat, Ayuntamiento de Montmeló y Ayuntamiento de Granollers.

Tabla 47: Sistema de codificación de las entrevistas virtuales en ambos departamentos

Dpto. de Justicia	
Codificación	Características de la muestra
H-M	Hombre/mujer
D-T-A	Directivo, técnico y administrativo
SC-AJ-EPC	Servicios Centrales, Administración de Justicia y Ejecución Penal y Comunidad
1, 2, 3, 4...	Número entrevistado
Dpto. de Servicios Sociales	
Codificación	Características de la muestra
H-M	Hombre/mujer
D-T-A	Directivo, técnico y administrativo
SC-SL	Servicios centrales y servicios locales
1, 2, 3, 4...	Número entrevistado

N.º Entrevista	Ubicación	Códigos
1	CEJFE (AJ)	HTAJ-1
2	CEJFE (AJ)	HTAJ-2
3	CEJFE (AJ)	MTAJ-3
4	CEJFE (AJ)	MTAJ-4
5	CEJFE (AJ)	MTAJ-5
6	CEJFE (AJ)	MAAJ-1
7	CEJFE (AJ)	MTAJ-6
8	CEJFE (AJ)	HTAJ-7
9	CEJFE (AJ)	HDAJ-1
10	CEJFE (AJ)	HDAJ-2
11	CEJFE (AJ)	HDAJ-3
12	Gabinete Técnico (SC)	HTSC-8
13	Gerencia de Servicios Comunes (SC)	MTSC-9
14	Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico (SC)	HTSC-10
15	Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico (SC)	MTSC-11
16	Servicios Territoriales de Tarragona (SC)	MDSC-4
17	Servicios Territoriales de Tarragona (SC)	HTSC-12
18	Servicios Territoriales de Tarragona (SC)	HDSC-5
19	Servicios Territoriales de Tarragona (SC)	HDSC-6
20	Ayuntamiento Barcelona. Raval Norte (SC)	MTSC-13
21	Ayuntamiento Barcelona. Raval Norte (SC)	MDSC-7
22	Ayuntamiento Barcelona. Raval Norte (SC)	MASC-2
23	Ayuntamiento Barcelona. Raval Norte (SC)	HTSC-14
24	Ayuntamiento Barcelona. Raval Sur (SC)	HTSC-15
25	Ayuntamiento Barcelona. Raval Sur (SC)	MTSC-16
26	Ayuntamiento Barcelona. Raval Sur (SC)	MASC-3
27	Ayuntamiento Barcelona. Raval Sur (SC)	MDSC-8
28	Ayuntamiento Granollers (SL)	MDSL-9
29	Ayuntamiento Granollers (SL)	MTSL-17
30	Ayuntamiento Granollers (SL)	MTSL-18
31	Ayuntamiento Granollers (SL)	MTSL-19
32	Ayuntamiento Granollers (SL)	HASL-4
33	Ayuntamiento Hospitalet de Llobregat (SL)	MTSL-20
34	Ayuntamiento Hospitalet de Llobregat (SL)	MASL-5
35	Ayuntamiento Montmeló (SL)	MDSL-10
36	Ayuntamiento Montmeló (SL)	MTSL-21
37	Ayuntamiento Ripollet (SL)	MASL-6
38	Ayuntamiento Ripollet (SL)	MTSL-22
39	Ayuntamiento Ripollet (SL)	MDSL-11
40	Ayuntamiento Ripollet (SL)	MTSL-23
41	Ayuntamiento Sant Cugat (SL)	MASL-7
42	Ayuntamiento Sant Cugat (SL)	MASL-8
43	Ayuntamiento Sant Cugat (SL)	MDSL-12
44	Ayuntamiento Sant Cugat (SL)	MTSL-24
45	Ayuntamiento Sant Cugat (SL)	HTSL-25
46	Ayuntamiento Sant Cugat (SL)	MDSL-13
47	Ayuntamiento Girona (SC)	MDSC-14
48	Ayuntamiento Girona (SC)	MTSC-26
49	Ayuntamiento Girona (SC)	MTSC-27
50	Instituto Municipal de Servicios Sociales Tarragona (SC)	MTSC-28
51	Instituto Municipal de Servicios Sociales Tarragona (SC)	MTSC-29
52	Instituto Municipal de Servicios Sociales Tarragona (SC)	MDSC-15
53	Centro Penitenciario Lledoners (EPC)	MTEPC-30
54	Centro Penitenciario Quatre Camins (EPC)	HTEPC-31

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación de los resultados se ha realizado en torno a las **16 categorías** y las **38 subcategorías** de análisis más recurrentes en las entrevistas y que se han considerado relevantes para dicho estudio.

En la Tabla 48, se presenta una aproximación a las categorías generadas a través del programa citado. El sistema de categorización completo se encuentra en el Anexo 9 de esta investigación.

Tabla 48: Sistema de categorización de las entrevistas virtuales en ambos departamentos

Reflexión práctica profesional (RPP)		
Procedimiento acogida (PA)		
	Formación inicial (FI)	
	Protocolización (PRO)	
	Mentor/referente/equipo trabajo (MEN-REF-ETRA)	
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)		
	Liderazgo (LID)	
	Apoyo directivo (AD)	
	Infraestructura/espacio (INF-ESP)	
	Cultura/clima organizacional (CO)	
Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)		
	Capacidad memorística (CM)	
	Analógicos (ANA)	
	Herramientas digitales/tecnológicas (HD/TEC)	
Innovación formativa/gestión del cambio (IF-GC)		
Las TIC/transformación digital (TIC-TD)		
	Nativos e inmigrantes digitales (NID)	
	Difusión y comunicación (DC)	
Creación y gestión conocimiento (CGC)		
	Comunidades práctica profesional (CPP)	
Acreditación aprendizaje informal (AAI)		
Reuniones equipo (RE)		
Espacios formales e informales reflexión (EFIR)		
Teletrabajo (TEL)		
	Autonomía y flexibilidad (AF)	
	Multitarea/inmediatez (MTA-INM)	
	Herramientas/recursos trabajo (HRT)	
	Aislamiento social/desconexión digital (AS-DD)	

	Competencias profesionales/personales (COMPP)	
	Canales o vías de comunicación formales e informales (CVCFI)	
	Interacción social/trabajo en equipo (IS-TE)	
Formación reglada/continua (FR/FC)		
	Rechazo formación tradicional (RFT)	
	Conocimiento teórico-práctico (CTP)	
	Saturación formativa (SF)	
	Detección necesidades formativas (DNF)	
	Modalidad formativa (MF)	
		Presencial (P)
		Virtual (V)
		Híbrida (H)
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)		
	Observación práctica laboral (OPL)	
	Red contactos profesionales/expertos (RCP-EXP)	
	Experiencia profesional (EP)	
	Búsquedas por Internet (BI)	
	Ensayo-error/intuición (EE-INT)	
	Consulta al superior (CS)	
	Consulta al compañero (CC)	
	Autoaprendizaje (AUTOA)	
Aprendizaje informal/aprendizaje puesto trabajo (AI-APT)		
Trabajo colaborativo/inteligencia colectiva (TCOL-ICOL)		
	Trabajo en red (benchmarking) (TR)	
Conocimiento intergeneracional (CINT)		
	Socialización conocimientos/traspaso (SC-TRAS)	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los porcentajes de aquellos códigos y categorías más mencionados en las entrevistas virtuales por los profesionales. El acceso al documento se encuentra en el Anexo 10 y se ha extraído del mismo programa MAXQDA 2022. Es necesario destacar como el código “Observación práctica laboral”, se decide eliminar al no detectarse ninguna conexión con el discurso de los participantes y con respecto a los tópicos emergentes del análisis cualitativo.

A nivel general, los resultados de los porcentajes se muestran algo dispares con respecto al conjunto de las categorías y los códigos identificados. Pues se aprecia como la gran mayoría de éstos se sitúan en la etiqueta “no tan recurrentes en el análisis cualitativo” posicionándose en los porcentajes más bajos.

En la siguiente Tabla 49, se observan cuáles han sido las categorías y códigos más recurrentes en el análisis cualitativo y mencionados por los profesionales, situándose entre un 4 y un 7%.

Tabla 49: Categorías y códigos más recurrentes en el análisis cualitativo

Categoría	Código	%
	Teletrabajo (TEL)	5,98
	Reflexión práctica profesional (RPP)	5,09
Procedimiento acogida (PA)	Protocolización (PRO)	4,44
Procedimiento acogida (PA)	Mentor/referente/equipo trabajo (MEN-REF-ETRA)	4,04
Teletrabajo (TEL)	Canales o vías de comunicación formales e informales (CVCFI)	4,20
	Formación reglada/continua (FR-FC)	6,87
Teletrabajo (TEL)	Interacción social/trabajo en equipo (IS-TE)	4,60

Fuente: A partir del informe Maxqda 2022 (Anexo 10).

Seguidamente, se hace alusión aquellas categorías y códigos que logran mantenerse en una posición intermedia con un porcentaje entre el 2 al 4% (Tabla 50):

Tabla 50: Categorías y códigos con posición intermedia en el análisis cualitativo

Categoría	Código	%
	Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	3,31
	Las TIC/transformación digital (TIC-TD)	2,91
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Apoyo directivo (AD)	3,39
Conocimiento intergeneracional (CINT)	Socialización conocimientos/traspaso (SC-TRAS)	2,50
	Procedimiento acogida (PA)	3,72
Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	Herramientas digitales/tecnológicas (HD-TEC)	2,18
	Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	3,39
Creación y gestión conocimiento (CGC)	Comunidades práctica profesional (CPP)	2,42
Trabajo colaborativo/inteligencia colectiva (TCOL-ICOL)	Trabajo en red (benchmarking) (TR)	3,39
	Trabajo colaborativo/inteligencia colectiva (TCOL-ICOL)	2,18
Modalidad formativa (MF)	Virtual (V)	3,72
	Reuniones equipo (RE)	3,47
	Espacios formales e informales reflexión (EFIR)	2,99

Fuente: A partir del informe Maxqda 2022 (Anexo 10).

Finalmente, se detallan aquellas categorías y códigos no tan recurrentes en el análisis cualitativo y mencionados por los profesionales, situándose entre el 0,16 y el 2% (Tabla 51):

Tabla 51: Categorías y códigos no tan recurrentes en el análisis cualitativo

Categoría	Código	%
Modalidad formativa (MF)	Híbrida (H)	1,13
Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	Analógicos (ANA)	1,45
	Innovación formativa/gestión del cambio (IF-GC)	0,32
Teletrabajo (TEL)	Aislamiento social/desconexión digital (AS-DD)	0,57
	Creación y gestión conocimiento (CGC)	0,57
Las TIC/transformación digital (TIC-TD)	Difusión y comunicación (DC)	0,16
	Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	1,70
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Experiencia profesional (EP)	1,21
Teletrabajo (TEL)	Multitarea/inmediatez (MTA-INM)	0,24
Formación reglada/continua (FR-FC)	Rechazo formación tradicional (RFT)	0,16
Formación reglada/continua (FR-FC)	Conocimiento teórico-práctico (CTP)	0,73
Formación reglada/continua (FR-FC)	Saturación formativa (SF)	0,08
Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	Capacidad memorística (CM)	0,24
Las TIC/transformación digital (TIC-TD)	Nativos e inmigrantes digitales (NID)	0,32
Teletrabajo (TEL)	Competencias profesionales/personales (COMPP)	0,48
Formación reglada/continua (FR-FC)	Detección necesidades formativas (DNF)	0,48
Procedimiento acogida (PA)	Formación inicial (FI)	0,57
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Liderazgo (LID)	0,32
	Aprendizaje informal/aprendizaje puesto trabajo (AI-APT)	1,05
Teletrabajo (TEL)	Herramientas/recursos trabajo (HRT)	0,97
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Infraestructura/espacio (INF-ESP)	0,57
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Cultura/clima organizacional (CO)	1,05
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Red contactos profesionales/expertos (RCP-EXP)	1,94
Teletrabajo (TEL)	Autonomía y flexibilidad (AF)	0,16
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Consulta al compañero (CC)	1,78
	Conocimiento intergeneracional (CINT)	0,57
Modalidad formativa (MF)	Presencial (P)	1,13
Formación reglada/continua (FR-FC)	Modalidad formativa (MF)	1,21
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Búsquedas por Internet (BI)	0,89
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Ensayo-error/intuición (EE-INT)	1,45
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Autoaprendizaje (AUTOA)	0,81
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Consulta al superior (CS)	0,57

Acreditación aprendizaje informal (AAI)	0,32
---	------

Fuente: A partir del informe Maxqda 2022 (Anexo 10).

7.3 Fase III. Cualitativa: los grupos de discusión.

7.3.1 Gestiones iniciales.

Ofreciendo la continuidad al trabajo de campo y a las respectivas fases que conforman la investigación, se decide llevar a cabo dos grupos de discusión representando a ambos departamentos. La selección de los participantes acaba siendo totalmente intencional, considerando, desde criterio de los responsables de la investigación, aquellos expertos conocedores en profundidad de la realidad que se quiere abordar en el ámbito de la APC.

A cada uno de los participantes se les hace llegar una petición al correo institucional y de manera personalizada, se les agradece la colaboración y esfuerzo que han prestado en las fases anteriores. Seguidamente, se les explica el proceso y las normas de participación que deberán tener en cuenta en esta III fase del estudio, así como la fecha a escoger según disponibilidad, la duración de la misma sesión y, finalmente en adjunto se les facilita el guion para que puedan visualizarlo con anterioridad y tengan una idea aproximada. Un aspecto importante tiene relación con la modalidad de estos grupos de discusión, los cuales se deciden llevar a cabo en modalidad virtual, debido a las dificultades de conciliación laboral-personal de muchos de los profesionales que aceptan la colaboración.

De manera periódica se revisan las respuestas de los participantes y se cierra, tanto en Justicia como en Servicios Sociales, la fecha concreta para llevar a cabo los grupos de discusión. A su vez, se les remite el enlace de acceso a la sesión online utilizando la misma plataforma que en la II fase de las entrevistas virtuales, conocida con el nombre de *Jitsi Meet*, de licencia gratuita y con la posibilidad de grabar la sesión para poder visualizarla y analizarla con posterioridad.

7.3.2 Descripción de la muestra final.

Tal y como se ha mencionado, se realizaron un total de dos grupos en ambos departamentos, en los cuales participaron finalmente un total de 15 profesionales. En la Tabla 52, se indica el número de participantes según el ámbito y la ubicación en la que se encuentran.

Tabla 52: Total participantes grupo de discusión por ámbito y ubicación

Dpto. Justicia	Dpto. Servicios Sociales
CEJFE	Servicios Sociales Tarragona
CEJFE	Ayuntamiento Granollers
Servicios Territoriales Tarragona	Ayuntamiento Ripollet
Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico	Servicios Sociales Tarragona
CEJFE	Ayuntamiento de Montmeló
CEJFE	Ayuntamiento de Sant Cugat
CEJFE	Ayuntamiento de Barcelona. Raval Norte
Total 7	Total 8

Fuente: Elaboración propia.

La duración total de ambos grupos de discusión fue de unos 90 minutos. A su vez, las sesiones fueron moderadas por la autora principal de esta investigación, facilitando en todo momento las normas de

funcionamiento y otorgando los turnos de palabra cuando así se solicitaban por los participantes, con la opción de “levantar la mano” que ofrece la misma plataforma de videoconferencia.

Para concluir, respecto al perfil profesional de los participantes, en la siguiente Tabla 53, se muestra el total de directivos, técnicos y administrativos que han colaborado en esta fase de la investigación.

Tabla 53: Perfil profesional de los participantes

Perfil profesional	Total
Directivo	4
Técnico	9
Administrativo	2

Fuente: Elaboración propia.

7.3.3 Realización de los grupos de discusión.

Los siguientes apartados muestran un proceso similar al llevado a cabo con las entrevistas virtuales, la única diferencia reside en el número de participantes. Considerando aquellos profesionales entrevistados más conocedores del objetivo de estudio y que más debate y reflexión generaron en su discurso, se decide contar con ellos y proponerles la opción de participar en el grupo de discusión teniendo presente el departamento al que pertenecen. Finalmente, se cuenta con un total de 15 profesionales, considerando el género, el perfil profesional y la ubicación actual.

Al igual que las entrevistas, en todo momento se pretendía reunir una muestra equitativa, pero se llega a la conclusión que, la propia naturaleza de los ámbitos analizados condiciona este hecho, y parece ser que el género masculino acaba predominando en el grupo de discusión de Dpto. de Justicia, a diferencia del género femenino presente en el segundo grupo del Dpto. de Servicios Sociales. A nivel general, los participantes no se conocían entre ellos, y desconocían el lugar de trabajo y el cargo que tenían actualmente cada uno de ellos. Contamos con alguna excepción en el caso de Justicia, ya que 5 profesionales se encontraban en el CEJFE, y en cuanto a Servicios Sociales, 2 profesionales del Ayuntamiento de Tarragona, y otros 2 del Ayuntamiento de San Cugat del Vallès. De todos modos, debido a la dimensión de los servicios, en alguna ocasión, los profesionales no llegaban a conocerse.

Seguidamente, se volvió a revisar el cronograma estipulado para la propuesta de fechas y se envió un correo electrónico a aquellos profesionales que mostraron su interés. El mensaje inicial de este correo contenía el agradecimiento por la participación en la fase anterior, así como la finalidad y la normativa de colaboración en esta III fase de la investigación. Al igual que en las entrevistas virtuales se les remite el documento de consentimiento y confidencialidad para preservar el anonimato y el guion con los temas que orientarán el diálogo y el trascurso de la conversación. Finalmente, teniendo en cuenta el periodo en que se aplica esta fase, y la situación prolongada de las restricciones de desplazamiento entre comarcas y provincias, se mantiene la opción de la virtualidad, con lo cual, se les facilita también el enlace de acceso a la videoconferencia, nuevamente, *Jitsi Meet*.

7.3.4 Transcripción y almacenamiento de datos.

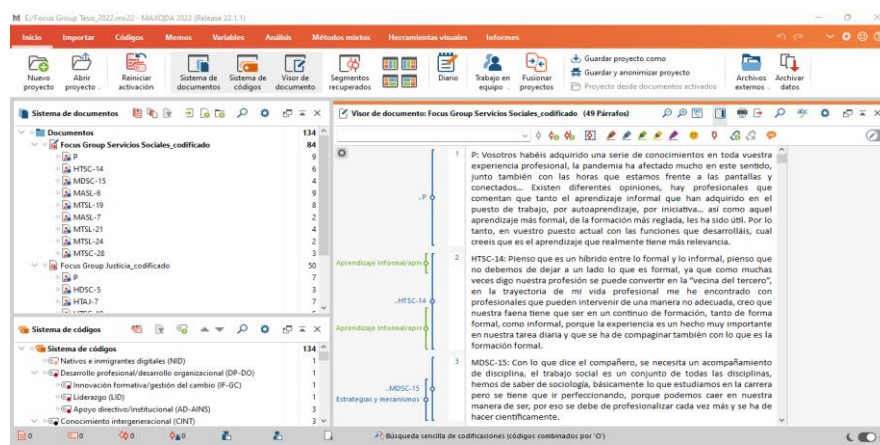
Contando con las grabaciones de audio y de las videoconferencias, se procede a la transcripción literal de los dos grupos de discusión. Para el almacenamiento de la información recabada se utiliza, como en el caso de las entrevistas el programa MAXQDA 2022. Los documentos Word se importan a dicho programa para su análisis cualitativo y posterior interpretación en el Capítulo 9. En el Anexo

11, se muestran ejemplos parciales de las transcripciones de ambos grupos de discusión, preservando la confidencialidad mediante el sistema de códigos. Las transcripciones completas de los grupos de discusión se encuentran recogidas en los anexos en línea.

7.3.5 Tratamiento de los datos.

Con la utilización del programa MAXQDA 2022 se analiza cada documento y se recogen aquellos fragmentos, interpretaciones o apreciaciones prioritarias para el presente estudio. De esta manera, se va elaborando un sistema de categorías o tópicos donde ir clasificando las conjeturas más relevantes. En la siguiente Figura 39, se muestra un ejemplo parcial del análisis cualitativo, para recurrir al proyecto completo es necesario acceder a los anexos en línea.

Figura 39: Ejemplo parcial del análisis cualitativo (Fase III del estudio)



Fuente: Elaboración propia (Programa MAXQDA 2022).

Como en la fase II del estudio, en la siguiente Tabla 54, se presenta el sistema de codificación empleado para ambos grupos de discusión, teniendo presente la participación de los 15 profesionales entre ambos departamentos. En cuanto a la variable ubicación, se decide clasificar de la misma forma que en la puesta en marcha de las entrevistas virtuales.

Tabla 54: Sistema de codificación de los grupos de discusión en ambos departamentos

N.º Participante	Ubicación	Códigos
1	CEJFE (AJ)	MTAJ-6
2	CEJFE (AJ)	HDAJ-1
3	Servicios Territoriales Tarragona (SC)	HDSC-5
4	Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico (SC)	HTSC-10
5	CEJFE (AJ)	HDAJ-2
6	CEJFE (AJ)	HTAJ-7
7	CEJFE (AJ)	HTAJ-1
8	Servicios Sociales Tarragona (SC)	MTSC-28
9	Ayuntamiento Granollers (SL)	MTSL-19
10	Ayuntamiento Ripollet (SL)	MASL-6
11	Servicios Sociales Tarragona (SC)	MDSC-15
12	Ayuntamiento de Montmeló (SL)	MTSL-21
13	Ayuntamiento de Sant Cugat (SL)	MASL-7
14	Ayuntamiento de Barcelona. Raval Norte (SC)	HTSC-14
15	Ayuntamiento de Sant Cugat (SL)	MTSL-24

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la elaboración del sistema de categorización, se recurre al trabajo previo llevado a cabo con las entrevistas virtuales. En la Tabla 55, se indica una síntesis de las categorías, las cuales acaban por conformar un total de **11 y 30 subcategorías** de análisis. El sistema de categorización completo se encuentra en el Anexo 12 de esta investigación.

Tabla 55: Sistema de categorización de los grupos de discusión en ambos departamentos

Nativos e inmigrantes digitales (NID)		
Desarrollo profesional/ desarrollo organizacional (DP-DO)		
	Innovación formativa/gestión del cambio (IF-GC)	
	Liderazgo (LID)	
	Apoyo directivo/institucional (AD-AINS)	
Conocimiento intergeneracional (CINT)		
	Pérdida conocimiento crítico (PCC)	
	Socialización conocimientos/traspaso (SC-TRAS)	
Reuniones equipo (RE)		
Espacios formales e informales reflexión (EFIR)		
Creación y gestión conocimiento (CGC)		
	Comunidades práctica profesional (CPP)	
	Compartir conocimiento (CCON)	
Procedimiento acogida (PA)		
	Actitud proactiva (APRO)	
	Formación inicial (FI)	
	Mentor/referente/equipo trabajo (MEN-REF-ETRA)	
	Protocolización (PRO)	
Formación reglada/continua (FR/FC)		
	Detección necesidades formativas (DNF)	
	Rechazo formación tradicional (RFT)	
	Saturación formativa (SF)	
	Modalidad formativa (MF)	
		Virtual (V)
		Presencial (P)
		Híbrida (H)
Teletrabajo (TEL)		

	Accesibilidad formación (AFOR)	
	Autonomía y flexibilidad (AF)	
	Canales o vías de comunicación formales e informales (CVCFI)	
	Competencias profesionales/personales (COMPP)	
	Multitarea/inmediatez (MTA-INM)	
	Aislamiento social/desconexión digital (AS-DD)	
	Interacción social/trabajo en equipo (IS-TE)	
	Transformación roles profesionales (TRP)	
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)		
	Consulta al compañero (CC)	
	Ensayo-error/intuición (EE-INT)	
	Experiencia profesional (EP)	
	Red contactos profesionales/expertos (RCP-EXP)	
Aprendizaje informal/aprendizaje puesto trabajo (AI-APT)		

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los porcentajes de aquellos códigos y categorías más recurrentes en el análisis cualitativo y mencionados por los participantes del grupo de discusión. Al igual que en el caso de las entrevistas virtuales, el documento es proporcionado por el mismo programa de análisis y se encuentra presente en el Anexo 13. En este caso, se deciden eliminar los siguientes códigos, ya que no se logra visualizar conexión entre el debate de los profesionales y los tópicos identificados.

- Comunidades de práctica profesional (CoP).
- Ensayo-error/intuición.
- Modalidad formativa.
- Creación y gestión del conocimiento (CGC).

A nivel general, se observa que hay un número superior de categorías y códigos que se sitúan entre aquellos porcentajes más bajos, es decir, se acaban posicionando en la etiqueta “no tan recurrentes en el análisis cualitativo”. En la siguiente Tabla 56, se observa cuáles han sido los más mencionados y cuestionados en ambos grupos de discusión, situándose entre un 4 y un 12%.

Tabla 56: Categorías y códigos más recurrentes en el análisis cualitativo

Categoría	Código	%
Procedimiento acogida (PA)	Actitud proactiva (APRO)	4,48
Formación reglada/continua (FR/FC)	Rechazo formación tradicional (RFT)	4,48
Conocimiento intergeneracional (CINT)	Socialización conocimientos/traspaso (SC-TRAS)	9,70
Procedimiento acogida (PA)	Protocolización (PRO)	4,48
	Reuniones equipo (RE)	5,22

	Espacios formales e informales reflexión (EFIR)	11,19
Teletrabajo (TEL)	Interacción social/trabajo en equipo (IS-TE)	5,22
	Aprendizaje informal/aprendizaje puesto trabajo (AI/APT)	4,48

Fuente: A partir del informe Maxqda 2022 (Anexo 13).

Seguidamente, también sería necesario mencionar aquellas categorías y códigos que se mantienen en una posición intermedia con un porcentaje del 2 al 4% (Tabla 57):

Tabla 57: Categorías y códigos con posición intermedia en el análisis cualitativo

Categoría	Código	%
Formación reglada/continua (FR/FC)	Detección de necesidades formativas (DNF)	2,24
Conocimiento intergeneracional (CINT)	Pérdida conocimiento crítico (PCC)	2,24
Procedimiento acogida (PA)	Formación inicial (FI)	2,24
Procedimiento acogida (PA)	Mentor/referente/equipo trabajo (MEN-REF-ETRA)	2,99
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Apoyo directivo/institucional (AD-AINS)	2,24
	Conocimiento intergeneracional (CINT)	2,24
Teletrabajo (TEL)	Aislamiento social/desconexión digital (AS-DD)	3,73
Teletrabajo (TEL)	Transformación roles profesionales (TRP)	3,73
	Procedimiento acogida (PA)	3,73
	Formación reglada/continua (FR-FC)	3,73
	Teletrabajo (TEL)	3,73

Fuente: A partir del informe Maxqda 2022 (Anexo 13).

Finalmente, se detallan aquellas categorías y códigos no tan recurrentes en el análisis cualitativo y mencionados por los profesionales, situándose entre el 0,75 y el 2% (Tabla 58):

Tabla 58: Categorías y códigos no tan mencionados en el análisis cualitativo

Categoría	Código	%
Estrategias y mecanismos de aprendizaje (EMA)	Consulta al compañero (CC)	0,75
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Innovación formativa/gestión del cambio (IF-GC)	0,75
Teletrabajo (TEL)	Accesibilidad formación (AFOR)	1,49
Formación reglada/continua (FR/FC) \Modalidad formativa (MF)	Híbrida (H)	0,75
Formación reglada/continua (FR/FC) \Modalidad formativa (MF)	Virtual (V)	1,49
Creación y gestión conocimiento (CGC)	Compartir conocimiento (CCON)	1,49
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Liderazgo (LID)	0,75

Teletrabajo (TEL)	Autonomía y flexibilidad (AF)	0,75
	Nativos e inmigrantes digitales (NID)	0,75
Estrategias y mecanismos de aprendizaje (EMA)	Experiencia profesional (EP)	0,75
Formación reglada/continua (FR/FC) \Modalidad formativa (MF)	Presencial (P)	0,75
Formación reglada/continua (FR/FC)	Saturación formativa (SF)	0,75
Teletrabajo (TEL)	Canales o vías de comunicación formales e informales (CVCFI)	0,75
	Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	0,75
Estrategias y mecanismos de aprendizaje (EMA)	Red contactos profesionales/expertos (RCP-EXP)	0,75
Teletrabajo (TEL)	Competencias profesionales/personales (COMPP)	1,49
Teletrabajo (TEL)	Multitarea/inmediatez (MTA-INM)	1,49
	Estrategias y mecanismos de aprendizaje (EMA)	1,49

Fuente: A partir del informe Maxqda 2022 (Anexo 13).

7.4 Fase IV. Modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo en la Administración Pública catalana.

7.4.1 Proceso de elaboración y diseño del modelo.

La IV fase y última de esta tesis doctoral se corresponde con el diseño del modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo, el cual pretende dar respuesta al 5 y 6 objetivo (Capítulo 1) centrado en su diseño, así como su validación posterior. A lo largo del estudio, se puede observar la realidad laboral y práctica que experimentan los participantes, debido a esta situación, se considera necesario elaborar un modelo de mejora que logre fomentar en ambos contextos de la APC el aprendizaje en el puesto de trabajo.

Para su elaboración, se cuenta con las apreciaciones y declaraciones de algunos de los participantes en la segunda y tercera fase de la investigación. Previamente, se planifica un análisis de los puntos fuertes y débiles, tanto de Justicia, como de los Servicios Sociales, para identificar que mecanismos escasean y no son considerados. La finalidad de su implementación se centra en la adopción de alguna de estas medidas por parte de la APC, es decir, en un contexto real y ver que repercusión tiene en la práctica. A partir de esta reflexión, se establecen las siguientes cuestiones:

1. ¿Desde la APC se fomenta el aprendizaje en el puesto de trabajo? ¿Y el aprendizaje informal?
2. ¿Desde la APC se le otorga al conocimiento intergeneracional la importancia que merece?
3. ¿Desde la APC se contribuye al fomento del aprendizaje colectivo? ¿Se trabaja en red con otras entidades del territorio?
4. ¿La APC trabaja con un programa de gestión del conocimiento? ¿Se genera y comparte el conocimiento? ¿Se habilitan espacios para crearlo conjuntamente?
5. ¿Debería la APC actualizar la oferta formativa que ofrece en la actualidad a sus profesionales? ¿Debería ponerse al día de las nuevas tendencias formativas?

6. ¿Debería la APC revisar y actualizar los protocolos de actuación? ¿Debería prestar más atención a los sistemas de acogida ofrecidos a los recién llegados?

Seguidamente, la Tabla 59 muestra el modelo de mejora diseñado para ambos departamentos:

Tabla 59: Modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto

Tópico	Propuesta mejora	Propuesta final (por el profesional)
Trabajo en red y gestión del conocimiento. Compartir buenas prácticas, casos de éxito y experiencias con otras entidades o servicios.	Participar en jornadas, encuentros y difundir los proyectos y las innovaciones que se están llevando a cabo dentro de la organización. Ya sea en modalidad virtual, como presencial.	
Inteligencia colectiva para potenciar el trabajo colaborativo entre los profesionales	Generar comunidades de práctica profesional o encuentros de transferencia, para poder compartir conocimiento. Pasar de ese conocimiento individual a uno más colectivo.	
Acogida a los nuevos profesionales	Creación de un manual o guía formalizado de bienvenida. Se debería diseñar un formato próximo al profesional y adaptado a los intereses actuales y al contexto (multimedia, catálogo interactivo, página web...), una herramienta más lúdica que incentive al profesional a trabajar en la organización.	
Retención del talento y conocimiento intergeneracional	Formalizar procesos o diseñar protocolos para poder llevar a cabo un adecuado traspaso del conocimiento crítico, además de retener el talento. Establecer mecanismos para la socialización del conocimiento intergeneracional entre profesionales veteranos y noveles.	
Sistema de detección de necesidades formativas	Actualizar los mecanismos de detección de necesidades formativas: diseño de formación más específica, a medida y real, que se pueda aplicar al puesto de trabajo.	
Rechazo de la formación tradicional (nuevas tendencias)	Nuevas tendencias relacionadas con la innovación educativa, dejando a un lado el catálogo anual y repetitivo de cursos. Metodologías activas sobre la resolución de casos reales y la reflexión crítica. La organización debería conectar la demanda de los profesionales con los cursos formativos que ofrece.	
El impacto de la tecnología en la formación e-Learning	Perfeccionar la oferta formativa que se ofrece a los profesionales en materia de formación virtual. Se muestra cierto rechazo a los cursos formativos recibidos durante la pandemia, acaban siendo una réplica de la formación presencial sin opción a reflexión, práctica y debate.	
El teletrabajo y nuevos formatos formativos	Acogerse a esta nueva realidad laboral y apostar por el teletrabajo y la flexibilidad. El futuro se centra en la adopción de aquellos formatos que más se adapten al objetivo que queremos alcanzar (virtual, presencial o mixto)	

Espacios informales para la reflexión de la praxis laboral	Las organizaciones tienen el deber de habilitar formalmente estos espacios de interacción informal entre los profesionales para que puedan hallar soluciones más ajustadas a su realidad laboral y puedan dejar a un lado el peso de la burocracia.	
Rol directivo y actitud proactiva	Las administraciones deberían ofrecer formación en dirección de equipos y liderazgo. Hasta el momento algunos profesionales han mostrado iniciativa al recurrir a aquella acción formativa que necesitaban para cubrir un determinado vacío competencial. Las organizaciones deberían ser más conscientes de ello. La formación permanente debería estar a la misma altura que lo está la inicial.	

Fuente: Elaboración propia.

Este modelo se remitió vía correo electrónico a los profesionales que participaron en las entrevistas y los grupos de discusión para así poder recoger diferentes puntos de vista. Se obtuvieron así, un total de 13 respuestas. Finalmente, se aprovechó para explicarles los avances realizados hasta el momento, las conclusiones a las cuales se estaba llegando, así como que dicha fase se correspondía con la última de la investigación dando por concluido el trabajo de campo y, además se les recuerda la posibilidad de acceder al documento final de la presente tesis doctoral. Es importante mencionar que, dicha fase se muestra como una de las más relevantes del estudio, pues acaba siendo la síntesis práctica de toda la información recolectada.

7.4.2 Propuestas para la mejora del aprendizaje en el puesto de trabajo en la Administración Pública catalana.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 59, se establecen un total de 10 propuestas de mejora a partir de la puesta en marcha de las entrevistas virtuales y de los grupos de discusión. En definitiva, el objetivo es poder compartir las conclusiones o resultados a los que se ha llegado, para que puedan ser validados y finalmente aprobados por los profesionales que han participado en el estudio.

Seguidamente, se mencionan las propuestas de mejora consideradas para ambos departamentos de la APC:

1. Participar en jornadas, encuentros y difundir los proyectos y las innovaciones que se están llevando a cabo dentro de la organización. Ya sea en modalidad virtual, como presencial.
2. Generar comunidades de práctica profesional (CoP) o encuentros de transferencia, para poder compartir el conocimiento. Pasar de ese conocimiento individual a uno más colectivo.
3. Creación de un manual o guía formalizado de bienvenida/acogida. Se debería diseñar un formato próximo al profesional y adaptado a los intereses actuales y al contexto (catálogo interactivo, página web, formato multimedia...), una herramienta más lúdica que incentive al profesional a querer formar parte de la organización.
4. Formalizar procesos o diseñar protocolos para poder llevar a cabo un adecuado traspaso del conocimiento crítico, además de retener el talento. Establecer mecanismos para la socialización del conocimiento intergeneracional entre profesionales veteranos y noveles.
5. Actualizar los mecanismos de detección de necesidades formativas: diseño de formación más específica, a medida y real, que se pueda aplicar al puesto de trabajo.

6. Nuevas tendencias relacionadas con la innovación educativa, dejando a un lado el catálogo anual y repetitivo de cursos. Metodologías activas sobre la resolución de casos reales y la reflexión crítica. La organización debería conectar la demanda de los profesionales con los cursos formativos que ofrece.
7. Perfeccionar la oferta formativa que se ofrece a los profesionales en materia de formación virtual. Se muestra cierto descontento respecto a los cursos formativos recibidos durante la pandemia, pues acaban siendo una réplica de la formación presencial sin opción a reflexión, práctica y debate.
8. Acogerse a esta nueva realidad laboral y apostar por el teletrabajo y la flexibilidad. El futuro se centra en la adopción de aquellos formatos que más se adapten al objetivo que queremos alcanzar (virtual, presencial o mixto).
9. Las organizaciones tienen el deber de habilitar formalmente estos espacios de interacción informal entre los profesionales para que puedan hallar soluciones más ajustadas a su realidad laboral y puedan dejar a un lado el peso de la burocracia.
10. Las administraciones deberían ofrecer formación en dirección de equipos y liderazgo. Hasta el momento algunos profesionales han mostrado iniciativa al recurrir a aquella acción formativa que necesitaban para cubrir un determinado vacío competencial. La formación a lo largo de la vida debería estar a la misma altura que lo está la inicial.

7.4.3 Proceso de validación por parte de los profesionales.

Como se observa en la Tabla 59, la tercera columna presenta un espacio en blanco para indicar si las propuestas de mejora establecidas son correctas y adecuadas para poderlas implementar en sus realidades profesionales y de esta manera someterlas a un proceso de validación. A su vez, se ofrece la posibilidad de añadir aquellas que los propios profesionales describen como necesarias siendo ellos los concededores de las acciones más prioritarias en el ámbito de la APC. En el Capítulo 9, se recoge una síntesis de las 13 validaciones, y más concretamente en el Anexo 14, algunas de las validaciones con las propuestas finales de aquellos profesionales que se animaron a cumplimentar el modelo y dejar constancia de sus apreciaciones.

Para la consulta completa de las 13 validaciones se puede recurrir a los anexos en línea.

7.5 Finalización del trabajo de campo.

7.5.1 Cuestiones éticas y confidencialidad.

Entre los aspectos más relevantes de una investigación, se encuentra la ética y la confidencialidad de las personas que participan, junto con la información y los datos que proporcionan. Para tener este asunto controlado, los autores Guillemin y Gillan (2004) detallan tres dimensiones relacionadas con la ética de la investigación:

1. *Una ética procedimental.* Se debe garantizar que los participantes no sufran daños ni explotación, y que, a su vez, obtengan beneficios como resultado del estudio.
2. *Una ética en práctica.* La cual consiste en revisar y anticipar las dificultades éticas y los desafíos que día a día impone la investigación.
3. *Una ética con los códigos personales* o una ética de la conducta del propio investigador.

Para garantizar la participación de los profesionales en las distintas fases del estudio y obtener cierta seguridad en la información proporcionada, se decide elaborar un documento de consentimiento y confidencialidad para la colaboración y realización de las entrevistas y los grupos de discusión. Estos documentos se enviaban a través del correo electrónico junto con la explicación del funcionamiento de cada fase (agradecimiento, instrucciones, finalidad/objetivo, guion del instrumento, enlace *Jitsi Meet*, etc.). Los profesionales se encargaban de leerlo previamente con atención y hacer el retorno del documento firmado, aprobando lo indicado en el mismo. Inicialmente, se consideraba que era un aspecto esencial para respetar el anonimato y la cuestión ética de los profesionales que aceptaban colaborar en la investigación.

Asimismo, se utilizó un sistema de codificación de la información recabada, así como un tratamiento agrupado y no personalizado de los datos. Así pues, con el fin de evitar posibles reticencias, se informó previamente que la participación en el estudio sería totalmente voluntaria, además cualquier modificación propuesta en las fases de la investigación o en la aplicación de un instrumento sería comunicada de manera inmediata a los profesionales. Con lo cual, antes de dar comienzo a la II fase, se remitió un correo electrónico a los participantes informando que, a partir de ese momento, tanto las entrevistas como los grupos de discusión se llevarían a cabo virtualmente.

En la presente, se muestra la plantilla del documento facilitado a los participantes de la II y III fase del estudio para garantizar el consentimiento y la confidencialidad de su colaboración.

Consentimiento y confidencialidad -Fase II. Entrevistas virtuales-	
Fecha:	
El/la participante:	
DECLARA QUE:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Me han expuesto los objetivos de esta tercera fase de la investigación y han respondido a todas mis preguntas. ● Me han comunicado que se garantiza la confidencialidad respecto a mi participación en esta entrevista para cualquiera de los datos que se puedan extraer. ● He comprendido que no estoy obligado/a a responder todas las cuestiones. ● He comprendido que no estoy obligado/a a formar parte de esta entrevista teniendo en cuenta su carácter de voluntariedad. 	
Nombre y apellidos entrevistador/a:	Nombre y apellidos entrevistado/a
DNI:	DNI:
Firma:	Firma:

Consentimiento y confidencialidad -Fase III. Grupos de discusión-

Fecha:

El/la participante:

DECLARA QUE:

- Me han expuesto los objetivos de esta tercera fase de la investigación y han respondido a todas mis preguntas.
- Me han comunicado que se garantiza la confidencialidad respecto a mi participación en este grupo de discusión para cualquiera de los datos que se puedan extraer.
- He comprendido que no estoy obligado/a a responder todas las cuestiones.
- He comprendido que no estoy obligado/a a formar parte de este grupo de discusión teniendo en cuenta su carácter de voluntariedad.

Nombre y apellidos de la moderadora:

Nombre y apellidos del participante:

DNI:**DNI:**

Firma:

Firma:

7.5.2 Dificultades e incidencias del trabajo de campo.

A lo largo de la realización del trabajo de campo han surgido varios inconvenientes que se han podido ir solventando con la búsqueda de posibles alternativas. La crisis sanitaria ocasionó en su momento complicaciones a la hora de llevar a cabo las fases del estudio y recabar información por parte de los participantes.

De manera inicial, el contacto con los informantes se enfrió debido a los acontecimientos y a todo el desbordamiento de trabajo que tuvieron en sus servicios. El hecho de cuadrar la disponibilidad de los profesionales con el cronograma de investigación ya preestablecido fue bastante complejo y se tuvo que recurrir a una cierta flexibilidad en cuanto a la conciliación familiar y laboral. Lo cierto es que en esos momentos parece ser que los límites entre lo personal y profesional se estaban eliminando y muchos de los participantes aceptaban la colaboración fuera de sus horarios laborales, aspecto que otorga gran valor y calidad a sus aportaciones y al estudio en general.

Esta dificultad de cuadrar fechas para llevar a cabo la ejecución de las entrevistas y los grupos de discusión acabó derivando en un mes de espera para que la situación de la cuarentena y todas las medidas de restricciones se estabilizaran y tomar una decisión, así como un total de dos meses para cuadrar fechas con aquellos profesionales que habían tomado la decisión de colaborar, ocasionando así un retraso en la recogida de información y su análisis posterior.

Cabe hacer mención que la fase II se inició justo en el período 2020, el Covid-19 ya estaba presente y fue cuando se tomó la decisión más relevante de todo el proceso de investigación, llevar a cabo el trabajo de campo en modalidad virtual. Fue necesario entonces documentarse sobre estudios previos que utilizaran la virtualidad para recabar información y, a su vez, lo aplicaran a sus instrumentos. Durante el transcurso del trabajo de campo se pudieron observar algunos de los inconvenientes que

iban surgiendo y las alternativas que se tomaban para ir ofreciendo posibles soluciones. Los mismos profesionales en las entrevistas mencionaban que fue una etapa de grandes aprendizajes, de utilizar mucho el ensayo-error, así como la intuición y la capacidad de adaptación.

Tal y como se menciona en el Capítulo 10 sobre las limitaciones en la investigación, el Ayuntamiento de Cerdanyola del Vallés decidió no seguir participando y se desvinculó del estudio en la Fase I, con la cumplimentación del cuestionario online. Las principales razones residen en lo comentado anteriormente, la llegada de la pandemia y la infinidad de cambios a nivel organizativo. Concretamente, en el apartado 7.2.2, se hace alusión a aquellos servicios que de forma inmediata aceptaron la colaboración en el estudio, teniendo la oportunidad de vincularse a las siguientes fases de la investigación. En definitiva, se considera que las incidencias surgidas durante el estudio de campo, así como las decisiones tomadas que han conllevado, a menudo, adaptaciones del diseño de investigación, no modifican los resultados del estudio y no afectan a su calidad y validez.

7.6 A modo de síntesis.

El presente capítulo expone los detalles principales del desarrollo del trabajo de campo teniendo en cuenta cada una de las técnicas de recogida de información, así como las cuestiones éticas y de confidencialidad. A continuación, se exponen las ideas más relevantes:

En cuanto a la preparación de acceso al campo en la *Fase I de la investigación*, se contacta mediante correo electrónico a los directivos responsables de ambos departamentos solicitando la colaboración en dicho cuestionario online por parte de los perfiles profesionales ya citados previamente. Una vez se cuenta con la versión definitiva del instrumento se informa de las condiciones necesarias para su cumplimentación. Posteriormente, se lleva a cabo un seguimiento exhaustivo de los resultados obtenidos y almacenados en el programa *Google Forms*. Finalmente, se llegan a recopilar un total de 320 respuestas, conformando una muestra significativa de la población de estudio.

Respecto al tratamiento de los datos del cuestionario, estos se han analizado a través de programa estadístico IBM SPSS 21 contando previamente con la matriz de datos totalmente depurada y codificada. Concretamente se han aplicado pruebas estadísticas no paramétricas en el análisis de asociación entre las variables más relevantes del estudio.

En referencia a la preparación de acceso al campo de la *Fase II de la investigación*, se demanda a los responsables de ambos contextos los correos institucionales de aquellos profesionales más motivados e interesados por la temática del estudio y por ser entrevistados. Se envía un total de 25 correos electrónicos de manera individualizada a cada participante. Finalmente, se cuenta con la realización de un total de 54 entrevistas virtuales pues, de los contemplados inicialmente, la autoría del presente estudio recibe varios correos adicionales solicitando la colaboración. Cabe remarcar que, no se ha logrado una participación totalmente equitativa respecto a la variable género y el perfil profesional, en gran medida, debido a la naturaleza propia de los departamentos.

El tratamiento, así como el análisis de los datos, se ha realizado a través de un sistema de codificación y categorización (deductiva e inductiva) de las transcripciones de las entrevistas a través del programa cualitativo MAXQDA 2022. En total, se han identificado 16 categorías y 38 subcategorías vinculadas con los tópicos más relevantes de la investigación.

Se procede al acceso al campo en la *Fase III de la investigación* vía correo electrónico, contactando con aquellos profesionales (directivos, técnicos y administrativos) más implicados e interesados con

la temática del estudio. Respecto a la obtención de datos a través de los grupos de discusión, se envían un total de 20 correos electrónicos solicitando la colaboración en la penúltima fase. Finalmente, se consigue la realización de dos grupos de discusión (un grupo por departamento) con la participación de un total de 15 profesionales.

Como en el caso de las entrevistas, se llevaron a cabo en modalidad virtual y el análisis de las transcripciones se realizó mediante un sistema de codificación y categorización (deductiva e inductiva) a través del programa cualitativo MAXQDA 2022. En total, se han identificado 11 categorías y 30 subcategorías vinculadas con los tópicos más relevantes de la investigación.

Por último, en cuanto a la preparación de acceso al campo de la *Fase IV de la investigación*, se cuenta con las declaraciones y los puntos de vista de los participantes en las entrevistas virtuales y en los grupos de discusión para diseñar un modelo de mejora que pueda ocasionar cierta repercusión en la práctica laboral y se pueda implementar en el contexto real de la APC. En esta fase, se solicita la validación de dicho modelo por parte de aquellos profesionales que están interesados en mostrar su postura, aprobando o proponiendo otras medidas para implementar en sus servicios. En total se cuenta con 13 validaciones por parte de ambos departamentos.

La investigación ha tenido en cuenta, finalmente, aspectos éticos y confidenciales para acceder al campo y obtener el consentimiento informado del conjunto de profesionales. En todo momento se ha informado de la voluntariedad del proceso de participación y de la implicación en el estudio por parte de los profesionales. Respecto al análisis de la información se ha garantizado el anonimato, a la vez que se ha acordado el retorno de los resultados a las entidades colaboradoras y a los mismos participantes, garantizando así, la transparencia de la información y los datos recabados.

Capítulo 8. Resultados cuantitativos.

El análisis cuantitativo de este estudio correlacional analiza los datos recogidos de un cuestionario online, el cual tiene como finalidad ofrecer una respuesta al primer objetivo específico de la investigación: *Identificar las estrategias y los mecanismos de aprendizaje que utilizan los profesionales en su puesto de trabajo*. En esta primera fase se pretende averiguar las relaciones que se generan entre las variables más relevantes de la investigación. Los resultados que se presentan en este capítulo pueden servir para promover e impulsar debate en torno a la utilidad y efectividad de la aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo, así como los mecanismos de aprendizaje utilizados en el contexto de la APC, entre ellos el aprendizaje informal.

8.1 Resultados globales: Dpto. de Justicia y Servicios Sociales.

Previa a la presentación de los resultados se indican las etiquetas y/o códigos de las variables censales que se han utilizado para describir la muestra (ver Tabla 60).

Tabla 60: Variables censales/caracterización de la muestra

Variab les censales	Etiqueta
GRUPO	Se corresponde con el departamento (Justicia y Servicios Sociales)
EDADR	Edad de los participantes
GENERO	Sexo de los participantes
P_TRABAJO	Puesto de trabajo de los participantes
UBICACION	Ubicación a la que pertenecen los participantes
N_ESTUDIOS	Nivel de estudios de los participantes

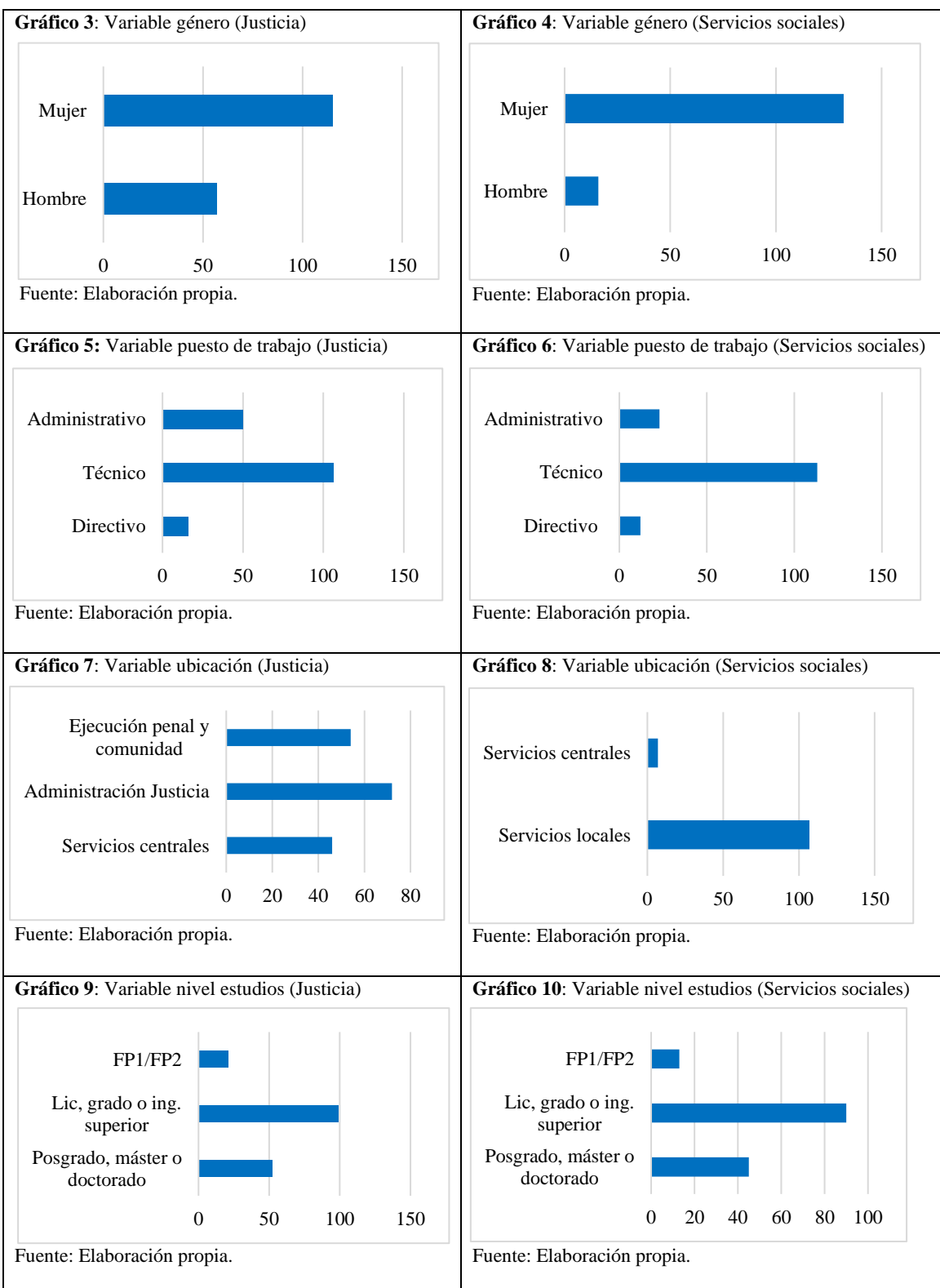
Fuente: Elaboración propia.

Si nos detenemos en la variable ubicación, es importante marcar la distinción entre aquellas organizaciones que pertenecen a la administración central o autonómica, y aquellas que forman parte de la local o municipal. Si hablamos del Dpto. de Justicia, el Gabinet Tècnic, los Serveis Territorials de Tarragona, la Subdirecció General, el Servei de Mediació i Assessorament Tècnic, y la Gerència de Serveis Comuns, forman parte de los servicios centrales, respecto a la Administración de Justicia, encontramos el CEJFE y, por último, los centros penitenciarios de Lledoners y Quatre Camins Joves.

En referencia al Dpto. de Servicios Sociales, contamos con la presencia del Ayuntamiento de Barcelona, concretamente del distrito de Ciutat Vella, el Ayuntamiento de Girona y el de Tarragona, por lo tanto, servicios autonómicos, si hacemos alusión a los servicios locales, nos encontramos con todos aquellos ayuntamientos municipales citados anteriormente en el Capítulo 7.

A continuación, se describen gráficamente las variables censales del estudio (género, puesto de trabajo, ubicación y nivel de estudios) que influyen, en mayor o menor grado, a la aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo, así como de las estrategias y/o mecanismos que utilizan hoy en

día los profesionales de la APC - Justicia y Servicios Sociales- para la adquisición de nuevos conocimientos.



El Gráfico 3 muestra que la presencia de mujeres (115) es mayor en Justicia respecto a los hombres (57). En el Gráfico 4, respecto al total de la muestra, se observa como las mujeres (132) predominan en Servicios Sociales a diferencia de los hombres (16).

En referencia al Gráfico 5, se aprecia como la mayoría de los profesionales en el Dpto. de Justicia, ocupan un perfil técnico (106) a diferencia del perfil administrativo (50) y directivo (16). En el Dpto. de Servicios Sociales, nuevamente, el perfil técnico (113) se encuentra por encima del administrativo (23) y el directivo (12), ver Gráfico 6.

En cuanto a Justicia (ver Gráfico 7), los profesionales se sitúan en la Administración de Justicia (72) mayormente. A su vez, Ejecución Penal y Comunidad (54) y los Servicios Centrales (46) presentan un número similar de profesionales. En el Gráfico 8, se muestra como los Servicios Locales (107) presentan un número superior de profesionales a diferencia de los Servicios Centrales (7).

Finalmente, los Gráficos 9 y 10, representan como en ambos departamentos, la gran parte de profesionales tienen un nivel académico elevado, siendo la categoría “Licenciatura, grado o ingeniería superior” la que se encuentra por delante de “Posgrado, máster o doctorado” y los estudios de “FP1” y “FP2”.

A continuación, se describen las variables principales de la presente investigación (ver Tabla 61).

Tabla 61: Variable nivel estudios (Servicios sociales)

Muestra completa			
Variables categóricas	%	Total (n)	
GRUPO	53.6% (Justicia) 46.4% (Servicios Sociales)	319 ¹⁹	
GENERO	22.3% (hombres) 77.1% (mujeres)	317	
P_TRABAJO	9.1% (directivos) 68.3% (técnicos) 22.6% (administrativos)	319	
UBICACION	19.4% (servicios centrales) 22.3% (administración justicia) 16.9% (ejecución penal y comunidad) 41.4% (servicios locales)	319	
N_ESTUDIOS	10,7% (Ciclo formativo FP1/FP2) 58,8% (licenciatura, grado o ingeniería superior) 30,1% (posgrado, máster o doctorado)	319	
Variable métrica		M	DE
EDADR	Edad de los participantes	45,61	8,79

Fuente: Elaboración propia.

¹⁹ El total de respuestas al cuestionario fueron 320, teniendo presente la posibilidad de que algún participante decidiera no responder algún ítem (considerados valores perdidos en el programa SPSS).

La variable grupo nos muestra que hay un porcentaje mayor de profesionales en el Dpto. de Justicia (53,6%) a diferencia del Dpto. de Servicios Sociales, aunque la diferencia es mínima. En cuanto al género, claramente se puede apreciar como el predominante es el femenino en ambos contextos (77,1% mujeres).

Respecto al puesto de trabajo, contamos con una mayor presencia de profesionales técnicos en ambos ámbitos (68,3%), a este le sigue el perfil administrativo (22,6%) y con un porcentaje menor el directivo (9,1%). La variable ubicación nos muestra que, los profesionales se acaban situando entre los Servicios Locales (44,1%), en el caso de Servicios Sociales y la Administración de Justicia (22,3%), en referencia al Dpto. de Justicia.

En cuanto a la variable nivel de estudios, se observa como los profesionales se sitúan entre los niveles superiores de estudios. Un 58,8% de los profesionales presentan una licenciatura, un grado o una ingeniería superior, el 30,1% estudios de posgrado, máster o doctorado, y finalmente, sólo un 10,7% dispone de un ciclo formativo de grado medio o superior. Finalmente, entorno a la variable edad, la media de los participantes se sitúa en los 46 años. Más adelante, con la prueba de U de *Mann-Whitney*, se podrá comprobar el rango promedio exacto.

Seguidamente, se presentan las variables métricas correspondientes a los ítems de la *Escala sobre el aprendizaje en el puesto de trabajo* (ver Tabla 62). Se debe considerar que aquellos ítems resaltados en negrita únicamente se encuentran en Justicia, a diferencia de aquel que se muestra en cursiva, el cual se sitúa en Servicios Sociales.

Tabla 62: Variables métricas de la escala

Muestra completa y por grupos de estudio

Escala sobre el aprendizaje en el puesto de trabajo (de 1 a 5 = de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo)

Ítems escala (variables métricas)	M	DE	Justicia	Servicios Sociales
¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis alguna duda preguntáis a los compañeros?	4,41	0,75	4,29	0,82
Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación	3,56	1,12	3,36	1,13
La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades	2,83	1,14	2,40	1,07
Cada unidad de la organización trabaja de forma interconectada con el resto de las unidades	2,60	1,12	2,60	1,12
La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal	3,71	1,02	3,42	1,06
La comunicación con los superiores se basa en relaciones de confianza y apoyo compartido	3,61	1,12	3,39	1,20
La infraestructura y los espacios facilitan la transmisión de conocimientos	2,93	1,09	2,77	1,14
Se destina mucho tiempo a las tareas de gestión y administración	4,16	0,92	4,09	0,97

Se pone a disposición de los profesionales la posibilidad de realizar formación	3,55	1,20	3,30	1,21	3,83	1,13
Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	2,60	1,18	2,35	1,18	2,88	1,12
La presencia de las TIC en el puesto de trabajo es un distractor	2,27	1,03	2,22	1,06	2,34	1,01
La organización promueve el reconocimiento profesional de los profesionales	2,44	1,17	2,11	1,06	2,81	1,18
La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes	2,67	1,16	2,41	1,21	2,97	1,03
Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización	2,64	1,14	2,44	1,10	2,88	1,13
La formación que habéis recibido en los últimos dos años ha estado útil	3,60	1,18	3,32	1,19	3,28	1,17
Las acciones formativas se adaptan a las necesidades de los profesionales	3,02	1,02	2,97	1,03	3,07	1,02
La presencia de las TIC en el puesto de trabajo es un facilitador	3,64	1,01	3,89	1,00	3,34	0,95
Los profesionales tienen suficiente autonomía en su puesto de trabajo	3,48	0,95	3,20	0,98	3,80	0,81
<i>El espacio/infraestructura de trabajo dificulta la interacción entre los compañeros</i>	<i>2,43</i>	<i>1,04</i>	-	-	2,43	1,04
La estructura del puesto de trabajo condiciona negativamente el acceso a la formación	2,76	1,05	2,92	1,05	2,58	1,03
La estructura del puesto de trabajo condiciona positivamente el acceso a la formación	3,14	1,00	3,01	1,00	3,28	0,99
¿Os sentís seguros al aplicar los nuevos conocimientos al lugar de trabajo?	3,69	0,88	3,68	0,95	3,71	0,80
¿Os sentís seguros al tomar determinadas decisiones?	3,59	0,89	3,57	0,98	3,61	0,77
¿Utilizáis las TIC para la búsqueda de una determinada información o resolver una duda urgente?	4,12	0,85	4,16	0,89	4,07	0,80
¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?	3,98	0,96	3,87	1,04	4,12	0,84
¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes?	3,59	0,91	3,61	0,95	3,56	0,85
¿Consideráis que las TIC ha modificado vuestras capacidades profesionales y personales?	3,82	0,85	3,91	0,86	3,73	0,83
¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?	4,20	0,83	3,94	0,92	4,51	0,57
¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	3,18	1,13	3,11	1,16	3,25	1,10

¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	2,82	1,13	2,95	1,13	2,66	1,12
¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda preguntáis a vuestro superior?	3,65	1,19	3,42	1,31	3,92	0,97
¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda utilizáis Internet?	4,22	0,80	4,25	0,83	4,19	0,76
¿Cuándo tenéis una necesidad formativa acudís a la formación que ofrece la organización?	3,14	1,17	3,26	1,18	2,99	1,14
¿Cuándo tenéis alguna duda o problema utilizáis el ensayo-error?	3,01	1,08	3,02	1,17	3,01	0,97
¿Cuándo tenéis alguna duda acostumbráis a acudir a algún manual o procedimiento de trabajo para encontrar la solución?	3,18	1,16	3,16	1,24	3,19	1,07
¿Tenéis tiempo para poder dedicar a la reflexión personal/profesional?	2,51	1,17	2,53	1,16	2,49	1,18
¿A lo largo de vuestra trayectoria laboral habéis recurrido al autoaprendizaje?	4,01	1,10	4,22	0,91	3,78	1,25
¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?	3,54	1,13	3,40	1,22	3,69	1,00
¿Os sentís suficientemente capacitados personal y profesionalmente para ocupar vuestro lugar de trabajo?	4,33	0,81	4,46	0,77	4,18	0,84
¿Os sentís motivados respecto a los cursos formativos que ofrece la organización?	3,33	1,18	3,24	1,20	3,43	1,16
¿Utilizáis "chuletas" o tomáis nota como mecanismo de aprendizaje?	3,61	1,21	3,81	1,14	3,38	1,25
El conjunto de profesionales interactúa para conseguir una meta o unos objetivos en común	3,31	1,05	3,07	1,13	3,58	0,88
La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje	3,82	1,03	3,53	1,14	4,16	0,76
La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional	3,64	1,09	3,39	1,17	3,93	0,91
Los profesionales se ayudan mutuamente a aprender	3,82	0,98	3,55	1,04	4,14	0,81
Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender	2,98	1,06	2,72	1,07	3,28	0,98
Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)	3,81	1,09	3,46	1,20	4,22	0,76
Las reuniones de equipo son útiles para llegar a soluciones conjuntas	3,70	1,09	3,57	1,19	3,84	0,94
El trabajo en equipo es positivo en la organización	4,09	1,02	4,06	1,07	4,11	0,97
Los canales de comunicación interna (correo electrónico, reuniones de equipo...) son suficientes y se utilizan a menudo en la organización	3,29	1,21	3,07	1,24	3,53	1,13

Los canales de comunicación interna (correo electrónico, reuniones de equipo...) son eficaces	3,19	1,08	3,19	1,08	-	-
Los canales de comunicación externa, como las redes sociales (Twitter, LinkedIn...) son suficientes y se utilizan a menudo en la organización	2,21	1,18	2,05	1,10	2,40	1,24
Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales (Coffe-break...)	2,39	1,17	2,23	1,16	2,56	1,17
Los canales de comunicación internos y externos que se utilizan en la organización son eficaces	3,00	1,00	2,89	1,06	3,13	0,91

Nota I: en **negrita** sólo para Justicia, en *cursiva* sólo para Servicios Sociales.

Nota II: M= media, DE = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

El presente análisis estadístico realizado muestra los resultados a nivel global y por grupo de estudio, es decir, con respecto a Justicia y a los Servicios Sociales. A partir de la prueba, *Kolmogorov-Smirnov* se ha podido constatar que las variables métricas -ítems de la escala, así como edad- no siguen la ley de distribución normal, por lo que se ha decidido emplear pruebas no paramétricas en el análisis de asociación entre variables. Dichas pruebas se corresponden con las siguientes: chi-cuadrado, correlación de Spearman, U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis. Para ello, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS 21.

8.1.1 Muestra global. Pruebas Chi-cuadrado.

Tabla 63: Cruce entre género y puesto de trabajo, muestra global

Género	Puesto de trabajo			
	directivo	técnico	administrativo	
Hombre	Recuento	8	46	17
	%	11,3%	64,8%	23,9%
Mujer	Recuento	21	171	54
	%	8,5%	69,5%	22%

Nota: % fila

Fuente: Elaboración propia.

Hay más mujeres en el puesto de técnico, a diferencia de los hombres que se encuentran en el puesto directivo y administrativo. A nivel general, el puesto de trabajo que predomina es el perfil técnico. Observamos que no existe asociación significativa entre ambas variables ($X^2 = 0,26; p > 0,695$), ver Tabla 63.

Tabla 64: Cruce entre género y ubicación, muestra global

Sexo	Ubicación				
	servicios centrales	administración de justicia	ejecución penal y comunidad	servicios locales	
Hombre	Recuento	13	23	20	15
	%	18,3%	32,4%	28,2%	21,1%
Mujer	Recuento	48	47	34	117

%	19,5%	19,1%	13,8%	47,6%
---	-------	-------	-------	-------

Nota: % fila

Fuente: Elaboración propia.

Hay más mujeres en Servicios Centrales y Locales, y se observa una mayor concentración de hombres en Administración de Justicia y en Ejecución Penal y Comunidad. Por lo tanto, existe una asociación significativa entre el género y la ubicación ($X^2 = 20,352; p < 0,0001$), ver Tabla 64.

Tabla 65: Cruce entre género y grupo, muestra global

Sexo	Grupos estudio		
	Justicia	Servicios Sociales	
Hombre	Recuento	55	16
	%	77,5%	22,5%
Mujer	Recuento	114	132
	%	46,3%	53,7%

Nota: % fila

Fuente: Elaboración propia.

La presencia de mujeres es superior significativamente en el Dpto. de Servicios Sociales, en el caso de los hombres en el Dpto. de Justicia. Existe asociación entre ambas variables del estudio ($X^2 = 21,443; p < 0,0001$), ver Tabla 65.

Tabla 66: Cruce entre nivel de estudios y género, muestra global

Nivel estudios	Sexo		
	Hombre	Mujer	
Ciclo formativo de grado medio FP1 o grado superior FP2	Recuento	9	25
	%	12.7%	10.1%
Licenciatura, grado o ingeniería superior	Recuento	39	149
	%	55%	60.5%
Posgrado, máster o doctorado	Recuento	23	72
	%	32.4%	29.3%

Nota: % columna

Fuente: Elaboración propia.

Ambos géneros presentan un nivel superior de estudios. Las mujeres tienen un porcentaje superior en la categoría “Licenciatura, grado o ingeniería superior” a diferencia de los hombres que muestran un porcentaje más elevado en “Posgrado, máster o doctorado” (ver Tabla 66). En esta prueba, el total de los resultados esperados es inferior a 5, por lo que se deciden agrupar las categorías. Se observa como las condiciones de aplicación no se cumplen.

Tabla 67: Cruce entre nivel de estudios y grupo, muestra global

Nivel estudios	Grupos del estudio		
	Justicia	Servicios Sociales	
Ciclo formativo de grado medio	Recuento	21	13
FP1 o grado superior FP2	%	12,3%	8,8%
Licenciatura, grado o ingeniería superior	Recuento	99	90
	%	57,9%	60,8%
Posgrado, máster o doctorado	Recuento	51	45
	%	29,8%	30,4%

Nota: % columna
Fuente: Elaboración propia.

Los profesionales presentan un nivel superior de estudios. Respecto a los Servicios Sociales los porcentajes más elevados se encuentran en las categorías “Licenciatura, grado o ingeniería” y “Posgrado, máster o doctorado” aunque la diferencia respecto a Justicia no es muy superior (ver Tabla 67). La prueba chi-cuadrado muestra unos resultados esperados inferiores a 5, por lo que no cumple las condiciones de aplicación.

Tabla 68: Cruce entre puesto de trabajo y grupo, muestra global

Puesto trabajo	Grupos del estudio		
	Justicia	Servicios Sociales	
Directivo	Recuento	17	12
	%	58,6%	41,4%
Técnico	Recuento	105	113
	%	48,2%	51,8%
Administrativo	Recuento	49	23
	%	68,1%	31,9%

Nota: % fila
Fuente: Elaboración propia.

Hay una mayor presencia de los tres puestos de trabajo en el grupo de Justicia, concretamente el perfil administrativo obtiene un porcentaje superior al resto. El grupo de Servicios Sociales muestra un porcentaje superior de profesionales técnicos. En definitiva, existe relación entre ambas variables ($X^2 = 8,933$; $p = 0,011$), ver Tabla 68.

8.1.2 Muestra global. Asociación entre grupo de estudio y edad.

La mediana de edad en Justicia es algo mayor que en Servicios Sociales -47 y 44 años respectivamente- ($Z_{U Mann-Whitney} = 3,7$; $p < 0,0001$).

8.1.3 Muestra global. Asociación entre género y los ítems de la escala.

- Existe asociación entre el género y el ítem “Preguntar al compañero cuando se tiene alguna duda” ($r_s = 0,135$; $p = 0,017$). Las *mujeres* muestran una tendencia mayor que los hombres a preguntar a los compañeros de equipo.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Apoyo de los directivos a las solicitudes de formación” ($r_s = 0,130$; $p = 0,021$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres el apoyo de los directivos a sus solicitudes de formación.
- Existe asociación entre el género y el ítem “La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes” ($r_s = 0,174$; $p = 0,002$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres que “la organización motiva a los profesionales a adquirir nuevos aprendizajes”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades” ($r_s = 0,235$; $p < 0,0001$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres que “la organización promueve el trabajo en red”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “La formación que habéis recibido en los últimos dos años ha estado útil” ($r_s = 0,145$; $p = 0,010$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres que la formación recibida en los dos últimos años ha sido útil.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los profesionales tienen suficiente autonomía en su puesto de trabajo” ($r_s = 0,199$; $p < 0,0001$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres la autonomía que reciben en sus puestos de trabajo.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda preguntáis a vuestro superior?” ($r_s = 0,136$; $p = 0,016$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a recurrir al superior cuando quieren aprender algo o tienen una duda concreta.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Os sentís motivados respecto a los cursos formativos que ofrece la organización?” ($r_s = 0,141$; $p = 0,012$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a sentirse más motivadas respecto a los cursos formativos que ofrece la organización.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Utilizáis *chuletas* o tomáis nota como mecanismo de aprendizaje?” ($r_s = 0,154$; $p = 0,006$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a utilizar *chuletas* o tomar nota como mecanismo para el aprendizaje.
- Existe asociación entre el género y el ítem “El conjunto de profesionales interactúan para conseguir una meta o unos objetivos en común” ($r_s = 0,163$; $p = 0,004$). Las *mujeres* tienen más tendencia que los hombres a interactuar con sus colegas para conseguir objetivos comunes.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los profesionales se ayudan mutuamente a aprender” ($r_s = 0,147$; $p = 0,009$). Las *mujeres* tienen más tendencia que los hombres a colaborar con el resto de los profesionales para aprender.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (por ejemplo; correo electrónico, reuniones de equipo...)” ($r_s = 0,168$; $p = 0,003$). Las *mujeres* tienen más tendencia que los hombres a utilizar una comunicación de doble vía (tanto formal, como informal) en sus puestos de trabajo.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los canales de comunicación interna son suficientes y se utilizan a menudo en la organización” ($r_s = 0,124$; $p = 0,027$). Las *mujeres* tienen más tendencia que los hombres a considerar los canales de comunicación interna adecuados y pertinentes.

Como se puede observar, los resultados globales difieren si se analizan dentro de cada grupo o por departamento, Justicia o Servicios Sociales. Por lo tanto, se decide mostrar y proporcionar los resultados del análisis de la “Escala de aprendizaje en el puesto de trabajo” dentro de cada uno de los grupos de estudio.

8.2 Resultados cuantitativos del Dpto. de Justicia.

8.2.1 Análisis de consistencia interna.

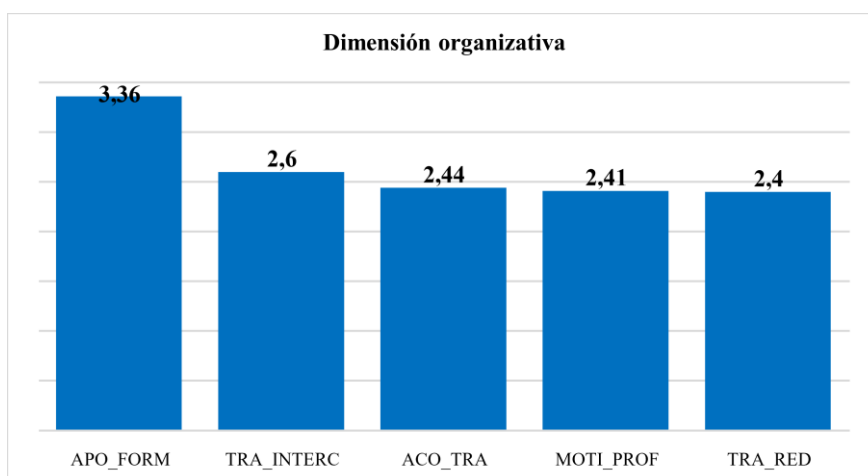
Tal y como se ha comentado en el Capítulo 6 sobre la validez y fiabilidad, se observa como el resultado de la escala a nivel global es elevado ($\alpha = 0,809$). Asimismo, si se hace alusión al Dpto. de Justicia la fiabilidad acaba siendo superior al valor anterior ($\alpha = 0,849$) e incluso al indicado en el siguiente apartado que se corresponde con el Dpto. de Servicios Sociales.

8.2.2 Análisis descriptivo.

Los siguientes diagramas de barras muestran gráficamente las medias (M), en una escala de 1-5, que se han podido extraer de algunos de los ítems/tópicos que conforman el instrumento y se consideran relevantes respecto al objeto principal de la investigación. Asimismo, se hace alusión al departamento y a la dimensión (organizativa, personal y grupal) a la que pertenecen.

En cuanto al Dpto. de Justicia se destaca lo siguiente:

Gráfico 11: Media de algunos ítems según dimensión organizativa (Dpto. de Justicia)



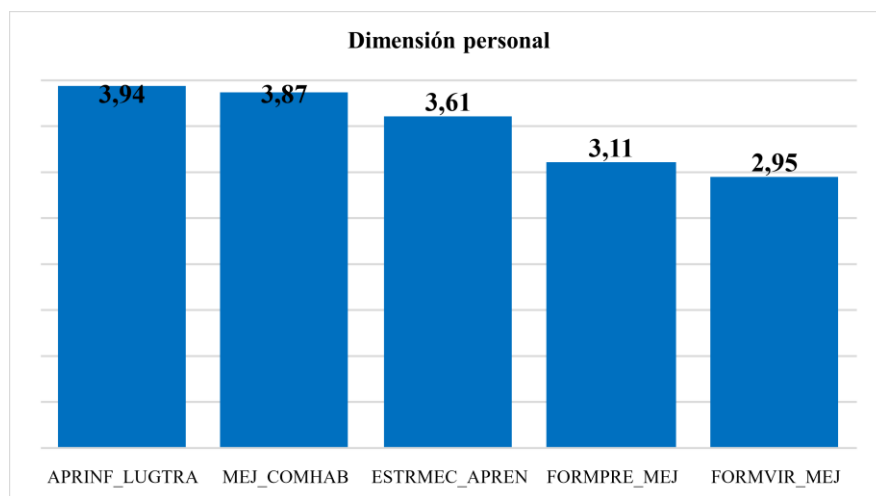
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la *dimensión organizativa* se observa que las medias (M) no son muy elevadas.

Los siguientes ítems presentan una media inferior a 3, así pues, los profesionales no se muestran del todo de acuerdo con: 1) Cada unidad de la organización trabaja de forma interconectada con el resto de las unidades; 2) Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización; 3) La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes; y 4) La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades.

Respecto al ítem “Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación” se presenta una media superior a 3, mostrando la neutralidad y la conformidad de algunos de los encuestados respecto a este ítem.

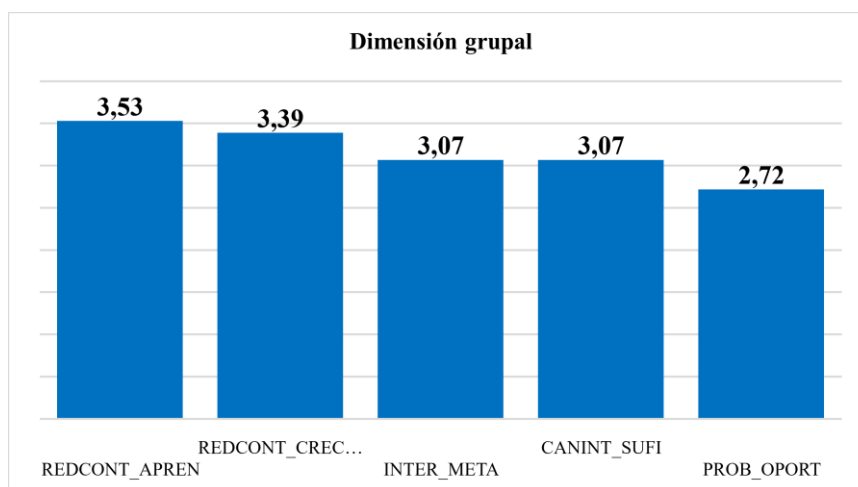
Gráfico 12: Media de algunos ítems según dimensión personal (Dpto. de Justicia)



Fuente: Elaboración propia.

La *dimensión personal*, en general, presenta medias más elevadas respecto a los ítems seleccionados. Se encuentra el ítem “¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?” con una media próxima al 4 ($M=3,94$), a diferencia de la puntuación más baja del ítem “¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?”, que obtiene una media de ($M=2,95$).

Gráfico 13: Media de algunos ítems según dimensión grupal (Dpto. de Justicia)



Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, la *dimensión grupal* reproduce una distribución similar a la presentada anteriormente. El ítem “Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender” muestra una media inferior ($M= 2,72$), cercana a la puntuación neutral de la escala. Respecto al ítem “La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje”, se observa una media superior, concretamente de $M= 3,53$.

A nivel global, los resultados de las medias se sitúan en una posición neutral, entre las puntuaciones 3 y 4 de la escala, mostrando la indecisión de los profesionales, así como su conformidad o el “estar de acuerdo” respecto a algunas de las afirmaciones contempladas en el cuestionario online.

8.2.3 Análisis estadístico.

8.2.3.1 Asociación entre el género y los ítems de la escala.

Se aprecia asociación en los siguientes ítems:

- Existe asociación entre el género y el ítem “Apoyo de los directivos a las solicitudes de formación” ($r_s = 0,178$; $p = 0,020$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres el apoyo de los directivos a sus solicitudes de formación.
- Existe asociación entre el género y el ítem “La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades” ($r_s = 0,212$; $p = 0,006$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres que “la organización promueve el trabajo en red”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “La organización motiva a los profesionales a adquirir nuevos aprendizajes” ($r_s = 0,161$; $p = 0,036$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres que “la organización motiva a los profesionales a adquirir nuevos aprendizajes”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “La formación que habéis recibido en los últimos dos años ha sido útil” ($r_s = 0,220$; $p = 0,004$). Las *mujeres* tienden a percibir más que los hombres “la utilidad en la formación que han recibido”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los profesionales tienen suficiente autonomía en su puesto de trabajo” ($r_s = 0,222$; $p = 0,004$). Las *mujeres* tienden a mostrar más que los hombres “la autonomía en sus puestos de trabajo”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?” ($r_s = 0,269$; $p < 0,0001$). Las *mujeres* perciben más que los hombres que “la formación presencial es adecuada para la mejora en el puesto de trabajo”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?” ($r_s = 0,167$; $p = 0,030$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a considerar “la formación virtual adecuada para mejorar en su puesto de trabajo”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda preguntáis a vuestro superior?” ($r_s = 0,172$; $p = 0,025$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a preguntar al superior cuando tienen alguna consulta o duda.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Utilizáis *chuletas* o tomáis nota como mecanismo de aprendizaje?” ($r_s = 0,286$; $p < 0,0001$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a utilizar herramientas analógicas como mecanismo de aprendizaje.
- Existe asociación entre género y el ítem “¿Os sentís motivados respecto a los cursos formativos que ofrece la organización?” ($r_s = 0,193$; $p = 0,012$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a sentirse motivadas con respecto a los cursos formativos que ofrece la organización.
- Existe asociación entre el género y el ítem “El conjunto de profesionales interactúan para conseguir una meta o unos objetivos en común” ($r_s = 0,162$; $p = 0,035$). Las *mujeres* tienden a interactuar más que los hombres para poder conseguir el objetivo o la meta que se han propuesto.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los profesionales se ayudan mutuamente a aprender” ($r_s = 0,181$; $p = 0,019$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a colaborar o trabajar juntamente con el resto de los profesionales para aprender.

- Existe asociación entre el género y el ítem “Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía” ($r_s = 0,166; p = 0,031$). Las *mujeres* tienden más que los hombres a utilizar canales de doble vía como el correo electrónico, las reuniones de equipo, etc.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Las reuniones de equipo son útiles para llegar a soluciones conjuntas” ($r_s = 0,154; p = 0,045$). Las *mujeres* consideran más que los hombres que las reuniones de equipo son útiles para hallar soluciones de manera conjunta.
- Existe asociación entre el género y el ítem “El trabajo en equipo es positivo en la organización” ($r_s = 0,160; p = 0,037$). Las *mujeres* tienden a considerar más que los hombres el valor positivo que tiene el trabajo en equipo en la organización.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los canales de comunicación interna son suficientes y se utilizan a menudo en la organización” ($r_s = 0,177; p = 0,022$). Las *mujeres* consideran más que los hombres que “los canales de comunicación interna son suficientes”.

8.2.3.2 Asociación entre la edad y los ítems de la escala.

Se aprecia asociación en los siguientes ítems (ver Tabla 69):

- Existe covariación entre la edad y el ítem “La infraestructura y los espacios facilitan la transmisión de conocimientos”. A más edad mayor puntuación en el ítem ($r_s = 0,178; p = 0,020$).
- Existe covariación entre la edad y el ítem “Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales”. A más edad mayor puntuación en el ítem ($r_s = 0,156; p = 0,042$).
- Existe covariación entre la edad y el ítem “La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un distractor”. A más edad mayor puntuación en el ítem ($r_s = 0,155; p = 0,043$).
- Existe covariación entre la edad y el ítem “Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización”. A más edad mayor puntuación en el ítem ($r_s = 0,161; p = 0,035$).
- Existe covariación entre la edad y el ítem “¿Consideráis que las TIC ha modificado vuestras capacidades profesionales y personales?”. A más edad mayor puntuación en el ítem ($r_s = 0,171; p = 0,025$).
- Existe covariación entre la edad y el ítem “La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje”. A más edad mayor puntuación en el ítem ($r_s = 0,192; p = 0,012$).

Tabla 69: Asociación entre ítems de la escala y edad en Justicia

Ítems escala	Edad	
La infraestructura y los espacios facilitan la transmisión de conocimientos	R	,178*
	Sig.	,020
	N	171
Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	R	,156*
	Sig.	,042
	N	171
La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un distractor	R	,155*
	Sig.	,043
	N	171
	R	,161*

Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización	Sig.	,035
	N	171
¿Consideráis que las TIC ha modificado vuestras capacidades profesionales y personales?	R	,171*
	Sig.	,025
La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje	R	,192*
	Sig.	,012
	N	171

Nota: R = correlación de Spearman, Sig. = p = grado de significación
 Fuente: Elaboración propia.

8.2.3.3 Asociación entre el puesto de trabajo y los ítems de la escala.

Se aprecia asociación en los siguientes ítems (ver Tabla 70 y 71):

- Los directivos (M= 3,8) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 7,207$; $p = 0,027$) en el ítem “Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación” respecto a los técnicos (M= 3,5) y a los administrativos (M= 3).
- Los directivos (M= 3) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 7,421$; $p = 0,024$) en el ítem “Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales” respecto a los técnicos (M= 2,3) y a los administrativos (M= 2,2).
- Los directivos (M= 4,2) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 22,608$; $p < 0,0001$) en el ítem “¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?” respecto a los técnicos (M= 4,1) y a los administrativos (M= 3,3).
- Los directivos (M= 4,2) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 6,055$; $p = 0,048$) en el ítem “¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?” respecto a los técnicos (M= 4) y a los administrativos (M= 3,7).
- Los directivos (M= 3,8) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 10,576$; $p = 0,005$) en el ítem “La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional” respecto a los técnicos (M= 3,5) y a los administrativos (M= 3).
- Los técnicos (M= 3,7) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 10,924$; $p = 0,004$) en el ítem “Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)” respecto a los directivos (M= 3,4) y a los administrativos (M= 3).
- Los técnicos (M= 2,4) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 7,631$; $p = 0,022$) en el ítem “Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales (Coffe-break...)” respecto a los directivos (M= 2,1) y a los administrativos (M= 1,9).

Tabla 70: Asociación entre los ítems de la escala y el puesto de trabajo en Justicia

Prueba de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Variable de agrupación: Puesto trabajo			
Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación	7,207	2	,027
Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	7,421	2	,024
¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?	22,608	2	,000

¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?	6,055	2	,048
La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional	10,576	2	,005
Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)	10,924	2	,004
Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales (Coffe-break...)	7,631	2	,022

Nota: Chi-cuadrado = valor de la prueba Kruskal Wallis, gl = grados de libertad, Sig. = p = grado de significación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 71: Resultados descriptivos de la prueba Kruskal Wallis en Justicia

		N	M	DE
Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación	1 directivo	17	3,76	1,147
	2 técnico	105	3,45	1,083
	3 administrativo	49	3,02	1,181
	Total	171	3,36	1,136
Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	1 directivo	17	3,06	1,088
	2 técnico	105	2,29	1,207
	3 administrativo	49	2,24	1,109
	Total	171	2,35	1,186
¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?	1 directivo	17	4,18	1,131
	2 técnico	105	4,09	,878
	3 administrativo	49	3,29	1,118
	Total	171	3,87	1,040
¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?	1 directivo	17	4,18	1,015
	2 técnico	105	4,03	,790
	3 administrativo	49	3,65	1,091
	Total	171	3,94	,921
La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional	1 directivo	17	3,76	1,091
	2 técnico	105	3,53	1,161
	3 administrativo	49	2,96	1,136
	Total	171	3,39	1,175
Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)	1 directivo	17	3,41	,870
	2 técnico	105	3,70	1,084
	3 administrativo	49	2,96	1,399
	Total	171	3,46	1,204
Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales (Coffe-break...)	1 directivo	17	2,12	,993
	2 técnico	105	2,42	1,199
	3 administrativo	49	1,88	1,053
	Total	171	2,23	1,160

Nota: M= Media, DE= Desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

8.2.4 Síntesis Dpto. de Justicia. Asociación género y los ítems de la escala.

En cuanto a la *variable género*, parece ser que las mujeres muestran una visión más positiva y optimista hacia la labor de la organización con respecto a su desarrollo profesional. Se percibe como

la institución otorga cierta importancia a la formación de su equipo facilitándoles el acceso a la misma. Con relación a esto, acaban considerando que la formación recibida en los dos últimos años ha sido útil para aplicar los aprendizajes al puesto. A su vez, parece ser que las mujeres tienen una percepción más positiva en cuanto al apoyo y la motivación de los directivos, generando la suficiente confianza para dirigirse directamente a ellos y preguntarles cuando tienen alguna duda o consulta. De esta manera, es más probable que sientan cierta autonomía en sus puestos de trabajo.

Finalmente, la modalidad formativa se contempla, tanto a nivel presencial como virtual, adecuada para sus contextos laborales. Las mujeres parecen concebir que la organización apuesta por el trabajo en red con otras entidades, potenciando la interacción entre los profesionales para conseguir fines o metas comunes. Existe una visión positiva del trabajo en equipo y de los canales de comunicación internos que habilita la organización y, se da una mayor tendencia en cuanto al uso de un determinado mecanismo de aprendizaje, el tomar nota o utilizar “chuletas” para recordar los procedimientos de algunas tareas. Se puede denotar un uso más analógico por parte de las mujeres en este ámbito.

8.2.5 Síntesis Dpto. de Justicia. Asociación edad y los ítems de la escala.

Respecto a la *variable edad*, los profesionales más mayores, y por consiguiente con una experiencia profesional elevada, parecen considerar lo siguiente:

- La infraestructura y los espacios facilitan la trasmisión de conocimientos entre profesionales.
- La actuación de los directivos y responsables de servicio como mentores y formadores.
- La visión de las TIC como la causante de las distracciones en el puesto de trabajo.
- Consideran que las TIC han causado una cierta transformación de sus capacidades profesionales y personales.
- La existencia de una bienvenida y acogida de aquellos profesionales que llegan a la organización.
- Y, por último, como la red de contactos y referentes profesionales acaba siendo una fuente de aprendizaje potente.

A continuación, en la Tabla 72, se muestra una síntesis con los resultados de la prueba de correlación en el Dpto. de Justicia, teniendo presentes las variables género y edad:

Tabla 72: Síntesis de la prueba de correlación en el Dpto. de Justicia

Justicia						
Dimensión	Ítem escala	Hombre (0)	Mujer (1)	Edad	M	DE
Organizativa	Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación		↑		3,36	1,13
	La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades		↑		2,40	1,07
	La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes		↑		2,41	1,21
	La formación que habéis recibido en los últimos dos años ha estado útil		↑		3,32	1,19
	Los profesionales tienen suficiente autonomía en su puesto de trabajo		↑		3,20	0,98

	La infraestructura y los espacios facilitan la transmisión de conocimientos			+	2,77	1,14
	Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales			+	2,35	1,18
	La presencia de las TIC en el puesto de trabajo es un distractor			+	2,22	1,06
	Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización			+	2,44	1,10
Personal	¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?		↑		3,11	1,16
	¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?		↑		2,95	1,13
	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda preguntáis a vuestro superior?		↑		3,42	1,31
	¿Utilizáis “chuletas” o tomáis nota como mecanismo de aprendizaje?		↑		3,81	1,14
	¿Os sentís motivados respecto a los cursos formativos que ofrece la organización?		↑		3,24	1,20
	¿Consideráis que las TIC ha modificado vuestras capacidades profesionales y personales?				+	3,91
Grupal	El conjunto de profesionales interactúa para conseguir una meta o unos objetivos en común		↑		3,07	1,13
	Los profesionales se ayudan mutuamente a aprender		↑		3,55	1,04
	Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)		↑		3,46	1,20
	Las reuniones de equipo son útiles para llegar a soluciones conjuntas		↑		3,57	1,19
	El trabajo en equipo es positivo en la organización		↑		4,06	1,07
	Los canales de comunicación interna (correo electrónico, reuniones de equipo...) son suficientes y se utilizan a menudo en la organización		↑		3,07	1,24

	La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje			+	3,53	1,14
--	---	--	--	---	------	------

Nota: M=media, DE= desviación estándar.
 Fuente: Elaborado a partir de la prueba de Spearman y la Tabla 69.

8.2.6 Síntesis Dpto. de Justicia. Asociación del puesto de trabajo y los ítems de la escala.

A partir de la prueba de *Kruskal Wallis* (ver Tabla 73), se observa como mayoritariamente es el *perfil directivo* quien otorga una puntuación mayor a los siguientes ítems:

- Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación de su equipo.
- La actuación de los directivos y responsables de servicio como mentores y formadores.
- La actividad laboral les ha permitido la mejora de las competencias y habilidades.
- Utilización a menudo de vías de aprendizaje informal en sus lugares de trabajo.
- Y, por último, la red de contactos profesionales les ofrece oportunidades de crecimiento profesional.

El *perfil técnico* muestra una puntuación más elevada, entorno a los siguientes ítems:

- Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía.
- Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales.

Tabla 73: Prueba Kruskal Wallis según puesto de trabajo

Ítems escala	Justicia				
	Directivo	Técnico	Administrativo	M	DE
Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación	↑			3,36	1,13
Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	↑			2,35	1,18
¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?	↑			3,87	1,04
¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro puesto de trabajo?	↑			3,94	0,92
La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional	↑			3,39	1,17
Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)		↑		3,46	1,20
Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales (Coffe-break...)		↑		2,23	1,16

Nota: M= media, DE= desviación estándar.
 Fuente: Elaborado a partir de las Tablas 70 y 71.

8.3 Resultados cuantitativos del Dpto. de Servicios Sociales.

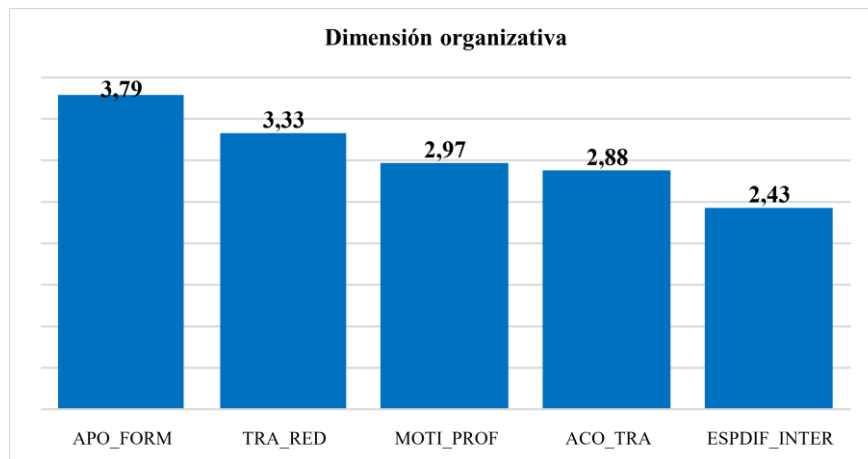
8.3.1 Análisis de consistencia interna.

Mediante el programa estadístico se lleva a cabo la prueba de fiabilidad correspondiente al Dpto. de Servicios Sociales, el resultado ($\alpha= 0,731$) muestra como también ésta es alta, pero algo inferior con respecto al Dpto. de Justicia y a la muestra global.

8.3.2 Análisis descriptivo.

Los diagramas de barras representan de manera gráfica las medias de los ítems/tópicos contemplados con anterioridad en el Dpto. de Servicios Sociales teniendo presente, nuevamente, la dimensión a la que pertenecen:

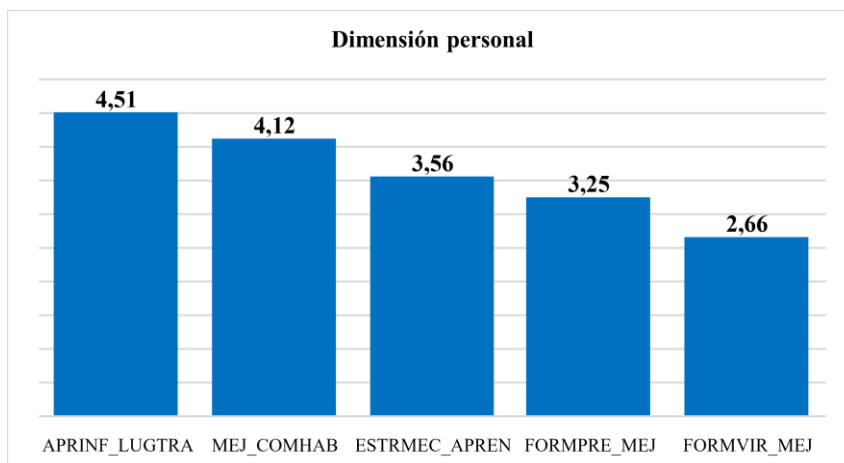
Gráfico 14: Media de algunos ítems según dimensión organizativa (Dpto. de Servicios Sociales)



Fuente: Elaboración propia.

La *dimensión organizativa* presenta unos resultados bastante escalonados. Los siguientes ítems muestran unas medias cercanas a la puntuación 3: 1) El espacio/infraestructura de trabajo dificulta la interacción entre los compañeros; 2) Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización; y 3) La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes. Finalmente, los ítems “La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades” y “Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación”, presentan unas medias superiores a 3 (M= 3,33 y M= 3,79).

Gráfico 15: Media de algunos ítems según dimensión personal (Dpto. de Servicios Sociales)

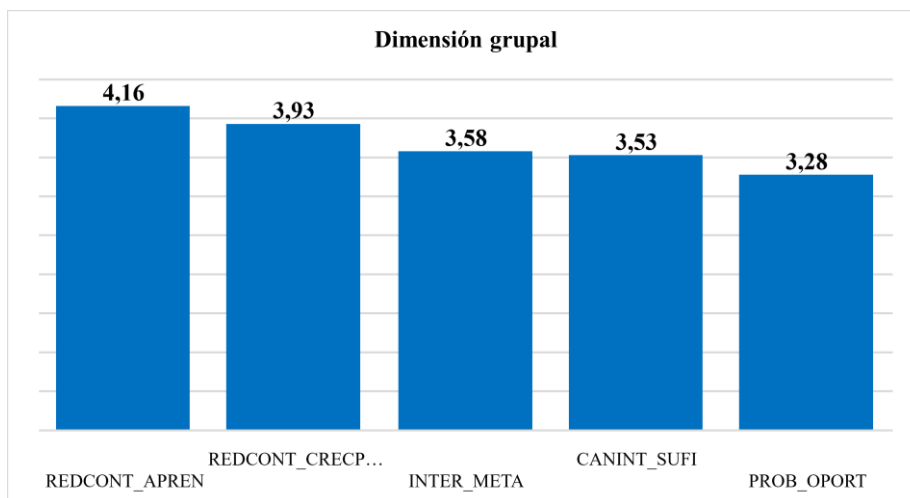


Fuente: Elaboración propia.

La *dimensión personal*, a nivel general, presenta unas medias más elevadas. Se observa la existencia de dos ítems que se posicionan por encima de la puntuación 4: “¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?”, y “¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales? (M= 4,51 y M= 4,12). Los tres ítems restantes, se encuentran cercanos a la puntuación 3 y 4 de la escala, mostrando así un cierto grado de neutralidad y conformidad con las afirmaciones:

- ¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? (M= 3,56).
- ¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo? (M= 3,25).
- ¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo? (M= 2,66).

Gráfico 16: Media de algunos ítems según dimensión grupal (Dpto. de Servicios Sociales)



Fuente: Elaboración propia.

Para concluir, la *dimensión grupal* presenta unos ítems con una media superior a la puntuación 3 de la escala:

- Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender (M= 3,28).
- Los canales de comunicación interna son suficientes y se utilizan a menudo en la organización (M= 3,53).
- El conjunto de profesionales interactúa para conseguir una meta o unos objetivos en común (M= 3,58).
- La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional (M= 3,93).

Por lo que respecta al ítem “La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje” la media es superior a la puntuación 4 de la escala (M= 4,16). A nivel general, gran parte de los resultados se sitúan en el valor medio de la escala (3=neutral), aunque de manera puntual se puede observar una valoración superior de la puntuación 3 y 4.

8.3.3 Análisis estadístico.

8.3.3.1 Asociación entre el género y los ítems de la escala.

Se aprecia asociación en los siguientes ítems (ver Tabla 74):

- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Os sentís seguros al aplicar los nuevos conocimientos al lugar de trabajo?” ($r_s = -0,288$; $p < 0,0001$). Los *hombres* tienden a sentirse más seguros que las mujeres al aplicar los nuevos conocimientos a sus puestos de trabajo.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?” ($r_s = -0,191$; $p = 0,020$). Los *hombres* tienden más que las mujeres a utilizar vías de aprendizaje informal en sus puestos de trabajo.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?” ($r_s = -0,197$; $p = 0,017$). Los *hombres* perciben más que las mujeres que “la formación presencial es adecuada para la mejora en el puesto de trabajo”.
- Existe asociación entre el género y el ítem “¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda utilizáis Internet?” ($r_s = -0,179$; $p = 0,029$). Los *hombres* tienden a utilizar más que las mujeres Internet para realizar consultas.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender” ($r_s = -0,219$; $p = 0,008$). Los *hombres* tienden a considerar más que las mujeres los problemas que surgen en el trabajo como oportunidades para adquirir conocimiento.
- Existe asociación entre el género y el ítem “Los canales de comunicación internos y externos que se utilizan en la organización son eficaces” ($r_s = -0,179$; $p = 0,029$). Los *hombres* tienden a considerar más que las mujeres que los canales de comunicación internos y externos utilizados por la organización son eficaces.

Tabla 74: Asociación entre ítems de la escala y género en S. Sociales

<u>Ítems escala</u>	<u>Género</u>	
	R	-,288
¿Os sentís seguros al aplicar los nuevos conocimientos al lugar de trabajo?	Sig.	,000
	N	148
	R	-,191
¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?	Sig.	,020
	N	148
	R	-,197
¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	Sig.	,017
	N	148
	R	-,179
¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda utilizáis Internet?	Sig.	,029
	N	148
	R	-,219
Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender	Sig.	,008
	N	148
	R	-,179
Los canales de comunicación internos y externos que se utilizan en la organización son eficaces	Sig.	,029
	N	148

Nota: R = correlación de Spearman, Sig. = p = grado de significación
 Fuente: Elaboración propia.

8.3.3.2 Asociación entre la edad y los ítems de la escala.

Se aprecia asociación en los siguientes ítems (ver Tabla 75):

- Existe covariación entre la variable edad y el ítem “Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales”. A más edad menor puntuación en el ítem ($r_s = -0,261$; $p = 0,001$).
- Existe covariación entre la variable edad y el ítem “¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales? A más edad menor puntuación en el ítem ($r_s = -0,187$; $p = 0,023$).
- Existe covariación entre la variable edad y el ítem “¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros? A más edad menor puntuación en el ítem ($r_s = -0,196$; $p = 0,017$).

Tabla 75: Asociación entre ítems de la escala y edad en S. Sociales

<u>Ítems escala</u>	<u>Edad</u>	
Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	R	-,261**

	Sig.	0,001
	N	148
¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?	R	-,187*
	Sig.	0,023
	N	148
¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?	R	-,196*
	Sig.	0,017
	N	148

Nota: R = correlación de Spearman, Sig. = p = grado de significación

Fuente: Elaboración propia.

8.3.3.3 Asociación entre el puesto de trabajo y los ítems de la escala.

Se aprecia asociación en los siguientes ítems (ver Tabla 76 y 77):

- Los directivos (M= 4,8) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 12,186$; $p = 0,002$) en el ítem “La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal” respecto a los administrativos (M= 4,2) y a los técnicos (M= 4).
- Los directivos (M= 4,1) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 12,090$; $p = 0,002$) en el ítem “La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades” respecto a los técnicos (M= 3,4) y a los administrativos (M= 2,9).
- Los directivos (M= 2,6) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 9,970$; $p = 0,007$) en el ítem “La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un distractor” respecto a los técnicos (M= 2,4) y a los administrativos (M= 1,8).
- Los administrativos (M= 4,2) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 15,872$; $p < 0,0001$) en el ítem “¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes?” respecto a los técnicos (M= 3,5) y a los directivos (M= 3,3).
- Los directivos (M= 4,1) dan más puntuación ($X^2_{k-w} = 7,896$; $p = 0,019$) en el ítem “¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?” respecto a los técnicos (M= 3,7) y a los administrativos (M= 3,2).

Tabla 76: Asociación entre los ítems de la escala y el puesto de trabajo en S. Sociales

Prueba de Kruskal Wallis			
Variable de agrupación:	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Puesto trabajo			
La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal	12,186	2	,002
La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades	12,090	2	,002
La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un distractor	9,970	2	,007
¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes?	15,872	2	,000
¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?	7,896	2	,019

Nota: Chi-cuadrado = valor de la prueba Kruskal Wallis, gl = grados de libertad, Sig. = p = grado de significación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 77: Resultados descriptivos de la prueba Kruskal Wallis en S. Sociales

		N	M	DE
La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal	1 directivo	12	4,75	,622
	2 técnico	113	3,95	,895
	3 administrativo	23	4,22	,600
	Total	148	4,05	,863
La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades	1 directivo	12	4,08	,793
	2 técnico	113	3,35	,980
	3 administrativo	23	2,87	1,014
	Total	148	3,33	1,006
La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un distractor	1 directivo	12	2,58	,996
	2 técnico	113	2,43	1,025
	3 administrativo	23	1,74	,752
	Total	148	2,34	1,014
¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes?	1 directivo	12	3,33	,985
	2 técnico	113	3,46	,856
	3 administrativo	23	4,17	,491
	Total	148	3,56	,859
¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?	1 directivo	12	4,08	,996
	2 técnico	113	3,74	,998
	3 administrativo	23	3,22	,951
	Total	148	3,69	1,009

Nota: M= media, DE= desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

8.3.4 Síntesis Dpto. de Servicios Sociales. Asociación género y los ítems de la escala.

Se observa como la tendencia general cambia con respecto al Dpto. de Justicia y en este caso, son concretamente los hombres el género predominante y el que marca asociación respecto a los siguientes ítems. Inicialmente, los hombres suelen aplicar los nuevos conocimientos al puesto de trabajo, además de recurrir a vías de aprendizaje informal para la adquisición de aprendizajes. De forma similar al anterior ámbito, en este caso, los hombres tienden a considerar útil y adecuada la formación presencial que reciben por parte de su organización. En esta línea, el componente digital se convierte en un elemento presente, en cuanto a la búsqueda de información o la consulta de un tema puntual. Así pues, parecer ser que, el uso de Internet y de las herramientas digitales es evidente respecto a los hombres.

Finalmente, resulta interesante apreciar como los problemas laborales se convierten en oportunidades para aprender y mejorar en el puesto de trabajo para el género masculino, además de presentar una perspectiva positiva respecto a los canales de comunicación (internos y externos) habilitados por su organización.

8.3.5 Síntesis Dpto. de Servicios Sociales. Asociación edad y los ítems de la escala.

En cuanto a la variable edad, se aprecia como los profesionales más mayores otorgan una valoración inferior a los siguientes ítems:

- La actuación de los directivos y responsables de servicio como mentores y formadores.
- La actividad laboral les ha permitido mejorar las competencias y habilidades.
- La falta de tiempo les limita a la hora de establecer conversaciones informales con los colegas.

Seguidamente, en la Tabla 78, se presenta una síntesis con los resultados de las pruebas de correlación en el Dpto. de Servicios Sociales, teniendo en cuenta la variable género y edad:

Tabla 78: Síntesis de la prueba de correlación en el Dpto. de Servicios Sociales

Servicios Sociales							
Dimensión	Ítem escala	Hombre (0)	Mujer (1)	Edad	M	DE	
Organizativa	Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales			—	2,88	1,12	
Personal	¿Os sentís seguros al aplicar los nuevos conocimientos al lugar de trabajo?	↑			3,71	0,80	
	¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?	↑			4,51	0,57	
	¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	↑			3,25	1,10	
	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda utilizáis el Internet?	↑			4,19	0,76	
	¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?				—	4,12	0,84
	¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?				—	3,69	1,00
Grupal	Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender	↑			3,28	0,98	
	Los canales de comunicación internos y externos que se utilizan en la organización son eficaces	↑			3,13	0,91	

Nota: M= media, DE= desviación estándar.

Fuente: Elaborado a partir de las Tablas 74 y 75.

8.3.6 Síntesis Dpto. de Servicios Sociales. Asociación del puesto de trabajo y los ítems de la escala.

A partir de la prueba de *Kruskal Wallis*, nuevamente los resultados muestran como el *perfil directivo* ofrece mayor puntuación a los siguientes ítems:

- La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal.
- La organización promueve el trabajo en red.
- La presencia de las TIC es un distractor en el puesto de trabajo.

- La falta de tiempo limita establecer conversaciones informales con los compañeros.

El *perfil administrativo*, otorga una puntuación más alta en el siguiente ítem:

- Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes.

Tabla 79: Prueba Kruskal Wallis según puesto de trabajo

Ítems escala	Servicios Sociales				
	Directivo	Técnico	Administrativo	M	DE
La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal	↑			4,05	0,86
La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades	↑			3,33	1,00
La presencia de las TIC en el puesto de trabajo es un distractor	↑			2,34	1,01
¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes?			↑	3,56	0,85
¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?	↑			3,69	1,00

Nota: M= media, DE= desviación Estándar.

Fuente: Elaborado a partir de las Tablas 76 y 77.

Finalmente, se observan ciertas discrepancias entre ambos departamentos con respecto al perfil directivo. En el Dpto. de Justicia, se pone en valor el apoyo que ofrecen a sus equipos de trabajo en materia de formación, la mejora que les ha permitido su rol en competencias profesionales/personales y la utilización de vías de aprendizaje informal en el puesto de trabajo, por el contrario, en el Dpto. de Servicios Sociales se realiza el soporte de la organización en facilitar la conciliación y promover el trabajo en red, en percibir las TIC como un distractor, así como la falta de tiempo para establecer conversaciones informales con los compañeros.

8.4. A modo de síntesis

En este capítulo se han analizado los datos cuantitativos procedentes del cuestionario online a través de la realización de distintas pruebas estadísticas. La información que se ha recabado permite realizar un análisis descriptivo y relacional entre las variables censales de la investigación (género, perfil profesional, ubicación, nivel de estudios, grupo y edad), junto con el resto de los ítems que conforman la “escala sobre el aprendizaje en el puesto de trabajo”.

La interpretación tiene presente las diferencias entre los resultados obtenidos de la muestra global y los de grupo de estudio -Justicia y Servicios Sociales-. De primeras, resulta interesante observar las coincidencias y discrepancias que se detectan en ambos contextos, pues el comportamiento de los departamentos, así como de los profesionales que los conforman, muestran las diferentes tendencias y formas de relación con el objeto de estudio.

En cuanto al análisis de consistencia interna, a nivel global el resultado de la escala es elevado ($\alpha=0,809$). Por lo que respecta Justicia, la fiabilidad acaba siendo superior al valor anterior ($\alpha=0,849$) e

incluso al correspondiente con Servicios Sociales ($\alpha= 0,731$). El anterior resultado muestra como la fiabilidad también es alta, pero algo inferior con respecto a Justicia y a la muestra global.

Seguidamente, en cuanto a los diagramas descriptivos presentados en el capítulo (ver apartados 8.2.2 y 8.3.2) se presencian gráficamente las medias (M) en una escala del 1 al 5, las cuales se han podido extraer de algunos de los ítems del cuestionario online. A su vez, se tiene en cuenta el departamento (Justicia y Servicios Sociales) y las tres dimensiones que conforman el instrumento (organizativa, personal y grupal).

Haciendo alusión al Dpto. de Justicia, se observa lo siguiente:

- *Dimensión organizativa.* A nivel general las medias no son muy elevadas teniendo en cuenta los ítems seleccionados (ver Tabla 80).

Tabla 80: Síntesis análisis descriptivo (dimensión organizativa) en Justicia

Medias (M)	Ítems
Media inferior a 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada unidad de la organización trabaja de forma interconectada con el resto de las unidades. 2. Existe la acogida para los nuevos trabajadores que llegan a la organización. 3. La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes. 4. La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades.
Media superior a 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación.

Fuente: Elaborado a partir del apartado 8.2.2.

- *Dimensión personal.* A nivel general las medias tienden a ser elevadas teniendo en cuenta los ítems seleccionados (ver Tabla 81).

Tabla 81: Síntesis análisis descriptivo (dimensión personal) en Justicia

Medias (M)	Ítems
Media próxima a 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?
Media próxima a 3	<ol style="list-style-type: none"> 2. ¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?

Fuente: Elaborado a partir del apartado 8.2.2.

- *Dimensión grupal.* Los resultados de las medias se sitúan entre las puntuaciones 3 y 4 de la escala, mostrando así, la visión neutral de diversos profesionales y “el estar de acuerdo”, respecto a algunas de las cuestiones contempladas en el cuestionario online (ver Tabla 82).

Tabla 82: Síntesis análisis descriptivo (dimensión grupal) en Justicia

Medias (M)	Ítems
Media próxima a 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender.
Media superior a 3	<ol style="list-style-type: none"> 2. La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje.

Fuente: Elaborado a partir del apartado 8.2.2.

Dicho análisis descriptivo se lleva a cabo también en el Dpto. de Servicios Sociales y se obtienen los siguientes resultados:

- *Dimensión organizativa.* A nivel general los resultados son bastante escalonados, llegándose a observar medias próximas a la puntuación 3 de la escala. Si bien es cierto, se aprecian dos ítems del cuestionario que presentan una media superior a 3 (ver Tabla 83).

Tabla 83: Síntesis análisis descriptivo (dimensión organizativa) en Servicios Sociales

Medias (M)	Ítems
Media próxima a 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. El espacio/infraestructura de trabajo dificulta la interacción entre los compañeros. 2. Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización. 3. La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes.
Media superior a 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades. 2. Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación.

Fuente: Elaborado a partir del apartado 8.3.2.

- *Dimensión personal.* A nivel general, presenta unas medias más elevadas teniendo en cuenta los ítems seleccionados (ver Tabla 84).

Tabla 84: Síntesis análisis descriptivo (dimensión personal) en Servicios Sociales

Medias (M)	Ítems
Media superior a 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo? 2. ¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales y/o personales?
Media próxima a 3 y 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? 2. ¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo? 3. ¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?

Fuente: Elaborado a partir del apartado 8.3.2.

- *Dimensión grupal.* A nivel general, gran parte de los resultados se sitúan en el valor medio de la escala de valoración, aunque de manera puntual se logra observar una valoración superior de la puntuación 3 y 4 (ver Tabla 85).

Tabla 85: Síntesis análisis descriptivo (dimensión grupal) en Servicios Sociales

Medias (M)	Ítems
Media superior a 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender.

	2.	Los canales de comunicación interna son suficientes y se utilizan a menudo en la organización.
	3.	El conjunto de profesionales interactúa para conseguir una meta o unos objetivos en común.
	4.	La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional.
Media superior a 4	1.	La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje.

Fuente: Elaborado a partir del apartado 8.3.2.

Asimismo, estadísticamente los resultados de la muestra global quedan invalidados, por lo que se toma la decisión de analizar las particularidades de ambos contextos por separado. Se procede a distintas pruebas de asociación para obtener una visión global sobre la forma en la que los profesionales de la APC aprenden en sus puestos de trabajo y formular cuestiones más específicas. Paralelamente, para profundizar en la temática se cuenta con el diseño de un modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo, considerando las características de ambos ámbitos.

A continuación, se detallan los resultados principales del análisis estadístico:

Las pruebas de Chi-Cuadrado, presentan diferentes resultados que nos hacen apreciar de manera más próxima las particularidades de la muestra y de la población del estudio. No se ha encontrado asociación entre el género y el puesto de trabajo, el número de mujeres es más elevado en el puesto técnico, a diferencia de los hombres que se encuentran en el puesto directivo y administrativo. Concretamente, el perfil técnico acaba predominando y se encuentra compuesto mayoritariamente por mujeres.

En esta línea, se ha detectado asociación entre la variable género y ubicación, pues gran parte de los profesionales, mayoritariamente las mujeres, se sitúan entre los Servicios Centrales y Locales, en cuanto a los hombres hay una concentración mayor en la Administración de Justicia y en la Ejecución Penal y Comunidad.

Se observa asociación entre la variable género y grupo, existe una tendencia respecto a la presencia de mujeres en los Servicios Sociales y, en el caso de Justicia, de hombres. Respecto a la variable nivel de estudios, resulta curioso ver que los porcentajes más elevados se sitúan en los niveles superiores de estudio, tanto hombres como mujeres presentan un porcentaje elevado de preparación y capacitación académica.

Si se hace referencia a la asociación de las variables nivel de estudios y grupo, los profesionales de ambos departamentos presentan un nivel superior. El Dpto. de Servicios Sociales muestra un porcentaje mayor respecto a Justicia, aunque no se detecta una gran diferencia. Por último, entre las variables puesto de trabajo y grupo, existe una presencia mayor de los distintos puestos de trabajo en Justicia, teniendo en cuenta que en Servicios Sociales hay un porcentaje mayor de perfiles técnicos.

La Tabla 86 presenta una síntesis de los resultados de las pruebas chi-cuadrado, concretamente donde se ha detectado que existe relación y asociación entre las variables del estudio.

Tabla 86: Síntesis resultados pruebas chi-cuadrado

Prueba Chi-Cuadrado	Variables
---------------------	-----------

Asociación significativa	Género y ubicación Género y grupo Puesto de trabajo y grupo
--------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

A modo de cierre, la prueba de correlación *Spearman* muestra como respecto a la variable género, en Justicia, las mujeres presentan una visión más positiva entorno algunos de los ítems del cuestionario, entre ellos el apoyo que el departamento les brinda en cuanto al desarrollo profesional, la importancia que depositan en la formación de su equipo de trabajo, la utilidad que como profesionales perciben en la formación recibida para poder aplicarla al puesto y, finalmente, la consideración de la modalidad presencial y virtual adecuadas para sus contextos laborales.

Asimismo, la variable edad muestra como aquellos profesionales que llevan más tiempo en el servicio (suelen ser más mayores) y cuentan con una cierta experiencia, valoran positivamente como la infraestructura y los espacios facilitan la existencia de la transmisión de los conocimientos entre compañeros, la labor de los responsables como mentores, la visión de las TIC como las causantes de la transformación de sus capacidades profesionales y personales, a la vez, de convertirse en una fuente de distracciones, la existencia de una mejora en el procedimiento de acogida de los recién llegados y como los contactos profesionales les han permitido adquirir aprendizajes muy potentes e útiles en su día a día laboral.

Finalmente, la prueba de *Kruskal Wallis* pone en evidencia como la variable perfil profesional reproduce la visión heterogenea que los profesionales presentan según el puesto que ocupan en ese momento. En mayor medida los perfiles directivos otorgan una valoración superior en cuanto al apoyo que ofrecen a su equipo en materia de formación, junto a la correcta actuación como mentores. A su vez, en el terreno personal, creen que la actividad laboral que han desarrollado les ha permitido mejorar a nivel competencial, así como hacer uso de las vías de aprendizaje informal para compartir el conocimiento y, por último, la oportunidad de crecimiento gracias a la red de contactos.

Haciendo referencia al análisis de correlación, en Servicios Sociales, es interesante apreciar cómo los resultados adquieren otra orientación y, en este caso, son los hombres el género predominante. Como aspectos a destacar éstos valoran positivamente la aplicación de los aprendizajes al puesto, así como la participación en entornos informales para la adquisición de nuevos conocimientos.

A su vez, entre los mecanismos de aprendizaje utilizados se encuentran las consultas puntuales a través de Internet, junto al uso de herramientas tecnológicas para hallar la solución a determinadas problemáticas, mostrando como la modalidad virtual y el componente digital también es valorado de manera positiva en este departamento. Se llega a apreciar como para los hombres los problemas laborales acaban siendo oportunidades de crecimiento en el puesto, a diferencia de la concepción que presentan las mujeres sobre dicho ítem.

Contrariamente a Justicia, el análisis de la variable edad, describe como aquellos profesionales más mayores y con una trayectoria elevada en el servicio, tienden a mostrar una valoración inferior respecto a la actuación de sus superiores como mentores y formadores, el perfeccionamiento de sus competencias y habilidades a lo largo de su profesión, así como la falta de tiempo como principal obstáculo a la hora de mantener conversaciones informales con sus compañeros.

Con la prueba de *Kruskal Wallis*, nuevamente se observa como el perfil directivo ofrece una visión más positiva respecto a la facilidad que otorga la organización en cuanto a la flexibilidad y la

conciliación entre la vida laboral y personal, además de esforzarse en promover el trabajo en red con otras entidades, la visión más pesimista entorno al papel de las tecnologías como fuente generadora de distracciones y, finalmente, la falta de tiempo para conversar informalmente con los compañeros.

En definitiva, en Justicia se observa una mayor tendencia a considerar las dimensiones organizativas y grupales. Es decir, las puntuaciones en los ítems se centran, en el apoyo y la motivación recibida por parte de los superiores, la oferta formativa y el impulso del trabajo en red por parte de la organización, así como, el proceso de bienvenida que se les ofrece a los nuevos profesionales. En cuanto a la dimensión grupal, se pone en valor la colaboración y el trabajo en equipo para adquirir conocimiento, la utilidad de las reuniones y de los canales de comunicación internos. La dimensión personal, aunque no menos importante, no se menciona tanto: la relevancia de la modalidad formativa (tanto presencial como virtual), la accesibilidad a la formación y, por último, la visión que se tiene de las TIC en el puesto de trabajo.

Respecto a los Servicios Sociales, se da una mayor tendencia a considerar las dimensiones personales y organizativas. Los resultados obtenidos indican como los profesionales presentan una mayor seguridad para aplicar sus conocimientos en el puesto, recurren a vías de aprendizaje informal, utilizan ciertas estrategias y mecanismos de aprendizaje, mejoran sus competencias y habilidades profesionales/personales, acceden a Internet para la búsqueda de información, aunque en algunas ocasiones su uso constante tiende a considerarse negativo. La dimensión organizativa se acaba refiriendo a la figura de los directivos como mentores, la importancia que ofrece la organización a la conciliación laboral/personal y, finalmente, al trabajo en red.

A modo conclusión, la dimensión grupal no se encuentra tan presente, sin embargo, los profesionales ven los problemas como oportunidades de crecimiento profesional y consideran eficaces los canales de comunicación (internos y externos) que les ofrece su organización.

Capítulo 9. Resultados cualitativos.

El análisis de los datos es considerado uno de los momentos más importantes en todo proceso de investigación, pues el objetivo es llegar a un conocimiento profundo sobre el objeto de estudio. La manera cualitativa de abordar la realidad responde al planteamiento de que esta es considerada como un todo, es decir, que las distintas partes, dimensiones o niveles de la realidad estudiada no deben ser consideradas de manera aislada. En la siguiente Tabla 87, se muestra el procedimiento de análisis que se debería llevar a cabo en una investigación y que se ha considerado en la tesis doctoral.

Tabla 87: Procedimiento de análisis en investigación cualitativa

Un procedimiento de análisis en investigación cualitativa	
1. Pensar los datos	Preanálisis y diseño. Intuiciones durante el trabajo de campo. Con los datos empíricos.
2. Trabajar los datos	Extraer categorías de análisis. Verbatim ²⁰ y etiquetas. Procedencia de los datos. Comentarios del analista. Ordenación de las etiquetas.
3. Reconstruir los datos	Interpretación del fenómeno estudiado. Redacción del informe de investigación.

Fuente: Marcos, Colón, Gutiérrez y Santos (2014).

Como se ha mencionado anteriormente, en los Anexos 9 y 12 se encuentran los sistemas de categorización correspondientes a las entrevistas virtuales y los grupos de discusión. En estos se detallan una serie de categorías, ya preestablecidas, con las cuales se llegaron a elaborar dichos instrumentos, es decir, se preguntó de manera intencional sobre aquellos tópicos encontrados en la literatura y en las respuestas de la primera fase de investigación. De igual modo, resulta interesante como de manera emergente y al margen del vaciado de información ya realizado, surgen nuevas categorías no contempladas previamente en el estudio.

9.1 Resultados cualitativos de las entrevistas virtuales.

En este capítulo se pretende dar respuesta al segundo, tercer y cuarto objetivo específico. Como se ha mencionado, previamente al análisis se llevó a cabo la transcripción del total de entrevistas y se estableció un sistema de codificación para poder garantizar el anonimato de los participantes. A continuación, se procede al análisis y la interpretación de los comentarios realizados por los entrevistados en la II fase del estudio, teniendo presente sus perfiles profesionales (directivo, técnico y administrativo) y aquellos tópicos más recurrentes y a su vez prioritarios para la investigación, como lo son: el aprendizaje en el puesto de trabajo, el aprendizaje informal, los mecanismos y estrategias de aprendizaje, el conocimiento intergeneracional, la IC, la modalidad formativa, la formación continua, entre otros.

²⁰ Reproducción exacta de una oración, frase, cita u otra secuencia de texto desde una fuente a otra.

9.1.1 Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil directivo.

Los directivos entrevistados coinciden en afirmar que su actividad laboral se basa en la necesidad de resolver diversas problemáticas o nuevas situaciones que le plantea su equipo. En este contexto, una de las vías de aprendizaje utilizadas se corresponde con la *reflexión sobre la propia práctica*, es decir, se analizan los resultados después de la toma de decisión individual, o colaborativamente con su equipo.

“... en el centro coincidimos varios colectivos... y evaluamos lo que ha funcionado mejor de la actividad implementada, diseñamos indicadores y recogemos datos que luego usamos desde las unidades implicadas” (HDSC-6)²¹.

En el caso del Dpto. de Servicios Sociales, sucede algo similar: *“... lo que intento es que en cualquier proyecto participe alguien del equipo. Cuando por ejemplo se hace un proyecto nuevo, como puede ser uno de terapia familiar, yo no lo hago, lo hace un trabajador social, que luego lo comparte conmigo y con el resto del equipo” (MDSC-15).*

Por otro lado, *las reuniones* que mantienen con el resto de los profesionales para dar respuesta a las nuevas necesidades son oportunidades para aprender en ambos departamentos:

“Nosotros tenemos diversas reuniones de equipo que en un principio son para traspasar información, pero también para tratar aspectos internos. Los profesionales comunican sus dudas respecto a los casos asignados y eso me viene muy bien, porque así estoy enterada de lo sucede, y podemos aprender conjuntamente” (MDSC-14).

Ante la percepción que sienten la mayoría de los participantes entorno a la formación ofrecida por la organización, como poco adecuada a las realidades y responsabilidades del puesto de trabajo que ocupan, manifiestan la necesidad de disponer de *guías de trabajo o manuales* que sirvan para hacer traspaso de conocimientos entre las personas que ocupan cargos de dirección. En el caso del Dpto. de Justicia, una de las personas entrevistadas manifiesta que lo escribe todo cuando resuelve alguna situación, con el objetivo de hacer un traspaso adecuado a la persona que ocupe su cargo cuando se vaya. Entorno a los Servicios Sociales, los directivos declaran que no suelen escribir, y si lo hacen no es para el traspaso de sus funciones, sino más bien como estrategia de aprendizaje personal, es decir, no suelen disponer de guías o manuales formalizados, si bien, es algo que declaran estar trabajando o mejorando a raíz de la pandemia:

“Me encargo de la acogida de los profesionales, ya que no disponemos de un manual de acogida, yo intento hacer una pequeña entrevista, donde le explico el contexto donde va a trabajar, como están organizados los servicios sociales y algunas indicaciones más” (MDSL-12).

La mayor parte de directivos entrevistados destacan la transferencia de conocimientos a través del *intercambio de buenas prácticas (benchmarking)* y de experiencias profesionales con el objetivo de aplicar modificaciones o mejoras organizativas en sus realidades contextuales. Entre los mecanismos utilizados aparecen las nuevas tecnologías, así como la observación del propio contexto. Concretamente, una directora de los Servicios Sociales comenta: *“Hace unos dos o tres años*

²¹ Significado códigos: H: género (hombre); D: perfil profesional (directivo); SC: ubicación (Servicios Centrales) y 6: número asignado por orden de transcripción.

participamos en una entidad, que tiene un banco de buenas prácticas e hicimos un proyecto de atención a personas mayores y nos pidieron presentarlo. El resto de los servicios también mostraban los suyos, bueno... es una manera de buscar información y de compartir” (MDSL-11).

En la misma línea, en Justicia, varios colectivos afirman que recurren a Internet en muchas ocasiones para observar nuevas tendencias o formas de trabajar de otros servicios y aplicar mejoras:

“Ir a Internet para averiguar si hay algún colectivo que ya haya iniciado una propuesta parecida” (MDSC-4).

“Tengo unas dinámicas de investigación, me muevo mucho por la administración pública, no me salgo del entorno más próximo, y voy buscando qué han hecho otros y que puede ser útil para nosotros” (MDSC-7).

Para poder perfeccionar estas buenas prácticas, en Servicios Sociales, una de las directoras comentó la importancia de recurrir al *trabajo en red con otras entidades*, el cual intentaban fomentar para la adquisición de información novedosa, así como de experiencias profesionales de otros servicios: *“Cómo jefes de área, tenemos de la zona del Vallés, un grupo de WhatsApp, donde lanzamos preguntas como: Oye... ¿Esto cómo lo hacéis?, entre otras. Después el Departamento de Trabajo también hace algunas reuniones de los jefes de zona, pero son más de tipo informativo. A su vez, hace uno dos o tres años participamos en una entidad que tienen un banco de buenas prácticas e hicimos un proyecto de atención a personas mayores y nos pidieron que presentáramos el proyecto” (MDSL-11).*

En referencia al *procedimiento de acogida* o de bienvenida de los nuevos profesionales, cabe mencionar que es un aspecto que se está formalizando poco a poco en ambos departamentos con el diseño de guías o manuales de actuación, pero, aún queda mucho por protocolizar y registrar. En cuanto a esta interpretación, nos encontramos con distintas opiniones dentro del Dpto. de Justicia:

“Estamos digitalizando y trabajando con píldoras de acogida, son cursos que puedes hacer de manera síncrona y se encuentran acompañados de material de consulta. Si con esto no se tiene lo suficiente hemos añadido la figura de un tutor que está a disposición de los nuevos profesionales para aclarar cualquier tipo de duda” (HDAJ-1).

“Nosotros luchamos por ofrecer ese servicio y pedir a la organización que promueva programas de acogida protocolizados, en cuanto al acompañamiento... eso lo hacemos nosotros, al llegar el profesional se va con 2 técnicos del equipo y va aprendiendo del oficio a su lado” (HDAJ-2).

Respecto al Dpto. de Servicios Sociales, una de las profesionales entrevistadas detalla lo siguiente: *“Hacemos toda la acogida, un acompañamiento que va más allá de los simples tres meses, cuatro o cinco, lo que necesite el profesional, de cómo nos organizamos, de cuál es el procedimiento de cada ayuda, todo esto hay un equipo detrás que somos muy cómplices y nos vamos ayudando en este sentido, algunos más que otros, siempre la predisposición de acompañar va mucho con la persona” (MDSL-10).*

En el presente departamento, una de las profesionales hace alusión a una de las categorías asociadas al proceso de acogida, la cual se refiere a la figura del *mentor o referente*, considerada muy necesaria

en los acompañamientos iniciales durante las prácticas académicas y en la integración del profesional a la organización: *“Yo sí, sí que tuve una mentora, pero no cuando empecé a trabajar sino durante las prácticas, en las prácticas de Servicios Sociales tuve una mentora con la que sigo manteniendo amistad, fue una acompañante fantástica. Creo que es la parte que no se cuida, pero es muy importante, es el primer contacto que va a tener el profesional con lo que va a ser su profesión. En las prácticas sueles sentirte más protegida, cuando empiezas a trabajar ya eres tú misma, y evidentemente manteniendo las dinámicas de poder consultarlo con un compañero”* (MDSL-10).

Entre los mecanismos de aprendizaje más utilizados por el perfil directivo, se encuentra la *experiencia profesional*, pues cuando llegas a un nuevo puesto de trabajo sueles recurrir a aquellas formas de hacer o herramientas que habías aprendido observando a otros profesionales o por iniciativa propia. A continuación, se recurre a la apreciación de un directivo del Dpto. de Justicia: *“Aún hoy hay momento que digo... esto lo aprendí cuando estaba dirigiendo campamentos o colonias, para mí, la fuente de aprendizajes significativos fue a partir de la relación con los otros, de gestionarme el tiempo, de planificarme proyectos, en definitiva, los aprendizajes han sido a nivel experiencial, en mi caso, con grupos de jóvenes, en actividades de tiempo libre, actividades o proyectos vinculados con equipos...”* (HDSC-6).

Al hablar del Dpto. de Servicios Sociales, una de las profesionales entrevistadas comenta: *“Pues desde mi punto de vista creo que la experiencia es un grado. Se nota mucho el grado de angustia de un profesional recién llegado a un área tan compleja como los Servicios Sociales. La experiencia te da tranquilidad y desde la tranquilidad la respuesta siempre va a ser más práctica, sin necesidad de responder desde la urgencia o la emergencia, o desde esa ansiedad que a veces nos produce el querer resolver todo”* (MDSL-10).

A raíz de lo comentado, resulta interesante reparar en la categoría de *liderazgo* para conocer la gestión y el trato que los perfiles directivos llevan de sus equipos de trabajo, entre los comentarios de los profesionales, en el Dpto. de Justicia, hallamos la respuesta de una de las profesionales: *“Suelo impulsar un liderazgo motivacional y emocional, la verdad es que, evidentemente con 25 personas bajo mi supervisión no puedo afirmar que las 25 son excelentes para mí, pero sí, tengo suerte y tengo un equipo fantástico. Soy poco controladora en general, soy más bien supervisora y tiquismiquis, muy perfeccionista, espero resultados y si los resultados no están, entonces me pongo seria, pero no, normalmente, suele ser apoyo motivacional”* (MDSC-4).

Como uno de los tópicos más relevantes de este estudio, nos encontramos con el *conocimiento intergeneracional*. Gran parte de los profesionales son conscientes de la importancia de socializar sus conocimientos y de dejar documentados cada uno de sus aprendizajes, pues existe la posibilidad de que este conocimiento crítico se pierda debido a la salida o la jubilación. Para evitar este hecho, varios entrevistados ofrecieron su punto de vista, a continuación, se hace alusión a uno de ellos, perteneciente al Dpto. de Justicia: *“El conocimiento crítico ya debe estar socializado. Tiene que ser un ejercicio consciente y la gente tiene que estar entrenada, que conozca lo que hace y lo que hace el otro, para que en algún momento dado se pueda hacer una suplencia y no haya ningún tipo de problema con el relevo generacional”* (HDAJ-2).

9.1.2 Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil técnico.

En cuanto al perfil técnico, parece ser que los aprendizajes los acaban adquiriendo al enfrentarse a nuevas situaciones para las que no encuentran soluciones en sus experiencias previas. Son varios los profesionales que declaran que, al enfrentarse a nuevas situaciones para las que no hallan una solución, buscan el apoyo de sus compañeros o hacen *consultas directas a sus colegas* más próximos y de mayor confianza. Respecto a esto, una profesional del Dpto. de Servicios Sociales, indica: *“Yo creo que podemos aprender mucho de lo que hacen los demás, por mucha experiencia que tengas llega un momento que se te puede plantear una situación nueva, entonces siempre va bien poder tener feedback de los demás. Los demás también pueden recurrir a ti, es mutuo”* (MTSL-24).

Si recurrimos al Dpto. de Justicia, la aportación de una de las técnicas y la visión de la mayoría de los profesionales va en la misma línea que en el anterior departamento: *“Para mí es importantísimo el equipo con el que trabajas, porque muchas veces como profesional acabas vinculando mucho a nivel individual con las personas, te acabas encontrando situaciones que te sorprenden y te desbordas, y nosotros no somos infinitos, por eso trabajamos con equipos multidisciplinares”* (MTEPC-30).

Si bien es cierto que, para ambos contextos consultar al compañero no es la única opción, resulta interesante observar como la gran mayoría de profesionales se vuelven expertos en su sector gracias al *autoaprendizaje*. En la actualidad, este tópico es considerado esencial para acceder de manera inmediata al aprendizaje utilizando de forma complementaria la formación reglada. Se hace alusión a una de las apreciaciones realizadas en el Dpto. de Servicios Sociales: *“...estas herramientas o bien, con tu propio método de aprendizaje, con tu propia experiencia, vas adquiriendo nuevos conocimientos, en este caso, me considero una profesional con habilidades personales para aprender, para ser autodidacta, entonces sí he tenido alguna carencia de algo, pues he intentado suplirla”* (MTSL-22).

En base a la adquisición de aprendizajes, es interesante observar la opinión que tienen los profesionales respecto al *aprendizaje informal/aprendizaje en el puesto*, pues claramente se percibe como un gran número de entrevistados se muestra partidario del uso del aprendizaje informal cuando se encuentra con situaciones complejas o desconocidas. De todos modos, en ambos departamentos, reconocen la importancia de la formación reglada como complementaria al aprendizaje informal. En los Servicios Sociales, un profesional afirma: *“Yo siempre he tenido la sensación de que me ha ayudado más en el trabajo la parte informal, la observación, las conversaciones con profesionales, las conversaciones con mi jefe, en plan... Oye ¿cómo lo hago? O, voy a hacer esto... O, esto no lo hago... y te lo acaba explicando. Eso ya lo he aprendido y lo he aplicado en otras situaciones similares”* (MDSC-7).

De la mano de la anterior categoría, sería adecuado recurrir al *trabajo colaborativo/inteligencia colectiva*, donde de manera formal o informal se ponen en común los proyectos que llevan a cabo las distintas áreas de la organización para que de esta manera se tenga conocimiento y los equipos no trabajen de forma aislada y desconectada. Con la llegada de la pandemia, en Justicia, se habilitan estos espacios formalmente, tal y como detalla una de las profesionales: *“Ahora justamente estamos haciendo una vez al mes transferencia de las buenas prácticas que lleva a cabo un área, se convoca a todo el centro, nos conectamos virtualmente y lo explicamos. Antes se hacía de manera informal, es decir, sabías qué tal área había puesto en marcha un proyecto. Nos encontramos en ese proceso de ponerlo en común, porque la tradición es de haber trabajado muy aisladamente”* (MTAJ-5).

En cuanto a Servicios Sociales, con la llegada de la crisis sanitaria, estos espacios han desaparecido, por lo que los profesionales consideran de notable importancia recuperarlos:

“Antes teníamos encuentros con el Consell Comarcal, y era muy chulo, porque veías a profesionales de otros municipios y trabajábamos en equipo, pero con el tema de la pandemia... Sería interesante que se volviera a reprender, nosotros como somos un ayuntamiento grande, siempre nos invitaban a estos encuentros, o cuando se hacía algún protocolo, algún estudio... siempre hemos participado, es algo realmente rico y gratificante” (MTSL-18).

A su vez, hacemos alusión a la categoría *red de contactos profesionales/expertos*, la cual suele ser una estrategia o mecanismo común entre los profesionales de ambos departamentos a la hora de dar solución a una duda o una problemática concreta. La forma más habitual de conseguir esta red de expertos suele ser a través de la asistencia o colaboración en jornadas, congresos y eventos profesionales y a través de la experiencia profesional. Diversos participantes declaran que a raíz de la pandemia muchos de estos encuentros y contactos se perdieron.

Se recurre a la respuesta de una profesional del Dpto. de Justicia: *“Siempre he sentido gran respeto por los profesionales que están especializados, quizás por los puestos que he ocupado me he movido demasiado y he adquirido conocimientos de muchas personas, por lo que conozco muy bien quien está especializado en cada uno de los departamentos, por lo que si tengo un problema soy de moverme rápido, busco alternativas de forma inmediata. Rápidamente conecto con aquellas personas que pueden darme información, quiénes son referentes, o quiénes son interlocutores intermedios”* (MTSC-9).

Respecto al Dpto. de Servicios Sociales, uno de los entrevistados menciona:

“Antes me gustaba porque ibas a la Diputación de Barcelona, y te juntabas con otros trabajadores y educadores sociales de toda Barcelona, entonces un día salías, tomabas un café con gente diferente, escuchabas proyectos diferentes, salías del entorno laboral, tomabas un poco el aire y reflexionabas sobre cosas, a veces asistir a estos encuentros o jornadas, van bien para parar y pensar, simplemente pensar” (HTSL-25).

En esta misma línea, de *las reuniones de equipo* también, se aprenden aspectos diversos, aunque no se adviertan inmediatamente. En Justicia una de las personas entrevistadas declara que: *“Estando en una reunión, si los compañeros explican cosas que funcionan, tomo nota y lo incorporo a mi mochila”* (MTAJ-4).

En Servicios Sociales, se tiene una percepción similar:

“Supervisión de casos, es un espacio de reflexión, después la reunión de equipo también, en un momento dado puedes comentar cosas de interés común, es bastante asambleario” (HTSC-15).

En torno al acceso a la *formación reglada y continua*, son varios los entrevistados que tienen una valoración negativa pues, confirman no encontrar en el catálogo de la oferta formativa aquel curso que se adapte a sus necesidades profesionales y que tenga un fundamento práctico para aplicar al puesto de trabajo. Otros declaran la búsqueda por iniciativa propia de recursos externos, en colegios profesionales, jornadas y congresos, cursos online o Webinars, etc. Una entrevistada del Dpto. de Servicios Sociales menciona: *“Las formaciones de la Diputación da la sensación de que siempre*

son las mismas, se quedan mucho en la superficie y a nivel práctico te llevas muy poca cosa, al final acabas recurriendo a formación a través de lo que te comentan tus compañeros, es decir, de una buena referencia” (MTSL-24).

Esta opinión coincide con algunos de los entrevistados del Dpto. de Justicia, los cuales acaban por recurrir a cursos complementarios o jornadas profesionales de su ámbito laboral: *“Lo busco por mi cuenta, formación que me pueda ser útil aquí, así como aquella formación que considero interesante a nivel personal/profesional” (HTSC-12).*

Reforzado lo comentado anteriormente, se plantean las siguientes categorías de análisis asociadas a los mecanismos de *detección de necesidades formativas* que utilizan ambos departamentos, junto al abandono del sistema de *formación tradicional* promovido por la APC. El Dpto. de Justicia tiene en consideración las apreciaciones de cada uno de los profesionales, desde los cargos de dirección hasta los puestos de administración y gestión, consensuando con cada uno de los equipos y áreas de trabajo, las necesidades individuales y colectivas prioritarias en dar respuesta. Así se puede observar con la siguiente afirmación: *“Con los Servicios Territoriales hablamos mucho de la detección de necesidades, para saber qué necesidades tienen también ellos, sin partir únicamente de la visión que tenemos desde Barcelona. En la actualidad se hacen reuniones virtuales y después todo el personal tiene disponible cada semestre un cuestionario para hacer la detección de necesidades desde el subalterno hasta el jefe de servicio, todos pueden contestar el cuestionario, después con cada jefe de unidad o área se discute sobre las necesidades que tiene el equipo” (MTAJ-4).*

Contrariamente, respecto al Dpto. de Servicios Sociales, parece ser que no existe una conexión entre los mecanismos de detección de necesidades formativas y las demandas realizadas. La gran parte de entrevistados declaran sentirse abandonados ante la dificultad que presentan algunos casos y la falta de competencias profesionales para sentirse seguros y dar una respuesta adecuada. Así lo declara una profesional del departamento:

“Todo depende de las necesidades que tengas, de cómo sea el curso que te proporcionan, los psicólogos de mi área que han hecho mucha formación y saben cómo realizar una entrevista cognitiva y que actualizan continuamente sus conocimientos, aun, cuando se les pone un usuario a llorar, no saben realmente cómo actuar o que tienen que hacer, por lo que necesitan que les digan cómo proceder para solucionar los casos complicados o los que no saben gestionar” (MTSC-11).

En la actualidad, debido a la aparición de la pandemia, la concepción que se tiene de la formación y del aprendizaje se está transformando, pues la irrupción del teletrabajo, la formación e-Learning y el uso de metodologías activas y emergentes de aprendizaje pone en peligro la oferta formativa que ofrece la APC. En las apreciaciones de los profesionales se pueden observar puntos de vista similares, a continuación, una de las profesionales del Dpto. de Servicios Sociales declara: *“Las formaciones de la Diputación siempre son las mismas, cada año van saliendo más o menos las mismas. La gran mayoría son muy generales y se quedan en la superficie, a nivel práctico te acabas llevando muy poca cosa. Al final acabas haciendo formación recomendada por un profesional que te ha dicho que tal curso está bien, acabas por mirar cursos que te interesan y si alguien te da una referencia, pues mejor” (MTSL-24).*

En cuanto a la percepción que tienen los entrevistados sobre el *desarrollo y aprendizaje organizacional*, a nivel general se observa una valoración positiva por parte de la mayoría de los profesionales, pues consideran que el hecho de compartir el conocimiento conlleva un alto crecimiento a nivel profesional y personal, pero también supone el éxito de la organización. Así nos lo detalla una técnica del Dpto. de Justicia: *“Me iría a la esencia de lo que he aprendido en mi trabajo, es decir, como el trabajo colaborativo, la horizontalidad, el compartir lleva a un crecimiento altísimo tanto personal, como de la organización, empresa... también a nivel de producción de conocimiento”* (MTAJ-3). Similar valoración se obtiene del Dpto. de Servicios Sociales, una de las profesionales declara que el trabajo en red de manera coordinada es un aspecto primordial para el crecimiento de la organización:

“Creo que es importante tener esa mirada del trabajo compartido, no delegar, de poder trabajar conjuntamente desde las competencias que tenemos cada uno, nuestras responsabilidades y las que tienen también los demás, de poder tener esa mente abierta para poder trabajar en red, coordinadamente” (MTSL-24).

También se hace alusión a las *guías o manuales de trabajo*. En el caso del Dpto. de Justicia éstas se han llegado a elaborar a partir de la participación en Comunidades de Práctica, que permiten ofrecer información y conocimiento sobre lo que se está trabajando. En algunos casos, se generan comisiones para elaborar guías que puedan servir al resto del equipo de trabajo. Respecto al Dpto. de Servicios Sociales, se observa que es un tema que genera puntos de vista distintos entre los profesionales, un grupo considera que queda mucho trabajo por hacer, mientras que otro opina que desde la llegada de la pandemia el departamento se ha puesto las pilas y se encuentra actualizando los protocolos de actuación. Estas son algunas de las declaraciones:

“Protocolos y manuales de trabajo tenemos, pero los has de buscar el día que lo necesitas, sí que hay reglamento, por ejemplo, para acceder alguna ayuda económica, pero no se utilizan tanto a la hora de proceder...” (MTSL-21).

“En tres años y medio, desde que esta la nueva jefa, todo son protocolos y manuales, de hecho, creo que ha cambiado tanto, tan rápido, que mucha gente lo lleva mal, en tres años hay protocolos para todo, ella es muy metódica, muy ordenada, le gusta todo tenerlo al día, saber todo lo que pasa, a la vez es una persona muy cercana, que ella haya asumido el cargo ha implicado la actualización de estos documentos y su formalización” (HTSL-25).

“Cuando una persona marcha del servicio, no llega a hacerle el traspaso a su sustituto y, creo que como mínimo se tendría que hacer un documento explicando las funciones y responsabilidades, porque llegas aquí y tardas unos días en obtener las contraseñas para entrar al sistema, la asignación de casos y las entrevistas...” (MTSC-27).

“Como equipo de educadores, realizamos mucho asesoramiento a familias, por lo que tenemos protocolos de actuación los cuales se encuentran por escrito, ahora estamos actualizando el de absentismo” (MTSL-19).

Asociado a la categoría *Creación y gestión del conocimiento*, se encuentra la necesidad de *compartir el conocimiento* y abandonar así la mentalidad individualista de muchos profesionales. Entorno a esto, una profesional realiza una reflexión muy interesante: *“No debemos quedarnos con la cultura atrasada del saber es poder que muchos profesionales tienen, para mí, por supuesto que la*

información es poder, pero, compartirla más. El tener que volver a hacer el trabajo, me parece la cosa más absurda del mundo, hacer tareas repetitivas porque nadie te ha informado” (MTSC-11).

Así pues, se observa la vinculación de lo comentado anteriormente, en cuanto al concepto de CoP. Estas comunidades tienen lugar en el Dpto. de Justicia en el marco del programa “Compartim”, a través del cual se han conseguido socializar los conocimientos y se ha convertido en una iniciativa muy provechosa y positiva. Así se puede ver en algunas de las apreciaciones recopiladas:

“Los educadores sociales en las CoPs, comenzaron a hacer hace 10 años atrás, el tema de elaborar programas de intervención con una mirada educativa para que complementaran, sin llegar a competir con los psicólogos. Hoy en día existen los dos tipos de programas, los psicoeducativos, y los de intervención específica que son más de tipo psicológico, y esto es lo que la CoP de educadores sociales empezó a hacer” (MTEPC-13).

“Lo que la CoP ha aportado es creer que el profesional tiene conocimiento propio y que tiene capacidad. No solo compartimos el conocimiento, sino aportamos ese conocimiento y después se democratiza. Por otro lado, el trabajar aquello que necesitas como profesional, en muchas ocasiones las directrices vienen marcadas por la secretaria. Como colectivo o comunidad de práctica tenemos cierta credibilidad, de alguna manera ven que es una oportunidad que los propios profesionales se preocupen por hacer mejor su faena, porque lo que queremos siempre es la mejora continua” (MTEPC-30).

Por contra, en algunas ocasiones, el resultado o producto final que se consigue elaborar, no se acaba transfiriendo a las prácticas del día a día del servicio y se acaba deteniendo en la fase de recogida de información y generación de conocimientos compartidos, así lo declara un profesional del Dpto. de Justicia: *“Es cierto que, ha habido productos interesantes, que se les ha podido sacar más provecho, y otros pues que el propio provecho ha sido el proceso de elaborarlos y de reflexionar sobre cualquier tema, el valor está en el propio análisis no en el producto final. Es cierto que las CoP tienden a que haya un producto que luego tenga que ser aplicable, pero ha habido CoPs que han realizado su trabajo y el producto no se ha utilizado más”* (HTSC-12).

Si se hace alusión al Dpto. de Servicios Sociales, la conformación de CoPs es algo inexistente, y el hecho de crear y compartir el conocimiento no es una de las prácticas más comunes y arraigadas, aun así, encontramos los llamados espacios de supervisión donde a nivel institucional se ofrece la oportunidad de compartir con expertos del sector, dudas, consultas, conocimientos, entre otros. Gran parte de las intervenciones de los profesionales conducen a la falta de espacios formales e informales para conversar y debatir con el resto de los compañeros del servicio: *“Sería una buena práctica, pero también te digo que si ya nos cuesta a veces la supervisión... pues algunos compañeros piensan... es que tengo que hacer un informe, no iré a supervisión... claro, estaría estupendo algo así. En los Servicios Sociales depende mucho del municipio, porque la ratio y los presupuestos dependen de los Ayuntamientos”* (MTSL-19).

Hoy en día, es importante recoger y sintetizar el *conocimiento crítico* de aquellos profesionales que llevan mucho tiempo en una organización. Para ello, es imprescindible socializar o bien traspasar ese conocimiento entre toda la comunidad profesional, de esta manera, cuando una persona marcha del servicio puede ser substituida por otro profesional que hará su misma función. La visión que se tiene sobre este tópico es compartida entre ambos contextos: en el caso de Justicia, una profesional detalla:

“Soy de las personas que piensa que los educadores sociales y cualquier profesional no somos imprescindibles y lo que es muy importante es que podamos crear estructuras que cuando nos vayamos funcionen. Es también relevante que la suma de todos mejore esa forma de hacer, el traspaso a quien me viniera a sustituir lo haría en persona, le explicaría lo que tendría que hacer en su día a día, así como la explicación más técnica, las habilidades y competencias necesarias” (MTEPC-30).

Por lo que respecta al Dpto. de Servicios Sociales, se aprecia una respuesta muy similar a la detallada anteriormente: *“Si es alguien que ya estaba en Servicios Sociales me centraría en trasladarle los casos en los que estoy trabajando y con el máximo cariño, si es alguien que no ha trabajado nunca en estos servicios, debe saber que es complicado a nivel técnico porque tienes que saber de muchas cosas y muchos temas, pero no debe ser un problema, porque la inseguridad se combate con conocimiento y buscando información. Por otro lado, también le ofrecería apoyo a nivel técnico de intervención” (MTSC-27).*

Como recursos utilizados para ofrecer respuesta a nuevas necesidades o inquietudes, encontramos las búsquedas o el uso de las TIC, convirtiéndose en un aspecto que comparten ambos departamentos en el estudio. En cuanto a Justicia, una técnica declara: *“Para la búsqueda de recursos utilizamos a menudo Google, considerando que el acceso a las TIC te lo acaba facilitando” (MTSC-9).* También se suele recurrir para resolver problemas técnicos u ofimáticos: *“Suelo acudir a Google si estoy utilizando, por ejemplo, el programa Excel y no recuerdo una fórmula concreta, cómo hacer un cálculo, etc. El acceso a tutoriales es una vía que te lo facilita mucho” (HTEPC-31).* En el caso de Servicios Sociales, parece ser que el uso es ocasional, la mayor parte de entrevistados destaca la búsqueda puntual de recursos o de información.

En cuanto a la *modalidad formativa*, como se verá más adelante con el perfil administrativo, a raíz de la pandemia el auge de la formación virtual ha ido en aumento y son muchos profesionales los que han decidido actualizarse de forma online. Asimismo, son conscientes de los beneficios que comporta una modalidad de formación u otra, por lo que la mayoría de los discursos se acaban decantando por la formación tipo híbrida que, acaba por combinar y recoge los beneficios de ambas modalidades formativas. Una participante de Justicia detalla lo siguiente: *“La formación online me gusta, lo único que como trabajadora me acaba por ocupar mucho tiempo” (MTEPC-30).*

Esta sensación parece percibirse también en el Dpto. de Servicios Sociales:

“Yo soy de presencial. Cuando alguna vez he hecho una formación virtual, me da la sensación de que me falta esa parte más social, la de compartir con otros profesionales. No digo que no sea de provecho, sino que no la veo de utilidad en mi ámbito” (MTSC-26).

Nuevamente se observan los beneficios de la formación virtual en cuanto a su accesibilidad y flexibilidad, así como los de la formación presencial, con su componente social, de interacción y comunicación con el resto de los participantes, junto con la posibilidad de ir tejiendo o construyendo la red de contactos profesionales. Resulta de especial interés las percepciones que tienen los entrevistados respecto a la introducción del *teletrabajo*. A nivel global, la visión es positiva, en ambos departamentos destacan los beneficios de éste en cuanto a la flexibilidad y la comodidad en los desplazamientos físicos, el aumento de la capacidad de concentración y la autonomía, así como la facilidad en la conciliación laboral-personal.

En cuanto al Dpto. de Justicia se identifican algunas declaraciones que van en esta línea:

“Yo creo que tiene la ventaja de la comodidad de no tenerte que desplazar del lugar de trabajo, en mi caso que trabajo y vivo en Barcelona, vengo en moto, tardo 10 minutos, pero para aquellos profesionales que el desplazamiento es mucho más largo y tienen que invertir una hora y media al día hasta llegar a su puesto, sería una de las ventajas principales, el poder ganar tiempo” (HTAJ-1).

“He notado que mi productividad se ha multiplicado exponencialmente, tengo menos distracciones de hablar con alguien, de mirar el móvil... Ahora la batería me dura todo el día, porque lo consulto menos al estar involucrado en mi trabajo, he notado que me ha dado mucho foco la pandemia, de organizarme mejor y de estar más liberado” (HTSC-10).

Por otro lado, se identifican algunos inconvenientes, aunque acaban siendo menores, como lo es la falta de *desconexión digital*, pues muchos de los entrevistados declaraban que se podían pasar horas delante del ordenador sin llegar a ser conscientes, así como la pérdida de la interacción social con el resto del equipo. En referencia al Dpto. de Justicia, uno de los entrevistados afirmaba rotundamente: *“El teletrabajo ha venido a envenenar la interacción dinámica con los iguales y con los superiores, porque dada la facilidad con la que convocan reuniones, hay como una epidemia de reunionitis, todo el mundo está eternamente reunido, y estoy seguro que un año y medio atrás no estarían bajando la Calle Pau Claris hasta el edificio para reunirse, entonces claro... si estás reunido a todas horas, tienes que quedarte por la noche a acabar lo que tienes pendiente” (HTSC-8).*

A su vez, uno de los profesionales del Dpto. de Servicios Sociales, considera que: *“Nos hemos tenido que reinventar y hemos tenido que aprender a teletrabajar lo que ha supuesto una crisis, incluso a mí me ha costado mucho porque mi trabajo se centra en la entrevista, en la comunicación no verbal, entonces he tenido que reinventarme y aprender a hacer videollamadas, aprender a hacer reuniones virtuales...” (HTSL-25).*

Con el paso del tiempo y la nueva normalidad, estas pequeñas disfunciones se están corrigiendo y regularizando, ofreciendo a las organizaciones la posibilidad de combinar la presencialidad y la virtualidad. Una de las profesionales del Dpto. de Servicios Sociales declara que: *“Creo que el teletrabajo se ha precipitado con la pandemia, conciliar y teletrabajar puro y duro... para mí, no es viable. Ahora... si acaba siendo una cosa puntual y complementaria a la conciliación sí, tiene cosas positivas y creo que no deberíamos de perderlo cuando volvamos a la normalidad” (MTSL-14).*

9.1.3 Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil administrativo.

Como se puede apreciar en las interpretaciones de los entrevistados con perfil administrativo, éstos suelen hacer uso de programas informáticos propios de las organizaciones en las que trabajan, así como también los asociados al paquete *Microsoft Office* para las tareas de gestión que llevan a cabo.

La utilización del *ensayo-error* se convierte en uno de los principales mecanismos y estrategias de aprendizaje entre los administrativos. Los entrevistados declaran que les es útil para ir adquiriendo nuevos conocimientos sobre los aplicativos informáticos, es decir, buscan soluciones a partir de los conocimientos previos experimentados directamente con el programa. Por ejemplo, en el Dpto. de Servicios Sociales, uno de los administrativos declaraba: *“De las utilidades del programa yo solo sé utilizar un 10%. No ha habido tampoco cursos que me ayudaran en este tema. En definitiva, es buscarte la vida, preguntar, interpretar lo que te dicen, el ensayo-error...” (MASL-5).*

Llama la atención como en el Dpto. de Justicia existen documentos que contienen las instrucciones sobre el funcionamiento de determinados programas exclusivos del servicio, así como la explicación

de elaboración de un proceso, con la finalidad de recordar cómo se utilizan y de facilitar el trabajo de todo el equipo: *“Hay carpetas que va haciendo la gente, en las que puedes encontrar pantallazos y las instrucciones, paso por paso”* (MAAJ-1). Pero también hay quien opta por tomar notas y utilizar libretas a modo recordatorio, en este caso, como estrategia a nivel personal e individual para aquellas labores que no suelen ser rutinarias y conviene recordar: *“Normalmente, para recordar aquellas tareas que hago de forma menos habitual”* (MAAJ-1). Entorno a los Servicios Sociales, las notas o apuntes, se utilizan también como recurso personal. Muchos de los entrevistados acaban tomando consciencia de la importancia de la cultura del escribir, pues de esta manera se conseguiría un beneficio común.

“La libreta me sirve de guía porque en el fondo ahí quedan registrados los procesos y la manera como se tramitan, a quien se lo has de comunicar...” (MASL-6).

Los profesionales entrevistados, en ambos ámbitos, coinciden al confirmar los beneficios que aporta la *modalidad formativa* presencial ante las desventajas que presenta la modalidad virtual. La aparición de la pandemia les hizo visualizar los aspectos negativos y positivos de ambas, por lo que acaban decantándose por la aplicación de modalidades formativas mixtas o híbridas, pues muchos de los entrevistados consideran que el método b-Learning acabará siendo el futuro de la formación. Una administrativa del Dpto. de Servicios Sociales detalla: *“Yo valoro más la formación presencial, tanto por el formador como por la interrelación, es más práctica y te ayuda mucho los comentarios de los compañeros, sus reacciones, el intercambio informal. No niego que las dos sean buenas, pero pienso que la presencial te cubre aspectos que la virtual no logra conseguir”* (MASL-7).

La *consulta al compañero* sigue siendo el mecanismo y la estrategia de aprendizaje más utilizada en ambos departamentos. En Servicios Sociales, uno de los participantes llega a mencionar: *“...hay confianza y sé que él me responderá rápido y con conocimiento del tema”* (MASC-2). Otra de las vías utilizadas, aunque menos común se corresponde con la *consulta al superior*:

“Cuando entre compañeros no se llega a encontrar la respuesta o la solución, se opta por preguntar a los jefes, o por preguntar directamente si en el momento que me solicitan algo, tengo la duda y quiero confirmarlo” (MASC-3).

Con relación al Dpto. de Justicia, si hablamos de la consulta a los compañeros, una administrativa declara: *“He tenido la suerte de tener a mi alrededor gente muy formada, y que sabía más que yo. Además, nunca he tenido inconveniente en reconocer que hay gente que sabe más que yo, y que se puede aprender”* (MAAJ-1). Por otro lado, respecto a la consulta al superior o jefe, la misma profesional menciona:

“Cuando he tenido alguna duda siempre he recurrido en llamar a esa persona que me lo puede solucionar, luego también están los jefes, pero más que duda, es cuando no hay establecido algún tipo de criterio, entonces antes de meter la pata recurro a preguntar” (MAAJ-1).

Finalmente, en cuanto al *uso de las TIC*, así como las *búsquedas por Internet*, se observan algunas diferencias entre ámbitos. Aunque no se cuenta con un grupo numeroso, en Justicia, se coincide en que las búsquedas por Internet no les suelen ser útiles para resolver dudas que les surgen en el desarrollo de la actividad laboral, sino más bien, lo es el ensayo-error y el acceso a la formación. Por

el contrario, varios entrevistados de los Servicios Sociales, llegaron a afirmar que, el uso de Internet era para ellos una fuente o recursos necesario, así lo declara una profesional:

“Recurso a Internet a menudo para investigar cuando tengo alguna duda, por ejemplo, cuando trabajaba como administrativa en la policía local tuve que buscar la diferencia entre aparcar y estacionar porque recibía muchas quejas sobre este asunto. Accedía a Internet y buscaba la solución, allí tienes todo” (MASL-8).

9.2 Resultados cualitativos de los grupos de discusión.

Como se ha mencionado en el Capítulo 7, se procede a la realización de dos grupos de discusión con el objetivo de poder contrastar los resultados del cuestionario online y las entrevistas virtuales, además de poder profundizar en aquellas temáticas que se consideran importantes en el estudio. En este caso, la realización de esta técnica intenta ofrecer una respuesta al segundo, tercer y cuarto objetivo específico de la investigación. Seguidamente, se procede al análisis y la interpretación de los comentarios realizados por los participantes en la III fase del estudio, teniendo presente sus perfiles profesionales y aquellos tópicos más recurrentes y a su vez prioritarios para la investigación, en su mayoría mencionados en el apartado anterior. Cabe mencionar que, las apreciaciones recabadas en esta fase del estudio enriquecen el discurso previo de los profesionales, aportando novedades y generándose categorías emergentes no contempladas y previstas.

9.2.1 Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil directivo.

Tal y como se ha mencionado, un procedimiento de acogida bien estructurado y formalizado ofrece una visión de la organización muy positiva al profesional recién llegado. En este proceso, el directivo tiene un papel muy relevante, es por ese motivo que resulta interesante detenerse en la categoría *mentor/referente/equipo de trabajo*. En ambos departamentos es algo que se está potenciando en los últimos dos años, donde se asigna la figura de un tutor que acompaña al profesional en sus inicios laborales. En referencia al Dpto. de Justicia, uno de los directivos declara: *“Los técnicos que entran de nuevo en el equipo, ya se prevé que tengan una rueda de acompañamiento de los otros técnicos que en principio hace tiempo que están en el servicio. Este proceso lo intento reforzar, participando de su acogida, pero de lo que se trata es que interactúen con su equipo” (HDSC-5).*

En cuanto al Dpto. de Servicios Sociales, es un aspecto que se está trabajando y potenciando poco a poco, pues años atrás la bienvenida de los profesionales pasaba desapercibida por la organización: *“Ahora cuando llega una persona, se le asigna un profesional, como dicen muchos a dedo, éste hace de tutor y todos los días le está echando una mano, le ofrece acompañamiento, y luego sí que es verdad que vienen las coordinadoras y le muestran el espacio, explicando dónde estamos, qué es lo que tenemos, básicamente el funcionamiento del servicio” (MDSC-15).*

En torno al *conocimiento intergeneracional* se acabaron derivando varios temas, entre ellos, el relevo generacional. Los participantes se encuentran preocupados por la llegada inminente de las jubilaciones de muchos de los profesionales que ocupan perfiles directivos, ya que desde hace tiempo no ha habido ningún tipo de relevo generacional y los profesionales siguen siendo los mismos que entraron hace muchos años. Ante este hecho, uno de los participantes del Dpto. de Justicia, anuncia lo siguiente: *“Especialmente en nuestra organización, el relevo generacional tendrá un doble impacto, primero la gente que abandona y segundo la falta de renovación en el caso de la función*

directiva, con la cual cosa, la pérdida de conocimiento y capacidad directiva aún será mayor. Vamos tarde, pero debemos llegar lo antes posible” (HDAJ-1).

En consonancia con lo comentado, si no se implementan alternativas de manera urgente, es muy probable que se produzca una *pérdida del conocimiento crítico* en ambos departamentos de la APC, pero en especial, en el Dpto. de Justicia: *“En nuestra organización este relevo generacional tendrá un impacto doble: primero el hecho de que haya gente que abandona y segundo, la ventaja de la incorporación de gente joven que tuvieron acceso a la función directiva desde sus inicios pero que no han sido sustituidos en ningún momento. Con lo cual, la pérdida será principalmente de conocimiento y de capacidad directiva” (HDAJ-1).*

Una temática novedosa y que presenta cierta relación con el concepto de liderazgo, fue la necesaria *actitud proactiva* que debían de tener los profesionales con respecto a su formación inicial. Los participantes recordaban como nadie se preocupó en capacitarlos profesionalmente como buenos directores, en este caso, fue el interés y la motivación personal lo que les convirtió en líderes exitosos. En referencia al Dpto. de Justicia, un profesional destaca lo siguiente:

“La actitud es lo más importante, más que el conocimiento, porque es el motor de activación. Antes cuando hablaba un compañero, me he apuntado: no hace falta que los directivos motiven, con que no desmotiven es suficiente. Hay un elemento de formación directiva y de sensibilización, las personas que tengan responsabilidad deben tener claro que el elemento conector, de confianza, hace disparar el conocimiento y esto va mucho más allá de lo que pueda ofrecer el Departamento de Formación” (HDAJ-2).

La llegada de la pandemia trajo consigo la implantación del *teletrabajo* en muchas organizaciones. Este aspecto ha provocado varios cambios a la hora de administrarse el trabajo y de acceder a cursos de formación. Un profesional del Dpto. de Justicia, así lo pone en evidencia: *“La pandemia ha venido para cambiar la manera de administrar la formación y la manera de trabajar, ahora nos planteamos si se acaba o no introduciendo. La Harvard Business Review, detalla los aspectos que debemos tener presentes al hablar de trabajo en remoto: ser más productivo, establecer límites, conectar con el equipo de trabajo... Ha habido un salto enorme, hay gente todavía reacia a este cambio, pero hablamos de un antes y un después, que permite que estemos muy cerca de lo que hablábamos, que la formación no se entiende como un curso. En definitiva, la parte buena de la pandemia es que ha cambiado un panorama muy tradicional” (HDAJ-2).*

9.2.2 Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil técnico.

Muy importante los avances y mejoras en cuanto a la *protocolización* de procedimientos en ambos departamentos. La mayor parte de profesionales defienden la importancia de dejar por escrito las experiencias y los conocimientos acumulados a lo largo del tiempo. En Servicios Sociales, una de las profesionales menciona: *“Durante la pandemia debimos de aprender a poner más las cosas por escrito, creo que se ha reorganizado, al menos en nuestra organización tenemos los procedimientos en una carpeta donde puedes consultar, cada vez que tengas que hacer un trámite o alguna gestión, está todo por escrito y eso se ha aprendido desde la pandemia, y considero que es un punto a favor para continuar escribiendo todo lo que hacemos desde el servicio” (MTSC-28).*

En cuanto a la existencia de *espacios de reflexión formales e informales* vemos como la visión que tienen ambos departamentos no es muy positiva. Éstos defienden acérrimamente que se habiliten

estos momentos para poder “parar” y reflexionar cuando han tenido una tarea bastante compleja. Mencionan que las organizaciones no lo ven como un recurso prioritario actualmente y creen que deben ponerse las pilas en habilitar y acondicionar estos espacios. Respecto a esto, una participante del Dpto. de Servicios Sociales destaca: *“Es un espacio importante y el tema de la reflexión a mí me cuesta, lo voy haciendo a salto de mata, o como dice la compañera, cuando tienes un caso más problemático, no tenemos espacio de reflexión, ni de diagnóstico y mucho menos para hacer evaluación, es impensable”* (MTSC-28).

De forma similar, un profesional de Justicia, considera como una tarea más el disponer de espacios para reflexionar y tomar consciencia de las decisiones a las que llegamos: *“Una de las enfermedades que tiene esta organización, sobre todo los servicios finalistas es la prisa y la presión por actuar inmediatamente, por ejemplo tema extranjería... vamos a hacer un circular, sí claro, estupendo, pero no se pararon a pensar, ni mucho menos en que queríamos, y a veces nos pasa esto, damos por presupuesto muchas cosas, sale X problema cómo reaccionamos, sale este otro, cómo reaccionamos, pero muchas veces quizás es el ritmo que lleva la institución, no se hace ese parar y pensar a partir de lo que estamos haciendo”* (HTAJ-7).

A su vez, en este mismo departamento, se establece cierta relación entre las categorías *red de contactos profesionales/expertos* y la *experiencia profesional*. Al margen de la existencia o no, de estos espacios formales e informales habilitados para el fomento del aprendizaje, los profesionales destacan que cuando han querido acceder al conocimiento ha sido preguntando a aquellas personas expertas en el ámbito o bien, a través de recursos o estrategias personales. A continuación, se muestra la opinión de una técnica del Dpto. de Servicios Sociales:

“Es verdad que la formación reglada es muy importante, pero he aprendido mucho de la experiencia y también de saber a quién tengo que preguntar cuando tengo ciertas dudas” (MTSL-19).

“He aprendido mucho y sobre todo de mi experiencia, realmente la técnica que soy ahora no tiene nada que ver con la que salió de la universidad, y sí que después he seguido estudiando, he ido a cursos que me han interesado, pero sinceramente el 75% de lo que aprendo, lo aprendo de mis compañeros y de mi experiencia, cuando hablo de experiencia me refiero a recursos o estrategias, más en el día a día” (MTSL-19).

Con relación al Dpto. de Justicia, se observa como el *aprendizaje informal/aprendizaje en el puesto*, es una de las categorías o tópicos más mencionados. Consideran que el aprender haciendo es esencial en la sociedad actual y, por lo tanto, un curso formativo no te va a otorgar todo el conocimiento que se necesita para sobrevivir en la vorágine del día a día, por lo que también, se necesita de una dosis de aprendizaje informal. Con respecto a esto, un profesional comenta: *“...lo que te quería decir es que sea lo que sea, incluso aunque tengas un curso de capacitación inicial y de reciclaje, lo más importante es que te hagas un propósito para aprender, porque te encontrarás dificultades en las que deberás encontrar el aprendizaje y eso no se puede encontrar en un curso de capacitación. A partir de aquí, si tienes la actitud de construir aprendizaje, buscarás recursos que puedan ser formales, informales, a veces preguntarás a algún compañero, aprovecharás un curso que has visto interesante...”* (HTAJ-7).

La importancia de *compartir el conocimiento* vuelve a mencionarse entre los profesionales del Dpto. de Servicios Sociales. Los espacios formales donde se debaten “buenas prácticas” y se ponen sobre la mesa aspectos de mejora a nivel procedimental o legislativo, son comunes en este ámbito: *“Existe en Barcelona el banco de buenas prácticas para compartir conocimiento con otros servicios del territorio, creo que si no me falla la memoria, se ha interrumpido un tiempo debido al asunto del teletrabajo, pero lo solían hacer una vez a la semana, allí presentabas tu proyecto y quien estuviera interesado asistía para hacer preguntas. Es un espacio que está muy bien, totalmente voluntario, te has de gestionar la agenda, y si te interesa algún tema que se trate puedes apuntarte”* (HTSC-14).

En torno a aquellos tópicos relacionados con la aparición del teletrabajo, nos resulta interesante detenernos en uno en concreto, la *accesibilidad a la formación*. Los participantes hacen alusión a la facilidad que ofreció la pandemia para acceder a cursos online, Webinars... totalmente virtuales. Muchas organizaciones se debieron adaptar con mucha rapidez y adecuarse a esa transformación digital, con la creación de cursos abiertos, totalmente masificados y, a menudo, gratuitos. En referencia al Dpto. de Justicia, un profesional pudo detectar en primera persona esta evolución: *“Hablando de formación... una de las cosas que se llevan a cabo en mi institución son las jornadas y las sesiones de mucha gente, recuerdo que cuando eran en modalidad presencial había un máximo de 300 y era todo un éxito, ahora el éxito es pasar de los 1.000 asistentes en remoto”* (HTAJ-7).

En cuanto al auge de la digitalización y el uso de las TIC, aparece el concepto *nativo e inmigrante digital*, asociado al desarrollo de las competencias digitales de aquellas generaciones más jóvenes. Uno de los técnicos del Dpto. de Justicia destaca la riqueza del conocimiento intergeneracional en la actualidad: *“Con la entrada de gente nueva, cada vez me veo más puretilla, porque no suelo establecer vínculos tan fácilmente con la gente joven, aunque valoro este grupo de profesionales que está entrando porque vienen muy capacitados, con muchos conocimientos y con un lenguaje nativo digital que a mí me gusta mucho”* (HTSC-10).

9.2.3 Aprendizaje en el puesto de trabajo: perfil administrativo.

Una de las temáticas más comentadas en el grupo de discusión de los Servicios Sociales se asocia con la *transformación de los roles profesionales*. Con la llegada de la pandemia el volumen de faena aumentó y algunos de los participantes declaran haber asumido tareas que no eran propias de su rol profesional. Esto comportó la asunción de nuevos aprendizajes, así como el desarrollo de diversas competencias profesionales. Una de las participantes acaba comentando: *“En la actualidad tenemos mucha faena y es importante adoptar todos los conocimientos que nuestros compañeros técnicos llevan a cabo, por ejemplo, en control de los casos y los respectivos informes”* (MASL-6).

Para concluir, con relación a la pandemia y sus consecuencias, encontramos la pérdida del contacto y de comunicación con los compañeros de equipo. Relacionado con esto, los participantes nos hablan de la falta de *interacción social y de trabajo en equipo*. En sus testimonios se puede denotar una cierta tristeza, ya que no podían compartir sus preocupaciones e inquietudes en el momento “pasillo” o “café”. Poco a poco, esto se va recuperando con la llegada de la nueva normalidad y con ello la presencialidad. Como indicaba una participante de Servicios Sociales: *“Durante marzo y abril del 2020, creo que nos surgieron muchas dudas, en esos momentos se nos rompió todo y aparecieron cosas nuevas, situaciones en las que el apoyo o el momento “break” con los compañeros, no estaba”* (MASL-6).

9.3 Complementariedad resultados cualitativos.

El proceso de análisis se ha llevado a cabo de forma complementaria entre los planteamientos deductivos, previos al trabajo de campo, así como inductivos, con los datos obtenidos de la fase II y III de la investigación. La recolección de datos cualitativos y la complementariedad entre ellos logra enriquecer el análisis sobre un determinado fenómeno si se le asocia, en un proceso de triangulación, con otras técnicas de obtención y análisis de datos (Aedo, 1994).

Seguidamente, se muestra una síntesis con los resultados más relevantes extraídos de las entrevistas y los grupos de discusión, contando también con la información recabada de la pregunta abierta del cuestionario online, la cual muestra relación con la percepción de los profesionales con respecto a la formación que ofrecen en la actualidad sus departamentos.

Si se recurre a la cuestión de la disponibilidad de tiempo para la *reflexión sobre la práctica profesional*, a nivel general los participantes no se muestran del todo de acuerdo con este tópico. Este aspecto, es posible que se produzca debido a la carga laboral y a la limitada libertad que ofrecen las organizaciones a sus profesionales para que puedan reflexionar sobre su día a día. Asimismo, los profesionales ven como algo positivo las *reuniones de equipo* en ambos departamentos, esto puede asociarse con el compartir el conocimiento, resolver las dudas, solicitar opinión, entre otros motivos.

Sobre el uso de las *guías o manuales de trabajo*, la presencia de opiniones es diversa. Si bien es cierto, tal y como nos confirma la literatura, muchas organizaciones no disponen de ninguna guía o manual formalizado y si lo tienen, es muy escaso, pues como declaran varios profesionales no suelen dejar por escrito los aprendizajes que adquieren o el cómo actuar en determinadas situaciones, por lo que cuando llega un profesional a la entidad siempre va desorientado. En definitiva, no suele ser una estrategia o recurso muy difundido y utilizado en la APC.

La visión que muestran los profesionales respecto al *trabajo en red con otras entidades* acaba siendo distinta cuando nos referimos al contexto. En cuanto a Justicia, es algo que se empezó a considerar a través de las Comunidades de Práctica (CoP), de esta manera, podían compartir el conocimiento entre áreas y departamentos. En cuanto a Servicios Sociales, se observan aspectos a mejorar y potenciar, pero es cierto que muchos profesionales hacen alusión a la existencia de espacios de encuentro con diferentes ayuntamientos y con los mismos Servicios Centrales.

Refiriéndose a uno de los temas más importantes del estudio, como *la creación y gestión del conocimiento*, se observa que es algo que se trabaja o se intenta potenciar cada vez más. Si bien es cierto, el Dpto. de Justicia, presta más atención a este aspecto estableciendo espacios para que los profesionales de las distintas áreas puedan compartir el conocimiento y conozcan los proyectos en los que se encuentran trabajando en la actualidad. Respecto al Dpto. de Servicios Sociales, se aprecia como esta categoría no está tan presente en el día a día de la organización. Es interesante observar como algunos profesionales coinciden al afirmar que, con la aparición de la pandemia, poco a poco, se han ido potenciando estos encuentros para compartir el conocimiento, entre los más comunes encontramos la supervisión donde los profesionales tienen la oportunidad de reflexionar, compartir dudas y obtener información sobre aquellos casos más problemáticos.

La *búsqueda por Internet* como recurso de aprendizaje está presente en ambos departamentos. Lo suelen utilizar para la búsqueda de información, para realizar una consulta concreta o para resolver una duda. En cuanto al *uso de las TIC*, sucede algo similar, los profesionales las suelen utilizar como

recurso para la búsqueda de algún concepto y las conciben más bien como un facilitador para la adquisición de nuevos aprendizajes.

En referencia a la adaptación de las *acciones formativas a las necesidades*, se puede apreciar como muchos de los participantes no ofrecen una opinión exacta y acaban mostrando cierta indecisión. La visión que se tiene de la formación desde Justicia parece no ser del todo positiva, llegando a coincidir con muchas de las apreciaciones identificadas en Servicios Sociales. La mayoría de los profesionales declaran que la oferta formativa que reciben es muy limitada, además de desfasada, pues en pocos casos se adapta a las necesidades que tienen en sus puestos de trabajo, es decir, la perciben alejada de su realidad profesional.

Aunque las perspectivas y puntos de vista son diversos entre los profesionales con relación a la *modalidad formativa*, se sigue apostando por la presencialidad. En determinados comentarios, se ha podido advertir como algunos profesionales no descartan los beneficios que comporta la modalidad online y el acceso a la formación e-Learning, justo ahora en tiempos de post-COVID, sobre todo para evitar los largos desplazamientos y tener una mayor flexibilidad. Al margen de esto, los participantes consideran que la modalidad presencial se adapta mejor a sus necesidades laborales, además de facilitar la interacción social y la resolución de dudas al compartir con el resto de los profesionales. En esta línea, resulta interesante remarcar la apuesta generalizada de muchos profesionales a favor de la formación híbrida, pues consideran que es el futuro del acceso a la formación y el modelo de trabajo que adquirirán muchas organizaciones.

Nuevamente, se identifican opiniones diversas entre participantes sobre el *uso del ensayo-error*. Dicha estrategia es poco utilizada en ambos contextos, y en algunas ocasiones los profesionales, sobre todo, personal administrativo no son conscientes de llevarla a cabo. A raíz de las reflexiones de algunos profesionales, el ensayo-error se acaba asociando a la capacidad de guiarse por intuición, recuerdan que en sus inicios la solían utilizar e incluso para corregir ciertos aspectos cuando no les había sido útil, por ejemplo, al manejar un programa informático novedoso.

La aparición del *teletrabajo* es otro de los conceptos más mencionados por los profesionales de ambos contextos de actuación. Con la pandemia se ha transformado la forma de gestionar el trabajo junto con el acceso a la formación continua, ante este hecho la opinión de los profesionales es diversa, algunos piensan que dicha modalidad debería prolongarse en el tiempo y combinarse en ciertos momentos con la presencialidad, otros en cambio, consideran imprescindible volver a la normalidad asistiendo a sus puestos de trabajo diariamente. Estas percepciones discrepantes se asocian a los beneficios que el teletrabajo puede comportar, por ejemplo, la flexibilidad laboral, la reducción de los desplazamientos físicos al puesto de trabajo y, sobre todo, la desaparición de las distracciones y el aumento de la capacidad de concentración.

Contrariamente, varios profesionales hacen alusión a los aspectos más negativos, como puede ser la falta de comunicación e interacción social con el equipo de trabajo, el acceso masivo y la falta de personalización de la formación, la dificultad de conciliar la vida laboral con la familiar, junto con la problemática de ciertas generaciones para adaptarse a estos cambios tecnológicos precipitados.

Por lo que respecta al uso de *mecanismos y/o estrategias de aprendizaje* y a las vías de aprendizaje informal, se ha podido observar que la opinión de los profesionales es más bien positiva y similar en ambos departamentos. A lo largo del análisis, los profesionales han ido haciendo alusión a la utilización de diversos recursos de carácter informal (autoaprendizaje, consulta a los compañeros, consulta al superior, búsquedas por Internet y uso de las TIC, tomar notas o “chuletas” ...) para la

adquisición de nuevos aprendizajes, conocimientos e incluso para resolver alguna duda o problema en su puesto de trabajo.

El recurrir al *autoaprendizaje* para resolver una duda o adquirir ciertos conocimientos es algo que hoy en día está presente en la mayoría de las organizaciones públicas e incluso privadas. Gran parte de los participantes manifiestan que al llegar a su nuevo puesto de trabajo no habían recibido ninguna formación básica o información sobre las tareas a desarrollar, así pues, mediante la puesta en práctica, a partir del ensayo-error o haciendo consultas, fueron adquiriendo los aprendizajes necesarios.

En cuanto al *intercambio de buenas prácticas* (benchmarking) se puede apreciar cómo concretamente el perfil directivo suele priorizarlo con respecto al resto de tópicos que han surgido del análisis y se han ido mencionando a lo largo del estudio. Los participantes declaran recurrir a las experiencias profesionales o casos de éxito de organizaciones con unas particularidades similares para poder dar respuesta a los déficits internos. Un ejemplo de ello es el proyecto *Fira Activa't*, presentado en el Congreso Internacional EDO 2020, en el cual se recoge un conjunto de buenas prácticas y de protocolos de actuación para aquellos profesionales recién llegados. El ejemplo presentado, se refiere a un suceso en un centro penitenciario, concretamente cómo sacar a un interno de su celda cuando se produce un incendio, evitando que pueda ser agredido por éste y a la vez el riesgo de intoxicación. Así pues, la finalidad principal se trata de compartir esta experiencia con el resto de los centros para que puedan transferirla y ver su funcionalidad.

En esta línea, en cuanto al *procedimiento o manual de acogida*, se aprecian algunas discrepancias según ámbito. En los resultados se visualiza una cierta falta de formalización y de creación de unos protocolos para guiar y acompañar a los nuevos empleados en su bienvenida al servicio. Un grupo numeroso recuerda que al llegar estaban perdidos y fueron los mismos compañeros de equipo los que por iniciativa se ofrecían a brindarles soporte, a su vez y de forma generalizada, los profesionales creen que hubiera sido útil para los recién llegados en plena pandemia un *onboarding* estructurado y totalmente online.

Ambos departamentos defienden rotundamente la elaboración de una guía formal o de un repositorio interno, aun así, se pueden advertir ciertas diferencias, respecto al Dpto. de Justicia, parece ser que el tema de la protocolización está más arraigado, a diferencia del Dpto. de Servicios Sociales, donde los profesionales llegan a ser conscientes de la dificultad de escribir y formalizar todos los procesos de actuación, aunque hoy en día, están trabajando en ello con gran empeño y esfuerzo.

Finalmente, entre las estrategias más utilizadas se encuentra la *consulta al compañero de equipo*. Los mismos participantes toman consciencia de que sus dudas acaban siendo resueltas con la ayuda de los compañeros de mayor confianza o conocimiento. También es cierto que, *recurren al superior* cuando el asunto es más grave o urgente.

En referencia a la categoría *tomar nota o realizar "chuletas"*, se convierte en otro de los mecanismos más utilizados en ambos departamentos. Se cuenta con la respuesta de algún profesional que afirma utilizar a menudo una libreta o agenda personal donde anota breves recordatorios y tareas puntuales que le van surgiendo durante la jornada laboral. Se podría decir que, normalmente se suele utilizar como estrategia de memorización, para no olvidar los nuevos aprendizajes.

Resulta interesante introducir el análisis realizado de los grupos de discusión, los cuales han aportado cierta riqueza al estudio con la aparición de tópicos emergentes, no considerados en las fases previas de la investigación.

En referencia al *conocimiento intergeneracional*, surgen varios conceptos asociados con la pérdida del *conocimiento crítico*, así como la necesaria *socialización* de este. Estos tópicos son de vital importancia para la mayor parte de los participantes en el estudio, pero especialmente para el Dpto. de Justicia, pues son conscientes que de manera inminente es algo que acabará sucediendo y que todavía no se ha elaborado un plan de actuación por parte de las instituciones. Durante la puesta en marcha del grupo de discusión, los profesionales fueron planteando iniciativas muy interesantes para poder garantizar el traspaso de ese legado entre el personal veterano y el novel, a continuación, se presentan algunas de las propuestas realizadas:

“Dejar por escrito las cosas no sirve de nada porque nadie se las lee, soy millennial y la gente que viene detrás de mí lee poquísimo, eso sí, consume más contenido audiovisual donde hay un cierto atractivo y enganche, es decir, un vínculo desde el primer momento. Se podría utilizar ese tipo de lenguaje para dejar el legado de mis compañeros, por ejemplo, pienso en un formato más de reportaje, un formato cinematográfico, no tiene que contratar a nadie ni tampoco ningún servicio, lo podría hacer yo mismo” (HTSC-10).

“Todos conocéis a Luis Enrique, éste tiene una idea de la selección española muy concreta, son 11 personas que se lo saben de memoria y da igual que esté fulanito o pepito, porque vienen con la memoria incrustada, no hace falta que lean nada, cuando hablo de cultura de aprendizaje, me refiero a aquel profesional que llega y tiene el hábito aprendido, no hace falta vídeos, porque ya es algo automático, podemos contar con algún compañero que puedo hacer el relevo en seguida, esa es la figura del coach” (HDAJ-2).

“Lo óptimo sería que hubiese un acompañamiento, estoy de acuerdo con que tiene que haber algo, ya sea en formato audiovisual o en papel, algo más como recomendaciones o tips de recordatorio, pero lo óptimo tanto para los puestos directivos como intermedios, quizás sería un acompañamiento no sé si después de la jubilación, que ese profesional pudiera asistir 3, 4 o 6 meses a ayudar a esa persona que ha entrado nueva, que le transmita sus conocimientos” (HTAJ-1).

Entre aquellos aspectos a mejorar, encontramos la percepción que tienen los profesionales sobre la configuración de *espacios formales e informales* que permitan reflexionar sobre la propia praxis laboral. Las opiniones acaban coincidiendo entre los participantes al declarar que deberían hacerse responsables las propias organizaciones de habilitar un hueco en la agenda de sus equipos para poder compartir dudas, realizar consultas, resolver situaciones, acceder a cursos formativos, etc. La inexistencia de espacios informales se acaba asociando a la falta de tiempo, de infraestructura y de una CO que lo promueva. Las propias apreciaciones de los participantes indican que estos momentos de interacción se generan de manera ocasional, de forma espontánea, pero que, no están reconocidos institucionalmente (conversaciones en el pasillo, en el descanso, en el momento café...).

La *actitud proactiva*, es otro de los tópicos más debatidos entre los profesionales, sobre todo, entre el perfil directivo. La iniciativa personal es muy importante a la hora de recurrir a la formación inicial, pues destacan la falta de capacitación por parte de la APC en cuanto a las competencias necesarias

para ser un buen director y ejercer un liderazgo adecuado. Lo mismo sucede al acceder a la *formación continua*, muchos de los cursos no se adaptan a las necesidades formativas que en esos momentos presentan los profesionales.

Finalmente, si se hace referencia al ítem correspondiente a la pregunta abierta del cuestionario online (fase I), se acaban mencionando las mejoras que creen necesarias los profesionales con respecto a la formación que reciben de sus organizaciones. En la Tabla 88, se enumeran algunas de las propuestas realizadas por los participantes y contempladas en dicho instrumento. A su vez, resulta interesante apreciar como aun siendo departamentos con realidades distintas, acaban coincidiendo en muchos aspectos:

Tabla 88: Mejoras planificación formación Justicia y Servicios Sociales

Departamento de Justicia	Departamento de Servicios Sociales
Potenciar la formación online	Oferta formativa más amplia y accesible a todos los profesionales
Talleres en competencias profesionales y jornadas de intercambio	Dificultades en el acceso a la propuesta formativa de la Diputación
Formaciones vinculadas a la mejora del trabajo en equipo	Formación a medida o a la carta adaptada al lugar de trabajo
Fomentar la formación de los superiores	Formación en el mismo lugar de trabajo
Formación específica para el personal técnico	Adecuar la formación a las necesidades reales
Ausencia de oferta formativa para el fomento de las competencias profesionales	Facilitar el acceso a la formación a todos los perfiles profesionales
Actualización de los cursos formativos, la mayoría se encuentran desfasados	Formación más variada, no tan repetitiva
Cursos más próximos al lugar de trabajo, actualizados, prácticos, multimedia y más variados	Formación más específica, no tan general
Mejorar el procedimiento de acogida y bienvenida de los nuevos profesionales	La formación debería ser vista como una inversión a largo plazo
Descentralizar la formación por el resto de las provincias, no únicamente en Barcelona	Fomentar la participación y la utilización de herramientas para crear manuales de consulta actualizados
Ampliar la cantidad de cursos presenciales en la provincia de Tarragona	Facilitar espacios de autoformación en grupo
Ofrecer formación por grupos de trabajo	Compartir espacios entre profesionales
Diseñar y planificar cursos más prácticos, adecuados a la realidad laboral	Mejorar la formación de acogida o de nuevos procedimientos
Crear formaciones vinculadas a la mejora de metodologías de trabajo en equipo, entre profesionales de diferentes áreas (lecciones aprendidas, gestión del error, estudio de casos...)	Impulsar espacios de aprendizaje compartido entre los profesionales
Aumentar la capacitación de los profesionales en el manejo de las TIC	Crear espacios de consulta para facilitar el contacto con los directivos
	Mejorar la formación de acogida de los nuevos profesionales
	Más facilidad para acceder a la formación interna y externa

Mejora de la formación online	Hacen falta cursos de gestión emocional y
Promover el acceso a la formación fuera del lugar de trabajo (externa)	autoconocimiento, ampliar el concepto de formación y no solo quedarnos con la clase magistral
Potenciar la formación a lo largo de la vida	Tener en consideración las propuestas
Encontrar nuevas vías para trabajar en proyectos de forma colaborativa	formativas que realizan los profesionales
Estudio personalizado y minucioso de cada lugar de trabajo para la detección de necesidades formativas	Formación de calidad adaptada a la práctica profesional
Uso de aplicaciones y programas que faciliten el aprendizaje y la interacción	Formación más dinámica con espacios de reflexión
Fomentar entornos y espacios de aprendizaje informal, de intercambio de experiencias, de descubrimiento de novedades, etc.	Hace falta más tiempo de reflexión sobre la práctica
	Organizar la formación con más tiempo y rigurosidad

Fuente: Elaboración propia.

9.4 Resultados del Modelo de Mejora para el Fomento del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo en la Administración Pública catalana.

Presentado el modelo de mejora en el Capítulo 7 de este estudio, se considera adecuado recurrir a los resultados extraídos de las 13 validaciones realizadas por aquellos profesionales que mostraron interés por hacer llegar y comunicar a sus departamentos las propuestas más relevantes. La finalidad principal se centra en dar respuesta al 5 y 6 objetivo específico, garantizando así una transferencia real en ambos departamentos de la APC.

En la siguiente Tabla 89, se muestra una síntesis de los resultados extraídos de las validaciones. Cabe destacar que algunas de las propuestas finales se encuentran en el Anexo 14.

Tabla 89: Resultados de la validación del Modelo del Mejora

Tópico	Propuesta final (por los profesionales)
Trabajo en red y gestión del conocimiento. Compartir buenas prácticas, casos de éxito y experiencias con otras entidades o servicios.	<p>La participación en jornadas es siempre un espacio excelente para compartir buenas prácticas y conocimientos, pero cuando son presenciales la red se multiplica, los espacios informales que tienen lugar durante las jornadas de formación son tanto o más importantes que las jornadas en sí.</p> <p>Generar equipos de trabajo de diferentes entidades sobre cuestiones comunes.</p> <p>Los responsables de las Administraciones Públicas deben aprobar en las agendas de los profesionales que se dedique un tiempo específico y obligatorio a dicho trabajo. En la mayoría de las ocasiones, desde la más alta jerarquía se pide trabajo en red, pero en cambio a nivel técnico no se ofrecen los espacios ni el tiempo para llevarlo a cabo.</p> <p>Promover cursos de formación y asistencia/participación a jornadas.</p> <p>En estos encuentros se debería elaborar un documento final con las ideas más significativas.</p>

	<p>Para consolidar esta buena práctica estaría bien establecer un calendario fijo de intercambio de buenas prácticas organizado por la misma organización y con el visto bueno y la colaboración de cada área de Justicia Juvenil.</p> <p>Introducir acciones intencionales por parte de los departamentos de Recursos Humanos y de Formación. Por ejemplo, habilitar nuevos roles como los facilitadores de aprendizaje.</p>
<p>Inteligencia colectiva para potenciar el trabajo colaborativo entre los profesionales.</p>	<p>En el ámbito social existe la necesidad de compartir conocimiento y experiencias. Sería adecuado la presencia de más literatura práctica, hay mucha teoría y pocos casos prácticos.</p> <p>Introducir, en las reuniones de equipo de profesionales, un espacio para compartir conocimientos y/o experiencias profesionales interesantes.</p> <p>Falta formación a nivel técnico.</p> <p>Creación del espacio “Buenas prácticas” por la entidad donde puedan participar los profesionales y exponer su trabajo.</p> <p>Diseñar e introducir acciones concretas para articular la inteligencia colectiva en la organización. A través de encuestas periódicas, paneles de participación online, retos colectivos y otras.</p>
<p>Acogida a los nuevos profesionales</p>	<p>Creación de un manual de bienvenida para cada puesto de trabajo.</p> <p>Implementar la figura del acompañamiento/tutelaje de otro profesional (figura del coordinador) con previsión de que le pueda destinar tiempo.</p> <p>La formación de acogida no debería recaer en los propios compañeros de equipo.</p> <p>Importancia de tener un responsable de la actualización del contenido de este manual: los encargos y los trámites en Servicios Sociales varían a menudo, y rápidamente estos manuales pueden quedar obsoletos o inducir al error.</p> <p>Disponer de una sesión formativa de los aplicativos informáticos y de un manual de recursos a nivel territorial.</p> <p>Formalizar la función de la mentoría para los nuevos profesionales.</p> <p>El material de acogida puede estar muy bien, pero lo más efectivo es establecer un protocolo de acogida con un mentor y una rueda de acompañamientos por parte de otros profesionales del equipo, para que el nuevo técnico vea otras formas de actuar.</p>
<p>Retención del talento y conocimiento intergeneracional</p>	<p>A nivel bidireccional. Es necesario el diseño de proyectos que tengan en cuenta a las personas que llegan, a menudo vienen con nuevas ideas y con una formación más actualizada, y es esto tan válido como la experiencia de muchos años trabajando en la profesión.</p> <p>Disponer de un lugar claro y accesible online donde estén clasificados todos los protocolos con los que se trabaja y que una persona, o varias, sean las encargadas de revisarlos y/o ir incluyendo las actualizaciones.</p> <p>Formaciones de una o dos horas de profesionales expertos, para ello, hace falta tener en la agenda un espacio para llevarlo a cabo.</p> <p>Es necesario revisar la contratación en la Administración Pública para que permita una flexibilidad y adecuación del trabajador y el lugar de trabajo. Los directivos de Servicios Sociales necesitan poder dirigir los RRHH de sus departamentos.</p>

	<p>Cambio en las formas de selección de personal en la administración: agilidad, bolsas abiertas, etc.</p> <p>Creación de jornadas anuales de centro dónde poder exponer el trabajo realizado, éxitos e inconvenientes.</p> <p>Potenciar la promoción horizontal y el reconocimiento del trabajo de calidad.</p>
<p>Sistema de detección de necesidades formativas</p>	<p>El único sistema que existe es el de oferta-demanda, cuando un curso tiene mucha demanda lo reprograman continuamente, esta es una forma evidente de detectar necesidades formativas, pero no debería ser la única.</p> <p>Se podrían diseñar formaciones más enfocadas a las problemáticas más activas y compartidas por todos los territorios.</p> <p>El departamento de formación debería recordar, mínimo una vez al año, que se pueden realizar propuestas formativas según el interés de los profesionales.</p> <p>Que se lleve a cabo dentro del horario laboral.</p> <p>Realización de encuestas anuales a los profesionales donde puedan marcar las necesidades a trabajar.</p> <p>Dar prioridad a los objetivos de la organización en la detección de necesidades.</p> <p>Crear la figura del “identificador de necesidades formativas”. Este profesional elaboraría un material de detección de necesidades y para transformarlas en actividades de formación, se reuniría con cada uno de los equipos y elaboraría conjuntamente planes de formación “personalizados” para cada equipo con una duración plurianual.</p>
<p>Rechazo de la formación tradicional (nuevas tendencias).</p>	<p>Tener en cuenta la perspectiva del trabajo comunitario y grupal.</p> <p>Recogida de información de los intereses mostrados por los profesionales.</p> <p>En cuanto a este tópico el profesional propone un nuevo enunciado descartando la formulación negativa de “rechazo” a favor de “nuevas tendencias formativas”.</p>
<p>El impacto de la tecnología en la formación e-Learning</p>	<p>Se pierde la parte “informal” de las jornadas de formación presenciales.</p> <p>Durante la pandemia se han podido realizar cursos online con técnicas y dinámicas muy creativas y adaptadas a este nuevo formato formativo online.</p> <p>Generar formaciones adecuadas al puesto de trabajo y a los diferentes perfiles profesionales de manera que pueda aportar conocimientos, reflexiones y nuevas herramientas a la intervención que se ofrece en el día a día.</p> <p>Facilitar herramientas al formador para poder impartir la formación online, ésta no debe ser igual a la presencial. Creación de dinámicas de trabajo, etc. Si el personal formador no dispone de capacidad como para poder impartir formación virtual, deberá ser presencial.</p> <p>La formación que ofrece la organización a los profesionales de justicia juvenil era una de las pocas oportunidades de encontrarse y relacionarse con los compañeros de otros equipos y áreas, la formación virtual desestima toda esta parte y por lo tanto solo se ha de mantener por el interés del tema objeto de la formación, que tiene que ser realmente muy excepcional y con formatos muy novedosos.</p>

	<p>Respecto al e-Learning debería utilizarse solamente para formaciones estratégicas de las áreas y no para formaciones complementarias que escogen los mismos técnicos.</p>
<p>El teletrabajo y nuevos formatos formativos</p>	<p>Trabajar con formatos híbridos, en los cuales poder compaginar teletrabajo y trabajo presencial. Falta una regularización de este nuevo método de trabajo en Servicios Sociales.</p> <p>Se debería pactar con cada uno de los profesionales, dependiendo de su situación, un máximo de horas de teletrabajo, teniendo en cuenta al equipo.</p> <p>Los Servicios Sociales disponen de muchas tareas que pueden ser realizadas telemáticamente. Pero no todas, y no las esenciales: el diagnóstico e intervención social requiere de presencialidad.</p> <p>Ofrecer a los profesionales la posibilidad de disponer de un día de teletrabajo, espacio de gestión, de no atención al usuario.</p> <p>Definir espacios presenciales y cuál es su función.</p> <p>Sería adecuado vincular el teletrabajo y la flexibilidad a la conciliación familiar.</p> <p>El teletrabajo ha estado una buena incorporación en este último período, aunque en exceso también debilita las sinergias positivas del trabajo en equipo.</p>
<p>Espacios informales para la reflexión de la praxis laboral</p>	<p>Espacios de cura personal, talleres de autocuidado, en definitiva, entornos que faciliten el sentimiento de pertenencia al equipo.</p> <p>Ofrecer este espacio “informal” antes o después de la reunión de equipo. Existe la dificultad de poder “despejar” la agenda y reunirse con todos los miembros del equipo de trabajo.</p> <p>Espacios de autocuidado para los profesionales, compartir experiencias y dificultades tiene un poder sanador desde la narrativa.</p> <p>Creación de espacios formales de coordinación entre profesionales del mismo centro de Servicios Sociales.</p> <p>Espacios de reunión de casos, pautados y consensuados.</p> <p>Los espacios nombrados informales se han ido reduciendo en Justicia Juvenil, sobre todo los que implicaban la relación entre diferentes equipos por eso se deben recuperar algunas iniciativas como: el intercambio de buenas prácticas, los congresos y seminarios, los encuentros entre dos o más equipos, los intercambios con otros territorios o países, etc.</p>
<p>Rol directivo y actitud proactiva</p>	<p>Habilitar espacios de seguimiento y evaluación de los líderes.</p> <p>En nuestro servicio se dispone de la figura del Coordinador de zona profesionalizado, los cuales se han formado y disponen del tiempo y espacio para poder gestionar, correctamente, la coordinación del equipo. Las cualidades que presenta este rol son: capacidad de escucha y anticipación a los problemas.</p> <p>Definir previamente qué modelo de Servicios Sociales se quiere prestar por parte de las administraciones y ajustar los directivos a ese modelo y no al revés. En la definición del modelo es absolutamente necesario que participen los técnicos puesto que son ellos, los que cada día atienden las demandas de las personas.</p> <p>Espacios reales de formación de liderazgo.</p>

	<p>La formación directiva tiene que ser transversal y ha de estar alineada desde la alta dirección a los responsables de los equipos, ya que éste se encuentra en una situación incómoda cuando desde “arriba” se le pide una tarea estrictamente de control, mientras que desde el centro de formación se apuesta por una dirección más basada en el consenso y la estimulación de los equipos.</p> <p>Algunas directrices de control claramente “matan” la iniciativa y las direcciones por proyectos y objetivos.</p>
<p>Observaciones y/o comentarios</p>	<p>Definición de las funciones de los profesionales de Servicios Sociales, diferencias entre las intervenciones de trabajadores y educadores sociales, apostando por reforzar la plantilla de auxiliares administrativos y administrativos, integradores sociales, etc.</p> <p>Crear un catálogo adecuado de procedimientos de gestión de acuerdo con las herramientas que se dispone, normativa y los conocimientos adquiridos (experiencia profesional). Muchos profesionales desconocen cómo desarrollar un expediente, redactar un informe, ejecutar una resolución, etc. A menudo se recurre a la experiencia de otros compañeros ya que no se dispone de un catálogo de modelos adecuado y actualizado.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Bloque **IV**

MARCO CONCLUSIVO



Capítulo 10

Discusión de resultados, conclusiones
y propuestas

Capítulo 10. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas.

Llegados a este punto y, después de exponer los resultados obtenidos en el estudio, se muestra la tendencia global de los resultados cuantitativos (fase I) y cualitativos (fase II, III y IV) alcanzados mediante la triangulación metodológica y teniendo en cuenta la existencia de algunos aspectos reiterativos entre departamentos, así como discrepancias a un nivel más particular y concreto de cada realidad de la APC. Previo a la presentación de dichas conclusiones, resulta interesante mencionar como el diseño del cuestionario online, ha ofrecido el impulso y la validez necesaria al estudio, sobre todo, cuando se hace alusión al contexto de la APC.

Asimismo, la participación de los tres perfiles de profesionales ha permitido advertir como la manera de aprender entre directivos, técnicos y administrativos, es totalmente diferente y, resulta curioso observar cómo en ambos ámbitos este fenómeno se repite, pues lo presentado en capítulos anteriores permite observar algunos de los mecanismos y/o estrategias de aprendizaje que utilizan diariamente.

10.1 Discusión de resultados.

Resulta interesante destacar como en ambos departamentos algunos de los mecanismos o recursos detallados en el cuestionario online, las entrevistas virtuales y los grupos de discusión, no se utilizan de la misma manera y frecuencia entre los profesionales que han participado. Algunos de ellos son: la reflexión profesional y personal, el uso del ensayo-error, el autoaprendizaje, el trabajo en red, así como los espacios de interacción informal.

A su vez, se puede apreciar aquellos mecanismos de aprendizaje más utilizados en ambos contextos de la APC, los cuales se corresponden con: la consulta al compañero de equipo o al superior, el tomar notas o “chuletas”, el uso de las TIC y de las búsquedas puntuales a través de Internet, así como las reuniones de equipo. En esta línea, se logra observar la diversidad de opiniones entre los participantes cuando se menciona la modalidad formativa virtual, pues aquellos con más años en la Administración Pública y mayor experiencia se han mostrado reticentes y no muy familiarizados con el uso de estas plataformas tecnológicas. Por el contrario, se logra localizar otro grupo de profesionales a los cuales les resultan más útiles, sobre todo, aquellos que se han incorporado recientemente al servicio o no disponen de tantos años de experiencia, considerando la virtualidad esencial para acceder a la formación, gestionar mejor su tiempo y evitarse desplazamientos físicos.

También resulta interesante observar cómo respecto a la conformación de redes profesionales, los participantes comentan que, gracias a los cursos formativos, las jornadas y los congresos a los que han asistido, han tenido la oportunidad de poder conocer a profesionales de otras instituciones y mantener el contacto, compartir el conocimiento (por distintos canales o medios digitales) y beneficiarse mutuamente de la relación que se genera. A todo esto, la intromisión del Covid-19 ha generado que estas relaciones presenciales entre profesionales desaparezcan y se originen a través de un aparato móvil o una pantalla de ordenador.

A raíz de la interpretación de los resultados, las estrategias de aprendizaje más utilizadas en ambos departamentos de la APC se corresponden con la consulta al compañero de equipo. Los mismos participantes toman consciencia que sus dudas o consultas acaban siendo resueltas con la ayuda de aquellos compañeros de mayor confianza o expertos en el tema. En este sentido, los directivos suelen acudir a su equipo de trabajo y los técnicos y administrativos a sus compañeros más próximos. Con respecto a esto, se puede apreciar como las consecuencias de la pandemia han afectado a las

interacciones sociales que tenían lugar en el mismo puesto de trabajo, en el momento “pasillo”, o tomando el café con el resto del equipo. En referencia al acceso a la formación, en ambos contextos, entidades como el Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación de Barcelona o el CEJFE, se encargan anualmente de publicar el catálogo de acciones formativas, pero la visión que muestran los profesionales no es del todo positiva, y existe la queja entorno a la falta de conexión con los intereses y necesidades profesionales.

La falta de tiempo para reflexionar sobre la práctica laboral es concebida de manera negativa entre los profesionales de ambos departamentos. Este hecho se tiende a justificar con la carga excesiva a nivel laboral y la limitada libertad por parte de las organizaciones para ofrecer espacios de interacción y conversación entre los profesionales. Por el contrario, las reuniones de equipo reciben una mirada más positiva debido a la posibilidad de poder compartir un espacio para dialogar, resolver problemas, interaccionar, etc.

Con la llegada de la crisis sanitaria, las perspectivas de algunos de los participantes cambian, considerando que las actuaciones de algunas organizaciones fueron muy positivas y se comenzó a trabajar en la elaboración y el uso de manuales de trabajo, pues se vieron obligadas a formalizar sus procesos de actuación y a dejar constancia de sus formas de proceder. Resulta curioso observar cómo diversos profesionales coinciden al afirmar que al margen de esa iniciativa siguen produciéndose situaciones donde los compañeros se encargan de la acogida de los recién llegados al equipo.

Por otro lado, es necesario hablar del conocimiento intergeneracional como uno de los principales tópicos emergentes del estudio, así como su vinculación con la pérdida del conocimiento crítico y la necesidad de impulsar la socialización de esos aprendizajes. Los mismos participantes enumeran toda una serie de propuestas o alternativas futuras para evitar la pérdida inminente del talento y poder garantizar ese traspaso del conocimiento entre el personal veterano y el novel.

Asimismo, el autoaprendizaje se convierte en una estrategia personal que llega a utilizar gran parte de los participantes del estudio ante la falta de un plan de formación inicial sobre el funcionamiento de su nuevo puesto de trabajo. Por lo que, gran parte de los profesionales recurrían a la intuición o incluso a uno de los mecanismos de aprendizaje ya mencionados, el ensayo-error.

Para concluir, cabe mencionar lo que ha comportado la aparición de la pandemia y del teletrabajo en: accesibilidad a la formación, en la transformación de los roles profesionales y, por consiguiente, en la interacción social y el trabajo en equipo.

El acceso a la formación e-Learning se ha convertido en lo más solicitado entre los profesionales, por lo que muchas organizaciones se han visto obligadas a adaptar su oferta formativa, junto con el diseño de herramientas y plataformas digitales. Este aspecto se ve reflejado en los conocidos MOOC, los cursos masivos online se han convertido en la evolución de una educación abierta, donde muchas universidades y centros de formación ofrecen cientos de cursos virtuales gratuitos.

A su vez, la transformación de los roles profesionales también ha tenido su impacto en la APC, concretamente en el Dpto. de Servicios Sociales. En los resultados extraídos del análisis cualitativo se ha podido detectar cómo la pandemia junto con el teletrabajo ha comportado un aumento de las tareas de gestión, y a su vez, la asunción de una parte de ellas por otros perfiles profesionales. Ante esta circunstancia, los mismos participantes rechazan que sea algo negativo, lo ven como una oportunidad para aprender y desarrollar nuevas habilidades y competencias profesionales.

En la misma línea, se observa cómo esa parte más emocional y de autocuidado, fue desapareciendo paulatinamente. La interacción social y el trabajo en equipo se han visto perjudicados por la no presencialidad, una gran parte de los participantes recuerdan la soledad y el aislamiento social que sintieron en esos meses iniciales al confinamiento más estricto y las semanas contiguas. Afortunadamente, la normalidad se está recuperando y de manera progresiva regresan las consultas en el mismo puesto de trabajo, la conversación espontánea en el pasillo o en el momento “café”, etc.

A nivel global, con los resultados obtenidos y su complementariedad, se puede afirmar que no existen diferencias significativas y notables entre ambos departamentos de la APC. Parece ser que, los datos y la información recabada va hacia una dirección, aunque hay que considerar la presencia de mínimas diferencias o casos puntuales en los que se denotan formas distintas de adquirir nuevos conocimientos, aplicar los aprendizajes al puesto de trabajo, formalizar ese aprendizaje, etc. Si bien es cierto que, con el diseño del modelo de mejora (fase IV) se han podido visualizar de manera práctica y real estas discrepancias entre ámbitos de actuación. En los siguientes apartados se describe con mayor detalle.

10.1.1 El aprendizaje en el puesto de trabajo según el grupo de referencia.

Para elaborar dicho apartado, se ha recurrido al análisis cuantitativo (Capítulo 8) teniendo en cuenta las variables género, edad y perfil profesional, junto a los datos recabados del análisis cualitativo (Capítulo 9) con el objetivo de poder ampliar la interpretación que se ha hecho de los resultados.

Respecto a la variable género, en el *Dpto. de Justicia*, las mujeres presentan una visión más positiva respecto a los siguientes ítems del cuestionario online:

- Apoyo de la organización respecto al desarrollo profesional.
- La importancia que ofrece la organización a la formación del equipo.
- La utilidad de la formación recibida para aplicarla al puesto de trabajo.
- La valoración positiva en cuanto a la modalidad presencial y virtual en sus contextos laborales.

Si se hace mención del *Dpto. de Servicios Sociales*, contrariamente al anterior, los hombres valoran positivamente los siguientes ítems:

- La aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo.
- La participación en entornos informales para la adquisición de nuevos conocimientos.
- La realización de consultas puntuales a través de Internet y del uso de herramientas tecnológicas.
- Los problemas laborales se convierten en oportunidades de crecimiento en el puesto de trabajo.

En cuanto a la variable edad, en *Justicia*, se observa como aquellos profesionales con más tiempo en la organización y con mayor edad valoran positivamente los siguientes ítems:

- La infraestructura y los espacios facilitan la existencia de la transmisión de conocimientos.
- La labor de los directivos como mentores y formadores.

- La visión de las TIC como las causantes de la transformación de sus capacidades profesionales y personales, además de convertirse en un distractor.
- La existencia de una mejora en el procedimiento de acogida de los recién llegados.
- La adquisición de nuevos aprendizajes gracias a la red de contactos profesionales.

Haciendo alusión a la variable edad, se aprecia como en *Servicios Sociales*, aquellos profesionales más mayores y con una trayectoria elevada (mayor experiencia laboral) en el servicio, muestran una valoración inferior respecto a los ítems:

- La actuación de sus superiores como mentores y formadores.
- La actividad laboral les ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales.
- La falta de tiempo para mantener conversaciones informales con los colegas.

Finalmente, en referencia a la variable perfil profesional, se visualiza ciertas coincidencias en los resultados obtenidos en ambos departamentos. En el caso de *Justicia*, mayoritariamente son los perfiles directivos los que otorgan una valoración superior a los ítems:

- El apoyo que ofrecen a su equipo de trabajo en materia de formación y como mentores.
- Consideran que la actividad laboral que han desarrollado les ha permitido mejorar a nivel competencial.
- El uso de vías de aprendizaje informal para compartir el conocimiento.
- La oportunidad de crecimiento que les han brindado las redes de contactos.

En la misma línea, en *Servicios Sociales*, de nuevo el perfil directivo ofrece una visión más positiva respecto a:

- Facilidad que otorga la organización en cuanto a la flexibilidad y la conciliación entre la vida laboral y la personal.
- Promover el trabajo en red con otras entidades.
- El papel de las TIC como generadoras de distracciones a la hora de aprender.
- Falta de tiempo para conversar informalmente con los compañeros del equipo.

En cuanto al tópico *trabajo en red con otras entidades*, se logran observar distintas perspectivas según ámbito de actuación. En *Justicia*, parece ser que se ha estado trabajando durante años la comunicación y el compartir el conocimiento con otros servicios del mismo ámbito profesional a través de las CoP. A diferencia de los *Servicios Sociales*, donde varios profesionales ponen en cuestión esta colaboración afirmando que, si existe algún tipo de interacción, ésta suele ser algo puntual e impulsada por parte de los perfiles directivos.

A su vez, se encuentra el tópico *creación y gestión del conocimiento*, donde se vuelve a observar cómo en *Justicia* es un aspecto que se tiende a valorar mediante la habilitación de espacios de interacción y encuentro entre profesionales para poder compartir colaborativamente el conocimiento y también casos de éxito entre áreas. Aspecto no tan presente en los *Servicios Sociales*, aunque es cierto que, la pandemia ha puesto en debate la importancia de compartir las dudas, ofrecer apoyo y consejo, encontrar la solución de aquellos casos más problemáticos, etc.

Finalmente, se considera importante el planteamiento de las *acciones formativas y su adaptación* a las necesidades de los profesionales. Resulta interesante observar cómo ambos departamentos coinciden mostrando una cierta distancia e indecisión en cuanto a dicho tópico. La gran mayoría de los participantes declara no hallar relación entre la oferta formativa que les ofrece la Administración Pública de manera anual, junto con sus intereses profesionales.

10.1.2 El aprendizaje en el puesto de trabajo según el perfil profesional.

En este apartado se ha decidido recurrir únicamente a los resultados cualitativos (Capítulo 9) debido a que el foco del análisis reside en la variable perfil profesional (directivo, técnico y administrativo), partiendo de la visión de los profesionales de ambos contextos.

En cuanto al acceso a *Internet y el uso de las TIC* se logra observar cómo los distintos perfiles profesionales recurren a ello a través de diversas vías y con fines distintos. En el caso de los *técnicos*, su uso se corresponde con encontrar materiales o recursos adecuados para el desarrollo de su actividad laboral, a su vez, los *directivos* los utilizan para llevar a cabo un cierto intercambio de buenas prácticas, observando lo que otras organizaciones de perfil similar realizan y, así dar respuesta a sus necesidades o déficits. Por último, respecto a los *administrativos*, se hace alusión a determinadas búsquedas por Internet para poder dar una respuesta puntual a una consulta de un usuario. Prosiguiendo con el tópico de buenas prácticas (*benchmarking*) e intercambio de casos exitosos, concretamente el *perfil directivo* manifiesta recurrir a otras experiencias profesionales para adaptarlas e incorporarlas a sus realidades contextuales.

En referencia al diseño de las *acciones formativas*, entidades como el Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación o el CEJFE, se encargan anualmente de publicar un catálogo con la oferta formativa, pero existe una cierta cultura de queja entorno a la falta de conexión con los intereses o necesidades profesionales de los participantes. Llegados a este punto, se observan ciertas diferencias, los resultados muestran como el *perfil administrativo* considera la formación más útil para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos al puesto de trabajo, a diferencia de los *perfiles directivos y técnicos*, los cuales tienden a considerarla ineficiente y poco adaptada a sus necesidades reales.

En términos generales, los tres perfiles profesionales suelen recurrir a estrategias o mecanismos de aprendizaje informal como lo son: *la experiencia profesional, la consulta al superior o al compañero, el autoaprendizaje, el ensayo-error*, entre otros.

En esta misma línea, los tres perfiles profesionales coinciden al determinar la *inexistencia de espacios de comunicación*, principalmente asociado a la falta de tiempo, así como de infraestructura, teniendo en cuenta que la gran mayoría de las respuestas indican que los espacios de interacción informal tienden a generarse a menudo de forma espontánea (en conversaciones de pasillo, en el tiempo de descanso o de máquina de café...). Por lo que, si se dispone de unas vías de aprendizaje informal, se deberían de arbitrar ciertos mecanismos que faciliten el intercambio. Destacan aquellas organizaciones que reservan una vez al mes, al menos, 30 minutos para reflexionar sobre diversos temas de interés y de preocupación.

También resulta interesante, cuando se recurre al tópico *trabajo en red con otras entidades* o los contactos profesionales. En referencia a esto, nuevamente los profesionales destacaban como gracias a la realización de los cursos formativos y a la asistencia a seminarios, congresos y jornadas, tenían la oportunidad de conocer a profesionales de otras entidades y conseguir compartir el conocimiento.

Dejando a un lado, los componentes organizacionales y grupales, también se encuentran los personales. Son aspectos como la *motivación* e implicación profesional, la *iniciativa propia*, la utilización de *estrategias o mecanismos de aprendizaje*, entre otros... los que marcan de nuevo la diferencia entre perfiles profesionales. Por un lado, los *directivos* declaran la falta de interés y motivación de algunos profesionales por aprender y mejorar en sus puestos laborales, a diferencia de las percepciones de los *técnicos* y los *administrativos*, los cuales coinciden en afirmar que la culpa de esa desmotivación, desgaste o malestar laboral (*burnout*) se corresponde con la indiferencia de sus superiores y de la misma organización, con respecto a sus necesidades profesionales y personales.

Se identifican puntos de vista distintos entre profesionales respecto al tópico *ensayo-error* como mecanismo de aprendizaje. En general, es una estrategia poco empleada entre los participantes, aunque el *perfil administrativo* parece ser una excepción, a menudo tienden a recurrir a ella cuando necesitan manejar un nuevo programa informático o un aplicativo que desconocían.

Así pues, los resultados presentados ponen en evidencia como los profesionales independientemente de su perfil profesional utilizan como *estrategia de aprendizaje informal*, la consulta sobre sus dudas a la persona más cercana o con la que sienten mayor confianza. Como bien se expone en este capítulo, los *directivos* suelen acudir a su propio equipo de trabajo, los *técnicos* a sus superiores y colegas, así como lo hacen también los *administrativos*.

Tanto el *liderazgo* como la *formación directiva* acaban recibiendo una valoración similar por parte de la mayoría de los *directivos*, éstos afirmaban no haber obtenido por parte de la organización capacitación en dirección de equipos y, en muchas ocasiones, ese liderazgo o gestión del talento lo han acabado ejerciendo, desconociendo las competencias necesarias para ser un buen director. A su vez, el tópico *actitud proactiva*, acaba conectando con lo comentado anteriormente, los *perfiles directivos* mencionaban como la iniciativa personal les había ayudado para adquirir las habilidades y competencias directivas, ante la falta de compromiso por parte de la organización.

Finalmente, a través de la recolección de datos e información, surge un tópico que se ha explorado poco pero que acaba siendo relevante para la investigación y para los perfiles profesionales citados. Éste se corresponde con el rol o papel del directivo como *mentor o referente*, donde se expone la ayuda y el apoyo que brinda en cuanto a la acogida, la integración y el seguimiento de aquellos profesionales que recién aterrizan en la organización.

10.2 Conclusiones.

Las conclusiones que se presentan en este capítulo son una síntesis derivada de las aportaciones de los informantes en las diversas fases del estudio ya mencionadas. Cabe decir que, la información recogida queda condicionada por las posibilidades y las limitaciones del propio diseño de la investigación, de los instrumentos que se han diseñado y aplicado y, finalmente, por la influencia que hayan podido ejercer los factores contextuales. Resulta necesario mencionar que, el diseño del cuestionario online (fase I de la investigación) se ha mostrado válido para ser aplicado al contexto catalán y especialmente en el ámbito de la APC.

Así pues, las conclusiones integran la información recopilada, sabiendo que, en algunos casos, esta ha sido interpretada desde el significado y las vivencias de los propios participantes. Por otro lado, también se intentará dar respuesta a los objetivos de investigación.

Los resultados e interpretaciones que surgen del estudio coinciden con los de la mayoría de los trabajos publicados previamente por autores como Matthews (1999), Ballesteros (2008), Gairín (2010; 2012; 2016), Jarcho (2012), Watkins y Marsick (1992a; 1992b; 1993; 1996; 1997; 2020), Martínez (2012; 2014; 2017; 2020a; 2020b; 2022a; 2022b, 2022c; 2022d), entre otros.

El autor Gairín (2010; 2012 y 2016) afirma que:

- Las personas aprenden el 70% de lo que saben sobre sus oficios de manera informal.
- El 80% o más del aprendizaje en el puesto de trabajo se demuestra que es informal.
- El 70% de lo que los profesionales saben sobre sus oficios lo aprenden de manera informal de las personas con las que trabajan.
- Un 75% de las habilidades que los profesionales utilizan en el trabajo se han aprendido de manera informal a través de discusiones con los compañeros, autoaprendizaje, tutorización o mentoría y métodos similares.
- Finalmente, sólo el 25% se adquiere a partir de la formación formal.

Con relación a estas afirmaciones, el autor Martínez (2017), señala bajo el término genérico de aprendizaje en el puesto de trabajo como las organizaciones son conscientes de que pueden impulsar acciones de aprendizaje informal que superan las fórmulas más tradicionales, ya que éstas acaban perdiendo sentido y significancia en la sociedad de la comunicación y la información actual. Contrariamente, Jarcho (2012) pone en cuestión la validez del aprendizaje formal ante el informal, considerando que la formación tradicional puede ser útil cuando se realiza en los períodos iniciales de la carrera profesional en los que se aprende el oficio.

El autor Cross (2011) cuenta como todavía las organizaciones no han comenzado a darse cuenta de la importancia de apoyar los mecanismos de aprendizaje informal que se muestran tan importantes en la presente tesis doctoral para la mejora del aprendizaje en el puesto de trabajo. Su investigación concluye mostrando que el 80% de todo aquello que se aprende dentro de una organización proviene de esta modalidad de aprendizaje. Por su parte, la autora Cabrero (2018) afirma que son los propios profesionales los que, a menudo, rechazan las fórmulas tradicionales de aprender. Finalmente, y no menos importante, Conner (2009) apunta que el aprendizaje puede ser algo experiencial y también accidental, y que no solo aprendemos aquello que estamos buscando, por lo que a menudo, se suelen utilizar mecanismos personales de aprendizaje que se desconocen.

Con relación a lo comentado, se toma consciencia de que los aprendizajes no son únicos, ya que se van construyendo a lo largo de la vida, con respecto a situaciones que incluso no se llegan a vivenciar pues, cada aprendizaje es propio de cada persona y de las necesidades o intereses que le impulsan a experimentarlo. Tal y como menciona Falk (2002, p.2): “No hay una única forma de aprender, ni un solo lugar o momento en el que se aprenda. Todo aprendizaje tiene un lugar continuo, de muchas fuentes y de muchas maneras diferentes”. A su vez, en diversas ocasiones los profesionales no llegan a ser conscientes de lo que aprenden.

A continuación, se presentan aquellos aspectos en los que han convergido los resultados de las cuatro fases de investigación y que dan sentido a este estudio de tesis doctoral:

- ✓ El aprendizaje en el puesto de trabajo no se valora de la misma manera en un departamento u otro de la APC, teniendo en consideración las apreciaciones de los participantes.

- ✓ La figura del mentor o referente (perfil directivo), presente en el proceso de acogida y de acompañamiento de los nuevos profesionales.
- ✓ Las desventajas y beneficios de la modalidad presencial, virtual e híbrida a la hora de adquirir nuevos aprendizajes, aplicarlos al puesto de trabajo y acceder a la formación.
- ✓ El uso de las TIC y del Internet como herramientas de comunicación informal.
- ✓ La creación de guías o manuales de trabajo para registrar el conocimiento personal, grupal y organizacional.
- ✓ La formación permanente o *lifelong learning*, se convierte en un elemento primordial. En la actualidad, las organizaciones se han transformado en agentes de formación *in situ*. Los mismos departamentos de RRHH, así como de formación, vienen ofreciendo acciones formativas que sitúan al usuario en el centro del aprendizaje y donde la personalización junto con la experimentación juega un papel muy importante.

10.2.1 Relación de los resultados con los objetivos de la investigación.

Teniendo presente el objetivo general que enmarca esta tesis doctoral, se puede afirmar que, con todo el análisis previo se han obtenido evidencias que aproximan a la manera que tienen en la actualidad los profesionales de ambos departamentos de aprender y poder aplicar los aprendizajes al puesto de trabajo. Partiendo de esta base, entre los objetivos específicos y el emergente, se logra observar cómo los resultados obtenidos muestran cierta conexión y asimilación con ellos.

- *Objetivo específico 1. Identificar las estrategias y los mecanismos de aprendizaje que utilizan los profesionales en su puesto de trabajo.*

Gracias a la puesta en marcha de la fase I de la investigación con el diseño del cuestionario online, se pueden advertir ciertas tendencias de uso en ambos departamentos, además de percibir la dirección que toma esa distribución cuando se habla de la variable grupo (Justicia o Servicios Sociales), género y perfil profesional. Los resultados obtenidos por parte de los encuestados ponen en cuestión el conjunto de estrategias y mecanismos de aprendizaje mayor y menormente valorados. Los tópicos extraídos de la literatura que acaban siendo reconocidos por los mismos participantes son:

- La consulta al compañero y al superior.
- El uso de Internet y de las TIC para búsquedas de información puntuales.
- El ensayo-error (o la intuición).
- El autoaprendizaje.
- La observación y experimentación (*learning by doing*).
- Las guías o manuales de trabajo (protocolos de actuación).
- El acceso a cursos de formación para el perfeccionamiento profesional.
- El trabajo colaborativo o trabajo en red con otras entidades.
- La práctica reflexiva sobre la realidad laboral.
- Las conversaciones informales en el momento “pasillo” o la máquina de café.
- La identificación o detección de buenas prácticas.
- Recurriendo a conocimientos previos o la consulta a referentes.
- La preferencia por la modalidad formativa (presencial y virtual).
- Etc.

De esta manera, se consigue obtener un mapa genérico sobre el objeto de estudio en ambas realidades, y a partir de eso conseguir unos resultados más específicos y reales, mediante las apreciaciones y los puntos de vista de los mismos profesionales a través de la entrevista virtual (fase II del estudio).

- *Objetivo específico 2. Detectar los mecanismos que tienen mayor y menor influencia en el desarrollo de la práctica profesional.*

Una vez identificados aquellos mecanismos de aprendizaje en los resultados del cuestionario online, se llevan a cabo las entrevistas virtuales donde se expone con más detalle el grado y los motivos de uso, teniendo en cuenta las variables ya mencionadas. Resulta interesante percibir cómo el discurso de los entrevistados aporta categorías no contempladas previamente en la investigación, dichas categorías emergentes se tienen en cuenta en las fases posteriores, ocasionando la reformulación de los objetivos de investigación para otorgar una respuesta lo más acertada posible. Finalmente, estas categorías se tienen presentes para profundizar en su análisis con la realización de los grupos de discusión (fase III de la investigación).

- El conocimiento crítico.
- El conocimiento intergeneracional.
- El traspaso de conocimiento y la CGC.
- La inteligencia colectiva (IC).
- El liderazgo y la actitud proactiva.
- El teletrabajo.
- La formación e-Learning (y/o híbrida).
- El clima y cultura organizacional (CO).
- La innovación organizativa (IO) y gestión del cambio (GC).
- La participación en CoPs.
- La saturación formativa.
- El derecho a la desconexión digital.
- Los nativos e inmigrantes digitales.
- Etc.

En referencia al uso y el tipo de influencia que tienen ciertos mecanismos de aprendizaje, se logra observar cómo alguno de ellos tiene una mayor presencia en ambos departamentos estando los mismos participantes más familiarizados en su uso:

- La búsqueda por Internet y el uso de las TIC.
- Las reuniones de equipo y la colaboración entre compañeros.
- La consulta al compañero y al superior como las actividades que más se llevan a cabo para adquirir aprendizajes nuevos en el puesto de trabajo.
- El acceso a la formación tanto interna como externa en modalidad presencial.

Asimismo, se identifican aquellos mecanismos no tan presentes o utilizados entre los profesionales de ambos ámbitos de actuación:

- El autoaprendizaje mediante la realización de cursos externos o a través de Internet. Acaban siendo actividades que se resienten por falta de tiempo y de compensación o beneficios.
- El trabajo en red con otras entidades próximas.

- La asistencia a espacios de intercambio de buenas prácticas y aprendizaje informal.
- La realización de acciones formativas en modalidad online (e-Learning).
- El uso del ensayo-error (la intuición).

Respecto a esto último, considerando que estos mecanismos no presentan un papel relevante en el desarrollo de la práctica profesional de los participantes, se considera adecuado el diseño del modelo de mejora con un conjunto de propuestas para fomentar el aprendizaje en el puesto de trabajo y por consiguiente como una solución para promover el uso de estos mecanismos entre los profesionales y que exista una cierta conciencia de uso.

- *Objetivo específico 3. Delimitar los puntos positivos y negativos del uso de determinados mecanismos con respecto al aprendizaje en el puesto de trabajo.*

La realización de los grupos de discusión permite a la investigación profundizar sobre la percepción que tienen los participantes respecto al conjunto de tópicos detectados, así como también respecto a aquellas categorías emergentes identificadas en la segunda fase del estudio. Resulta curioso observar cómo en el debate los distintos perfiles profesionales exponen como el uso de ciertos mecanismos favorecen y también obstaculizan (se generan ciertas barreras) la aplicación del aprendizaje en el puesto de trabajo.

1. *Mecanismos que favorecen el aprendizaje en el puesto de trabajo.*

- ✓ El trabajo en red con otras entidades. El hecho de compartir buenas prácticas y conocer las dinámicas e iniciativas de otros servicios dan lugar al desarrollo de nuevos aprendizajes y conocimientos que se pueden adaptar y aplicar al puesto de trabajo. Se puede asociar con el proceso de *benchmarking*.
- ✓ La asistencia a jornadas, congresos y otros eventos para compartir el conocimiento y generar una red sólida de contactos profesionales.
- ✓ La predisposición de muchos compañeros a resolver dudas, o temas de notable urgencia por parte de los superiores o responsables.
- ✓ La aparición de la pandemia comporta la introducción del teletrabajo (se consigue una cierta flexibilidad y autonomía), el auge de la formación e-Learning y una mayor disponibilidad de espacios informales para poder dedicar a la reflexión profesional.

2. *Mecanismos que obstaculizan el aprendizaje en el puesto de trabajo.*

- ✓ Detección de necesidades y oferta formativa. Los profesionales defienden la existencia de una oferta más amplia y accesible, además de una formación a medida o adaptada a los intereses profesionales.
- ✓ La inexistencia de espacios de aprendizaje que permitan la reflexión sobre la praxis. Sin estos encuentros (formales e informales) no se permite compartir el conocimiento, pedir consejo, realizar consultas concretas, observar otras formas de hacer...
- ✓ La necesaria actitud proactiva, así como la iniciativa personal para recurrir a la formación. Las acciones formativas que ofrecen las organizaciones no están pensadas para dar respuesta a sus demandas.
- ✓ La presencia de un procedimiento de acogida formalizado e institucionalizado. Gran parte de los profesionales comentan sentirse desorientados en sus inicios, califican de ineficiente

la bienvenida que recibieron caracterizada por la desorganización, una de las principales barreras de acceso al aprendizaje en la APC.

Durante el desarrollo de la conversación, los participantes proponen un conjunto de iniciativas que hacen entrever como la categoría emergente “conocimiento intergeneracional” se convierte en un elemento clave, sobre todo, en el grupo de discusión del Dpto. de Justicia. Aunque ya se expone en el apartado 9.3, conviene presentar los resultados más relevantes:

- ✓ Dejar el legado de aquellos profesionales de la APC que se van a jubilar y abandonan el servicio junto con su puesto de trabajo. Crear contenido en formato audiovisual más cercano a las nuevas generaciones (similar al *microlearning*).
 - ✓ Cultura de aprendizaje. Nos encontramos con profesionales que tienen el hábito aprendido y cierta memoria automatizada. Es necesaria la figura del coach como aquel profesional que puede llevar a cabo el relevo de forma inmediata.
 - ✓ Se deben establecer un conjunto de recomendaciones o claves, pero se necesita también la figura del acompañante o guía que se encargue de hacer ese traspaso de conocimiento. Esos recursos se deben mantener escritos o bien en formato audiovisual, pero como material complementario, no el único.
- *Objetivo específico 4. Identificar los elementos organizacionales que influyen en la adquisición del aprendizaje informal por parte de los profesionales de la APC.*

Con la aplicación de las técnicas de recolección se obtienen un conjunto de resultados que muestran como la mayor parte de elementos organizacionales influyen en la adopción del aprendizaje informal entre los participantes del estudio. A continuación, se indican algunos de ellos:

- ✓ El trabajo en red y la gestión del conocimiento (compartir buenas prácticas, casos de éxito y experiencias con otras entidades o servicios).
- ✓ La inteligencia colectiva (IC) para potenciar el trabajo colaborativo entre los profesionales.
- ✓ La acogida a los nuevos profesionales.
- ✓ La retención del talento y el conocimiento intergeneracional.
- ✓ Sistema de detección de necesidades formativas.
- ✓ Nuevas tendencias formativas o metodologías de aprendizaje.
- ✓ El impacto de la tecnología en la formación e-Learning.
- ✓ El teletrabajo y la aparición de nuevos formatos formativos.
- ✓ Los espacios informales para la reflexión de la praxis laboral.
- ✓ El rol directivo y el liderazgo.

El hecho de formular un objetivo haciendo alusión únicamente a los elementos organizacionales no significa que se olviden o se muestre indiferencia por aquellos personales y grupales, pues estos también pueden incidir en la adquisición de ciertos aprendizajes, pero teniendo en cuenta los resultados y los datos recabados en la investigación, se prioriza la urgente toma de medidas por parte de las organizaciones.

- *Objetivo emergente. Generar un modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo en ambos departamentos.*

A raíz de los objetivos previos y de los resultados que se obtienen a lo largo de la investigación, surge un objetivo emergente no contemplado previamente por la autoría del estudio (ver apartado 1.3). Se detecta la necesidad de generar un modelo de mejora con determinadas acciones a implementar y con la finalidad de incrementar la utilización de ciertos mecanismos de aprendizaje, generar resultados positivos con respecto al aprendizaje en el puesto y, finalmente, evitar que ciertos elementos organizacionales incidan negativamente en la adquisición de esos aprendizajes.

A continuación, se exponen aquellas propuestas que justifican y dan sentido a la elaboración de dicho modelo de mejora:

- Participación en jornadas, encuentros, congresos, etc. Para dar a conocer los proyectos que se llevan a cabo en otras áreas de la organización.
- Generar encuentros para la transferencia y el compartir el conocimiento (a partir de las CoP, en el Dpto. de Justicia).
- Creación de un manual de bienvenida más dinámico y creativo.
- Establecer mecanismos para la socialización del conocimiento intergeneracional.
- Renovar los mecanismos de detección de necesidades formativas y la oferta.
- Perfeccionar la oferta de cursos online teniendo en cuenta las tendencias en e-Learning.
- Formatos y modalidad formativa adaptada a las necesidades del contexto laboral, apostando por un acceso más flexible y personalizado.
- Habilitación de espacios informales como un deber esencial por parte de las organizaciones.
- La necesidad de ofrecer capacitación en dirección de equipos y competencias de liderazgo.

➤ *Objetivo 5. Establecer un modelo de mejora fundamentado en el marco teórico y aplicado del presente estudio.*

Para elaborar dicho modelo, se tienen en cuenta todos aquellos tópicos identificados en la revisión documental los cuales acaban caracterizando el objeto de estudio. A su vez, el trabajo de campo y los resultados recabados aportan la riqueza necesaria a la investigación, así como al diseño del modelo, pues surgen categorías emergentes propias del discurso de los mismos profesionales. Es importante mencionar que la mayoría de las propuestas de mejora contempladas en esta fase, toman como referencia estas categorías emergentes.

➤ *Objetivo 6. Validar el modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo.*

En este proceso de elaboración e implementación se cuenta con la colaboración de los mismos profesionales. Su implicación y la validación realizada en esta última fase es decisiva para el conjunto de la investigación, pues aporta datos verídicos y reales según experiencias profesionales y vivencias propias. Por lo que, se logra alcanzar a través de las palabras de los protagonistas, los aspectos que mayormente caracterizan a ambos contextos de actuación (ver apartado 9.4). Finalmente, en el siguiente apartado se abordan con mayor detalle los resultados obtenidos con la implementación de este objetivo concreto.

10.3 Propuesta del Modelo de Mejora para el Fomento del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo en la Administración Pública catalana.

Las conclusiones expuestas en este capítulo ponen en cuestión la elaboración y la aplicación de una propuesta de intervención con recomendaciones u orientaciones que puedan ser útiles a los responsables y profesionales de ambos contextos de actuación, pudiendo mejorar con ello el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo, la habilitación de espacios para compartir el conocimiento, la importancia del aprendizaje informal a la hora de resolver situaciones, adquirir nuevos conocimientos, contrastar opiniones, resolver dudas, entre otros. Para ello, se presenta en el siguiente apartado el *Modelo de Fomento del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo*, correspondiente al objetivo emergente mencionado en el Bloque I.

Dicho modelo ha otorgado cierta practicidad al presente estudio de tesis, observando como todos los aspectos recabados a nivel teórico y aplicado se han podido implementar. Además, se cuenta con la validación y supervisión por parte de los propios profesionales de la APC, los cuales a partir de su realidad laboral ponen sobre la mesa aquellos aspectos necesarios de mejora.

En cuanto al diseño del modelo y sus respectivas validaciones, un total de 13 profesionales (ver apartado 7.4.3) cumplieron el documento agregando aquellas estrategias de acción prioritarias y necesarias para impulsar en ambos departamentos. A continuación, se muestra una síntesis de algunas de las propuestas finales realizadas por los participantes del Dpto. de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña (ver apartado 9.4).

- *Trabajo en red y gestión del conocimiento*
 - ✓ Generar equipos de trabajo de diferentes entidades sobre cuestiones comunes.
 - ✓ La participación en jornadas para compartir buenas prácticas y conocimientos.
 - ✓ Establecer un calendario fijo de intercambio de buenas prácticas organizado por la misma organización.
- *Inteligencia colectiva para potenciar el trabajo colaborativo*
 - ✓ En el ámbito social existe la necesidad de compartir conocimiento y experiencias.
 - ✓ Introducir en las reuniones de equipo un espacio para compartir conocimientos.
 - ✓ Creación del espacio “Buenas prácticas” por la entidad.
- *Acogida a los nuevos profesionales*
 - ✓ Creación de un manual de bienvenida para cada puesto de trabajo.
 - ✓ Implementar la figura del acompañamiento/tutelaje.
 - ✓ Disponer de una sesión formativa de los aplicativos informáticos y de un manual de recursos a nivel territorial.
- *Retención del talento y conocimiento intergeneracional*
 - ✓ Diseño de nuevos proyectos que tengan en cuenta a las personas que llegan.
 - ✓ Potenciar la promoción horizontal y el reconocimiento del trabajo de calidad.
 - ✓ Revisar la contratación en la Administración Pública para que permita una mayor flexibilidad y adecuación del trabajador a su puesto de trabajo.
- *Sistema de detección de necesidades formativas*
 - ✓ Realizar encuestas anuales a los profesionales para la correcta detección de necesidades.
 - ✓ Crear la figura del “identificador de necesidades formativas”.

- ✓ Diseñar formaciones más enfocadas a las problemáticas más activas y compartidas por todos los territorios.
- *Rechazo de la formación tradicional (nuevas tendencias)*
 - ✓ Tener en cuenta la perspectiva del trabajo comunitario y grupal.
 - ✓ Recogida de información de los intereses mostrados por los profesionales.
- *El impacto de la tecnología en la formación e-Learning*
 - ✓ Facilitar herramientas al formador para poder impartir la formación online, ésta no debe ser igual a la presencial.
 - ✓ La formación que ofrece la organización a los profesionales era una de las pocas oportunidades de encontrarse y relacionarse con los compañeros, la formación virtual desestima toda esta parte.
 - ✓ El e-Learning debería utilizarse solamente para formaciones estratégicas de las áreas y no para formaciones complementarias que escogen los mismos profesionales.
- *El teletrabajo y nuevos formatos formativos*
 - ✓ Trabajar con formatos híbridos para poder compaginar teletrabajo y trabajo presencial.
 - ✓ Pactar con cada uno de los profesionales, dependiendo de su situación, un máximo de horas de teletrabajo, teniendo en cuenta el equipo.
 - ✓ Ofrecer a los profesionales la posibilidad de disponer de un día de teletrabajo, un espacio de gestión y de no atención al usuario.
- *Espacios informales para la reflexión de la praxis laboral*
 - ✓ Ofrecer este espacio “informal” antes o después de la reunión de equipo.
 - ✓ Espacios de cura personal, talleres de autocuidado, entornos que faciliten el sentimiento de pertenencia al equipo.
 - ✓ Recuperar algunas iniciativas como: el intercambio de buenas prácticas, los congresos y seminarios, los encuentros entre dos o más equipos, los intercambios con otros territorios o países, etc.
- *Rol directivo y actitud proactiva*
 - ✓ Habilitar espacios de seguimiento y evaluación de los líderes.
 - ✓ Espacios reales de formación de liderazgo.
 - ✓ La formación directiva tiene que ser transversal y ha de estar alineada desde la alta dirección a los responsables de los equipos. Algunas directrices de control eliminan aquellas iniciativas más flexibles y deliberadas.

El hecho de concluir el presente estudio con el diseño de un modelo de intervención ofrece la posibilidad a los profesionales de formularse preguntas, poder reflexionar e incluso utilizar ideas o recomendaciones para ponerlas en práctica, pues en muchas ocasiones pasan desapercibidas y es importante disponer de un apoyo o recurso.

10.4 Limitaciones de la investigación.

A lo largo de la presente tesis doctoral, se ha hecho hincapié en las dificultades y complejidades que requiere cada una de las fases de una investigación, por lo que todo investigador es conocedor de este aspecto. En los siguientes apartados se exponen los diferentes niveles en los que pueden surgir estos inconvenientes y su asociación con las modificaciones en la evolución del estudio.

10.4.1 A nivel personal/profesional.

Se hace realmente complicado explicar este nivel de limitación debido a que en muchas ocasiones influyen las emociones y los sentimientos personales. Después de experimentar esta experiencia, se adquiere el suficiente conocimiento sobre lo complejo que resulta conciliar la vida laboral con la académica, pues gran parte de esta tesis doctoral se realiza compaginándose con una jornada completa de trabajo, por lo que, tal y como se observa en el cronograma (ver Apartado 1.5.), dicha investigación se lleva a cabo en vía lenta, con una duración final de cinco años, a esto se le añade la imposibilidad de acceder a una ayuda de apoyo a la etapa predoctoral.

A nivel profesional, únicamente se puede destacar como el hecho de centrarse profundamente en un estudio de estas dimensiones, hace que se tengan que posponer algunos logros profesionales para planes futuros, pues como ya se ha mencionado, la conciliación con la vida laboral es más difícil. Aun así, no todo son limitaciones y aspectos negativos, es importante destacar los conocimientos, el nivel de experticia, la confianza profesional y, sobre todo, el control y la gestión de las emociones, punto clave si se quiere sobrevivir en una sociedad tan competitiva, como la actual.

Al margen de esto, la reflexión continua durante la elaboración de la tesis ayuda a comprender y difundir lo que está sucediendo en la APC, junto con el punto de inflexión que genera la aparición de la pandemia ante una nueva realidad laboral compuesta por diversas formas de trabajar y aprender y, que al mismo tiempo ha posibilitado que el estudio adquiriese otro rumbo. Finalmente, obtener diferentes perspectivas de profesionales que se han incorporado recientemente a la APC, y aquellos otros que acumulan años de experiencia.

10.4.2 Respecto al trabajo de campo.

En todo proyecto de investigación el estudio de campo es primordial y en muchas ocasiones llega a resultar algo tedioso. Gracias a la normalización de la situación causada por el Covid-19, se ha podido proceder a la puesta en marcha de las entrevistas y los grupos de discusión. Inicialmente, resultó complicado debido a la conciliación laboral y personal, además de la organización de agendas, por lo que, por petición expresa de los participantes se decidió llevar a cabo la fase II y III del estudio en modalidad virtual.

Asimismo, se ha conseguido recabar información por parte de los profesionales que, han respondido sin la necesidad de que se tuviera que realizar presencialmente. Aun así, se considera que las circunstancias han podido afectar a que exista un nivel más bajo de participación en plena crisis sanitaria. A esto se le suma, la aparición del teletrabajo causando un cierto descontrol asociado al desconocimiento de los horarios laborales de muchos profesionales, con el desbordamiento laboral, y como bien se ha comentado anteriormente, con la complicada conciliación de la vida familiar y la laboral.

Concretamente, la decisión de llevar a cabo las entrevistas en modalidad virtual se acaba vinculando al cambio constante en las restricciones que generaban cierta inseguridad y el acceso a determinadas entidades que se encontraban fuera de la comarca de residencia y de la provincia de Barcelona. Ante esta situación, los resultados son positivos, parece ser que, los profesionales después de ese año de crisis y con la utilización masiva de las herramientas digitales (las reuniones de equipo a través de videoconferencias, por ejemplo), se han adaptado con facilidad y han aprendido rápidamente. Esto

se puede apreciar en el número de entrevistas virtuales llevadas a cabo y no contempladas en la planificación previa del estudio de tesis doctoral.

Así pues, algunas de las entidades colaboradoras se acabaron por desvincular en los inicios de la investigación. La directora de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Cerdanyola se dirige a los responsables de la investigación comentándoles la imposibilidad de seguir colaborando, ya que, a raíz de la pandemia, su equipo de trabajo ha sufrido mucho desgaste emocional y en la actualidad se encontraban desbordados. Ante esta situación, se decide contactar con nuevas entidades, las cuales se prestaron amablemente a participar.

Por lo tanto, las conclusiones que se presentan deben considerar algunos aspectos que el tratamiento junto con el posterior análisis de la información ha puesto en evidencia:

- La participación desigual de algunos de los profesionales de la APC no ha posibilitado generalizar los resultados a toda la realidad administrativa de la comunidad catalana, pero permite advertir ciertas tendencias y presentar evidencias en base a la información y los resultados recabados.
- Gran parte de las conclusiones expuestas, representan las características y experiencias personales y profesionales de las personas participantes, así como por la propia naturaleza de las técnicas de recolección diseñadas.

10.4.3 Respecto al diseño metodológico.

Finalmente, en cuanto a este último nivel o dimensión, resultó una tarea ardua el acceso a la población final, así como a la muestra por la falta de transparencia institucional, sobre todo respecto al ámbito de Servicios Sociales de Cataluña. Por otro lado, ante la multitud de profesionales a los que se dirige el estudio, respecto a la descripción de la población y la muestra, no se reparó en considerar la opción de muestreo probabilístico, concretamente del tipo aleatorio-estratificado.

En la misma línea, se recurre a un tratamiento de los datos no paramétrico, debido a que la prueba de normalidad *Kolmogorov-Smirnov* realizada, indicaba que los ítems de la escala (variables métricas), no seguían la ley de distribución normal. Finalmente, con la prueba estadística de *Kruskal Wallis*, se decide indicar las medias y la desviación estándar, en lugar de las medianas y los rangos promedios, considerándose que a nivel explicativo cobraban un mayor sentido las diferencias detectadas. Aun considerando estas limitaciones, lo interesante y primordial del presente estudio residía en apreciar el comportamiento de la escala métrica, así como de los profesionales dentro de cada ámbito, llegándose a apreciar, en algunas ocasiones, respuestas y tendencias distintas en ambas realidades.

10.5 Futuras líneas de investigación e intervención.

Los resultados analizados de las distintas fases de la investigación, especialmente, de las aportaciones identificadas con la propuesta del modelo de mejora, ofrecen la posibilidad de continuidad del presente estudio, llegando a realizar un tratamiento más profundo o simplemente contribuyendo a la generación de nuevas investigaciones. A continuación, se detallan un total de siete futuras líneas de actuación para la mejora y que puede ser también espacios para ampliar la presente investigación:

1. *Fomentar el intercambio de experiencias o buenas prácticas (benchmarking)*. Sabemos que muchas organizaciones protegen su *background* pero también es cierto que en el intercambio

con otras organizaciones pueden darse alianzas donde todos pueden ganar. Al respecto recurrimos a una explicación realizada por uno de los profesionales del Dpto. de Justicia, donde de manera recurrente se realizan presentaciones a los compañeros de equipo para transmitirles lo aprendido en las formaciones, jornadas u otros contextos profesionales, y poder almacenar ese conocimiento en repositorios digitales que acaban siendo accesibles para todos. Latorre (2017), describe la necesidad de que la Administración Pública promueva el acceso a estos repositorios como recursos en abierto, donde todos los profesionales pueden acceder y consultar aquella información que precisen.

2. *Otorgar importancia al trabajo en red entre profesionales.* Los profesionales que asisten a sesiones de formación presenciales mejoran sus contactos y los intentan mantener para compartir los problemas profesionales. No obstante, las relaciones se pierden con el tiempo porque no se actualizan de una manera periódica y, en la actualidad, por la disminución de encuentros presenciales ocasionados por la crisis sanitaria. Al respecto, los profesionales del Dpto. de Servicios Sociales dan mucha importancia a lo que podría hacer la APC: crear plataformas para fomentar el intercambio profesional, promover grupos de trabajo, incentivar la presentación de ideas, facilitar redes de conexión en horario laboral, etc.
3. *Importancia del aprendizaje informal en las organizaciones.* La orientación es hacer menos cursos de formación, sobre todo de actualización profesional, y generar más espacios de intercambio de información y de conocimientos entre los profesionales. Al respecto, adquiere sentido el crear y potenciar lugares informales en las organizaciones, establecer mecanismos para recoger ideas del personal, promover la generación de comunidades de práctica profesional, etc. El conjunto de participantes admite que la pandemia ha eliminado estos espacios de intercambio de conocimiento ante la aparición del teletrabajo.
4. *Fomentar la acogida de los nuevos profesionales.* Son muchas las ocasiones en las que el profesional recién llegado a la organización se siente perdido, y tiene que idear distintas estrategias personales, recurrir al autoaprendizaje o esperar a que algún compañero le eche un cable. Con la creación de una guía o repositorio interno se pretende formalizar procesos, de esta manera los profesionales tienen la oportunidad de leerlo, preguntar posibles dudas y tener una visión más optimista de la institución.
5. *Fomentar la cultura de escribir.* Este aspecto se encuentra relacionado con el anterior. En uno de los grupos de discusión, una profesional del Dpto. de Servicios Sociales mencionó este tema y recalcó la importancia de dejar cada uno de los procesos formalizado en un protocolo de actuación, de esta manera, el traspaso y la socialización de los conocimientos queda garantizado cuando un profesional abandona una organización o simplemente cambia de puesto de trabajo.
6. *Potenciar la IC.* Tal y como defiende el autor Amalio Rey en su libro, este concepto tiene cierto impacto en el aprendizaje y en el conocimiento. Sabemos que hoy en día en las organizaciones se generan, se intercambian y se gestionan grandes cantidades de conocimiento, es necesario que todo esto se recoja y se pueda acceder de una forma más sencilla y efectiva. En cuanto a esta futura línea de investigación, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Cómo compartimos todo el conocimiento que generamos en nuestro día a día con el resto de los compañeros?
7. *Buscar alternativas al conocimiento intergeneracional.* En los últimos años ha sido un tema muy polémico y comentado en el ecosistema público, pues tanto en las entrevistas, como en los grupos de discusión se ha comentado, los profesionales son conscientes de la jubilación

masiva del empleado público y con ello de la pérdida de conocimientos y talento. En esta línea, la experta en gestión de la edad, Laura Rosillo, advierte a las organizaciones para que se anticipen a este fenómeno y puedan diseñar aquellas estrategias de traspaso de conocimiento más adecuadas.

En definitiva, y sin dejar a un lado el importante papel de las TIC, se considera adecuado profundizar en cómo las tecnologías, desde las más básicas hasta las más avanzadas y complejas (IA, *Big Data*, *Machine Learning*, entre otras), pueden llegar a condicionar e influir en el aprendizaje de las personas o incluso en el rol profesional de las mismas en sus puestos de trabajo.

Después de recurrir en las posibilidades de investigación futuras, el presente estudio ha permitido definir varias líneas de actuación para garantizar el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo en ambos departamentos de la APC. Específicamente, el diseño del modelo de fomento (fase IV) permite apreciar ciertos principios de intervención, de propuestas institucionales y planes de acción, que ofrecen la posibilidad de implementar los resultados obtenidos al contexto real.

Por lo tanto, una primera línea de intervención se corresponde con la aplicación de dicho modelo por parte de los departamentos y con la colaboración del conjunto de profesionales. Se recomienda que su aplicación se lleve a cabo de forma contextualizada y teniendo en cuenta las necesidades de los mismos profesionales, pues se debería observar previamente que propuesta y/o plan de acción sería adecuado de aplicar en un servicio u otro. En este proceso de toma de decisión y de priorización de actuaciones deben estar presentes los propios profesionales como conocedores de sus intereses.

Como segunda línea de intervención, para lograr la participación colectiva, los profesionales deberían ser conscientes de la importancia de la transferencia de los aprendizajes al puesto y a razón de esto ir priorizando aquellas acciones más necesarias de implementar. La actitud proactiva de los directivos y responsables institucionales es esencial para poder animar al resto de profesionales técnicos y administrativos de la relevancia de transferir dicho modelo al conjunto del departamento. De esta manera, la difusión de este tendrá un impacto mayor en la cultura de aprendizaje de la organización.

Y, finalmente, como última línea de intervención, esta fase de la investigación ofrece la oportunidad a otros departamentos de la APC que no han participado en el estudio, a disponer de una guía orientativa que les permita fomentar el aprendizaje al puesto de trabajo. Estos servicios podrían priorizar aquellas propuestas o estrategias consideradas más importantes y adaptarlas a la naturaleza de sus realidades contextuales. En definitiva, sería interesante evaluar la repercusión que tiene la aplicación de determinadas acciones en ambos departamentos y valorar su funcionamiento, con la posibilidad de mantenerlas, mejorarlas o bien eliminarlas.

Para concluir, el estudio ha contribuido a comprender en un contexto real como el de la APC, el desarrollo de este fenómeno y a generar un conocimiento científico que permita profundizar y ampliar una temática que está siendo investigada en los últimos tiempos por expertos en el ámbito de la gestión del conocimiento y del desconocimiento, del aprendizaje en el puesto de trabajo, del aprendizaje formal e informal, del conocimiento intergeneracional, así como de la inteligencia colectiva en las organizaciones, sin dejar a un lado, la influencia que ha ocasionado la pandemia y el impulso desmesurado de las TIC en el ámbito administrativo, académico y empresarial.

Bloque **V**

REFERENCIAS



Capítulo 11

Referencias

Capítulo 11. Referencias.

- Adell, J. (2017, octubre 2). *Jordi Adell explica qué es un P.L.E. Personal Learning Environment*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=WHCN_5S7T7U
- Adell, J., y Castañeda, L. J. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (29-51). Editorial Marfil.
- Administración Pública Digital. (2022, junio 17). *¿Cómo se están implementando las estrategias de inteligencia artificial en Europa?* <https://www.administracionpublicadigital.es/tecnologias/2022/06/como-se-estan-implementando-las-estrategias-de-inteligencia-artificial-en-europa>
- Aedo, G. (1994). Incompatibilidad de paradigmas y compatibilidad de técnicas en ciencias sociales. *Revista de Sociología*, (9), 25-33.
- Aefol Expoelearning (2013). *Entrevista a Jesús Martínez* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=OFoUoeyF5HE&ab_channel=AEFOLEXPOELEARNING
- Aguilar, S., y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (47), <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ahuja, M.K., Chudoba, K.M., Kacmar, C.J., McKnight, D.H., & George, J.F. (2007). IT Road Warriors: Balancing Work-family Conflict, Job Autonomy, and Work Overload to Mitigate Turnover Intentions. *MIS Quarterly*, 31(1), 1-17.
- Ahumada, L. (2002). El aprendizaje organizacional desde una perspectiva evolutiva y constructivista de la organización. *Revista de Psicología*, 11(1), 139-148.
- Alavi, M., & Tiwana, A. (2002). Knowledge integration in virtual teams: The potential role of KMS. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1029-1037.
- Albert, M. J., y Cejudo, J. M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGrawHill.
- Alcover, C. M., y Gil Rodríguez, F. (2002). Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(2-3), 259-301.
- Alles, M. A. (2009). *Construyendo talento Programas de desarrollo para el crecimiento de las personas y la continuidad de las organizaciones*. Ediciones Granica S.A. <https://doi.org/978-950-641-548-8>

- Alonso Andreano, J.L. (2019). *Propuesta de modelo de aprendizaje organizacional basado en los entornos de aprendizaje*. Proyecto TFM. Máster Universitario en Gestión Estratégica de la Información y el Conocimiento en las Organizaciones. UOC.
- Alonso Andreano, J.L. (2023). Dimensiones y valores de la cultura de aprendizaje para una organización que aprende [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Alonso-González, A., Peris-Ortiz, M., & Palacios Chacon, L. A. (2018). Corporate universities as a new paradigm and source of social innovation, sustainability, technology and education in the XXI century. In *Strategies and Best Practices in Social Innovation: An Institucional Perspective*, 153–169. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89857-5_10
- Álvarez Jiménez, A. D., Fernández Fernández, J., Corpas, A., Agudo, A., y Delgado, J.F. (2012). Desarrollo de un aplicativo de gestión de entornos personales de aprendizaje para la realización de actividades de aprendizaje en red no soportadas por plataformas para gestión del aprendizaje. *EFQUEL Innovation Forum*, 157-160.
- Alzás, T., Casa, L.M., Luengo, R., Torres, J.L., y Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Anfara Jr, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational researcher*, 31(7), 28-38.
- Anguera, M. T. (2010). Complementariedad metodológica en la investigación en psicología: del enfrentamiento al continuum. *Jornadas de Psicología intervención psicológica en problemas sociales Universidad Pontificia de Salamanca*.
- Angulo, R. (2017). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral. *Informes Psicológicos*, 17(1), 53–70. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a03>
- Antonello, C. S. (2005a). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Bookman.
- Antonello, C. S. (2005b). A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. *Aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman*, 12-33.
- Antúnez, S. y Silva, B.P. (2020). El desarrollo de procesos de cambio. En Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coords.) (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Pedagogía y didáctica. Ediciones Pirámide. España.
- Aparicio-Gómez, O. Y., y Ostos-Ortiz, O. L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(1), 11-36.

- Aprendemos Juntos de BBVA (2018, marzo 21). *Jimmy Wales. El aprendizaje informal es el gran cambio en la educación* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PRtAt-wZcjk>
- Aramburu, F. (2000). *Medio ambiente y educación*. Madrid: Síntesis.
- Arcas, R. (2023, mayo). *Manel Muntada. Urgente e importante en gestión de conocimiento* [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/rosario-arcas-mart%C3%AD3820b640_urgente-e-importante-en-gesti%C3%B3n-del-conocimiento-activity7062354865556983808-8Iqu/?utm_source=share&utm_medium=member_android
- Arechabaleta, M. G. (2005). Cómo desarrollar contenidos para la formación online basados en objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*.
- Arets, J., Jennings, C., & Heijnen, V. (2016). *702010: Towards 100% Performance*. Sutler Media.
- Argyris, C. (2000). *Flawed advice and the management trap: How managers can know when they're getting good advice and when they're not*. Oxford University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 15(4), 542-548.
- Arias, C. (2015). *El modelo de formación por competencias*. <http://www.cejfe.tv/ca/ijornadaedoagarnica.aspx>
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. La Muralla.
- Armstrong, A., & Hagel, J. (2009). The real value of online communities. In *Knowledge and communities*, 85-95.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Arroyo, A. (2017). *Docentes y escuelas que aprenden en la red. Estudio sobre la competencia digital, entornos personales de aprendizaje y entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola*. (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning. *Elearning papers*, 2(1), 1-8.
- Bagur, S., Rosselló, M. R., Verger, S., y Paz-Lourido, B. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>.
- Bailey, D. (2019, march 5). *How to be less reactive and more proactive*. Medium Dave Bailey. <https://medium.dave-bailey.com/how-to-be-less-reactive-and-more-proactive-f09a2675eec9>
- Baldwin, T. T., & 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 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, Departamento de Economía.
- Bampton, R., & Cowton, C. J. (2002). The E-Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-3.2.848>
- Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*.
- Bandura, A. (1994). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Corporation.
- Banks, G. C., McCauley, K. D., Gardner, W. L., & Guler, C. E. (2016). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *The leadership quarterly*, 27(4), 634-652.
- Barrera-Corominas, A. (2016). *La transferencia de los aprendizajes adquiridos en comunidades de práctica en la administración pública*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. <https://ddd.uab.cat/record/166257>
- Barrera-Corominas, A., Fernández-de-Álava, M., y Gairín, J. (2014). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica online: la plataforma E-Catalunya. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (47), 9.
- Barrera-Corominas, A., y Gairín, J. (2018). *Comunidades de práctica en la administración pública: transferencia de aprendizajes informales*. INAP.
- Bartolomé Pina, A. (2020). Cambiando el futuro: “blockchain” y Educación. *Pixel-Bit*.
- Bartolomé Pina, A., y Steffens, K. (2015). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 44.
- Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa (RIE)*.
- Bear, D. J., Tompson, H. B., Morrison, C. L., Vickers, M., Paradise, A., Czarnowsky, M., & King, K. (2008). Tapping the potential of informal learning: An ASTD research study. *Alexandria, VA: American Society for Training and Development*.
- Bednall, T. C., & Sanders, K. (2017). ¿Do opportunities for formal learning stimulate follow-up participation in informal learning? A three-wave study. *Human Resource Management*, 56(5), 803-820.
- Benavides, M.M. (2001). Las alianzas estratégicas como instrumento de aprendizaje organizativo. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 10(3), 57-74.
- Berbel, G. (2019). *Paola aprende estadística. Desde un entorno personal de aprendizaje*. Ediciones Rey. Barcelona. ISBN: 978-84-09-14293-4.

- Berbel, G. (2022). Efecto de un entorno personal de aprendizaje sobre la asignatura de Estadística en el Grado de Turismo (EUMediterrani, UdG). *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 2(1), 77-86.
- Berg, S. A., & Chyung, S. Y. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of workplace learning*.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Editorial Ariel.
- Bersin, J. (2018, June 3). *A new paradigm for corporate training: learning in the Flow of work* [Blog]. Insights on Corporate Talent, Learning, and HR Technology. <https://joshbersin.com/2018/06/a-new-paradigm-for-corporate-training-learning-in-the-flow-of-work/>
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The leadership quarterly*, 17(6), 577-594.
- Billett, S. (2020). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Routledge.
- Billett, S. (2014). Securing intersubjectivity through interprofessional workplace learning experiences. *Journal of Interprofessional Care*, 28(3), 206-211. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.890580>
- Billett, S. (2016). Aprendizaje mimético mediante actividades e interacciones cotidianas en el trabajo. En J. Gairín (Ed.). (2016). *Aprendizaje situado y conectado: implicaciones para el trabajo*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational objectives. *Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay, New York.
- Boisot, M. (2002). The Creation and Sharing of Knowledge. In C.W Choo; N. Bontis (Eds.). (2002). *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge*, 65-78.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto educativo*, 3(18), 1-11.
- Bolívar, M. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 143-162.
- Bollinger, A. S., & Smith, R. D. (2001). Managing organizational knowledge as a strategic asset. *Journal of knowledge management*.

- Bonet, E., Carrasco, L., y Carreño, V. (2023). El valor de la cultura del aprendizaje [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Bontis, N. (2003). Intellectual capital disclosure in Canadian corporations. *Journal of human resource costing & accounting*.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Boxwell, R.J. (1995). *Benchmarking para competir con ventaja*. McGraw-Hill.
- Brooke, C. (2017, november 10). *Preparing for change: 2018 organizational development trends*. Business 2 Community. <https://www.business2community.com/leadership/preparing-change-2018-organizational-development-trends-01957132>
- Bradford, D. L., & Burke, W. W. (Eds.). (2005). *Reinventing organization development: New approaches to change in organizations*. John Wiley & Sons.
- Buckingham, S., & Ferguson, R. (2012). Social Learning Analytics. *Educational Technology & Society*, 15(3), 3-26.
- Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice*. Sage publications.
- Cabero, J., Aguaded, I., y Cabrero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, 19, 23-51.
- Cabrero, V. (2018, enero 18). *¿Por qué es importante la cultura digital?* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FASsm2K-hfk>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Grupo Planeta (GBS).
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Camps, J. L. (2005). *Planificar la formación con calidad*. WK educación.
- Cano, M. E., Fernández Ferrer, M., y Crescenzi, L. (2015). Cursos en Línea Masivos y Abiertos: 20 expertos delinean el estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(2), 25-37.
- Cano Bonilla, M. (2023). El desconocimiento en los contenidos [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.

- Capó, J., y García Rabinad, M. (2023). Más allá de la gestión de la información y la curación de contenidos: aportar valor al conocimiento de las personas y de la organización [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Caraballo, Y., Mesa, D., y Herrera, J. A. (2009). Herramientas de gestión del conocimiento: convergencias hacia un aprendizaje organizacional. *Revista Cubana de Ciencia Agrícola*, 43(1), 1–13.
- Carbonell, J. (2020). La gestión del conocimiento en los entornos de la empresa y otras organizaciones [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Carneiro, A. (2000). How does knowledge management influence innovation and competitiveness? *Journal of knowledge management*, 4(2), 87-98.
- Carrasco, R., Jadue, F., Letelier, M., y Oliva, C. (2012). Estudio exploratorio sobre aprendizaje no formal e informal de estudiantes y egresados universitarios. *Calidad en la Educación*, (36), 149-184.
- Castañeda Zapata, D. I. (2016, junio 1). *Aprendizaje organizacional. Gestión del conocimiento-Delio Ignacio Castañeda*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=z692XhwTnOo>
- Castañeda Zapata, D. I. (2020). *Modelo de Gestión del Conocimiento basado en Talento Humano*. Columbia, SC: Amazon.
- Castañeda Zapata, D. I. (2023). Condiciones facilitadoras para el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Castañeda, L., y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, 11-27. Alcoy: Marfil.
- Castañeda, L., Dabbagh, N., & Torres Kompen, R. (2017). Personal learning environments: Research-based practices, frameworks and challenges. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 1-2.
- Castaño, J., Duart, J.M., & Sancho-Vinuesa, T. (2015). Determinants of Internet use for interactive learning: an exploratory study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 24-31.
- Cedefop., European Commission., & ICF. (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018. Final Synthesis Report. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- Cedefop., & ETF. (2020). The importance of being vocational: Challenges and opportunities for VET

in the next decade. Cedefop and ETF discussion paper. Information series. Publication Office of the European Union.

- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203-230.
- Chang, E., & West, M. (2006). Digital Ecosystems A Next Generation of the Collaborative Environment. *iiWAS*, 214, 3-24.
- Chasteauneuf, D. (2009). El cuestionario. Diseño del cuestionario (Artículo científico). Universidad de Granada, España. *Investigación Aplicada*, 3(5).
- Cheng, E. W., & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel review*.
- Clarà, M., & Barberà, E. (2013). Learning online: massive open online courses (MOOC), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*, 34(1), 129-136.
- Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 105-125.
- Clark, D. (2016, January 13). *The 70:20:10 Learning Model: A Path to the Past*. [Blog]. Big dog, Little Dog. <http://bdld.blogspot.com/2016/01/the-702010-learning-model-path-to-past.html>
- Cofer, D. (2000). *Informal workplace learning* (Practical Application Brief No. 10). Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156-170
- Coll, C. (2015). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació*, 43-104.
- Coll, C., y Engel, A. (2014). Introducción: los Entornos Personales de Aprendizaje en contextos de educación formal. *Cultura y Educación*, 26(4), 617-630.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). Understanding informality and formality in learning. *Adults Learning (England)*, 15(3), 7-9.
- Conner, M. (2009). *Informal Learning*. Maria Conner. <http://marciaconner.com/intros/informal.html>
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education: The view from the eighties*. Oxford University Press.
- Cortés, M. (2022). *Análisis y reflexiones sobre el potencial impacto del metaverso en el sector educativo* [Data set]. Informe elaborado por la UOC - eLearning Innovation Center. https://uoc2thefuture.s3.eu-west-1.amazonaws.com/app/uploads/2022/05/11130719/Metavers-i-sector-educatiu-v01_ES.pdf
- Cortés Cortés, M. E., Cortés Iglesias, M., Medina Mendieta, J. F., Manzano, M., y León González,

- J. L. (2020). Ventajas de la plataforma Moodle para la enseñanza de las matemáticas en la universidad de Cienfuegos. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 240-245.
- Creació del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE). DOGC, 1371, 18/1990. <https://cejfe.gencat.cat/ca/centre/legislacio/>
- Creswell, J. W. (2003). A framework for design. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 9-11.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2a.ed.). Upper Saddle River, NJ, EE. UU.: Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3a. ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: SAGE.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cross, J. (2006). *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cross, J. (2011). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley & Sons.
- Curado, C. (2006). Organisational learning and organisational design. *The Learning Organization*, 13(1), 25-48.
- Czerkawski, B. C., & Lyman, E. W. (2016). An instructional design framework for fostering student engagement in online learning environments. *TechTrends*, 60(6), 532-539.
- Da Silva, L. C., Seabra, R. L., y Bustamante, S. A. D. (2019). Entre el Consenso de Washington y el Consenso de Beijing. Reflexiones sobre la inserción geopolítica de América Latina a partir del pensamiento de Maristella Svampa (Entrevista). *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 1(22).
- Dale, E. (s.f). *El cono de la experiencia de Dale*. Innovando en educación. <https://innovandoeducacion.es/el-cono-de-la-experiencia-de-dale/>
- Dalkir, K. (2005). The knowledge management cycle. *Knowledge management in theory and practice*. Oxford: Elsevier, 25-46.
- Dalmau, O. (2020). El Mosaico de la gestión del conocimiento [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.

- David, P., y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía ya la sociedad del saber. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171, 7-28.
- Davids, A. R. (2013). *La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili).
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and instruction* 10(3), 249-266.
- De la Rosa, F. (2020). *Aprendizajes del año 2020*. Titonet. <https://www.titonet.com/personal/aprendizajes-del-ano-2020.html>
- De Laat, M., & Schreurs, B. (2013). Visualizing informal professional development networks: Building a case for learning analytics in the workplace. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1421-1438.
- De Miguel, F. M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. II Congreso Mundial Vasco, 60-81.
- Del Moral, A., Pazos, J., Rodríguez, E., Rodríguez-Patón, A. y Suárez, S. (2007). *Gestión del conocimiento*. Thomson.
- De Tena Rubio, R. (2004). La implantación de sistemas de gestión del conocimiento. En D. Gallego y C. Ongallo (Eds.), *Conocimiento y Gestión*, 145-180. Pearson Educación.
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por los mares cuantitativos, manual de ruta para investigar en grado y en postgrado*. Amaru Ediciones.
- Denzin, N. K. (1998). The new ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 27(3), 405-415.
- Desenne, P. (2014). Contextual Commentaries in MOOCs: a new horizon for online teaching and learning.
- Devine, P.M. (2015). Blockchain learning: can crypto-currency methods be appropriated to enhance online learning? In *Proceedings of ALT Online Winter Conference*, 7-10.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz, V. M., Urbano, E. R., y Berea, G. M. (2013). Hacia la determinación de posibles ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Docencia Universitaria*, 14(1), 57-72.
- Díaz-Vicario, A. (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Díaz-Vicario, A. y Gairín, J. (2018). Grupos de Creación y Gestión del Conocimiento en Red en un Programa de Perfeccionamiento en Docencia Universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 57(5).
- Dinevski, D., & Kokol, P. (2004). ICT and lifelong learning. *European Journal of Open, Distance*

and *E-Learning*, 7(2).

- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization studies*, 14(3), 375-394.
- Domingo, J. (2013). Un Marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, (21), 9-28.
- Domingo-Farnós, J. (2014, abril 18). *El aprender de los innovadores y el desaprender de los disruptivos. ¿Convergentes o divergentes?* [Blog]. Innovación y conocimiento. La búsqueda del conocimiento en una sociedad de la inteligencia. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2014/04/18/el-aprender-de-los-innovadores-y-el-desaprender-de-los-disruptivos-convergentes-o-divergentes/>
- Domingo-Farnós, J. (2020, agosto 27). *Análisis y síntesis del aprendizaje en el lugar de trabajo como proceso y desempeño* [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/analisis-y-sintesis-del-aprendizaje-en-el-lugar-de-trabajo-farnos>
- Downes, S. (2012, february 11). *E-Learning generations*. [Blog]. Half an Hour. <https://halfanhour.blogspot.com/2012/02/e-learning-generations.html>
- Doyle, L., Brady, A.M., & Byrne, G. (2016). An overview of mixed methods research– revisited. *Journal of Research in Nursing*, 21(8), 623-635. <https://doi.org/10.1177/1744987116674257>.
- Drucker, P. F. (1993). The rise of the knowledge society. *The Wilson Quarterly*, 17(2), 52-72.
- Duart, J. M., y Mengual, S. (2015). Transformaciones en la universidad hoy: integración de modalidades formativas. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Dumont, H., Istance, D., i Benavides, F. (2010). *La naturaleza de l'aprenentatge. Utilitzar la recerca per inspirar la pràctica*. Projecte Entorns d'Aprenentatge Innovadors. OECD.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education week*, 35(5), 20-24.
- E-ABC Learning. (s.f.) *¿Qué es el Blended Learning?* <https://www.e-abclearning.com/wp-content/uploads/2017/11/Qu%C3%A9-es-el-Blended-Learning.pdf>
- Eddy, E. R., Tannenbaum, S. I., Lorenzet, S. J., & Smith-Jentsch, K. A. (2005). The influence of a continuous learning environment on peer mentoring behaviors. *Journal of Managerial Issues*, 383-395.
- El Economista. (2022, junio 3). *Videocation, la fórmula norguega de formación continua, apuesta por España para acelerar la actualización de los empleados*. <https://www.eleconomista.es.cdn.ampproject.org/c/s/www.eleconomista.es/ecoaula/amp/11801642/Videocation-la-formula-noruega-de-formacion-continua-apuesta-por-Espana-para-acelerar-la-actualizacion-de-los-empleados>

- eLearning Innovation Center (2022, diciembre 23). *Las ocho tendencias en e-Learning de 2023*. [Blog]. UOC. <https://blogs.uoc.edu/elearning-innovation-center/es/las-ocho-tendencias-en-e-learning-de-2023/>
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human resource development quarterly*, 16(3), 389-415.
- Encinar-Prat, L. (2021). *Aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell*. Tesis Doctoral. <https://ddd.uab.cat/record/257735?ln=ca>
- Encinar-Prat, L., & Sallán, J. G. (2019). Informal learning about teaching among novice university professors. *The Qualitative Report*, 24(12), 3102-3121.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: insights from ongoing research. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 401-435.
- Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. *Teaching and learning in higher education*, 72, 98.
- Era, M. P. (2003). Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales (Proyecto Experimental), volúmenes I, II y III. *Madrid: Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford review of education*, 33(4), 403-422.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Escudero, J. M. (1995). La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y en el sistema escolar. *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil, 397-412.
- Escuela Superior de Negocios de Monterrey (2021, mayo 3). *¿Cómo aprendemos? Teoría William Glasser*. <https://www.escuelasuperiordenegocios.mx/post/c%C3%B3mo-aprendemos-teoria-de-william-glasser>
- Europapress. (2021, enero 8). *La pandemia obliga a demandar ayuda a los Servicios Sociales a familias que no lo habían necesitado antes*. Europapress. <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-pandemia-obliga-demandar-ayuda-servicios-sociales-familias-no-necesitado-antes-20210108140232.html>

- European Commission (2006). *Digital Ecosystems: The New Global Commons for SMEs and local growth*.
- European Commission. (2020a). *Human Capital: Digital Inclusion and Skills: Digital Economy and Society Index Report*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/human-capital-and-digital-skills>
- European Commission. (2020b). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Online document. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en>
- Falk, J. H. (2002). The contribution of free-choice learning to public understanding of science. *Interciencia*, 27(2), 1-8.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Fernández Aedo, R. R., Carballos, E., y Delavaut, M. E. (2008). Un modelo de autoaprendizaje con integración de las TIC y los métodos de gestión del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(2), 137-149.
- Fernández, I. M. S., Sánchez, J. L. S., y Calatayud, V. G. (2018). Entornos Personales de Aprendizaje para la comprensión y desarrollo de la Competencia Digital: análisis de los estudiantes universitarios en España. *Educatio Siglo XXI*, 36, 115-134.
- Ferreira, G. I., Urrutia, G., y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696.
- Fetters, M.D. (2018). Six Equations to Help Conceptualize the Field of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(3), 262-267. <https://doi.org/10.1177/1558689818779433>.
- Fetters, M.D., Curry, L.A., & Creswell, J.W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Service Research*, 48, 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>.
- FiAD (2022, marzo 30). *Foro de Innovación en Aprendizaje y Desarrollo. FiAD conecta a 90 directivos de 10 ciudades iberoamericanas para elegir las tendencias en aprendizaje y desarrollo 2022*. Observatorio RH. <https://www.observatoriorh.com/orh-posts/fiad-directivos-ciudades-iberoamericanas-tendencias-aprendizaje-desarrollo-2022.html>
- Field, L. (2011). Exploring the political underbelly of organizational learning: Learning during pay and performance management change. *The Learning Organization*.
- Firestone, J. M., & McElroy, M. W. (2004). Organizational learning and knowledge management: the relationship. *The learning organization*, 11(2), 177-184.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa. In *Desenho da pesquisa qualitativa*, 164-164.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*, 8. Ediciones Morata.
- Fondevila, J. (Coord.) (2019). *La necesaria innovación en el empleo público local. Número especial de El consultor de los Ayuntamientos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113-165.
- Fundación Cotec. (2020, octubre 29). *Rasgos psicológicos y de comportamiento de los funcionarios innovadores*. Cotec. <https://cotec.es/noticia/cotec-examina-los-rasgos-psicologicos-y-de/f538f7e1-7f94-583a-681f-c9ac002203e5>
- Fundación Pere Tarrés (2022, abril 5). *Com aplicar allò que s'aprèn en una formació al lloc de treball?* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zSKy4e67J_I
- Fundación Telefónica (2013, junio 27). *La Educación permanente; aprendizaje formal, informal y no formal*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R5I-guZPzPU>
- Future of People Academy. (2022, julio). *¿Se puede parar la gran renuncia?* [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/future-of-people-academy talento-rrhh-personas-activity-6951097368524038145-qi52/?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_web
- Gage, N.L. (1991). The Obviousness of Social and Educational Research Results. *Educational Researcher*, 20(1), 10-16.
- Gairín, J. (1997). La organización escolar. Contexto para un proyecto de calidad educativa. *Actas del Cuarto Congreso de Educación y Gestión: calidad educativa para una Europa de calidad*, 105-166.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos: Revista de educación*, (1), 125-154.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Lorenzo, M. et al. *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*, 47-91.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 31-85.
- Gairín, J. (2002). La formación en las organizaciones. *Educación*, (extra), 233-248.
- Gairín, J. (Ed.). (2010). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Wolters Kluwer, España.
- Gairín, J. (2012) (Coord.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Wolters Kluwer.

- Gairín, J. (2013). Las comunidades de práctica profesional como estrategia formativa. En C. Ruiz, A. Navio, M. Fandos y P. Olmos (coords.), *Formación para el trabajo en tiempo de crisis*, 263-274.
- Gairín, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer, España.
- Gairín, J. (Ed). (2016). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado*. Wolters Kluwer España.
- Gairín, J. (2017). Creación y gestión del conocimiento intergeneracional. Reflexiones y propuestas. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 1, 42-59.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2012). El modelo 'Accelera' de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de educación*.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Estudi sobre aprenentatge organitzatiu i aprenentatge informal a l'Administració Pública*. Equip de Desenvolupament Organitzatiu, Informe Accelera: UAB.
- Gairín J., y Rodríguez-Gómez, D. (2015). La realidad del aprendizaje organizativo en la administración pública catalana. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (8), 8-23.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Ediciones Pirámide.
- Gairín, J., Muñoz Moreno, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2008). La gestión del conocimiento como estadio organizativo. En *V Simposio Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática (SIECI)*, 251-258.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., & Barrera-Corominas, A. (2016). Hints for Rethinking Communities of Practice in Public Administration: An Analysis from Real Practice. In *Organizational Knowledge Facilitation through Communities of Practice in Emerging Markets*, 114-135.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., y Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador-gestor de redes de gestión de conocimiento. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*.
- Gairín, J., y Barrera-Corominas, A. (Ed.) (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Gairín, J., Suárez, C.I., y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Gairín, J., y Mercader, C. (Ed.) (2018). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Wolters Kluwer, España.
- Gairín, J., y Muñoz Moreno, J.L. (2022). *Diseño y desarrollo de las organizaciones educativas*.

- Dykinson, ISBN: 978-84-1122-471-0.
- Galeano, S. (2012). Comunidades de práctica por unidades funcionales dentro de una organización. En Gairín, J. (2012) (Coord.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Wolters Kluwer.
- Gallego, D. J., y Gil López, A. J. (2012). La construcción de organizaciones de aprendizaje a través del liderazgo. *Revista Universidad Y Empresa*, 14(22), 43-78.
- Ganga, F., y Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Gaceta Laboral*, 19(1), 52-7.
- García Aretio, L. (2020). LMS. Plataformas Virtuales o Entornos Virtuales de Aprendizaje. Ventajas y funcionalidades. *Contextos universitarios mediados*. ISSN: 2340-552X.
- García de Yébenes, M.J., Rodríguez-Salvanés, F.R., & Carmona, L.C. (2009). Validation of questionnaires. *Reumatología Clínica (English Edition)*, 5(4), 171-177.
- García Garnica, A. (2016). Creación, conversión, facilitación y espacios del conocimiento: las aportaciones de Ikujiro Nonaka a la teoría organizacional. *Entreciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento*, 4(9), 73-88.
- García López, J. (2002). Motivación y autoaprendizaje: elementos clave en el aprendizaje y estudio de los alumnos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (17), 191-218.
- García Ramírez, O., y Zuñiga Chávez, G. (2018). *Análisis de la competitividad y gestión de conocimiento de las pequeñas y medianas empresas manufactureras en los estados de Hidalgo y Querétaro México*.
- García Revaliente, M.C. (2023). La inteligencia artificial generativa está revolucionando el aprendizaje y la formación en las organizaciones [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- García Rueda, J. J. (2008). E-learning en la empresa: ¿Hay sitio para el aprendizaje informal? *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51), 16.
- García-Holgado, A., y García-Peñalvo, F. J. (2018). Gestión del conocimiento abierto mediante ecosistemas tecnológicos basados en soluciones “Open Source”. En *Ecosistemas del Acceso Abierto*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Validation of the learning ecosystem metamodel using transformation rules. *Future Generation Computer Systems*, 91, 300– 310. <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.09.011>
- García-Peñalvo, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. En *I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa*. CITIE 2016. Arequipa, Perú.

- García-Peñalvo, F. J., y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*.
- Garnica, A., Robles, J., y Belmonte, I. (2019). Formación y aprendizaje ante los nuevos retos de la Administración Pública. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 17, 8-23.
- Gastaldi, L., Corso, M., Raguseo, E., Neirotti, P., Paolucci, E., & Martini, A. (2014). Smart working: rethinking work practices to leverage employee's innovation potential. In *Proceedings of the 15th International CINet Conference*, 7-9.
- Gatti, E. (2022, julio 13). *La omnicanalidad ha muerto, vivan las experiencias líquidas*. Digital Experience School. <https://www.dexs.es/multicanalidad-y-experiencias-liquidas/>
- GBS. Recursos humanos. (2020, marzo 6). *Liderazgo redárquico, una nueva forma de liderar*. [Blog]. <https://www.gbsrecursoshumanos.com/blog/liderazgo-redarquico-una-nueva-forma-de-liderar/>
- Gencat. (2020). *Mapa de Serveis Socials de Catalunya*. Drets Socials Gencat. https://dretsocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/estadistiques/mapaserveisocials/2020/
- Gil López, A. J., y Carrillo, F. J. (2013). La creación de conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje. *Intangible Capital*, 9(3), 730-753.
- Gisbert, M. (1999). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente. *Educación*, (25), 53-60.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2016). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 48-59.
- Gnutova, I. I. (2020). From flipped classroom to flipped learning: Evolution of the concept and its philosophical foundations. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 29(3), 86-95. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63, 15-22.
- Gómez, A. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- González, J.C., y Gutiérrez, M. (2013). Formación innovadora. Nuevos modelos para la formación en la Administración pública. *Education Sciences*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/educsci9040298>

- Graham, C. M., & Nafukho, F. M. (2007). Culture, organizational learning and selected employee background variables in small-size business enterprises. *Journal of European Industrial Training*, 31(2), 127-144.
- Grasha, A. F., & Riechmann, S. W. (1975). Student learning styles questionnaire. *Cincinnati, OH: University of Cincinnati Faculty Resource Center*.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning-teaching styles-potent forces behind them. *Educational leadership*, 36(4), 234-236.
- Grinnell Jr, R. M., & Unrau, Y. (2005). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed.). Cengage Learning.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2).
- Grupo Humannova. (2022, setiembre). *Viejos y nuevos paradigmas en las formas de trabajo dentro de las organizaciones. Organización del S. XXI*. [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6969528813198147584/?utm_source=s hare&utm_medium=member_desktop
- Guallar, J., y Leiva-Aguilera, J. (2013). *El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet*. Editorial UOC.
- Guillemín, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111–122.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata.
- Hart, J. (2012). *Learning in the Social Workplace*. Centre for Learning & Performance Technologies. <http://c4lpt.co.uk/janes-articles-and-presentations/learning-in-the-social-workplace/>
- Hart, J. (2014). *Modern Workplace Learning: A Resource Book for L&D*. Modern Workplace Learning. <http://modernworkplacelearning.com/books/book/>
- Hart, J. (2018, June 19). *5 steps towards Modern Workplace Learning*. [Blog]. Modern Workplace Learning 2022. <http://modernworkplacelearning.com/magazine/5-steps-towards-modern-workplace-learning/>

- Henríquez, G. (2002). El Uso de Herramientas de Internet en la Investigación Social. *Cinta de Moebio*, (13).
- Hernández Pina, F. (2010). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Hernandez, M., & Watkins, K. (2003). Translation, validation and adaptation of the Spanish version of the modified dimensions of the learning organization questionnaire. *Human Resource Development International*, 6(2), 187-196. <https://doi.org/10.1080/13678860110087923>
- Hernández, M.C., Acosta, M.C., Rodríguez, E., González, E., y Borges, M. (2003). Uso de las TICs y Percepción de la Teleformación en alumnado universitario: una perspectiva diferencial en función del género y del ciclo de la carrera. *Interactive Educational Multimedia*, (7), 2.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J.L. Álvarez Gayou. *VI Congreso de Investigación en Sexología*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Herrero, O. y Dalmau, O. (2023). Transición: hacía un nuevo modelo de aprendizaje y desarrollo [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Hierro, B. (2020, 14 mayo). *Adiós tiempo de VUCA, bienvenido BANI*. Quint Group. <https://www.quintgroup.com/es-es/insights/adios-vuca-bienvenido-bani/>
- Hislop, D., Bosua, R., & Helms, R. (2018). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. Oxford university press.
- Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., & Wu, D. (2018). Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond transformational leadership? A meta-analysis. *Journal of Management*, 44(2), 501-529.
- Hodge, D. R., & Gillespie, D. (2003). Phrase completions: An alternative to Likert scales. *Social Work Research*, 27(1), 45-55.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge University Press.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human resource development quarterly*, 7(1), 5-21.

- Hooda, M., & Rana, C. (2020). Learning analytics lens: Improving quality of higher education. *International Journal*, 8(5).
- Hoon, J., You, Y., y Jung (2016). Una revisión de las características de un estilo de liderazgo de buena calidad. *Reseñas de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(5), 64-69.
- Houle, C. O. (1981). Continuing learning in the professions. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 1(1), 76-80.
- Hoyle, R. (2015). *Informal Learning in Organizations: How to Create a Continuous Learning Culture*. GB: Kogan Page.
- Hrimech, M. (2002). Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes. *La formation autodirigée*, 171-192.
- Hughes, D. J., Lee, A., Tian, A. W., Newman, A., & Legood, A. (2018). Leadership, creativity, and innovation: A critical review and practical recommendations. *The Leadership Quarterly*, 29(5), 549-569.
- Hulley, S., Cummings, S., Browner., Grady, D., y Newman, T. (2014). *Diseño de investigaciones clínicas* (4a edición). Wolters Kluwer.
- Ibarra, M.A., y Llata, D. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias. *Razón y Palabra*, 15(72).
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of workplace learning*, 16(8), 431-441.
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J., y Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial data*, 6(1), 23-37.
- INCUAL. Instituto Nacional de las Cualificaciones (2011). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html
- Inetum (2022, marzo 11). *Observatorio del Sector Público (OSPI). Puesto de trabajo de nueva generación para el empleado público*. [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6896840772428402688/>
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- InnovAnda21. (2023, febrero 2). *InnovAnda entrevista a Marcelo Lasagna*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k9zj3DSEsI0>
- Innovating Pedagogy. (2022, July 6). *Innovating Pedagogy 2022*. [Blog]. Open University Innovation Reports. <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>
- Islas, C., y Carranza, M. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: ¿Qué se dice al respecto? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55.

- Jamali, D., Sidani, Y., & Zouein, C. (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ. *Learning Organization*, 16(2), 103-121.
- Jarche, H. (2012, junio 17). *Work is learning and learning is the work. Sense-making for the connected.* Harold Jarche. Work is learning & learning is the work. <https://jarche.com/2012/06/work-is-learning-and-learning-is-the-work/>
- Jarche, H. (2016). Dominio del aprendizaje personal. En el *IV Congreso Internacional EDO*. Barcelona.
- Jennings, C., & Wargnier, J. (2012). *Effective learning with 70:20:10. The new frontier for the extended enterprise.* Crossknowledge.
- Jennings, C. (2012). Trabajar de forma más inteligente utilizando el marco 70:20:10. En J. Gairín (Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Jennings, C. (2014, agosto 13). *Learning in the Collaboration Age.* Charles Jennings. Workplace Performance. <http://charles-jennings.blogspot.com/2014/08/learning-in-collaboration-age-original.html>
- Jennings, C., Overton, L. & Dixon, G. (2016). 70 + 20 + 10 = 100. The Evidence Behind the Numbers. *Focus Report*.
- Jiménez, R. (2010). La formación de los empleados públicos tras el EBEP: ¿Cambio de paradigma? *Revista Vasca de Administración Pública*, (88), 637-688.
- Jiménez, R. (2019). *La necesaria adaptación de las organizaciones públicas.* La Mirada institucional. <https://rafaeljimenezasensio.com/2019/12/02/la-necesaria-adaptacion-de-las-organizaciones-publicas/>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Jones, K., & Salo, D. (2017). Learning Analytics and the Academic Library: Professional Ethics Commitments at a Crossroads. *College & Research Libraries*. Forthcoming.
- Jung, C. G. (1923). *Psychological Types*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Junta de Andalucía (2012). *Modelo de Gestión de Planes de Desarrollo Individual (GPDI) en el SSPA*. Andalucía: Consejería de Salud.
- Jyoti, J., & Dev, M. (2015). The impact of transformational leadership on employee creativity: the role of learning orientation. *Journal of Asia Business Studies*.
- Kajewski, K., & Madsen, V. (2013). *Demystifying 70:20:10. White paper*. Melbourne: Deakin Prime

Corporate Education Worldly.

- Kakkonen, M. L. (2007). Diverse Learning Styles of Business Students from the Viewpoint of Entrepreneurial Learning. *Journal of Business & Society*, 20.
- Keefe, J. W., & Monk, J. S. (1986). *Learning Styles Profile Examiner's Manual*. Reston, VA: NASS.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluation training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Kolb, D. A. (1971). *Individual learning styles and the learning process*. MIT.
- Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(7), 74-93.
- Koulaidis, V. (2018). La tecnología Blockchain como herramienta pedagógica. En A. Bartolomé y J.M. Moral-Ferrer. *Blockchain en Educación. Cadenas rompiendo moldes*, 81-86.
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2017). Information Literacy and Flipped Learning. In *Pathways into Information Literacy and Communities of Practice: Teaching Approaches and Case Studies*, 53–84. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100673-3.00003-4>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- La Vanguardia (2023, enero 16). *La nueva IA que revoluciona las aulas. Así usan los estudiantes ChatGPT*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20230116/8683800/asi-estudiantes-chatgpt.html>
- Lama, F.J. (2013). Reseteando la formación: viejas ideas, nuevas miradas. En *XII Congreso Internacional Expoelearning*, Madrid.
- Lara, S. C. (2001). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Síntesis del documento original. *Revista Española de Educación Comparada*, (7), 379-385.
- Lara, T. (2023, febrero 12). *El aprendizaje informal en la era de la IA*. Espacios de Educación Superior. <https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/12/02/2023/aprendizaje-informal-en-la-era-de-la-inteligencia-artificial/>
- Lara, P. J. T., y Hernández, M. D. P. R. (2019). TIC y contextos educativos: frecuencia de uso y función por universitarios. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 67, 31-47.
- Lasagna, M. (2023). La gestión del desconocimiento desde la complejidad [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Latorre, J.A. (2020). Tres décadas de formación corporativa en el sector público [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.

- Latorre, J. A. (2017). *Entrevista a José Antonio Latorre Galicia*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9xmXuz8ZIDM>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., Unwin, L., & Walters, S (2004). *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation*.
- Leech, N. L. (2010). Interviews with the Early Developers of Mixed Methods Research. Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (coords.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 2a ed., Thousand Oaks, Sage, 253-272.
- Leidner, D., Alavi, M., & Kayworth, T. (2006). The role of culture in knowledge management: a case study of two global firms. *International Journal of e-Collaboration (IJeC)*, 2(1), 17-40.
- León, G. C., y Viña, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. *Oportunidades y Amenazas. INNOVA Res. J*, 2, 412-422.
- Leonard-Barton, D. (2003). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 34(1), 23-38.
- Li, J., Brake, G., Champion, A., Fuller, T., Gabel, S., & Hatcher-Busch, L. (2009). Workplace learning: the roles of knowledge accessibility and management. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 347-364.
- Llebaria, X., y Silva, B.P. (2020). Practicando la inteligencia colectiva para dar respuesta a los diferentes retos: ejemplo práctico desde la Agencia de Salud Pública de Cataluña [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C. I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Llopis, R. (2004). *El Grupo de Discusión: Manual de Aplicación a la Investigación a la Investigación Social, Comercial y Comunicativa*. ESIC Editorial, 40.
- Llorens, F. (2014). Campus virtuales: De gestores de contenidos a gestores de metodologías. *Revista de Educación a Distancia*, (42), 1-12.
- Lloria, M. B., y Peris, F. J. (2007). Mecanismos de coordinación estructural, facilitadores y creación de conocimiento. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(1), 29-46.
- Lohman, M. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527.
- Lohman, M. (2009). A Survey of Factors Influencing the Engagement of Information Technology Professionals in Informal Learning Activities. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 25(1), 43-53.

- Lombardo, M.M., & Eichinger, R.W. (1996). *The Career Architect Development*. Lominger Limited Inc.
- London, M., & Smither, J. W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 38(1), 3-15.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- López Pastrana, R. (2020). Integrar los aprendizajes fragmentados [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- López-Crespo, S. (2020). *El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos*. Tesis doctoral. <https://ddd.uab.cat/record/243362?ln=ca>
- Lozano-Galera, J. (2022, marzo 18). *El metaverso aplicado al e-Learning* [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/el-metaverso-aplicado-al-e-learning-jos%C3%A9-lozano-galera/>
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). Strukturelle bedingungen von reformpädagogik. soziologische analysen zur pädagogik der moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(4), 463-480.
- Lynam, T., Damayanti, R., Titaley, C.R., Suharno, N., Bradley, M., & Krentel, A. (2019). Reframing Integration for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(3), 336-357. <https://doi.org/10.1177/1558689819879352>.
- Macfadyen, L. P., & Dawson, S. (2012). Numbers are not enough. Why e-learning analytics failed to inform an institutional strategic plan. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 149-163.
- Mackness, J., Mak, S., & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. In *Proceedings of the 7th international conference on networked learning*, 10, 266-274.
- Malhotra, N. K. (1981). A scale to measure self-concepts and product concepts. *Journal of marketing research*, 18(4), 456-464.
- Marcet, X. (2019). Los retos de las Administraciones Públicas como garantes de la igualdad y de servicio público ante los retos de las innovaciones disruptivas que vienen. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (3), 92-107.
- Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R., y Santos, A. M. P. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier España.
- Marina, J. A. (2017, julio 19). *La importancia de la formación continua. Un país de aprendices*. El

- Confidencial. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2017-07-18/pais-aprendices-jose-antonio-marina_1416768/#:~:text=EI%20mundo%20se%20rige%20por,para%20progresar%2C%20a%20m%C3%A1s%20velocidad
- Marsal, M., y Molina, J. L. (2002). *La Gestión del Conocimiento en las Organizaciones*. Libros en red.
- Marsick, V. (2006). Informal strategic learning in the workplace. In J.N. Streumer (Ed.). *Work-related learning*, 51-70.
- Marsick, V. (2012). ¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el puesto de trabajo? En J. Gairín (Ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo*. Wolters Kluwer.
- Marsick, V. J. (2013). The dimensions of a learning organization questionnaire (DLOQ) introduction to the special issue examining DLOQ use over a decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 127-132.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Gower Publishing, Ltd.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 25-34.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2015). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- Marsick, V., Watkins, K., & O'Connor, B. N. (2011). Researching workplace learning in the United States. *The SAGE handbook of workplace learning*, 198-209.
- Marsick, V.J. & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in developing human resources*, 1(3), 1-9.
- Marsick, V.J., Watkins, K., Skully-Russ, E., & Nicolaidis, A. (2017) Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27-34. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003>
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., Callahan, M.W., & Volpe, M. (2006). Reviewing Theory and Research on Informal and Incidental Learning. *Online submission*.
- Martí, R., Gisbert, M., y Larraz, V. (2018). Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje y gestión educativa. Características estratégicas para un diseño eficiente. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (64), 1–16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.1025>

- Martínez Aldanondo, J. (2022a, abril 5). *¿Se puede retener el conocimiento?* [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/se-puede-retener-el-conocimiento-javier-mart%C3%ADnez-aldanondo/?originalSubdomain=es>
- Martínez Aldanondo, J. (2022b, noviembre 2). *La inteligencia artificial exige organizaciones inteligentes.* [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/la-inteligencia-artificial-exige-organizacionesmart%25C3%25ADnezaldanondo/?trackingId=bLM9N7IZde2kX0Znfa9hg%3D%3D>
- Martínez Aldanondo, J. (2023, enero). *Desaprender.* [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/javier-mart%C3%ADnez-aldanondo-aprendizaje-desaprender-parte-2-javier-mart%C3%ADnez-y-activity-7019264353702961152-LVGw/?utm_source=share&utm_medium=member_android
- Martínez León, I. (2002). *El aprendizaje en las organizaciones. Aplicación al sector agroalimentario.* Trabajo de investigación de tercer ciclo. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Martínez León, I. M., y Ruiz Mercader, J. (2003). Diseño de una escala para medir el aprendizaje en las organizaciones. En *XIII Congreso Nacional de ACEDE*.
- Martínez, J. (2012). Aprendizaje en el puesto de trabajo: revalorizando los aprendizajes informales. *Observatorio De Recursos Humanos y Relaciones Laborales*, (73), 51.
- Martínez, J. (2014, junio 13). *La formación en el puesto de trabajo: ¿Por qué ha tardado tanto en volver a aparecer?* CEJFE. <https://es.slideshare.net/marti/formacion-en-el-spacio-de-trabajo>
- Martínez, J. (2016). *Nuevos modelos de formación para empleados públicos.* UOC.
- Martínez, J. (2017, noviembre 17). *Trabajo colaborativo: reflexiones sobre formación y aprendizaje corporativo* [Blog]. Trabajo y aprendizaje colaborativo. Reflexiones y recursos en formación y aprendizaje. <https://jesusmartinezmartin.org/2017/11/17/aprendizaje-salvaje/>
- Martínez, J. (2019, mayo 24). *Peligros, oportunidades y 3 condiciones de éxito para la gestión del conocimiento en la AAPP.* Trabajo y Aprendizaje Colaborativo. Reflexiones y recursos en formación y aprendizaje. <https://jesusmartinezmartin.org/2019/05/24/peligros-opportunidades-y-3-condiciones-de-exito-para-la-gestion-del-conocimiento-en-la-aapp/>
- Martínez, J. (2020a). Tendencias en formación y aprendizaje en la Administración pública tras la pandemia. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (19), 64-79.
- Martínez, J. (2020b, setiembre 23). *Análisis de dimensiones e impactos organizacionales del teletrabajo en las Administraciones Públicas.* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PZRsfCPUiU&t=3s>
- Martínez, J. (2021, noviembre 12). *Aprendizaje organizacional hoy: la función directiva y la colaboración.* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OziWN4rU0wk>

- Martínez, J. (2022a, enero 8). *Cultura de aprendizaje: saltar o rodear la muralla*. [Blog]. Trabajo y aprendizaje colaborativo. Reflexiones y recursos en formación y aprendizaje. <https://jesusmartinezmarin.org/2022/01/08/cultura-de-aprendizaje-saltar-o-rodear-la-muralla/amp/>
- Martínez, J. (2022b, febrero 12). *La respuesta es “aprendibilidad”*. [Blog]. Trabajo y aprendizaje colaborativo. Reflexiones y recursos en formación y aprendizaje. <https://jesusmartinezmarin.org/2022/02/12/la-respuesta-es-aprendibilidad/>
- Martínez, J. (2022c, junio 26). *El único consejo que importa: desescalar*. [Blog]. Trabajo y aprendizaje colaborativo. Reflexiones y recursos en formación y aprendizaje. <https://jesusmartinezmarin.org/2022/06/26/5083/>
- Martínez, J. (2022d, mayo 22). *La formación de directiv@s en la época de la incertidumbre*. Trabajo y aprendizaje colaborativo. Reflexiones y recursos en formación y aprendizaje. <https://jesusmartinezmarin.org/2022/05/22/la-formacion-de-directivs-en-la-epoca-de-la-incertidumbre/amp/>
- Martínez, J. (2022e, noviembre 12). *La venta a “puerta fría” ya no funciona: el reto de la escalabilidad de la colaboración*. Trabajo y aprendizaje colaborativo. Reflexiones y recursos en formación y aprendizaje. <https://jesusmartinezmarin.org/2022/11/12/la-venta-a-puerta-fria-ya-no-funciona-el-reto-de-la-escalabilidad-de-la-colaboracion/>
- Martínez, J. (2023). Orientarse en tierra ignota: la gestión del desconocimiento [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Martínez, J., Muñoz Moreno, J. L., y Falivene, G. M. (2017). Formación y aprendizaje en la administración pública: el modelo 70/20/10. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (13), 44-57.
- Martínez, J., Soteras, J., i Vives, N. (2009). *El treball col·laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa Compartim*.
- Martínez, J., y Fernández-de-Álava, M. (2011). Nuevas políticas de desarrollo profesional para empleados públicos. El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña. *Educar*, 47(1), 69-93
- Martínez, J., y Muñoz Moreno, J.L. (2018). *Aprender en las organizaciones de la era digital: alternativas desde la formación y para la transformación*. Editorial UOC.
- Matsuo, M., & Nakahara, J. (2013). The effects of the PDCA cycle and OJT on workplace learning. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 195-207.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: developing an holistic model. *The learning Organization*, 6(1), 18-29. <https://doi.org/10.1108/09696479910255684>

- Mayorca, R., Ramírez, J., Vilorio, O. y Campos, J. (2008). Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las organizaciones que aprenden a un contexto universitario venezolano. *Revista de Educación (Colombia)*, 14(28), 54-69.
- McCall, M.W., Lombard, M.M. & Morrison, A.M. (1988). *The lessons of experience*. Lexington books.
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4MAT. *Educational Leadership*, 40(1), 20-25.
- McDermott, R. (2001). *Knowing in community: 10 critical factors in building communities of practice*.
- McDermott, R. (2008). *Desarrollo de comunidades como estagio natural*. Melcrum. <https://www.melcrum.com/>
- McDermott, R., & O'dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. *Journal of knowledge management*, 5(1), 76-85.
- MECU. Marco Español de Cualificaciones. Glosario. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/mecu/preguntas-frecuentes-glosario.html>
- Medina, O., y Sanz, F. (2008). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*.
- Meignant, D., Philippe, P., & Caglio, N. (1991). Normally-off technology at Philips microwave. *III-Vs Review*, 4(5), 52.
- Mejía, M. R. (2017). La innovación: asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (32), 23-42.
- Mejía-Arauz, R. (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (26), 4-11.
- Merino, T. (2022a, abril 20). *El cambio provoca dolor. ¿O es la resistencia la que lo provoca?* [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/tonimerino_cambio-liderazgo-estrategia-activity-6922257047312842753-8ds0/?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_web
- Merino, T. (2022b, mayo 4). *No hay cambio sin liderazgo*. [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/tonimerino_liderazgo-visiaejn-inspirar-activity-6926631931870638080-IQki/?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_web
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.

- Miranda, C., y Medina, O. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias. La experiencia piloto de Canarias: acreditación para el Título de Técnico en Cocina. *Sta Cruz de Tenerife: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales*.
- Mitchell, J., & Costello, S. (2000). International e-VET market research report: A report on international market research for Australian VET online products and services. *John Mitchell & Associates and Education Image*.
- Montoliu, M. y Truñó, N. (2023). El modelo de formación de la Administración de Justicia: modernización y gestión del cambio [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Montoya, B. (2022, abril 11). *La aplicación del metaverso en el e-Learning*. Thinkbig. <https://blogthinkbig.com/metaverso-elearning>
- Motz, R., & Rodés, V. (2013). Pensando los Ecosistemas de Aprendizaje desde los Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Conferencias LACLO*, 4(1).
- Moya, S., Camacho, M., y Palau, R.F. (2020). Cuadro de mano para el seguimiento en la adopción del *mobile learning* en educación [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Muntada, M. (2023, mayo 11). *Urgente e importante en gestión del conocimiento* [Blog]. cumClavis. <http://blog.cumclavis.net/2023/05/urgente-e-importante-en-gestion-del.html?m=1>
- Murillo-Pedrosa, L., y Gairín, J. (2020). El aprendizaje en el puesto de trabajo. Estudio comparativo del Departamento de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (19), 80-95.
- Myers, I. B. (1962). The Myers-Briggs Type Indicator: Manual. *Educational Testing Service*. <https://doi.org/10.1037/14404-000>
- Nachira, F., Dini, P., & Nicolai, A. (2007). A network of digital business ecosystems for Europe: roots, processes and perspectives. *European Commission, Bruxelles, Introductory Paper*, 106, 1-20.
- Nazarudín, M. (2015). How 70:20:10 enhances workplace learning: The practitioner perspective. *International Coaching Psychology Review*.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & Michel, J. W. (2017). Manager's informal learning: A trait activation theory perspective. *International Journal of Training and Development*, 21(1), 1-17.
- Nogales, C. (2022, junio 10). *Diseñador tecnopedagógico: El arquitecto del metaverso educativo*. [Blog]. IEBS School. <https://www.iebschool.com/blog/rol-tecnopedagogico-metaverso-educativo-tecnologia/>
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*, 61-103. Oxford University Press.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating*. New York, 304.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2000). La empresa creadora de conocimiento. *Gestión del conocimiento*, 1-9.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 85(7/8), 162.
- Norambuena, J. M., Badilla-Quintana, M. G., y Angulo, Y. L. (2022). Modelos predictivos basados en uso de analíticas de aprendizaje en educación superior: una revisión sistemática. *Texto livre*, 15.
- Núñez, C. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas - Acimed*, 12(3), 1-75.
- OECD. (2020, November 23). *Job creation and local economic development 2020*. Biannual Report. <https://doi.org/10.1787/b02b2f39-en>
- Orozco, C. E. (2005). ¿Medir lo inmensurable? Evaluar el aprendizaje en ambientes informales. *Sinéctica*, (26).
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning Organization. *Management Learning*, 33(2), 213-230.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144. <https://doi.org/10.1108/09696470410521592>
- Orvis, K. A., & Leffler, G. P. (2011). Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development. *Personality and individual differences*, 51(2), 172-177.
- Orr, J. E. (1990). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Cornell University.
- Osorio, L.A., & Duarte, J.M. (2011). Interaction Analysis in Hybrid Learning Environment. *Comunicar*, 19(37), 65-73.
- Ostos-Ortiz, O.L., y González-Gil, E. (2020). Gestión del conocimiento, un reto en la educación superior. En Aparicio-Gómez, Oscar-Yecid y Ostos-Ortiz, Olga- Lucía. (Eds.). *Innovación Educativa y Gestión del Conocimiento*, 19-42.
- Owen, C. L. (1998). Design research: building the knowledge base. *Design Studies*, 19(1), 9-20.
- Pantoja, M. A., Duque, L. I., y Correa, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*, (64), 79-105.
- Peiró, K. (2020). Oportunidades y riesgos de las tecnologías digitales: lo visible e invisible [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C. I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.

- Peng, S., Liao, Y., & Sun, R. (2020). The influence of transformational leadership on employees' affective organizational commitment in public and nonprofit organizations: A moderated mediation model. *Public Personnel Management*, 49(1), 29-56.
- Peña-López, I. (2023). Las instituciones de formación ante la gestión del desconocimiento: la prescindibilidad como principio [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Phillips, P. P., Phillips, J. J., Stone, R. D., & Burkett, H. (2006). *The ROI fieldbook: Strategies for implementing ROI in HR and training*. Routledge.
- Piatetsky-Shapiro, G. (1995). Guest editor's introduction: Knowledge discovery in databases –from research to applications. *Journal of Intelligent Information Systems*, 4(1), 5-6.
- Pierucci, L. (2019). Challenges for teaching wireless communications standards at the graduate level. *Education Sciences*, 9(4), 298. <https://doi.org/10.3390/educsci9040298>
- Pineda, P (2000a). La evaluación de la formación en las organizaciones: Situación y perspectiva. *Revista española de pedagogía*, 291-311.
- Pineda, P. (2000b). Evaluación del impacto de la formación de las organizaciones. *Educación*, 119-133.
- Plano-Clark, V.L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>.
- Polanyi, L., & Scha, R. J. (1983). The syntax of discourse. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 3(3), 261-270.
- Polanyi, M. (1967). Sense-giving and sense-reading. *Philosophy*, 42(162), 301-325.
- Ponjuán Dante, G. (2015). La gestión del conocimiento desde las ciencias de la información: responsabilidades y oportunidades. *Revista Cubana de Información En Ciencias de La Salud*, 26(3), 206–216.
- Prendes, M. P., Román, M., y González Calatayud, V. (2019). Cómo los estudiantes universitarios utilizan las tecnologías para aprender: un cuestionario sobre PLE en España. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 12. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a10
- Prendes, M. P., y Román, M. (2017). *Entornos personales de aprendizaje. Una visión actual de cómo aprender con tecnologías*. Octaedro.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- Quesada, D., Cruz Ruíz, A., y Martínez Rodríguez, M. (2018). Validación y análisis de la confiabilidad del cuestionario " Dimensiones de las organizaciones que aprenden" para el

- entorno cubano. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(1), 200-218.
- Rabin, R. (2014). *Blended learning for leadership: The CCL approach*. Center for Creative Leadership. www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/BlendedLearningLeadership.pdf
- Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization science*, 8(6), 563-578.
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Addison-Wesley.
- Raffaghelli, J. E. (2020). Analíticas de Aprendizaje: ¿Un continente oscuro? *Smart Papers Edul@b*, 8, 1-6.
- Ramanaiah, N., Ribich, F., y Schmeck, R. R. (1977). Development of a Self-report Inventory for Assessing Individual Differences in Learning Processes. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 413-431.
- Ramió, C. (2019, diciembre 24). *Tres propuestas sobre el nuevo empleo público*. [Blog]. Gestores Públicos. <http://gestores-publicos.blogspot.com/2019/12/tres-propuestas-sobre-el-nuevo-empleo.html>
- Ramírez Mera, U. N. (2018). Entornos Personales de Aprendizaje: una ventana hacia las comunidades de práctica. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 7(14), 68-79.
- Ramírez, J., Mayorca, R., Viloria, O., y Campos, J. (2007). Evaluación de un cuestionario sobre organizaciones que aprenden: adaptación, validez y confiabilidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 13(2), 149-164.
- Reig, D. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE*, 3(2), 98-113.
- Restrepo, M.C., y Tabares, L. E. (2000). Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 57-76.
- Retamal, S. (2021). *Entrevista cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones*. Centro UC Medición-MIDE Sociedad.
- Retegi, J. (2020). Gestión del conocimiento en Osi Donostialdea-Osakidetza: retos y claves. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (19), 112-127.
- Retortillo, A. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Rey, A. (2022). *El libro de la Inteligencia colectiva: ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos?* Editorial Almuzara.
- Rey, A. (2023a). Inteligencia colectiva: ¿Cómo aprendemos cuando hacemos cosas juntos? [ponencia]. En Gairín, J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva*

en las organizaciones después de la pandemia. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.

- Rey, A. (2023b). Otra inteligencia colectiva es posible en la gestión pública [ponencia]. En Gairín J. y López-Crespo, S. (Ed.) (2023). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. La Ley Soluciones Legales, S.A, España. ISBN: 978-84-120873-8-3.
- Rey, A. (2023c, mayo 16). *Cómo la inteligencia colectiva puede mejorar el aprendizaje en las organizaciones. 20 pistas breves para CIEDO23*. Amalio Rey. <https://www.amaliorey.com/2023/05/16/como-la-inteligencia-colectiva-puede-mejorar-el-aprendizaje-en-las-organizaciones-20-pistas-brevs-para-ciedo23/>
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*.
- Roberts, E. A., Pastor, B., y de Arozena, B. P. (1996). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Alianza Editorial Sa.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. Pearson educación.
- Roca, R. (2019). *Silver surfers*. Editorial Almuzara.
- Rodríguez, E. (2018). Laboratorios de innovación pública. *Estado Abierto. Revista sobre el Estado, la administración y las políticas públicas*, 3(1).
- Rodríguez, F., Pozuelos, F. J., y García, F. J. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (8), 117–141.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, M. (2016). Hacia un modelo de conocimiento colectivo para desarrollar a los profesionales públicos. *Revista APD: Asociación para el Progreso de la Dirección*, (316), 34-36.
- Rodríguez, M., y Herrero, E. (2020). Pasa el relevo, una metodología para retener y traspasar el conocimiento en las desvinculaciones [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Rodríguez-Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas. *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*, 1-456.
- Rodríguez-Gómez, D. (2020). Impulsar el desarrollo y el aprendizaje organizativo a partir del aprendizaje informal. En Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coords.) (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Pedagogía y didáctica. Ediciones Pirámide.

- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., Fuentes, M., y Muñoz Moreno, J. L. (2011). Roles y procesos de la creación y gestión del conocimiento. En *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*, 161-180.
- Rodríguez-Gómez, D., Suárez, C.I., Ion, G., Muñoz Moreno, J.L., y Díaz-Vicario, A. (2020). Dispositivos móviles y desarrollos “social media” en educación. En Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coords.) (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Pedagogía y didáctica. Ediciones Pirámide.
- Rojas-Castro, P. (2017). Learning Analytics: una revisión de la literatura. *Educación y Educadores*, 20(1), 106-128.
- Román, L. (s.f). *Así ayuda la inteligencia artificial en el aprendizaje*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/tecnologia/inteligencia-artificial-en-el-aprendizaje/>
- Rosenberg, M. J., & Foreman, S. (2014). Learning and performance ecosystems: strategy, technology, impact and challenges. *White paper. The eLearning Guild*.
- Rosillo, L. (2021, noviembre 15). *El futuro es sénior. Conferencia OSALAN 2016*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jPw0SV8v1OY>
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (1994). Management Development: The State of the Art As Perceived by HRD Professionals. *Performance Improvement Quarterly*, 7(1), 40-59.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 1-342.
- Ruíz, C., y Mas, O. (2010). Análisis de dilemas y problemáticas en el desarrollo de sistemas de certificación en contextos no formales. En Gairín, J. (Ed.) *Nuevas Estrategias formativas para las organizaciones*, 649-666. Wolters Kluwer, España.
- Rylatt, A. (1994). *Learning unlimited: Practical strategies and techniques for transforming learning in the workplace*. Business & Professional Publishing.
- Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 13-30.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, (24).
- Saks, A. M., Salas, E., & Lewis, P. (2014). The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 81-83.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional. ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1(3), 1-12.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

- Salinas, J., Duarte, A., y Domingo, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, 153-265. En J. Cabero (Ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Salinas, A. (2020, febrero 20). *Educación en el metaverso: social, interactiva e inmersiva*. Proximity. <https://medium.com/proximity-dev/educaci%C3%B3n-en-el-metaverso-social-interactiva-e-inmersiva-806aba79177b>
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *Eduotec*, 54(2), 1-21.
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 13-15. <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Sánchez Zapata, P. (2020). Programa para el impulso a la innovación del Instituto Andaluz de Administración Pública [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Sánchez, M.^a. C., Revuelta, F., y González, M. (2005). *Técnicas de recogida de información en los espacios virtuales*. En *Actas del XII Congreso Nacional De Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa*, 535-542.
- Sangrà, A., y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 107-115.
- Santiago Campión, R., y Andía Celaya, L.A. (2012). Creando y compartiendo conocimiento con herramientas 2.0: una experiencia sobre las prácticas del grado en educación infantil en entornos de aprendizaje colaborativo. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 15, 171-182.
- Santos, A. C., y Díaz, J. R. (2008). Contribución al diseño de la organización que aprende. *Ingeniería Industrial*, 29(2), 3.
- Sanz-Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica. El valor de aprender de los pares*. Editorial UOC.
- Sanz-Martos, S. (2013). Comunidades de aprendizaje: tendencia 2013. *Anuario ThinkEPI*, 7(1), 24-27.
- Sanz-Martos, S. (2020). Comunidades de práctica para la “nueva normalidad”. *Anuario ThinkEPI*, 14. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14d03>
- Sattelberger, T., Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1991). Auf dem Weg zum „Lernenden Unternehmen “. *Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*, 57-65.
- Sayol, I. (2021). *La transformación de la educación gracias a la tecnología*. Ignasi Sayol. <https://ignasisayol.com/es/la-transformacion-de-la-educacion-gracias-a-la-tecnologia/>

- Schaffert, S., & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *Elearning papers*, 9(2), 1-11.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>.
- Schuchmann, D., & Seufert, S. (2015). Corporate learning in times of digital transformation: a conceptual framework and service portfolio for the learning function in banking organisations. *International Journal of Corporate Learning (iJAC)*, 8(1), 31-39. <https://doi.org/10.3991/ijac.v8i1.4440>
- Schumacher, C. (2018). Supporting informal workplace learning through analytics. *Digital workplace learning: Bridging formal and informal learning with digital technologies*, 43-61.
- Scott, S., & Ferguson, O. (2016). New perspectives on 70:20:10. *A Good Practice Research Paper*.
- Senge, P. (1992). Building Learning Organizations. *The Journal for Quality and Participation*, 15(2), 30.
- Serveis Socials de Catalunya. DOGC, 4990, 12/2007. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/1/2007/10/11/12/con/>
- Serrano, J.L., Carrera, X., Brescó, E., y Suarez-Guerrero, C. (2019). Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-21.
- Sessa, V. I., & London, M. (2015). *Continuous learning in organizations: Individual, group, and organizational perspectives*. Psychology Press.
- Shafi, M., Lei, Z., Song, X., & Sarker, M. N. I. (2020). The effects of transformational leadership on employee creativity: Moderating role of intrinsic motivation. *Asia Pacific Management Review*, 25(3), 166-176.
- Shapiro, L., Carrillo, J., & Velázquez, C. (2000). Evolution of collaborative distance work at ITESM: structure and process. *Journal of Knowledge Management*, 4(1), 44-55.
- Sharples, M., y Domingue, J. (2018). Registro, reputación y recompensas en educación, basados en Blockchains. En A. Bartolomé y J. M. Moral-Ferrer. *Blockchain en Educación. Cadenas rompiendo moldes*, 107-118. Dykinson.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Nodos Ele.

- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.
- Siemens, G., & Gašević, D. (2012). Guest editorial-learning and knowledge analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 1-2.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 30.
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Athabasca University.
- SiiS. Servicio de Información e Investigación Social. (2020, marzo). *Los Servicios Sociales ante el Covid-19: medidas, debates e interrogantes*. [Blog]. <https://blog.siiis.net/2020/03/los-servicios-sociales-ante-el-covid19-medidas-debates-e-interrogantes/>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421.
- Smith, K., & Bickford, C. J. (2004). Lifelong learning, professional development, and informatics certification. *Computers Informatics Nursing*, 22(3), 172-178.
- Solomón, M. (2017). *Comportamiento del consumidor*. Pearson.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, trad.). Ediciones Morata.
- Stepper, J. (2015). *Working out loud: For a better career and life*. Ikigai.
- Surowiecki, J. (2005). *The wisdom of crowds*. Anchor.
- Suthers, D., & Verbert, K. (2013). Learning analytics as a "middle space". In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 1-4.
- Sveiby, K. E. (2000). *Measuring intangibles and intellectual capital*, 337-354. The MIT Press.
- Tannenbaum, S. I., & Wolfson, M. A. (2021). Informal (Field-Based) Learning. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 391-414.
- Tavukcu, T., Arapa, I., & Özcan, D. (2011). General overview on distance education concept. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3999-4004.
- Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 4.
- Tejada, J., y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-15.
- Thomas, D., & Seely, J. (2012). Cultivating the Imagination in a World of Constant Change. In *Forum for the Future of Higher Education*, 54-60.

- Tintoré, M., Arasanz, A., y Adam, J. L. (2010). Manual de organización de Instituciones educativas. *Un modelo humanista*. Furtwagen Editores.
- Tójar, J. C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar. *Investigación cualitativa: comprender y actuar*.
- Torán, M. (2020). Curación de contenidos sobre formación y aprendizaje [ponencia]. En Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.) (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer, España.
- Torres Kompen, R., Edirisingha, P., & Mobbs, R. (2008). Building Web 2.0-based personal learning environments-a conceptual framework. In *EDEN Research Workshop*.
- Tracey, J. B., & Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational research methods*, 8(4), 353-374.
- TrustED Blockchain Ecosystem (2018, november 7). *TrustED presents the platform's alfa release*. Medium. https://medium.com/@TrustED_io/trusted-presents-the-platforms-alfa-release-83ce59b5d2c3
- Tsang, E.W.K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89
- Uhunoma, O., Lim, D. H., & Kim, W. (2021). The mediating role of informal learning on work engagement: older workers in the US public sector. *European Journal of Training and Development*, 45(2/3), 200-217.
- Universidad de Zaragoza. Investigación y transferencia. (2021, enero 12). *Un informe sobre los servicios sociales destaca el agotamiento de los profesionales de este sector debido al sobreesfuerzo realizado desde marzo*. Unizar. http://www.unizar.es/actualidad/vernoticia_ng.php?id=57734&idh=
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47(1), 51-68.
- Vásquez, S. (2017). Informal Learning en el Departament de Justícia. Documento interno del Departamento de Formación.
- Vázquez, E., López, E., y Sarasola, J.L. (2013). *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Ediciones Octaedro.
- Vélaz, I. (2021). Regreso al futuro: ¿qué ha cambiado con el covid-19 y cómo aprovecharlo? *Cuadernos Empresa y Humanismo*, (138), 161-186.
- Vélez, M. I. (2007). Aprender significa "perfeccionarse siguiendo un camino": El proceso de toma de decisiones estratégicas y el aprendizaje organizacional. *Semestre Económico*, 10(19), 69-

84.

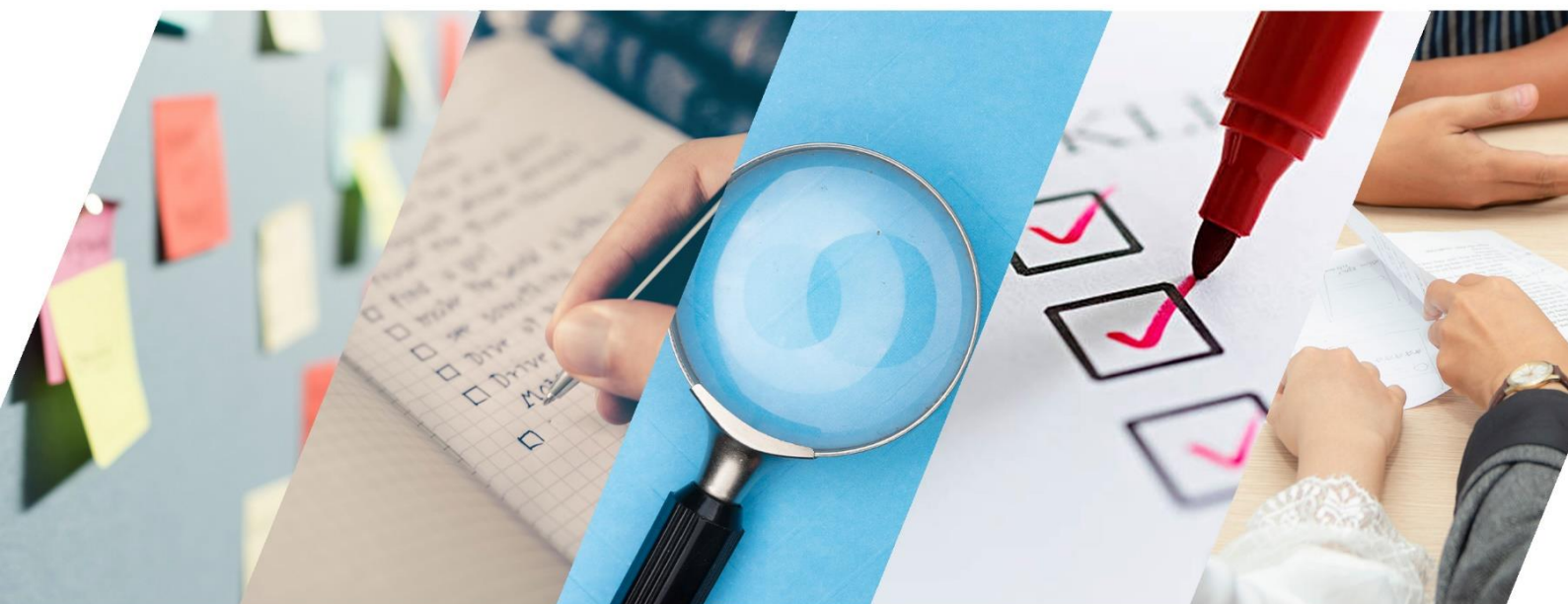
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Theatrical improvisation: Lessons for organizations. *Organization Studies*, 25(5), 727-749.
- Villalba, E., & Bjørnåvold, J. (2017). Validation of non-formal and informal learning in Europe. *The Learner at the Centre*, 39.
- Virla, M. Q. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252.
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Facilitando a Criação de Conhecimento: reiventando a empresa com o poder da inovação contínua*. Rio de Janeiro: Campus.
- Vygotsky, L.S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, G., Oh, I. S., Courtright, S. H., & Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & organization management*, 36(2), 223-270.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992a). Building the learning organisation: a new role for human resource developers. *Studies in continuing education*, 14(2), 115-129.
- Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (1992b). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International journal of lifelong education*, 11(4), 287-300.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). In action. *Creating the Learning Organization*. Alexandria VA: American Society for Training and Development.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997), Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) (Survey), Warwick: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K. E., & Marsick, V.J. (2020). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23(1), 88-96.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J., & Pierre. G. (2012). Transformative learning in the workplace: Leading learning for self and organizational change. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, 373-387.
- Webinar (2022, junio 20). *Repensemos el futuro de la formación/aprendizaje en la AAPP*. [Zoom]. [video1084280820.mp4 - Google Drive](#)
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*, 4.
- White, D.S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Wilkinson, D. (2002). The Intersection of Learning Architecture and Instructional Design in e-Learning. e-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities. In *ECI Symposium Series*.
- Williams, A. P. (2001). A belief-focused process model of organizational learning. *Journal of management studies*, 38(1), 67-85.
- Woods, J. (2016). From Decreasing to Increasing Returns: The Role of Tacit Knowledge Capital in Firm Production and Industrial Growth. *Journal of the Knowledge Economy*, 6(4), 1-15.
- Wu, D., & Dulebohn, J. (2018). The Nature and Dimensionality of Transformational Leadership: A Critical Review and Meta-Analysis. In *Academy of Management Proceedings*, (1).
- Xiu, Y., & Thompson, P. (2020). Flipped university class: A study of motivation and learning. *Journal of Information Technology Education*, 19, 41–63. <https://doi.org/10.28945/4500>
- XX Congreso Internacional Expoelearning (2022, marzo 3 y 4). *El metaverso aplicado al e-Learning*. Aefol Expoelearning. <https://www.expoelearning.com/>
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement, and validation. *Human resource development quarterly*, 15(1), 31-55.
- Yen, C. J.; Tu, C. H.; Sujo-Montes, L. E., Harati, H., & Rodas, C. R. (2019). Using personal learning environment (PLE) management to support digital lifelong learning. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)* 9(3), 13-31.
- Yorks, L., O'Neil, J., & Marsick, V. J. (1999). Action learning theoretical bases and varieties of practice. *Advances in developing human resources*, 1(2), 1-18.
- Yurén, T. (2004). ¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía. En A. Castañeda, C. Navia, y T. Yurén (coords.). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, 157-174.
- Zhang, D., Zhang, Z., & Yang, B. (2004). Learning organization in mainland China: empirical research on its application to Chinese state-owned enterprises. *International Journal of training and development*, 8(4), 258-273.

- Zhang, Y., Ghandour, A., & Shestak, V. (2020). Using learning analytics to predict students performance in moodle LMS. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(20), 102-115.
- Zhu, W., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2009). Moderating role of follower characteristics with transformational leadership and follower work engagement. *Group & organization management*, 34(5), 590-619.
- Zia, M. Q., Decius, J., Naveed, M., & Anwar, A. (2022). Transformational leadership promoting employees' informal learning and job involvement: the moderating role of self-efficacy. *Leadership & Organization Development Journal*.

Bloque VI

ANEXOS



Anexos en papel

Anexos en línea

Anexos en papel.

Anexo 1. Obras y autores referentes del marco teórico.

Autor	Título	Año	Ideas principales	Palabras clave
Ballesteros, J.L.	La formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración.	2008	Dinamismo y complejidad. Las organizaciones se ven sometidas a fuertes presiones para ser flexibles y adaptarse a los cambios.	Formación. Transferencia al puesto.
Barrera-Corominas, A., y Gairín, J.	La transferencia de los aprendizajes adquiridos en comunidades de práctica en la Administración pública.	2016	El CEJFE impulsó en 2005 el programa Compartim con el objetivo de organizar diferentes Comunidades de Práctica (CoP) que ya se habían conformado años atrás de manera informal.	Aprendizaje organizativo. Comunidades de práctica. Administración pública.
Billett, S.	Learning in the workplace: Strategies for effective practice.	2001	Libro diseñado para profesionales de recursos humanos y estudiantes en cursos sobre desarrollo profesional y aprendizaje de adultos. Examina estrategias para una práctica efectiva en el lugar de trabajo.	Aprendizaje. Relaciones de trabajo. Ambiente de trabajo.
Cross, J.	Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance.	2011	Este libro ofrece consejos sobre cómo apoyar, nutrir y aprovechar el aprendizaje informal. El autor considera que vivimos en un lugar de trabajo nuevo, diferente, en constante cambio, y que a menudo distrae. Ofrece una gran cantidad de herramientas de aprendizaje digital.	Aprendizaje informal. Herramientas de aprendizaje digital. Aprendizaje en el puesto de trabajo.
Davids, A.R.	La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo.	2013	El objetivo general de este trabajo se centra en describir los factores y elementos que intervienen en la transferencia del aprendizaje a las tareas laborales como consecuencia de haber asistido a un curso de formación.	Transferencia del aprendizaje. Elementos/factores laborales. Formación adaptada al puesto de trabajo.
Encinar-Prat, L.	Aprentatge informal en docència del professorat universitari novell.	2021	La docencia es una de las funciones que desarrolla el profesorado universitario, pero la formación reglada que reciben acerca de ésta es escasa. El profesorado novel, que se encuentra en la etapa inicial de su desarrollo profesional, se caracteriza por el inicio de la construcción de su identidad docente. Esto conlleva a la necesidad de explorar el aprendizaje informal en docencia del	Docencia universitaria. Formación profesorado universitario novel. Formación reglada. Aprendizaje informal. Desarrollo profesional. Educación superior.

			profesorado universitario novel en las universidades del área metropolitana de Barcelona.	
Gairín, J. (Ed)	Nuevas estrategias formativas para las organizaciones.	2010	Recoge las aportaciones más relevantes realizadas en el Congreso Internacional EDO. Conforman un cuerpo de conocimiento actualizado y riguroso sobre cuatro temáticas básicas: aprendizaje informal, redes sociales, creación y gestión del conocimiento y autoformación.	Aprendizaje informal. Aprendizaje social. Creación y gestión del conocimiento. Formación continua. Mejora organizacional.
Gairín, J. (Ed)	Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa.	2012	Se recoge y amplían las reflexiones realizadas en el marco del II Congreso Internacional EDO. Se muestran actividades vinculadas con la organización, dirección y cambio en las organizaciones educativas y de formación.	La creación y gestión del conocimiento. Las nuevas tecnologías en la formación. Las resistencias al cambio.
Gairín., Barrera-Corominas, A. (Ed)	Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.	2014	Las organizaciones más útiles para la sociedad actual son aquellas que se adaptan a los cambios. Son organizaciones vivas, abiertas a la revisión permanente, a los cambios de procesos y que son capaces de rediseñarse continuamente a sí mismas.	Aprendizaje en el puesto de trabajo. Desarrollo de Comunidades de Práctica Profesional. Gestión del conocimiento colectivo. Entornos laborales. Redes sociales.
Gairín, J. (Ed)	Aprendizaje situado y aprendizaje conectado.	2016	Las organizaciones interesadas en tener profesionales actualizados y preparados para el desempeño de sus funciones hace tiempo que se han dado cuenta de la importancia de ofrecer espacios formativos diferentes a los tradicionales.	Desarrollo organizativo. La gestión del conocimiento. El aprendizaje informal. El aprendizaje conectado y situado.
Gairín, J., y Mercader, C. (Ed.)	Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones.	2018	Las organizaciones dependen, cada vez más, del conocimiento de sus empleados y del talento de sus directivos. Nada se puede hacer sin la implicación y experiencia compartida de los trabajadores, pero esto será insuficiente si no hay directivos capaces de imbricar sus aportaciones en el marco de la realidad institucional y hacerlo funcional a sus políticas y	Desarrollo profesional. Creación de talento y capital humano. Gestión del aprendizaje informal.

Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D.	Desenvolupar l'aprenentatge organitzacional a l'Administració pública.	2014	necesidades. Este estudio trata de comprender alguno de los mecanismos que facilitan el aprendizaje en las organizaciones públicas. Sus resultados deben servir para promover e impulsar un debate sobre el sentido y la utilidad de los mecanismos que actualmente se relacionan con la promoción y el desarrollo del aprendizaje en las organizaciones.	Innovación. Aprendizaje organizacional. Procesos de cambio y transformación. Aprendizaje informal. Gestión del conocimiento.
Gairín, J. y Muñoz Moreno, JL.	Diseño y desarrollo de las organizaciones educativas.	2022	La obra revisa y plantea el sentido actual que tienen las organizaciones educativas, así como la validez diferencial de sus planteamientos y formas de funcionar. Al respecto, repasa en la filosofía que ampara la finalidad y la orientación de las organizaciones educativas, a la vez que hace un recorrido amplio sobre el diseño y el desarrollo de este tipo de instituciones. Su novedad no sólo reside en la actualización de los fundamentos de la organización educativa, sino y, sobre todo, en las nuevas aportaciones que pueden hacerse desde la dimensión diferencial de la misma.	Organización educativa. Desarrollo organizativo. Aprendizaje organizacional. Mejora institucional. Innovación institucional. Evaluación y acreditación institucional.
Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D.	La realidad del aprendizaje organizativo en la Administración Pública catalana.	2015	El análisis de los procesos de aprendizaje organizativo, mediante la adaptación del cuestionario de Karen E. Watkins y Victoria J. Marsick, constata la presencia limitada del aprendizaje organizativo. Se detecta la incidencia de los factores que más se vinculan al aprendizaje continuo, la colaboración y el rendimiento organizativo: el diálogo, sistemas para capturar el aprendizaje, empoderar personas, liderazgo estratégico y aprendizaje en equipo.	Aprendizaje individual. Aprendizaje organizativo. Administración Pública catalana. Innovación institucional. Colaboración y aprendizaje. Liderazgo estratégico.
Gairín, J., Suárez, C.I. y Díaz-Vicario, A. (Ed.)	La nueva gestión del conocimiento.	2020	Recopila y analiza las propuestas actuales que existen en las organizaciones empresariales, educativas y de la Administración	Conocimiento. Gestión del conocimiento. Conocimiento colectivo. Organizaciones

			Pública con relación a los fundamentos y prácticas de la creación y gestión del conocimiento colectivo. Recopila y encuadra, al respecto, aportaciones significativas y validadas por el Comité científico del VI Congreso Internacional EDO, en forma de reflexiones teóricas, desarrollos metodológicos, experiencias y otras propuestas contrastadas, que certifica su utilidad y sostenibilidad.	educativas. Administración Pública. Aprendizaje fragmentado. Aprendizajes colaborativos. Ecosistemas formativos.
Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D.	Estudi sobre aprenentatge organitzatiu i aprenentatge informal a l'Administració pública.	2014	El presente estudio trata de comprender algunos de los mecanismos que facilitan el aprendizaje en las organizaciones públicas. Se analizan los procesos de aprendizaje organizativo e informal generados en el ámbito de la Administración Pública.	Aprendizaje organizacional. Organizaciones públicas. Aprendizaje informal. Cambio de cultura. Funcionamiento institucional.
Gairín, J., y López-Crespo, S. (Ed.)	Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia.	2023	El VII Congreso Internacional EDO aborda los aprendizajes surgidos tras la pandemia y los cambios que ha generado en las organizaciones. El foco principal se relaciona con el conocimiento colectivo, la gestión del desconocimiento, los límites de la innovación, el aprendizaje colaborativo, el reto de las relaciones intergeneracionales, entre otros tópicos.	Organizaciones empresariales, educativas y Administración Pública, desarrollo profesional, aprendizaje y reaprendizaje, creación y gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional, comunidades de práctica.
Jarche, H.	Work is learning, and learning is the work. Sense-making for the connected.	2012	Nuestros lugares y entornos de trabajo están cambiando de jerarquías a redes. En muchas organizaciones, los trabajadores están más conectados cuando van camino a su casa, que en el propio puesto de trabajo. Este es un signo seguro de la obsolescencia de nuestros sistemas de control.	Organizaciones jerárquicas. Conexión en la red. Lugar de trabajo. Desarrollo profesional. Aprendizaje.
Jennings, C. y Wargnier, J.	Effective learning with 70:20:10. The new frontier for the extended enterprise. Crossknowledge.	2012	Los departamentos de aprendizaje y desarrollo están preparando contenido desfasado. Jennings y Wargnier exploran el papel de las nuevas tecnologías en la implementación del modelo de capacitación 70:20:10.	Modelo 70:20:10. Papel de las TIC. Desarrollo y aprendizaje.
López-Crespo, S.	El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los	2020	Estudio de tesis que tiene por objetivo general	Aprendizaje informal.

	centros educativos.		analizar el rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos y se centra en la comunidad autónoma de Cataluña. El aprendizaje que el profesorado construye informalmente en su lugar de trabajo tiene que ser considerado como una forma más de aprendizaje profesional. Reconocer el valor de este aprendizaje para la mejora profesional y organizativa es una primera condición.	Desarrollo profesional. Rol directivo. Aprendizaje en el puesto de trabajo.
Li, J., Brake, G., Champion, A., Fuller, T., Gabel, S., y Hatcher-Busch, L.	Workplace learning: the roles of knowledge accessibility and management.	2009	El propósito de este documento es examinar cómo las organizaciones estudiadas han utilizado los sistemas de gestión del conocimiento para mejorar el acceso al conocimiento y el intercambio de conocimientos a fin de aumentar el aprendizaje en el lugar de trabajo.	Aprendizaje en el lugar de trabajo. Gestión del conocimiento. Conocimiento tácito.
Marsick, V.	Informal strategic learning in the workplace.	2006	Los cambios en el lugar de trabajo y en la sociedad han estimulado un renovado interés en el aprendizaje informal. Se ofrece una definición de aprendizaje informal basada en la investigación y la teoría y un marco para comprender cómo se puede mejorar y apoyar el aprendizaje informal para facilitar la creación de conocimiento en las organizaciones.	Conocimiento tácito. Conocimiento explícito. Creación y gestión del conocimiento. Capital intelectual. Aprendizaje informal.
Marsick, V.J. y Watkins, K.E.	Facilitating learning organizations.	1999	Se brinda orientación y consejo sobre cómo facilitar las intervenciones de cambio complejas que se requieren para incorporar el aprendizaje en el sistema. Destacan la necesidad de que los líderes empresariales y los profesionales del desarrollo trabajen juntos.	Estrategias de cambio. Cambio organizacional. Desarrollo organizacional.
Marsick, V.J. y Watkins, K.E.	Informal and incidental learning in the workplace.	2015	Llevan a cabo varias suposiciones sobre el aprendizaje en el lugar de trabajo fuera del aula y proponiendo métodos para mejorarlo.	Lugar de trabajo. Aprendizaje continuo. Aprendizaje informal e incidental.
Martínez, J.	Aprendizaje en el puesto de trabajo: revalorizando los aprendizajes informales.	2012	La formación y el aprendizaje en las organizaciones está	Tecnología. Conocimiento en red.

			vivenciando cambios de forma muy acelerada en la manera de aprender y enseñar. Hoy en día sabemos que las personas y organizaciones presentan una nueva manera de aprender y entender el conocimiento, por lo que cambian las reglas del juego, de lo que hasta el momento ha sido la formación tradicional.	Conocimiento distribuido. Formación tradicional. Aprendizaje organizacional.
Martínez, J.	La formación en el puesto de trabajo: ¿Por qué ha tardado tanto en volver a aparecer?	2014	El autor pone en cuestión el inadecuado funcionamiento de los cursos formativos alejados del entorno laboral.	Formación tradicional. Entorno laboral. Innovación. Cursos presenciales.
Martínez, J.	Trabajo colaborativo: reflexiones sobre formación y aprendizaje corporativo.	2017	En los tiempos que corren ya no basta con aprender, el aprendizaje permanente cada vez más se presupone, forma parte de la responsabilidad de las personas. Vemos que los departamentos de formación han de introducir nuevas metodologías para acelerar la solución a problemas y encauzar los nuevos retos.	Aprendizaje permanente. Autoaprendizaje. Aprendizaje autónomo.
Martínez, J. y Muñoz Moreno, J.L.	Aprender en las organizaciones de la era digital.	2018	Los autores van más allá de la visión restringida del aprendizaje asociada a una formación que ya es tradicional, por mucho que se haya modificado con algún aporte de la tecnología o se haya acogido a la última moda de entregar contenidos en formatos más arriesgados o sorprendentes.	Entornos digitales de aprendizaje. Transformación digital. Sociedad del conocimiento. Crecimiento personal y profesional. Autonomía y empoderamiento.
Murillo-Pedrosa, L., y Gairín, J.	El aprendizaje en el puesto de trabajo. Estudio comparativo del Departamento de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña.	2020	El presente estudio analiza cómo aprenden los profesionales actualmente en su puesto de trabajo, llevando a cabo una comparación entre dos ámbitos de actuación: el Departamento de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña. Bajo un enfoque mixto y secuencial, se realizan un total de 45 entrevistas presenciales y se aplica un cuestionario online a un conjunto de profesionales, obteniendo 73 respuestas. Los resultados que se recogen muestran que existen coincidencias entre	Aprendizaje en el puesto de trabajo. Administración Pública catalana. Mecanismos y estrategias de aprendizaje. Consulta al colega. Trabajo en red. Metodología formativa.

			departamentos: las más destacadas se dan en el uso de estrategias o mecanismos de aprendizaje, la consulta a los compañeros y compañeras, el trabajo en red, así como en la modalidad formativa. De todas formas, se sigue valorando más la formación presencial para actividades de relación y debate profesional.	
Mathews, P.	Workplace learning: developing and holistic model.	1999	Se investiga el significado real del aprendizaje en el lugar de trabajo y se observan las distintas definiciones por académicos para describir cómo las personas y las organizaciones atribuyen diferentes significados al concepto. El aprendizaje en el lugar de trabajo puede adoptar formas distintas, incluido el aprendizaje formal, informal e incidental.	Aprendizaje en el lugar de trabajo. Organizaciones de aprendizaje. Desarrollo de empleados.
Watkins, K. E., y Marsick, V. J.	Towards a theory of informal and incidental learning in organizations.	1992	En este artículo se desarrolla un marco teórico para comprender el aprendizaje informal e incidental. Las autoras con su teoría intentan identificar las tendencias recientes hacia el aprendizaje continuo para la mejora. Se discuten otros usos de los conceptos de aprendizaje informal e incidental.	Aprendizaje experiencial. Aprendizaje incidental. Aprendizaje permanente. Clima organizacional.
Watkins, K. E., y Marsick, V. J.	Sculpting the Learning Organization.	1993	Este libro describe una organización de aprendizaje e informes sobre experimentos llevados a cabo en cuatro niveles: individual, de equipo y organizacional. Se muestra como apoyar el aprendizaje en programas formativos que fomenten una alta participación de los profesionales.	Aprendizaje corporativo. Relación entre profesionales. Cambio organizacional. Clima organizacional. Desarrollo organizacional.
Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W.	Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge.	2002	Los autores demuestran como las comunidades de práctica se pueden aprovechar para impulsar la estrategia general de la organización, vincular el desarrollo personal con los objetivos corporativos, transferir las mejores prácticas y retener a los mejores talentos.	Comunidades de práctica. Desarrollo personal. Objetivos corporativos. Conocimientos corporativos.

Watkins, K.E., y Marsick, V.J.	Informal and incidental learning in the time of Covid-19. <i>Advances in Developing Human Resources</i> .	2020	La Covid-19 ha planteado retos a todos los sectores de la sociedad, desde el liderazgo en la cúspide hasta el servicio en la primera línea. El aprendizaje (y el desaprendizaje), por su propia naturaleza, desempeñará un papel fundamental en nuestra reinversión y renovación. Gran parte de ese aprendizaje será informal e incidental. ¿Cómo puede la ciencia de la complejidad ayudarnos a pensar en el aprendizaje informal e incidental en una pandemia y cómo podríamos desarrollar nuestra capacidad de aprender productivamente en estas circunstancias turbulentas?	Covid-19. Aprendizaje y desaprendizaje. Aprendizaje informal e incidental. Contexto complejo.
--------------------------------	---	------	---	---

Anexo 2. Cuestionario online. Dpto. Justicia y Dpto. Servicios Sociales.

- **Qüestionari sobre l'aprenentatge al lloc de treball al Departament de Justícia de Catalunya**

Benvolgut/Benvolguda,

Us heu parat mai a pensar com heu après tot el que sabeu per desenvolupar les funcions en el vostre lloc de treball? Creieu que des del Departament de Justícia poden oferir millors oportunitats per facilitar l'adquisició de les competències necessàries en el dia a dia laboral?

El disseny d'aquesta eina forma part d'una investigació de tesis doctoral la qual rep l'ajut de l'Equip de Desenvolupament Organitzacional del departament de pedagogia aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

A continuació, us demanem la col·laboració responent un qüestionari breu amb el que pretenem aprofundir en com aprenen els professionals del Departament. D'aquesta manera es podran analitzar les dades i identificar aquells punts forts i dèbils de l'oferta formativa que s'ofereix des de l'organització.

Aquest estudi el farem amb el suport de la UAB, a partir d'un qüestionari que ha estat aplicat ja a organitzacions de tot el món per Victoria Marsick i Karen Watkins.

No us portarà més de 10 minuts donar-hi resposta, i els resultats obtinguts seran un benefici per a vosaltres i la resta dels companys.

Gràcies per dedicar-nos una part del vostre temps!

- **Dades personals:**
 1. **Edat:**
 2. **Gènere:**
 - Home
 - Dona
 - Altres
 3. **Lloc de treball:**
 - Directiu
 - Tècnic
 - Administratiu
 4. **Ubicació laboral:**
 - Serveis Centrals
 - Administració de Justícia
 - Execució Penal i Comunitat
 5. **Nivell màxim d'estudis:**
 - Graduat o similar
 - Cicle formatiu de grau mitjà o FP1
 - Cicle formatiu de grau superior o FP2
 - Diploma o enginyeria tècnica
 - Llicenciatura, grau o enginyeria superior
 - Postgrau, màster o doctorat
 6. **Anys treballant a l'Administració:**

Dimensió organitzativa	1	2	3	4	5	Observacions
1. L'organització facilita la conciliació entre la vida laboral i personal.						
2. La comunicació amb els caps es basa en relacions de confiança i suport compartit.						
3. La infraestructura i els espais faciliten la transmissió dels coneixements.						
4. Es destina molt de temps a la gestió i a les tasques administratives.						
5. Es posa a l'abast de tots els treballadors la possibilitat de realitzar formació.						
6. Els directius donen suport a les sol·licituds de formació.						
7. Els directius actuen com a mentors i formadors dels treballadors.						
8. L'organització promou sovint el treball en xarxa amb altres entitats.						
9. Existeix l'acollida per als nous treballadors que arriben a l'organització.						
10. La presència de les TIC al lloc de treball és un facilitador.						
11. L'organització promou el reconeixement professional dels treballadors.						
12. L'organització motiva als treballadors a l'hora d'adquirir nous aprenentatges.						
13. La formació que heu rebut en els últims dos anys ha estat útil.						
14. Les accions formatives s'adapten a les necessitats dels treballadors.						
15. Cada unitat de l'organització treballa de forma interconnectada amb la resta d'unitats.						
16. Els treballadors tenen la suficient autonomia professional.						

17. L'estructura del lloc de treball condiciona negativament l'accés a la formació.						
18. L'estructura del lloc de treball condiciona positivament l'accés a la formació.						
19. La presència de les TIC al lloc de treball és un distractor.						

Dimensió personal	1	2	3	4	5	Observacions
20. Us sentiu segurs a l'hora d'aplicar els nous coneixements al lloc de feina?						
21. Us sentiu segurs a l'hora de prendre determinades decisions?						
22. Utilitzeu les TIC per a la cerca d'una determinada informació o per resoldre un dubte urgentment?						
23. La vostra activitat laboral us ha permès millorar les vostres competències i habilitats professionals i personals?						
24. Utilitzeu estratègies/mecanismes per recordar i sedimentar els nous aprenentatges?						
25. Considereu que la utilització de les TIC ha modificat les vostres capacitats professionals i personals?						
26. Utilitzeu sovint vies d'aprenentatge informal en el vostre lloc de treball?						
27. Considereu la formació presencial proporcionada per l'organització adequada per millorar al vostre lloc de treball?						
28. Considereu la formació virtual proporcionada per l'organització adequada per millorar al vostre lloc de feina?						
29. Quan necessiteu aprendre alguna cosa nova o teniu un dubte pregunteu als companys?						
30. Quan necessiteu aprendre alguna cosa nova o teniu un dubte pregunteu al vostre cap?						

31. Quan necessiteu aprendre alguna cosa nova o teniu un dubte utilitzeu <i>Internet</i> ?						
32. Quan teniu una necessitat formativa recorreu a la formació que ofereix l'organització?						
33. Quan teniu algun dubte o problema feu servir l'assaig-error?						
34. Feu servir algun manual de procediment o similar quan teniu algun dubte en el vostre lloc de treball?						
35. Teniu temps per poder dedicar a la reflexió personal/professional?						
36. Al llarg de la vostra trajectòria laboral heu utilitzat l'autoaprenentatge?						
37. La manca de temps us limita a l'hora d'establir converses informals amb els col·legues?						
38. Us sentiu prou capacitats personalment i professional per ocupar el vostre lloc de treball?						
39. Us sentiu motivats respecte els cursos formatius que ofereix l'organització?						
40. Feu servir "xuletes" o preneu notes com a mecanisme d'aprenentatge?						

Dimensió grupal	1	2	3	4	5	Observacions
41. El conjunt de treballadors interactuen per aconseguir una meta o uns objectius comuns.						
42. La xarxa de contactes professionals es converteix en una font d'aprenentatge.						
43. La xarxa de contactes professionals ofereix oportunitats de creixement professional.						
44. Els treballadors s'ajuden mútuament a aprendre.						
45. La gent veu els problemes a la feina com una oportunitat per aprendre.						

46. S'utilitza regularment una comunicació de doble via, per exemple, correu electrònic, reunions d'equip,...						
47. Les reunions d'equip són útils per arribar a solucions conjuntes.						
48. El treball en equip és positiu a l'organització.						
49. Els canals de comunicació interna (correu electrònic, reunions d'equip...), són suficients i s'utilitzen sovint a l'organització.						
50. Els canals de comunicació externa, com les xarxes socials (Twitter, LinkedIn...), són suficients i s'utilitzen sovint a l'organització.						
51. Els canals de comunicació interns i externs que s'utilitzen a l'organització són eficaços.						
52. Es promouen espais d'interacció informal entre els treballadors (Coffee-break,...)						

53. Enumera aquellos millores que podría oferir el CEJFE respecte a la formació:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

- **Qüestionari sobre l'aprenentatge al lloc de treball al Departament dels Serveis Socials de Catalunya**

Benvolgut/Benvolguda,

Us heu parat mai a pensar com heu après tot el que sabeu per desenvolupar les funcions en el vostre lloc de treball? Creieu que des del Departament dels Serveis Socials poden oferir millors oportunitats per facilitar l'adquisició de les competències necessàries en el dia a dia laboral?

El disseny d'aquesta eina forma part d'una investigació de tesis doctoral la qual rep l'ajut de l'Equip de Desenvolupament Organitzacional del departament de pedagogia aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

A continuació, us demanem la col·laboració responent un qüestionari breu amb el que pretenem aprofundir en com aprenen els professionals del Departament. D'aquesta manera es podran analitzar les dades i identificar aquells punts forts i dèbils de l'oferta formativa que s'ofereix des de l'organització.

Aquest estudi el farem amb el suport de la UAB, a partir d'un qüestionari que ha estat aplicat ja a organitzacions de tot el món per Victoria Marsick i Karen Watkins.

No us portarà més de 10 minuts donar-hi resposta, i els resultats obtinguts seran un benefici per a vosaltres i la resta dels companys.

Gràcies per dedicar-nos una part del vostre temps!

- **Dades personals:**
 1. **Edat:**
 2. **Gènere:**
 - Home
 - Dona
 - Altres
 3. **Lloc de treball:**
 - Directiu
 - Tècnic
 - Administratiu
 4. **Ubicació laboral:**
 - Serveis Centrals
 - Serveis Locals
 5. **Nivell màxim d'estudis:**
 - Graduat o similar
 - Cicle formatiu de grau mitjà o FP1
 - Cicle formatiu de grau superior o FP2
 - Diploma o enginyeria tècnica
 - Llicenciatura, grau o enginyeria superior
 - Postgrau, màster o doctorat
 6. **Anys treballant a l'Administració:**

Dimensió organitzativa	1	2	3	4	5	Observacions
1. L'organització facilita la conciliació entre la vida laboral i personal.						
2. La comunicació amb els caps es basa en relacions de confiança i suport compartit.						
3. La infraestructura i els espais faciliten la transmissió dels coneixements.						
4. Es destina molt de temps a la gestió i a la tasca administrativa.						
5. Les accions formatives s'adapten a les necessitats/demandes dels treballadors.						
6. Es posa a l'abast de tots els treballadors la possibilitat de realitzar formació.						
7. Els directius donen suport a les sol·licituds de formació dels treballadors.						
8. Els directius actuen com a mentors i formadors dels treballadors.						
9. L'organització promou i facilita el treball en xarxa amb altres entitats.						
10. Existeix l'acollida per als nous treballadors que arriben a l'organització.						
11. La presència de les TIC al lloc de treball és un facilitador.						
12. L'organització promou el reconeixement professional dels treballadors.						
13. L'organització motiva als treballadors a l'hora d'adquirir nous aprenentatges.						
14. La formació que heu rebut en els últims dos anys ha estat útil.						
15. L'espai/infraestructura de treball dificulta la interacció entre els companys.						
16. Els treballadors tenen suficient autonomia en el seu lloc de treball.						

17. L'estructura del lloc de treball condiciona negativament l'accés a la formació.						
18. L'estructura del lloc de treball condiciona positivament l'accés a la formació.						
19. La presència de les TIC al lloc de treball és un distractor.						

Dimensió personal	1	2	3	4	5	Observacions
20. Us sentiu segurs a l'hora d'aplicar els nous coneixements al lloc de feina?						
21. Us sentiu segurs a l'hora de prendre determinades decisions?						
22. Utilitzeu les TIC per a la cerca d'una determinada informació o per resoldre un dubte urgentment?						
23. La vostra activitat laboral us ha permès millorar les vostres competències i habilitats professionals i personals?						
24. Utilitzeu estratègies/mecanismes per recordar i sedimentar els nous aprenentatges?						
25. Considereu que la utilització de les TIC ha modificat les vostres capacitats professionals i personals?						
26. Utilitzeu sovint vies d'aprenentatge informal en el vostre lloc de treball?						
27. Considereu la formació presencial proporcionada per l'organització adequada per millorar al vostre lloc de treball?						
28. Considereu la formació virtual proporcionada per l'organització adequada per millorar al vostre lloc de feina?						
29. Quan necessiteu aprendre alguna cosa nova o teniu un dubte pregunteu als companys?						
30. Quan necessiteu aprendre alguna cosa nova o teniu un dubte pregunteu al vostre cap?						

31. Quan necessiteu aprendre alguna cosa nova o teniu un dubte utilitzeu <i>Internet</i> ?						
32. Quan teniu una necessitat formativa recorreu a la formació que ofereix l'organització?						
33. Quan teniu algun dubte o problema feu servir l'assaig-error?						
34. Quan teniu algun dubte acostumeu a acudir algun manual o guia de treball per trobar la solució?						
35. Teniu temps per poder dedicar a la reflexió personal/professional?						
36. Al llarg de la vostra trajectòria laboral heu utilitzat l'autoaprenentatge?						
37. La manca de temps us limita a l'hora d'establir converses informals amb els col·legues?						
38. Us sentiu prou capacitats personalment i professional per ocupar el vostre lloc de treball?						
39. Us sentiu motivats respecte els cursos formatius que ofereix l'organització?						
40. Feu servir "xuletes" o preneu notes com a mecanisme d'aprenentatge?						

Dimensió grupal	1	2	3	4	5	Observacions
41. El conjunt de treballadors interactuen per aconseguir una meta o uns objectius comuns.						
42. La xarxa de contactes professionals es converteix en una font d'aprenentatge.						
43. La xarxa de contactes professionals ofereix oportunitats de creixement professional.						
44. Els treballadors s'ajuden mútuament a aprendre.						
45. La gent veu els problemes a la feina com una oportunitat per aprendre.						
46. S'utilitza regularment una comunicació de doble via, per exemple, correu electrònic, reunions d'equip,...						

47. Les reunions d'equip són útils per arribar a solucions conjuntes.						
48. El treball en equip és positiu a l'organització.						
49. Els canals de comunicació externa, com les xarxes socials (Twitter, LinkedIn...), són suficients i s'utilitzen sovint a l'organització.						
50. Els canals de comunicació interns i externs que s'utilitzen a l'organització són eficaços.						
51. Es promouen espais d'interacció informal entre els treballadors (Coffee-break,...)						

52. Enumera aquellos millores que podría oferir la teva organització respecte a la formació:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Anexo 3. Resultados validación del cuestionario online (Justicia y Servicios Sociales).

Concepto	Pregunta	Aprobación (Si/No)
Validez de criterio/propósito de la escala	¿La escala Likert (1-5) es adecuada para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	SI.
Dimensiones/categorías	¿Son pertinentes las dimensiones (organizativa, personal y grupal) establecidas?	SI. Adecuado para ver las distintas perspectivas de una “organización que aprende”, además acaba siendo una actualización del cuestionario genérico de Watkins y Marsick.
Validez de contenido	¿El origen de las preguntas/ítems son los adecuados para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	NO. En Servicios Sociales, teniendo en cuenta la literatura e investigaciones previas realizadas en el ámbito social, el ítem asociado al manual de procedimiento no suele utilizarse. Es más adecuado el concepto “guía o recurso”, de esta manera los participantes lo relacionaran con el objeto de estudio.
Validez de constructo	¿Se puede relacionar con otros tópicos? (Gestión del conocimiento, aprendizaje informal, estrategias y mecanismos de aprendizaje, tipología de formación...)	SI
Características de los ítems (composición y número)	¿Se han incluido todos los ítems necesarios? ¿Se han evitado aquellos ítems confusos o los posibles sesgos?	SI
Variables censales	¿Es relevante incluir las variables censales como ítems del cuestionario? (Género, edad, puesto de trabajo y ubicación)	SI. Necesitas incluir en el cuestionario estas variables pues son las principales del estudio y te servirán para el análisis cualitativo y cuantitativo posterior.
Viabilidad (duración cumplimentación)	¿Cuánto tiempo ha tardado en cumplimentarlo?	SI. 5 minutos en total.

Concepto	Pregunta	Aprobación (Si/No)
Validez de criterio/propósito de la escala	¿La escala Likert (1-5) es adecuada para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	SI
Dimensiones/categorías	¿Son pertinentes las dimensiones (organizativa, personal y grupal) establecidas?	SI
Validez de contenido	¿El origen de las preguntas/ítems son los adecuados para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	SI
Validez de constructo	¿Se puede relacionar con otros tópicos? (Gestión del conocimiento, aprendizaje informal, estrategias y mecanismos de aprendizaje, tipología de formación...)	SI
Características de los ítems (composición y número)	¿Se han incluido todos los ítems necesarios? ¿Se han evitado aquellos ítems confusos o los posibles sesgos?	NO. Eliminar ítem asociado a los “Canales de comunicación interna...” La palabra eficaces puede generar sesgos de “proximidad”, con tendencia a responder de forma similar a los anteriores, además de ser un concepto que puede conducir a la opinión.
Variables censales	¿Es relevante incluir las variables censales como ítems del cuestionario? (Género, edad, puesto de trabajo y ubicación)	SI. Es importante mantenerlas para realizar la interpretación de los resultados y el análisis estadístico (con la asociación entre las variables censales).
Viabilidad (duración cumplimentación)	¿Cuánto tiempo ha tardado en cumplimentarlo?	SI. Entre los 4 y 5 minutos.

Concepto	Pregunta	Aprobación (Si/No)
Validez de criterio/propósito de la escala	¿La escala Likert (1-5) es adecuada para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	SI
Dimensiones/categorías	¿Son pertinentes las dimensiones (organizativa, personal y grupal) establecidas?	SI
Validez de contenido	¿El origen de las preguntas/ítems son los adecuados para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	NO. Sería adecuado y pertinente modificar el ítem de Justicia relacionado con el trabajo de forma interconectada entre unidades. Es posible que en SS lo lleven a cabo de otra manera o tenga otro nombre identificativo. Lo mismo ocurre con el ítem de “manual de procedimiento o similar” es muy probable que en SS se conozca con otro nombre y no se identifique con el objeto de estudio, normalmente se habla más de protocolos de actuación o guías de trabajo.
Validez de constructo	¿Se puede relacionar con otros tópicos? (Gestión del conocimiento, aprendizaje informal, estrategias y mecanismos de aprendizaje, tipología de formación...)	SI
Características de los ítems (composición y número)	¿Se han incluido todos los ítems necesarios? ¿Se han evitado aquellos ítems confusos o los posibles sesgos?	NO. En el caso de SS es necesario eliminar el ítem relacionado con los canales de comunicación interna y la eficacia. La palabra eficacia puede ser muy subjetiva y crear confusión.
Variables censales	¿Es relevante incluir las variables censales como ítems del cuestionario? (Género, edad, puesto de trabajo y ubicación)	SI. Para tu estudio son necesarias, pues son las variables principales.
Viabilidad (duración cumplimentación)	¿Cuánto tiempo ha tardado en cumplimentarlo?	SI. Duración adecuada 3-4 minutos.

Concepto	Pregunta	Aprobación (Si/No)
Validez de criterio/propósito de la escala	¿La escala Likert (1-5) es adecuada para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	SI
Dimensiones/categorías	¿Son pertinentes las dimensiones (organizativa, personal y grupal) establecidas?	SI
Validez de contenido	¿El origen de las preguntas/ítems son los adecuados para medir el aprendizaje en el puesto de trabajo?	NO. El ítem relacionado con el trabajo entre unidades es propio del contexto de Justicia. Considero que SS promueve más el trabajo en red o trabajo entre equipos multidisciplinares, por lo que lo modificaría o incluiría otro ítem que presenta una relación más exacta con respecto al aprendizaje en el puesto.
Validez de constructo	¿Se puede relacionar con otros tópicos? (Gestión del conocimiento, aprendizaje informal, estrategias y mecanismos de aprendizaje, tipología de formación...)	SI
Características de los ítems (composición y número)	¿Se han incluido todos los ítems necesarios? ¿Se han evitado aquellos ítems confusos o los posibles sesgos?	NO. Eliminar ítem comunicación interna, haciendo alusión al correo electrónico... En Servicios Sociales es más importante el trabajo de campo, la gestión de correos electrónicos u otros asuntos, acaban en un segundo plano (desgraciadamente).
Variables censales	¿Es relevante incluir las variables censales como ítems del cuestionario? (Género, edad, puesto de trabajo y ubicación)	SI
Viabilidad (duración cumplimentación)	¿Cuánto tiempo ha tardado en cumplimentarlo?	SI. Aproximadamente 5 minutos.

Anexo 4. Guion completo de la entrevista virtual (directivos/técnicos y administrativos).

Entrevistas a los informantes clave

Las entrevistas tienen como objetivo delimitar los aspectos que pueden influir en los procesos de aprendizaje y en la mejora de la actividad en el puesto de trabajo. Este instrumento va dirigido a tres colectivos de profesionales, nos referimos al personal directivo, a los técnicos o mandos intermedios, y finalmente al personal administrativo. Se considerarán las tres variables principales del estudio, el género, el lugar de trabajo (perfil profesional), así como la ubicación.

Siendo conscientes de la actual situación derivada por la pandemia del Covid-19, planteamos la posibilidad de realizar la entrevista en modalidad online/virtual para todos aquellos profesionales que la consideréis como alternativa a la presencialidad. Como responsables del estudio nos adaptamos a vuestros requerimientos, ya que es necesario dirigir la investigación hacia este nuevo panorama laboral y social que nos acontece. En referencia a la duración de las entrevistas será de unos **25-30**

minutos, pues queremos recoger el máximo de información posible, pero que, a su vez, sea útil y se ajuste al objetivo del estudio.

- **Guion entrevista personal directivo**

1. ¿Su actividad laboral en qué consiste? ¿En qué y porque es importante? ¿Cómo es su día a día?
2. ¿Qué tipo de actuaciones suele desarrollar habitual o esporádicamente? Saludar a los compañeros y hablar con ellos, revisar el correo electrónico, revisar las noticias, ordenar la mesa...
3. ¿A qué problemas se suele enfrentar? ¿Cómo los intenta solucionar?
4. ¿Qué tiempo le dedicas a gestionar aspectos que requiere la faena y cuanto a reflexionar o elaborar propuestas sobre la realidad presente?
5. ¿La actividad laboral le ha permitido mejorar sus competencias iniciales? ¿Qué ha aprendido de nuevo?
6. ¿La utilización de las TIC ha modificado sus capacidades personales? ¿Y su actividad laboral? ¿Ha sido un cambio positivo o negativo?
7. ¿Cómo ha adquirido las nuevas competencias profesionales? Ensayo-error, consulta a personas (cara a cara, por teléfono, por Internet), por observación de otros compañeros, aprender haciendo, debates con colegas, autoaprendizaje, asistencia a actividades formativas, jornadas...
8. ¿Qué necesita para mejorar sus competencias profesionales? ¿Qué aspectos considera que son imprescindibles? Imagine que su lugar de trabajo lo ocupa otra persona... ¿qué consejos le daría?
9. ¿Mediante que estrategias cree que los profesionales aprenden, generan y comparten conocimientos? ¿Y cómo resuelven los problemas de su práctica profesional? Ejemplo: formación continua, dialogo, trabajo en equipo, sistemas para capturar y compartir conocimiento (las CoP), etc.
10. ¿Qué estrategias e instrumentos utiliza para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? Post-it de dudas, libreta/diario, chuletas...
11. Algunos aprendizajes se adquieren de manera informal. Al respecto, ¿Qué vías de aprendizaje informal utiliza habitualmente? Jornadas de intercambio, comunidades de práctica, encuentro con expertos, red personal de aprendizaje, consulta por Internet, conversaciones en los descansos y en el "pasillo" ...
12. Algunos aprendizajes se adquieren de manera formal. Al respecto, ¿Qué modalidades formativas considera más útiles?, ¿Qué metodologías destacaría como relevantes para mejorar en el puesto de trabajo?
13. ¿Qué condiciones le parecen determinantes para que pueda aprender más y mejor en el puesto de trabajo?
Infraestructura: espacio común, acceso a Internet, plan institucional de desarrollo del conocimiento...
Logística: rol de los jefes, tiempos para el intercambio, estar en redes, tener expertos a quien consultar...
14. ¿Conoce recursos tecnológicos para promover el trabajo en equipo o institucional? ¿Cuáles?
15. ¿Qué estrategias se llevan a cabo desde la entidad para favorecer el aprendizaje informal? Ejemplo: charlas informales con los compañeros, búsqueda por Internet, formación en la misma organización, autoaprendizaje mediante cursos externos, documentación interna del centro, reuniones de equipo, redes y comunidades profesionales, reflexión sobre la practica...
16. ¿Respecto a un problema o duda relacionada con su práctica profesional... ¿Qué estrategias utiliza para solventarlo? ¿A quién suele acudir?

17. ¿Qué opina sobre la acreditación y el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por vías informales?
18. ¿Cómo cree que se favorece desde los equipos directivos el aprendizaje organizativo? ¿Qué estrategias se pueden aplicar?
19. A nivel externo... ¿La organización trabaja en red con otras entidades de servicios sociales próximas de la zona? ¿Considera que es necesaria esa coordinación? ¿Por qué?

Preguntas relacionadas con la Covid-19

20. ¿Considera que la crisis de la covid-19 ha acelerado el proceso de digitalización en los puestos de trabajo? ¿Y la presencia del teletrabajo?
21. ¿Cómo describiría su experiencia (positiva o negativa) ante la aparición de estas nuevas formas o modalidades de trabajo?
22. ¿Considera que la aparición del teletrabajo en muchas entidades puede llegar a ser beneficioso? ¿En qué sentido?
23. ¿Cuáles cree que son las características o competencias profesionales necesarias ante esta nueva forma de aprender y trabajar en el puesto de trabajo? (autonomía profesional, control del propio aprendizaje, autoaprendizaje...)
24. ¿Cree que se está haciendo un uso adecuado de las plataformas virtuales? ¿Qué uso realiza de ellas?
25. ¿Considera que han cambiado las relaciones entre compañeros o el trabajo en equipo a raíz de la pandemia? ¿Cree que se está dejando a un lado la interacción y el aprendizaje social?
26. Sabemos que la pandemia no ha tenido mucha repercusión respecto al aprendizaje formal, pero los espacios informales (encuentros presenciales en el mismo puesto de trabajo, en el pasillo...) son realmente importantes en nuestro día a día y se están viendo perjudicados. ¿Cómo cree que se podrían crear o generar dada la situación actual?
27. En la actualidad... ¿Cuál considera que es el mejor modelo de aprendizaje profesional? (El presencial, el virtual o a distancia, el híbrido)
28. Ante esta nueva realidad los encuentros con vuestros responsables y compañeros han sido complicados. ¿Qué recursos o herramientas utiliza con asiduidad (conversaciones telefónicas, WhatsApp, videollamadas, correos electrónicos, reuniones de equipo...)
29. En cuanto a la realización de cursos formativos, entendemos que el planteamiento ha cambiado y se están llevando de manera virtual. ¿Qué opinión tiene al respecto? ¿Le han sido útiles? ¿Se han realizado cursos enfocados a la mejora de las competencias digitales?
30. ¿Cómo personal directivo considera que ha sabido manejar la situación y transmitir al equipo la confianza y tranquilidad necesaria durante el confinamiento? A raíz de esto... ¿Qué considera que se debería mejorar?

- **Guion entrevista personal técnico y administrativo**

1. ¿Su actividad laboral en qué consiste? ¿En qué y porque es importante? ¿Cómo es su día a día?
2. ¿Qué tipo de actuaciones suele desarrollar habitual o esporádicamente? Saludar a los compañeros y hablar con ellos, revisar el correo electrónico, revisar las noticias, ordenar la mesa...
3. ¿A qué problemas se suele enfrentar? ¿Cómo los intenta solucionar?
4. ¿Qué tiempo le dedicas a gestionar aspectos que requiere la faena y cuanto a reflexionar o elaborar propuestas sobre la realidad presente?

5. ¿La actividad laboral le ha permitido mejorar sus competencias iniciales? ¿Qué ha aprendido de nuevo?
6. ¿La utilización de las TIC ha modificado sus capacidades personales? ¿Y su actividad laboral? ¿Ha sido un cambio positivo o negativo?
7. ¿Cómo ha adquirido las nuevas competencias profesionales? Ensayo-error, consulta a personas (cara a cara, por teléfono, por Internet), por observación de otros compañeros, aprender haciendo, debates con colegas, autoaprendizaje, asistencia a actividades formativas, jornadas...
8. ¿Qué necesita para mejorar sus competencias profesionales? ¿Qué aspectos considera que son imprescindibles? Imagine que su lugar de trabajo lo ocupa otra persona... ¿qué consejos le daría?
9. ¿Mediante que estrategias cree que los profesionales aprenden, generan y comparten conocimientos? ¿Y cómo resuelven los problemas de su práctica profesional? Ejemplo: formación continua, dialogo, trabajo en equipo, sistemas para capturar y compartir conocimiento (las CoP), etc.
10. ¿Qué estrategias e instrumentos utiliza para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? Post-it de dudas, libreta/diario, chuletas...
11. Algunos aprendizajes se adquieren de manera informal. Al respecto, ¿Qué vías de aprendizaje informal utiliza habitualmente? Jornadas de intercambio, comunidades de práctica, encuentro con expertos, red personal de aprendizaje, consulta por Internet, conversaciones en los descansos y en el “pasillo” ...
12. Algunos aprendizajes se adquieren de manera formal. Al respecto, ¿Qué modalidades formativas considera más útiles?, ¿Qué metodologías destacaría como relevantes para mejorar en el puesto de trabajo?
13. ¿Qué condiciones le parecen determinantes para que pueda aprender más y mejor en el puesto de trabajo?
Infraestructura: espacio común, acceso a Internet, plan institucional de desarrollo del conocimiento...
Logística: rol de los jefes, tiempos para el intercambio, estar en redes, tener expertos a quien consultar...
14. ¿Conoce recursos tecnológicos para promover el trabajo en equipo o institucional? ¿Cuáles?
15. ¿Qué estrategias se llevan a cabo desde la entidad para favorecer el aprendizaje informal? Ejemplo: charlas informales con los compañeros, búsqueda por Internet, formación en la misma organización, autoaprendizaje mediante cursos externos, documentación interna del centro, reuniones de equipo, redes y comunidades profesionales, reflexión sobre la practica...
16. ¿Respecto a un problema o duda relacionada con su práctica profesional... ¿Qué estrategias utiliza para solventarlo? ¿A quién suele acudir?
17. ¿Qué opina sobre la acreditación y el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por vías informales?
18. ¿Cree que se favorece desde el personal directivo el aprendizaje de cada profesional? ¿Qué estrategias se aplican? (Pudiera ser la figura del directivo como mentor)
19. A nivel externo... ¿La organización trabaja en red con otras organizaciones del Dpto. de Justicia próximas de la zona? ¿Considera que es necesaria esa coordinación? ¿Por qué?

Preguntas relacionadas con la Covid-19

20. ¿Considera que la crisis de la covid-19 ha acelerado el proceso de digitalización en los puestos de trabajo? ¿Y la presencia del teletrabajo?

21. ¿Cómo describiría su experiencia (positiva o negativa) ante la aparición de estas nuevas formas o modalidades de trabajo?
22. ¿Considera que la aparición del teletrabajo en muchas entidades puede llegar a ser beneficioso? ¿En qué sentido?
23. ¿Cuáles cree que son las características o competencias profesionales necesarias ante esta nueva forma de aprender y trabajar en el puesto de trabajo? (autonomía profesional, control del propio aprendizaje, autoaprendizaje...)
24. ¿Cree que se está haciendo un uso adecuado de las plataformas virtuales? ¿Qué uso realiza de ellas?
25. ¿Considera que han cambiado las relaciones entre compañeros o el trabajo en equipo a raíz de la pandemia? ¿Cree que se está dejando a un lado la interacción y el aprendizaje social?
26. Sabemos que la pandemia no ha tenido mucha repercusión respecto al aprendizaje formal, pero los espacios informales (encuentros presenciales en el mismo puesto de trabajo, en el pasillo...) son realmente importantes en nuestro día a día y se están viendo perjudicados. ¿Cómo cree que se podrían crear o generar dada la situación actual?
27. En la actualidad... ¿Cuál considera que es el mejor modelo de aprendizaje profesional? (El presencial, el virtual o a distancia, el híbrido)
28. Ante esta nueva realidad los encuentros con vuestros responsables y compañeros han sido complicados. ¿Qué recursos o herramientas utiliza con asiduidad (conversaciones telefónicas, WhatsApp, videollamadas, correos electrónicos, reuniones de equipo...)
29. En cuanto a la realización de cursos formativos, entendemos que el planteamiento ha cambiado y se están llevando de manera virtual. ¿Qué opinión tiene al respecto? ¿Le han sido útiles? ¿Se han realizado cursos enfocados a la mejora de las competencias digitales?
30. ¿Considera que en los inicios de la pandemia el personal directivo ha ofrecido el apoyo/sosporte necesario al equipo de trabajo?

Anexo 5. Guion completo de los grupos de discusión.

- 1) ¿Cómo ha adquirido las nuevas competencias profesionales? (Ensayo-error, consulta a los compañeros, aprender haciendo, autoaprendizaje, asistencia a jornadas y eventos, búsquedas por Internet, etc.)
- 2) ¿Qué estrategias e instrumentos utiliza para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? (Post-it, dietario, libreta, chuletas, herramientas digitales, etc.)
- 3) Algunos aprendizajes se adquieren por vías informales... Al respecto, ¿Qué vías de aprendizaje informal utiliza normalmente? Jornadas de intercambio, red personal de aprendizaje, ¿conversaciones en los descansos y en el “pasillo” ... ¿Se habilitan desde la organización estos espacios de intercambio y de compartir conocimiento?
- 4) Algunos aprendizajes se adquieren por vías formales... ¿Considera que esos conocimientos base (académicos) le han servido en su día a día laboral y para aplicar en su práctica laboral? ¿Ha sido más relevante la experiencia profesional?
- 5) ¿Qué estrategias se llevan a cabo desde la organización para favorecer el aprendizaje informal? Ejemplo: charlas informales con los compañeros, reuniones de equipo, redes y comunidades profesionales, reflexión sobre la práctica, etc.
- 6) A nivel externo... ¿La organización trabaja en red con otras entidades próximas de la zona? ¿Considera que es necesaria esa coordinación? ¿Por qué?

- 7) ¿Considera que la crisis de la Covid-19 ha acelerado el proceso de digitalización en los puestos de trabajo?
- 8) ¿Considera que la aparición del teletrabajo en muchas entidades puede llegar a ser beneficioso? ¿En qué sentido?
- 9) En la actualidad... ¿Cuál considera que es la mejor metodología de aprendizaje? (Presencial, online o híbrida)
- 10) ¿Considera que han cambiado las relaciones entre compañeros o el trabajo en equipo a raíz de la pandemia? ¿Cree que se está dejando a un lado la interacción y el aprendizaje social?
- 11) En cuanto a la realización de cursos formativos, la oferta ha cambiado y la mayoría de los cursos se han planteado desde la virtualidad... ¿Qué opinión tiene al respecto? ¿Le han sido útiles para mantener la atención y adquirir nuevos aprendizajes?
- 12) En cuanto al diseño de las acciones formativas... ¿La organización tiene en cuenta las necesidades formativas del conjunto de profesionales?
- 13) Si se marchara de su puesto laboral y aceptara otra oportunidad laboral... ¿Cómo llevaría a cabo ese traspaso de información y conocimientos? (truquillos personales que han funcionado, consejos, etc.)
- 14) Los expertos prevén un número elevado de jubilaciones en los próximos años en la Administración Pública... ¿Se ha diseñado o planificado desde la organización algún tipo de estrategia o mecanismo para fomentar ese aprendizaje intergeneracional? (entre el personal más veterano al más novel)

Anexo 6. Infografías para la participación en el cuestionario online (Justicia y S. Sociales).

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

L'APRENENTATGE AL LLOC DE TREBALL. DEPARTAMENT DE JUSTICIA A CATALUNYA

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

L'APRENENTATGE AL LLOC DE TREBALL: ELS SERVEIS SOCIALS DE CATALUNYA



TÒPIC 1: COM APRENEN ELS PROFESSIONALS?

"Learning by doing" dels autors Cross i Jennings(2012); aprenentatge adoptat a partir de l'experiència; l'autoaprenentatge.



TÒPIC 1: COM APRENEN ELS PROFESSIONALS?

"Learning by doing" dels autors Cross y Jennings (2012); aprenentatge adoptat a partir de l'experiència; l'autoaprenentatge.

OBJECTIUS

1. Conèixer com aprenen i apliquen els seus coneixements al lloc de treball
2. Determinar quines estratègies i mecanismes d'aprenentatge utilitzen els professionals
3. Generar propostes de millor



OBJECTIUS

1. Conèixer com aprenen i apliquen els seus coneixements al lloc de treball
2. Determinar quines estratègies i mecanismes d'aprenentatge utilitzen els professionals
3. Generar propostes de millora



MÈTODE

- Diversos perfils (directiu, tècnic i administratiu)
- Instruments: qüestionari online, entrevista i grup de discussió
- Disseny exploratori



MÈTODE

- Diversos perfils (directiu, tècnic i administratiu)
- Instruments: qüestionari online, entrevista i grup de discussió
- Disseny exploratori

QÜESTIONARI ONLINE

Alguna vegada us heu aturat a pensar com heu après tot el que sabeu per a desenvolupar les vostres funcions al lloc de treball?



QÜESTIONARI ONLINE

Alguna vegada us heu parat a pensar com heu après tot el que sabeu per a desenvolupar les vostres funcions al lloc de treball?



Anexo 7. Libro de códigos completo (análisis cuantitativo).

Dpto. de Justicia. Escala sobre el “Aprendizaje en el puesto de trabajo”- 53 ítems

Dimensión	Ítem	Código/etiqueta
Organizativa	La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal	CONCI
	La comunicación con los superiores se basa en relaciones de confianza y apoyo compartido	CONFI
	La infraestructura y los espacios facilitan la transmisión de conocimientos	INFRA_TRANS
	Se destina mucho tiempo a las tareas de gestión y administración	TAREAS_GEST
	Se pone a disposición de los profesionales la posibilidad de realizar formación	DISP_FORM
	Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación	APO_FORM
	Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	MENT_FOR
	La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades	TRA_RED
	La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un distractor	TIC_DISTR
	Cada unidad de la organización trabaja de forma interconectada con el resto de unidades	TRA_INTERC
	La organización promueve el reconocimiento profesional de los profesionales	REC_PROF
	La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes	MOTI_PROF
	Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización	ACO_TRA
	La formación que habéis recibido en los últimos dos años ha estado útil	FORM_UTI
	Las acciones formativas se adaptan a las necesidades de los profesionales	ACCFORM_NEC
	La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un facilitador	TIC_FACI
	Los profesionales tienen suficiente autonomía en su puesto de trabajo	AUTO
	La estructura del lugar de trabajo condiciona negativamente el acceso a la formación	ESTR_NEGA
	La estructura del lugar de trabajo condiciona positivamente el acceso a la formación	ESTR_POSI
	Personal	¿Os sentís seguros al aplicar los nuevos conocimientos al lugar de trabajo?
¿Os sentís seguros al tomar determinadas decisiones?		TOMDEC

	¿Utilizáis las TIC para la búsqueda de una determinada información o resolver una duda urgente?	TIC_RESOL
	¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?	MEJ_COMHAB
	¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes?	ESTRMEC_APREN
	¿Consideráis que las TIC ha modificado vuestras capacidades profesionales y personales?	TIC_CAPA
	¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?	APRINF_LUGTRA
	¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	FORMPRE_MEJ
	¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	FORMVIR_MEJ
	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis alguna duda preguntáis a los compañeros?	PRE_COMP
	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda preguntáis a vuestro superior?	PRE_SUPE
	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda utilizáis Internet?	UTI_INTER
	¿Cuándo tenéis una necesidad formativa acudís a la formación que ofrece la organización?	FORM_ORG
	¿Cuándo tenéis alguna duda o problema utilizáis el ensayo-error?	UTI_ENSERR
	¿Utilizáis algún manual de procedimiento o similar cuando tenéis alguna duda en vuestro lugar de trabajo?	MANU_PROCE
	¿Tenéis tiempo para poder dedicar a la reflexión personal/profesional?	REF_PERPRO
	¿A lo largo de vuestra trayectoria laboral habéis recurrido al autoaprendizaje?	AUTOAPR
	¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?	FALTTIEM_INFOR
	¿Os sentís suficientemente capacitados personal y profesionalmente para ocupar vuestro lugar de trabajo?	CAP_PERPRO
	¿Os sentís motivados respecto a los cursos formativos que ofrece la organización?	MOTI_FORM
	¿Utilizáis “chuletas” o tomáis nota como mecanismo de aprendizaje?	TOMNOT_MEC
Grupal	El conjunto de profesionales interactúa para conseguir una meta o unos objetivos en común	INTER_META
	La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje	REDCONT_APREN
	La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional	REDCONT_CRECPRO

Los profesionales se ayudan mutuamente a aprender	PRO_AYUD
Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender	PROB_OPORT
Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)	COM_DOBVIA
Las reuniones de equipo son útiles para llegar a soluciones conjuntas	REUN_SOLU
El trabajo en equipo es positivo en la organización	TRAEQU_POSI
Los canales de comunicación interna (correo electrónico, reuniones de equipo...) son suficientes y se utilizan a menudo en la organización	CANINT_SUFI
Los canales de comunicación interna (correo electrónico, reuniones de equipo...) son eficaces	CANINT_EFI
Los canales de comunicación externa, como las redes sociales (Twitter, LinkedIn...) son suficientes y se utilizan a menudo en la organización	CANEX_SUFI
Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales (coffee-break...)	ESP_INTINFOR
Los canales de comunicación internos y externos que se utilizan en la organización son eficaces	INTEXT_EFI

Dpto. de Servicios Sociales. Escala sobre el “Aprendizaje en el puesto de trabajo”-52 ítems

Dimensión	Ítem	Código/etiqueta
Organizativa	La organización facilita la conciliación entre la vida laboral y personal	CONCI
	La comunicación con los superiores se basa en relaciones de confianza y apoyo compartido	CONFI
	La infraestructura y los espacios facilitan la transmisión de conocimientos	INFRA_TRANS
	Se destina mucho tiempo a las tareas de gestión y administración	TAREAS_GEST
	Se pone a disposición de los profesionales la posibilidad de realizar formación	DISP_FORM
	Los directivos dan apoyo a las solicitudes de formación	APO_FORM
	Los directivos actúan como mentores y formadores de los profesionales	MENT_FOR
	La organización promueve a menudo el trabajo en red con otras entidades	TRA_RED
	La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un distractor	TIC_DISTR

	El espacio/infraestructura de trabajo dificulta la interacción entre los compañeros	ESPDIF_INTER
	La organización promueve el reconocimiento profesional de los profesionales	REC_PROF
	La organización motiva a los profesionales para adquirir nuevos aprendizajes	MOTI_PROF
	Existe la acogida para los nuevos profesionales que llegan a la organización	ACO_TRA
	La formación que habéis recibido en los últimos dos años ha estado útil	FORM_UTI
	Las acciones formativas se adaptan a las necesidades de los profesionales	ACCFORM_NEC
	La presencia de las TIC en el lugar de trabajo es un facilitador	TIC_FACI
	Los profesionales tienen suficiente autonomía en su puesto de trabajo	AUTO
	La estructura del lugar de trabajo condiciona negativamente el acceso a la formación	ESTR_NEGA
	La estructura del lugar de trabajo condiciona positivamente el acceso a la formación	ESTR_POSI
Personal	¿Os sentís seguros al aplicar los nuevos conocimientos al lugar de trabajo?	APLI_CON
	¿Os sentís seguros al tomar determinadas decisiones?	TOMDEC
	¿Utilizáis las TIC para la búsqueda de una determinada información o resolver una duda urgente?	TIC_RESOL
	¿Vuestra actividad laboral os ha permitido mejorar las competencias y habilidades profesionales/personales?	MEJ_COMHAB
	¿Utilizáis estrategias/mecanismos para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes?	ESTRMEC_APREN
	¿Consideráis que las TIC ha modificado vuestras capacidades profesionales y personales?	TIC_CAPA
	¿Utilizáis a menudo vías de aprendizaje informal en vuestro lugar de trabajo?	APRINF_LUGTRA
	¿Consideráis la formación presencial adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	FORMPRE_MEJ
	¿Consideráis la formación virtual adecuada para mejorar en vuestro lugar de trabajo?	FORMVIR_MEJ

	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis alguna duda preguntáis a los compañeros?	PRE_COMP
	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda preguntáis a vuestro superior?	PRE_SUPE
	¿Cuándo necesitáis aprender alguna cosa nueva o tenéis una duda utilizáis Internet?	UTI_INTER
	¿Cuándo tenéis una necesidad formativa acudís a la formación que ofrece la organización?	FORM_ORG
	¿Cuándo tenéis alguna duda o problema utilizáis el ensayo-error?	UTI_ENSERR
	¿Cuándo tenéis alguna duda acostumbráis a acudir algún manual o guía de trabajo para encontrar la solución?	MANU_GUITRA
	¿Tenéis tiempo para poder dedicar a la reflexión personal/profesional?	REF_PERPRO
	¿A lo largo de vuestra trayectoria laboral habéis recurrido al autoaprendizaje?	AUTOAPR
	¿La falta de tiempo os limita a la hora de establecer conversaciones informales con los compañeros?	FALTTIEM_INFOR
	¿Os sentís suficientemente capacitados personal y profesionalmente para ocupar vuestro lugar de trabajo?	CAP_PERPRO
	¿Os sentís motivados respecto a los cursos formativos que ofrece la organización?	MOTI_FORM
	¿Utilizáis “chuletas” o tomáis nota como mecanismo de aprendizaje?	TOMNOT_MEC
Grupal	El conjunto de profesionales interactúa para conseguir una meta o unos objetivos en común	INTER_META
	La red de contactos profesionales se convierte en una fuente de aprendizaje	REDCONT_APREN
	La red de contactos profesionales ofrece oportunidades de crecimiento profesional	REDCONT_CRECPRO
	Los profesionales se ayudan mutuamente a aprender	PRO_AYUD
	Los profesionales ven los problemas en el trabajo como una oportunidad para aprender	PROB_OPORT
	Se utiliza regularmente una comunicación de doble vía (correo electrónico, reuniones de equipo...)	COM_DOBVIA

Las reuniones de equipo son útiles para llegar a soluciones conjuntas	REUN_SOLU
El trabajo en equipo es positivo en la organización	TRAEQU_POSI
Los canales de comunicación interna (correo electrónico, reuniones de equipo...) son suficientes y se utilizan a menudo en la organización	CANINT_SUFI
Los canales de comunicación externa, como las redes sociales (Twitter, LinkedIn...) son suficientes y se utilizan a menudo en la organización	CANEX_SUFI
Se promueven espacios de interacción informal entre los profesionales (coffee-break...)	ESP_INTINFOR
Los canales de comunicación internos y externos que se utilizan en la organización son eficaces	INTEXT_EFI

Anexo 8. Transcripciones entrevistas virtuales.

Ejemplo parcial entrevista perfil directivo -Dpto. de Justicia-

Género: hombre²²

Perfil profesional: directivo

Ubicación: Administración de Justicia

Edad: 58

P: ¿Cuánto tiempo lleva en su actual puesto de trabajo? ¿Su actividad laboral en qué consiste? ¿En qué y por qué es importante?

R: Llevo desde octubre del 2018, el área se encuentra incluida dentro del centro de estudios, y se dedica a formar a todos aquellos profesionales que forman parte del departamento de justicia, lo que tiene que ver con la propia administración de justicia y del ámbito de la ejecución penal y bueno, el centro está distribuido en 4 áreas, una precisamente enfocada al personal de la administración de justicia, otra enfocada al personal de ejecución penal, una transversal más enfocada a los aspectos de innovación y gestión del conocimiento, y una cuarta de temas de personal, y de recursos económicos, dentro de este encargo tan genérico, el área se divide en tres unidades, una dedicada a investigación aplicada, tareas que sean de interés del ámbito de la ejecución penal, de prisiones, justicia juvenil, medidas alternativas, atención a víctimas, justicia restaurativa, equipos de asesoramiento técnico-penal, es decir, todo el ámbito. Inicialmente había una unidad de formación y con el tiempo, hace ya

²² H= Hombre, D=Directivo, AJ=Administración de Justicia, 1=Número asignado.

unos años esta unidad de formación se desdobló en una unidad de formación inicial y una unidad de formación continuada, la primera está muy relacionada con los procesos de selección del personal y con todos aquellos aspectos que implican la introducción de elementos estratégicos, y la segunda está mucho más orientada hacia la profundización de conocimientos especializados que ya están en el sistema. Mi misión es coordinar la actuación de todas estas unidades siempre de acuerdo con los planteamientos estratégicos del centro, los cuales a su vez están de acuerdo con las líneas estratégicas del Departamento de Justicia y, por lo tanto, mi función es una función directiva.

Al frente de cada unidad hay un jefe o una jefa de la unidad, en cada una de ellas también hay personal técnico, profesionales de disciplinas del ámbito social, psicólogo, trabajador social, educadores sociales... y después personal administrativo de apoyo. En la unidad de investigación, además, disponemos de tres plazas de personas becarias que a través de un concurso público y de unas becas que se convocan anualmente hasta un máximo de tres años pueden estar como becarios en la unidad.

P: ¿Respecto a estas funciones como directivo... ¿Por qué considera que su labor tiene importancia o una cierta repercusión?

R: Yo diría que hay dos impactos muy directos, la formación y sobre todo la transferencia de esa formación tiene un impacto en la calidad de los servicios, sobre todo, para aquellas personas que tenían una medida judicial penal como a personas con delitos... entonces desde el momento que estamos contribuyendo a la mejora de la capacidad profesional y al crecimiento profesional y personal, de las personas que deben llevar a cabo esos servicios pues está teniendo un impacto desde el punto de vista del área de investigación, como es muy aplicada, está orientada, sobre todo, es una tendencia que hace tiempo se generó y ahora cada vez es más marcada... el poder comprobar hasta qué punto, todas aquellas políticas o programas que se implantan en este contexto de ejecución penal, son eficaces, presentan elementos de mejora, y de alguna manera aquí, evidentemente que el beneficiario es la ejecución penal, y a nivel finalista pues las personas usuarias de ese sistema, pero también el conjunto de la sociedad, en cuanto la puesta en valor o un retorno transparente del valor del dinero y su aplicación en políticas concretas.

P: ¿Qué estrategias e instrumentos utiliza para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? Por ejemplo: la agenda personal, el dietario, libreta, post-it, herramientas digitales...

R: Bueno estoy en un proceso de aprendizaje constante, por generación soy analógico, diría que preanalógico porque crecí sin televisión, y por lo tanto estoy haciendo una adaptación que no he de negar que me requiere un esfuerzo porque mi ADN no es digital. Evidentemente que trabajo con agenda de Outlook, que gestiono e intento aprovechar al máximo la agenda, no solo a nivel de anotación de citas y compromisos, sino también de organización de tareas, de priorización, pero como soy una pieza más de una organización y hay unos elementos de trabajo en equipo que son evidentes, pues trabajo también con agendas compartidas, tanto con el equipo propio como del equipo directivo al cual pertenezco, por ejemplo, antes de organizar un evento abierto, una jornada, un seminario... pues existe un calendario común con la programación anual y lo primero es ver si hay programada o no algo a ese nivel... evidentemente sin todo este tipo de herramientas a día de hoy sería imposible. Todo esto se ha disparado, se ha multiplicado por mil en pandemia porque además yo por lo menos, me he tenido que digitalizar con el tipo de herramientas que estamos utilizando ahora, y claro incorporando al máximo lo que es la capacitación digital a la hora de trabajar. Aunque,

soy analógico de nacimiento, ahora me costaría mucho poder programar mi día a día sin estas herramientas.

P: ¿Qué formación reglada y académica tiene?

R: Yo soy psicólogo de formación y aunque me especialicé en psicología clínica, después hice un máster en la universidad de Barcelona, y al acabar estuve dos años, todavía existe, la Unidad de Terapia y de Conducta, es una formación de dos años, teórico-práctica, en técnicas cognitivas conductuales orientadas a la clínica, entonces fue casi simultáneo en el tiempo y compatibilice el empezar a ejercer de manera privada con unos compañeros, entré a trabajar como psicólogo en un centro penitenciario, empecé en el 92 y estuve hasta el 94, después empecé a trabajar en los servicios centrales, y estuve hasta el año 2003 ocupando posiciones técnicas, y desde el 2003 empecé a ocupar posiciones directivas.

P: ¿Cómo vivió ese cambio de rol técnico a personal directivo? ¿Qué nuevas competencias tuvo que adquirir? ¿Se sintió cómodo?

R: Pues la verdad que fue complejo, porque hay como dos reflexiones, la primera es que no necesariamente la experiencia técnica es transferible totalmente a la posición directiva, algunos elementos, pero no todos, no necesariamente las capacidades profesionales no son las mismas puede darse el caso de ser muy buen técnico, pero ni ser un buen directivo, y al revés. La siguiente reflexión es que no dispuse de la formación especializada al respecto, no tengo un máster en Administración Pública, aunque sí, durante medio año, seguí un programa de coaching personal, eso me ayudó mucho la verdad y bueno realmente es todo un proceso de aprendizaje, todos los trabajos creo que estamos en un proceso de aprendizaje continuo y diario, y la función directiva no es una excepción, entonces hay muchos elementos en la función directiva que enriquecen muchísimo, pero que como todo, tiene su complejidad, entender que trabajas con personas, entender que es un equipo, entender lo importante de la cohesión de un equipo, que hacer, que no hacer, como relacionarte con las personas que están en un mismo nivel, como participar en un consejo de dirección, como estar más cerca en nuestro caso, en la Administración Pública de los estamentos políticos que de la posición técnica queda mucho más lejos, es un salto cuántico importante que si lo tuviera que volver a hacer, me centraría más en aprender las cosas que no tengo que hacer, que las cosas que tengo que hacer, para evitarme determinados disgustos, al final también hay una parte de aprendizaje que es *learning by doing*, y ensayo-error y lecciones aprendidas.

P: Si le dijera de poner en una balanza los conocimientos adquiridos a nivel formal, y los que ha podido ir integrando a lo largo de su experiencia profesional... ¿Cuál de los dos crees que es más importante y útil? ¿Son complementarios?

R: Los dos, los dos son importantes, porque yo soy una de esas personas que se licenció trabajando y es algo de lo que personalmente te puedes sentir orgulloso, pero por otra parte es un déficit porque realmente si te estás formando necesitas formarte, entonces el modelo tan pretencioso o tan poco eficiente que considero el modelo de una mega preparación teórica sin pasar por experiencias prácticas, como el pensar que puedes aprender únicamente de tu propia experiencia que además puede estar llena de errores, por otra parte necesitas modelos explicativos, necesitas poder contrastar aquello que te está ocurriendo con información teórica y yo diría que es muy difícil establecer porcentajes, los dos componentes deben estar y deben estar además pienso, de manera permanente,

no decir... ya lo sé todo y ahora simplemente es el día a día, sino procurar actualizarte siempre. Las dos cosas, no soy un defensor acérrimo de ninguna en particular.

P: ¿A qué problemas se suele enfrentar? ¿Cómo los intenta solucionar?

R: Hay una que sería como la figura del supervisor en determinadas disciplinas psicológicas, la verdad que aunque estuve trabajando con el coach 6 meses, con él establecí mucha confianza y a veces he recurrido a él como consulta, decirle mira pasa esto, sobre todo respecto a la fase de estoy confuso respecto al análisis, no sé si estoy analizando correctamente, ayúdame a analizar, y eso lo he hecho... no de manera recurrente sino de manera puntual cuando he visto que por mí mismo no era capaz de encontrar el que, y después pues tratándome de documentar o leer, cuando me he tenido que enfrentar algún tipo de situación que no acababa de entender o que consideraba que estaba poco preparado, por desgracia, formalmente a nivel reglado me he formado menos de lo deseable y mirando atrás pienso que no fui lo suficientemente inteligente como para reservar como prioridad seguir con formación reglada, tuve una circunstancia muy positiva y favorable que me lleve un aprendizaje único, el departamento participa como socio en una organización internacional dedicada a la promoción de las medidas penales alternativas y era tradición a lo largo de los años tener un vocal en el consejo y se me propuso sustituir a la persona que estaba, estuve tres años y se dieron una serie de circunstancias donde al pasar esos tres años me propusieron presidir esa organización y en esa posición el límite de 6 años era extensible a 9, total que estuve 9 años en esa organización 3 como vocal y 6 como presidente, y eso me permitió viajar, conocer profesionales de diferentes jurisdicciones, tener acceso a foros que probablemente ni hubiera tenido acceso de ninguna de las otras maneras, conocer culturas, mejorar mi fluidez del inglés, fue un aprendizaje casi como un máster, no reglado pero muy útil a nivel personal y profesional.

Ejemplo parcial entrevista perfil técnico -Dpto. de Justicia-

Género: mujer²³

Perfil profesional: técnico

Ubicación: Administración de Justicia

Edad: 33

P: ¿Cuánto tiempo lleva en su actual puesto de trabajo? ¿Su actividad laboral en qué consiste? ¿En qué y porqué es importante?

R: Yo entre en el centro a finales de enero en 2016, y mi especialidad es la formación virtual, en línea, soy experta en ello y por lo tanto soy la encargada en mi área de llevar todo lo que es la formación reglada virtual, aunque con todo esto de la pandemia toda la formación es virtual, hasta ahora pues todo el tema Moodle, el tema de formaciones que eran de autoaprendizaje o que eran formaciones en línea asíncronas, eran las que llevaba yo propiamente, ahora pues claro con todo el tema este de la pandemia más gente está haciendo formación virtual. Sobre todo, mis cursos son

²³ M=Mujer, T=Técnico, AJ=Administración de Justicia, 4=Número asignado.

estos, de formación en línea, también llevaba formación presencial pero mi especialidad es sobre todo la formación asíncrona.

Actualmente yo creo que toda la formación en línea es importante tanto síncrona como asíncrona, por eso también hay formaciones híbridas y hay formaciones de *blended-learning*, actualmente solo hay un modo de hacer las cosas, no nos podemos reunir mucha gente y no podemos compartir, el único modo de compartir es en directo, como estamos tú y yo haciendo que sería síncrono y podríamos hacer un aprendizaje tanto reglado como no reglado, o podríamos hacerlo asíncrono, que es yo te paso unos materiales, te dejo unos contenidos para que tu vayas trabajando a tu ritmo, hablamos de profesionales que están trabajando y por lo tanto cada uno tiene su horario, tienen sus necesidades personales y tienen que hacer la formación a su ritmo. Además, disponen de un docente o tutor que les resuelve todas las dudas, los anima, también estamos nosotros por parte del centro para ayudar en todas aquellas incidencias técnicas.

Es muy importante sí, porque obviamente en esta época que estamos no había otra manera de hacer formación, o lo hacíamos así, o no había formación, y la gente se encontró de golpe que tenía que utilizar toda una serie de herramientas como era el Microsoft Office, que no sabían utilizarlas y que se las enseñabas directamente al decirles aquí tienes el Teams, se usa así y así, o no sabían hacerlo servir y lo necesitaban para ya.

P: ¿Qué estrategias e instrumentos utiliza para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? Por ejemplo: la agenda personal, dietario, libreta, chuletas, post-it, herramientas digitales, etc.

R: Antes usaba agenda y demás, ahora ya voy con el calendario del Teams, del móvil, o sea mi vida está entre el móvil y el Teams, de tareas diarias sigo teniendo las listas que me hago cada día, voy añadiendo cosas, el problema es que vas añadiendo más cosas que las que vas tachando, pero bueno mira, voy haciendo y son las tareas diarias.

P: ¿Cómo se organizó el centro para dar respuesta a las necesidades de los usuarios? ¿Considera que fue una respuesta inmediata?

R: No, nosotros desde el primer momento, al decretarse el Estado de Alarma, el lunes por la mañana estábamos teletrabajando, porque el viernes ya nos dijeron que cogiéramos los portátiles y estábamos pensando de cómo hacer una formación para formar a la gente en todas estas herramientas que tenían que utilizar ya, preparamos una formación que fue en 48 horas, es la vez que preparamos un programa de formación más rápido y empezó el lunes de la semana siguiente, o sea que ya teníamos a más de 100 personas en Adobe Connect haciendo todo lo que sería una formación que se llamaba “La ruta dels 5 dies”, que era una formación de diferentes herramientas de Microsoft 365, Teams, OneDrive, OneNote... se hizo otra serie de formación porque obviamente quedó gente fuera y se grabó también en YouTube, actualmente tiene bastantes reproducciones.

Somos el área de innovación y gestión del conocimiento, por lo tanto, de manera intrínseca, el innovar y dar respuesta inmediata para resolver las dudas es algo normalizado, nosotros tenemos una formación que es se llama “formación a medida”, donde un responsable o jefe de unidad o de servicio nos dice oye, necesito una formación sobre este tema y es para todo mi equipo, nosotros nos buscamos la vida para que lo tenga lo más pronto posible.

El trabajo ha salido, hemos sido más productivos y hay cosas que hemos tenido que adaptar, había formaciones que se plantearon de un modo, no se pudieron hacer, y se han tenido que rehacer, darles una vuelta. Ahora hemos entregado todos los indicadores del año pasado y claro, no sabemos lo que saldrá de aquí, porque a mitad de marzo cambió todo y hemos visto de qué ostras...sí que trabajamos.

P: ¿Cómo planificáis la formación desde el centro? ¿Cómo lleváis a cabo el sistema de detección de necesidades?

R: Nosotros tenemos un programa de formación semestral de todo lo que ofrecemos a los usuarios que son los cursos más reglados que se plantean a raíz de una detección de necesidades, muchos son de habilidades tecnológicas, de tramitación electrónica, sobre riesgos laborales, normativas, protección de datos, transparencia... que son los más comunes que los profesionales suelen pedir, además tenemos toda una serie de formaciones y como tenemos diferentes unidades en el departamento que están a cargo de diferentes necesidades, pues ya les hacemos los cursos a medida.

P: ¿Qué estudios académicos y reglados tiene?

R: Soy licenciada en pedagogía por la Universidad de Barcelona e hice el máster de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, acabando el máster empecé el grado de psicología y lo terminé. Claro yo en el máster me acuerdo que te hacían los proyectos de cómo iría la formación virtual a lo largo de la vida y había el proyecto 5 años, 10 años, y sabes que hay un organismo europeo que recoge cada año las tendencias, la pandemia ha hecho que evolucione lo que debía de ser en 5 años, ha sido en meses, aunque nosotros llevábamos mucho tiempo haciendo formación síncrona porque somos un total de 14.000 profesionales y claro no pueden estar viniendo cada dos por tres al centro para hacer formación, entonces tuvimos que pensar en un proyecto grande de hacer formación en línea, actualmente tengo unos 3 grupos de más de 150 personas, claro lo online facilita que tu puedas hacer la formación en el momento que quieras, aunque obviamente hay algunas que tienen su horario estipulado y se ha de asistir. Pero todo lo que es formación asíncrona te permite a ti como usuario o alumno que lo puedas hacer en el momento que te vaya mejor, básicamente es flexibilizar el aprendizaje, facilitar y darle recursos a la gente, el alumno acaba siendo autónomo de su propio proceso de aprendizaje.

La formal me ha dado una base muy importante, yo he tenido la suerte de poderme dedicar a lo que a mí me gusta que es la formación virtual y de lo que me he preparado y digo suerte porque tengo muchos compañeros que son pedagogos también y no se han podido dedicar propiamente a hacer formación, a crear formación, a planificar y diseñar, hacer planes de formación, es una pasada. Yo también he hecho formaciones, pero me gusta la parte de detrás, de crear material, de estar ahí ayudando, de producir. Luego también he estado como formadora en las sesiones de capacitación para el uso de la herramienta de gestión “el Aprenges” en mi equipo, y luego formaciones puntuales al personal del centro en modalidad virtual.

Tengo una visión muy positiva de la formación en línea y creo que lo “bueno” que ha tenido esta pandemia es que ha ofrecido una visión de la formación en línea que ven que no es mala, yo llevo desde el 2016 trabajando en esto y la respuesta siempre era a mí no me gusta la formación en línea, ahora han visto que no tenían más opciones y se han dado cuenta que no es una cosa tan mala, que tendrá sus cosas mejores y sus cosas peores, no es una o la otra, es para según qué temas mejor una y para según qué otros temas pues mejor la otra, no estoy diciendo con esto que desaparezca lo presencial.

P: Teniendo presente lo comentado, como programadora de formación y también usuaria... ¿Qué visión tiene de las modalidades formativas que estáis llevando a cabo desde el centro?

R: La formación en línea lo que te permite es que puedes tener a muchos alumnos formados en muy poco tiempo, que los alumnos lo pueden hacer si es asíncrona a su ritmo dentro del periodo del curso, pero tú puedes dedicarle el tiempo que necesites, también tienes ciertas formaciones que son más prácticas síncrona que son simplemente enseñarte esto se usa así y con cuatro preguntas, que también va muy bien, puedes tener a 500 personas conectadas en un Zoom, les enseñas a las 500 personas a la vez como se usa eso, y solo tendrás que responder alguna duda con correo, pero ya las tienes formadas ya saben cómo usarlo, eso físicamente sería más difícil por los desplazamientos y demás.

Que tiene de bueno la formación presencial... pues claro que hay una convivencia, yo recuerdo que nuestros alumnos han tenido esos momentos, hay gente que ha trabajado junta y ahora está en otras unidades... pues era un lugar de encuentro, era un lugar de intercambio, la presencialidad te permite también eso, lugares de aprendizajes entre iguales, de... otras me acuerdo de que tu estabas en gestión económica... ¿Cómo estáis haciendo esto? Es que nos hemos encontrado con un problema... y bueno a lo mejor no es un comentario del curso, es de otros temas, y hay otro tipo de aprendizaje de relación que también es importante, y que es verdad que en la parte virtual se pierde un poco, aunque también te digo, que ahora los alumnos ya han perdido el miedo y se saludan con total confianza, que son los momentos que antes se hacían de pie, que hablabas en grupo y que había un momento que ya decías... oye, venga, vamos a trabajar...

Luego también en la virtualidad te sientes solo, por ejemplo, al compartir pantalla porque no ves a la gente, y claro si estas en un aula presencial y vas viendo las caras de la gente puedes llegar a saber si te están entendiendo o no... hombre, creas o no es un refuerzo para el propio docente para saber cómo está yendo la cosa.

Ejemplo parcial entrevista perfil administrativo -Dpto. de Justicia-

Género: mujer²⁴

Perfil profesional: administrativo

Ubicación: Administración de Justicia

Edad: 46

P: ¿Cuánto tiempo lleva en su puesto de trabajo? ¿Su actividad laboral en qué consiste? ¿En qué y porqué es importante?

R: Llevo desde el 1 de mayo del 2018 en el centro, entre porque hubo un concurso de traslados en el sitio donde estaba anteriormente, en la Generalitat, entonces mi plaza la cogió alguien, estaba en el Instituto de Medicina Legal, dentro de Justicia, pero haciendo una cosa totalmente distinta. Entonces a través de este concurso entré en el centro, mis funciones principales no están muy bien definidas porque al menos en mi área todos hacemos un poquito de todo, en un principio para lo que estoy es para llevar el soporte del todo el tema de certificados, listas de asistencia, las valoraciones, hacer el extracto, yo no las interpreto, es más la parte mecánica, luego me fueron como incorporando

²⁴ M=Mujer, A=Administrativo, AJ=Administración de Justicia, 1=Número asignado.

pequeñas tareas que ya son más, ahora por ejemplo estoy acabando tema de indicadores del año 2020, los datos no los saco yo, no los extraigo yo, aunque algunos sí, pero me encargo de coordinar las áreas para que me vayan dando la información, comprobar que es correcto, dar formato y también algo de contenido al documento, sobre todo me encargo mucho de las tareas informáticas, ahora también me encargo bastante de redactar y dar formato a los correos y lo que vaya cayendo. Se me da bien todo el tema informático y me gusta entonces ahí me han agarrado.

Ahora estamos ampliando un poco para hacer minería de datos, estamos empezando a aprender porque es bastante complicado un programa que han puesto en la Generalitat de Big Data, y estamos ahí de momento aprendiendo a utilizar el juguete. Luego también una parte muy importante de mi trabajo es información, atender todo el tema de las llamadas, ahora llamadas no, ahora es todo correo, atender sobre todo muchos problemas con la plataforma, no puedo entrar, no sé entrar... Este año ha sido básicamente esto, a la gente le cuesta, sobre todo hay un tipo de personal que no tiene tantas competencias digitales y sobre todo a ciertas edades ciertos colectivos que su trabajo no es realmente estar frente de un ordenador... no es que no sepan, pero le viene todo un poco de nuevo. Esas son básicamente mis funciones, son bastante eclécticas, puedo pasarme el día respondiendo correos, como puedo estar haciendo indicadores, es bastante cambiante, tengo poca rutina.

Estoy intentando es introducir sistemas de control de gestión, entre nuestro gestor y algún programa estilo Planner, poder gestionarlo todo y tenerlo controlado porque somos distintas personas haciendo cosas parecidas y para coordinarnos un poco, y dejar de utilizar ya el correo electrónico para todo. Por ejemplo, el Teams es bastante más práctico, y sobre todo el tipo de conversación por el chat, se lleva mejor por esta aplicación, y el correo son líneas de mensajes que no sabes dónde te quedaste, o cuál fue el último que enviaste.

P: ¿Qué estrategias e instrumentos utiliza para recordar y sedimentar los nuevos aprendizajes? Por ejemplo: Post-it de dudas, libreta, dietario, agenda personal, herramientas digitales...

R: Me gustan mucho las herramientas informáticas para llevar el control, pero, en el día a día me gusta mi agenda, así como también los post-it, porque me permite que aquellas tareas que voy acabando, las pueda eliminar, pero también me gusta el Planner porque es estilo post-it informático, pero mi gestión de momento es en papel, y en la gestión global que intervienen más personas entonces la informática.

P: ¿Qué tiempo le dedica a gestionar aspectos que requiere la faena y cuánto a reflexionar o elaborar propuestas sobre la realidad presente?

R: Yo tengo suerte, tengo tiempo, y además soy super fan de la reflexión, cuando yo veo un problema o algo me cuesta demasiado o a la Unidad, soy mucho de buscar soluciones, entonces claro para hallar una solución necesitas la reflexión, y sí que me gusta, aunque sean diez minutos, tengo un problema pues intento buscar una solución, o sea para mí es tiempo bien gastado, es decir, de cambiar o mejorar, no de cambiar por cambiar, porque además de la pandemia a nosotros nos ha coincidido, justo antes, en 2018 hubo el cambio de gestor, entonces un programa que primero cambiaba bastante respecto al antiguo, y que además se encuentra todavía en proceso de cambio, y justo en ese momento éramos bastante gente nueva, fue un momento de mucho cambio y realmente lo que hizo falta fue parar a pensar pero cuesta, en mi caso, yo tengo bastante capacidad de parar y reflexionar porque ya lo he probado y sé que es tiempo bien invertido, pero hay gente que no, que se encuentra en la ruleta de la producción, y dices... pero acabas tardando más tiempo... también desde mi perspectiva yo

soy administrativa, tengo trabajo pero claro no me puedo comparar por ejemplo con mis superiores, yo sé que van super agobiados de trabajo.

Hace poco hicieron en el centro una conferencia sobre este tema, el *Slow Management*, hay que saber poner nuestros límites, yo entiendo que no tengan tiempo, y al final soy como el pescador que les va rescatando de vez en cuando, pero porque mi trabajo también me lo permite.

P: Con el decreto del Estado de Alarma... ¿Cómo se organizó todo desde el centro? ¿Disponíais de lo necesario (aparatos tecnológicos) para poder trabajar desde casa?

R: Recuerdo que era un jueves y nos dijeron que al día siguiente las cosas irían raras, porque además era el primer día que los niños estaban en casa, y claro muchos estábamos entre la casa y el trabajo, deje solos a mis hijos en casa porque tanto mi marido como yo teníamos que estar, se estaba gestando como iban a ir las cosas a partir del lunes. Cuando ya nos dijeron que empezaríamos con el teletrabajo el informático empezó a sacar ordenadores de todas las aulas y le dio a la gente, al personal fijo, los ordenadores. El problema lo tuvieron los becarios que utilizaban su ordenador y claro no podían acceder a la Intranet, así como también el *Aprenses*, nuestro programa de gestión, por lo tanto, ellos no podían acceder. Realmente pienso que demasiado bien fue, lo único que, ya una vez instalados en casa, en nuestra Unidad, nosotros empezamos a trabajar el día 16 y no recuerdo muy bien, pero a la semana y media estábamos dando Webinars de formación por Teams... claro organizar todo eso desde casa, herramientas que al principio no controlábamos, ahora las reuniones son súper ágiles y realmente no hay mucha diferencia, pero al principio te tirabas media hora... En parte va muy bien porque te ahorras mucho tiempo, aunque también hay gente que actualmente empalma una reunión con otra. Para junio o así la cosa ya estaba más normalizada, y para el segundo semestre, a partir de septiembre, cogimos los cursos casi con total normalidad, pero todos a nivel virtual.

P: ¿Cree que la aparición del teletrabajo ha sido beneficiosa para muchas organizaciones? ¿Considera que han cambiado las relaciones entre compañeros o el trabajo en equipo a raíz de la pandemia? ¿Piensa que se está dejando a un lado la interacción y el aprendizaje social?

R: Sí, lo que pasa que es como todo, no sé si es una cosa de nuestro país o es una cuestión del ser humano, pero es blanco o negro, y yo creo que lo bueno está en la parte intermedia, o sea, ni todo presencial, ni todo online, al final lo ideal para mí serían 3 días de teletrabajo y 2 en la oficina, pero de momento aquí no se ha implantado, solo lo tienen los del Distrito Administrativo. A nivel de trabajador, a mí me hace falta, yo añoro el ir a trabajar, el contacto directo... porque hay cosas que se despachan muy bien presencialmente porque por videoconferencia muchas cosas se pierden... Aunque ya nos hemos acostumbrado bastante y tenemos conversaciones así más informales, nos conectamos por vídeo, pero es distinto. Pienso que, a nivel personal, para casi todo el mundo el hecho de trabajar desde casa nos facilita mucho la vida, el tiempo y la energía que perdemos en los desplazamientos... yo por suerte estoy a media hora o 35 minutos del trabajo dentro de lo que cabe estoy bien, pero mi jefa vive en Girona, otra en Cerdanyola... creo que el modelo híbrido sería ideal, pienso que es lo que llegará, es lo mejor para todos, tanto para la empresa como para los trabajadores.

A mí me da mucha comunicación la energía que desprende la persona, no tiene nada que ver con aspectos místicos, a mí la energía de una persona me da información, tú y yo podemos estar teniendo esta conversación, pero seguro que mejora mucho en persona, también hay veces que nos facilita, sobre todo en un primer contacto la videoconferencia que el personal, precisamente por la energía que es lo único que se pierde, es una comunicación no verbal que no es gestual, en la

videoconferencia también se puede intuir, pero no tiene el mismo matiz, para mí es la parte que se pierde, porque las palabras son las mismas, pero hay algo que se pierde y para mí es la energía.

P: ¿Cómo recuerda su acogida en el centro? ¿Recibió las pautas necesarias y se sintió arropada por el equipo al incorporarse? ¿Existe un manual de bienvenida formalizado?

R: Ellos tienen un manual muy claro para becarios, el primer día fue un poco raro porque claro yo me incorporé un 1 de mayo que es festivo, lo que pasa entonces que me incorporé el 2 que estaban casi todos de puente entonces yo fui allí y eso era el desierto del Sahara, había una compañera de mí misma unidad pero no son como mis compañeras directas, que me hicieron como el paseo pero claro faltaba la mitad de profesionales, pero lo recuerdo muy chulo porque el edificio en el que estamos es muy bonito, me dieron un manual, pero claro la vorágine es una característica de mi unidad, entonces dentro de esta vorágine les cuesta mucho encontrar espacio para reflexionar y para enseñar. Me encontré con que tenía que tomar ciertas responsabilidades, pero dependía de mis superiores, y es un problema que tenemos, tanto los becarios como yo dependemos mucho de su trabajo y no tienen tiempo de atendernos siempre, ahora con el Teams se ha mejorado bastante, pero nos suponía a veces estar incluso parados teniendo faena, y además coincidió que cuando yo entré éramos el becario nuevo, yo nueva... Había poca gente de referencia y las que estaban de referencia se encontraban saturadas no lo siguiente... Ahora las becarias que han entrado nuevas se han encontrado con un equipo más asentado, entonces ya tienen a más gente que les puede resolver la duda y que no estamos tan hiper ocupadas como las otras dos personas. Fueron momentos duros porque yo me veía después de 20 años de trabajo teniendo que preguntarlo todo, sin poder hacer nada, fue bastante duro el primer año, además yo venía bastante quemada del sitio anterior, no por temas personales sino por temas de trabajo, me tocó una época muy dura, de muchos cambios. El equipo al verme así me protegió mucho, incluso al cabo del tiempo les tuve que decir, oye que ya estoy mejor... formamos muy buen equipo, hay ese nivel de intimidad de podernos decir oye estas bien, o estas mal, hemos creado un equipo a nivel humano muy bueno, a nivel profesional hay que mejorarlo, porque hay mucha reticencia al cambio.

Ejemplo parcial entrevista perfil directivo -Dpto. de Servicios Sociales-

Género: mujer²⁵

Perfil profesional: directivo

Ubicación: Servicios Centrales

Edad: 41

P: ¿Su actividad laboral en qué consiste? ¿En qué y por qué es importante? ¿Cómo es su día a día?

R: Como dirección llevo más o menos unos 5 años. Bueno la organización ha cambiado un poco en este último año en relación a la pandemia porque hemos tenido que adaptar un poco la gestión del equipo a dar respuesta a todas las necesidades crecientes que se han desarrollado con la pandemia pero además proteger un poco la salud de los trabajadores, entonces bueno sobre todo durante este último año ha cambiado un poco, ahora trabajamos una parte del equipo presencial y la otra en casa,

²⁵ M=Mujer, D=Directivo, SC=Servicios Centrales, 8=Número asignado.

esto es un tema que como dirección ha hecho que tengas que adaptar un poco como comunicas, como haces las reuniones de equipo que las hacemos evidentemente telemáticas, esto continua siendo un reto porque no estábamos acostumbrados, además, tenemos un equipo muy grande de profesionales donde ha habido muchos cambios desde siempre pero ahora con la pandemia ha habido muchos más, y ha sido un poco de poder organizar, dar soporte a los profesionales en este año que ha sido duro, sobre todo las primeras semanas porque de un día para otro evidentemente una parte importante del equipo tuvimos que estar trabajando en casa, con lo que eso conllevaba, nunca lo habíamos hecho, nunca habíamos trabajado con los usuarios haciendo entrevistas telefónicas, ahora la mayoría son así, y bueno fue sobre todo este último año ha sido poder pensar en cómo dar salida a todas estas nuevas demandas y sobre todo a todo este nuevo volumen de atención y como cuidar al equipo también en esta nueva situación.

Para mí ha sido muy diferente los últimos 4 años, de este último año, creo que con esto se nos ha llevado bastante energía como técnicos, como dirección y al inicio pues ha sido mucho ensayo-error, ver que funcionaba, que no, ver que necesitaba el otro, sí que es cierto que a nivel de la institución pues ha habido instrucciones y han estado ahí siempre intentando organizar desde arriba la atención a los centros, pero sí que es cierto que el día a día pues hemos tenido que lidiarlo nosotras. Y bueno ha sido un aprendizaje sí que es cierto, pero un aprendizaje con quizás demasiada presión y demasiado intenso, y creo que necesitamos un tiempo, aún estamos en esta rueda diría, para poder reflexionar sobre ello.

P: ¿Cómo personal directivo considera que ha sabido manejar la situación y transmitir al equipo la confianza y tranquilidad necesaria durante el confinamiento?

R: Nos hemos adaptado rápido tenemos como trabajadores sociales, o directivos de los servicios sociales además de algunos territorios de alta complejidad, realmente la incertidumbre, el no saber, esto siempre forma parte de nuestra vida laboral, los cambios, y creo que esta competencia la teníamos, es decir, somos un equipo que a nivel directivo en este tipo de entornos tenemos la capacidad de adaptarnos rápido y de soportar diríamos la incertidumbre laboral, lo que pasa que aquí se han mezclado dos cosas, la laboral y la personal, a todos nos ha afectado el tema de la pandemia, entonces compaginar estas dos cosas, creo que ha sido... es complicado, estamos acostumbrados a trabajar en entornos difíciles, cambiantes, etc. Lo que nos ha costado más es la no presencialidad, el no poder hacer reuniones presenciales y sobre todo el tema de las TIC, hemos tenido que aprender, yo no sabía ni que existía el *Meet*, ni ningún tipo de aplicativo de estos, y hemos pasado un año intentando aprender sobre la marcha, sí que es cierto que desde el IMSS, nos han ofrecido un curso sobre de "Herramientas digitales", porque claro si ya es difícil una reunión con un equipo grande en presencial, pues imagínate telemáticamente, además a la gente no le va bien la conexión, bueno hasta que hemos podido organizar las reuniones y todos hemos aprendido un poco más cómo funcionan estas herramientas digitales, dar la palabra, atender la palabra, toda una serie de cosas muy básicas.

P: ¿Cómo habéis llevado a cabo desde el equipo directivo ese apoyo más emocional durante la pandemia? ¿Qué mecanismos habéis utilizado?

R: Yo como dirección siempre les he preguntado cómo están, cómo se sienten, sí que es cierto que era difícil que el otro te respondiera porque estábamos en una dinámica de tanta acción que no podíamos parar a veces a pensar, creo que lo que nos ha salvado... diríamos que somos un equipo que aunque haya habido cambios de profesionales somos cuidadosos con nosotros mismos, siempre

dando soporte al otro, o dudas, sí que hemos trabajado individualmente pero también trabajamos colaborativamente a la hora de darnos soporte, y eso lo teníamos, y se ha manifestado más durante la pandemia.

P: ¿Qué tiempo le dedica a gestionar aspectos que requiere la faena y cuánto a reflexionar o elaborar propuestas sobre la realidad presente?

R: Este año hemos tenido poco tiempo para hacer esto, o no hemos sabido encontrarlo, sí que nosotros tenemos espacio de equipo, dos unidades de atención, las primeras entrevistas y las entrevistas de seguimiento, como dirección siempre hago reuniones con la unidad de primera atención y la unidad de seguimiento pero bueno quizás es operativa esta reunión, no de una reflexión más profunda en relación a los casos, tenemos otro espacio que es la supervisión que la hemos iniciado otra vez este año de nuevo también telemática, presentado casos y reflexionar entorno nuestra intervención, y evidentemente pues muchas veces sí que piensas después de salir del trabajo, pues supongo que los técnicos en sus casos y yo como dirección pues en cómo podría organizar, hacerlo mejor, etc. Sobre todo, en la pandemia, los primeros meses tuve la sensación, además de que todos estábamos confinados, que lo único que estaba haciendo era pensar en el trabajo.

P: ¿Considera que la aparición del teletrabajo en muchas entidades puede llegar a ser beneficioso? ¿En qué sentido?

R: Tiene sus puntos positivos el tema de la no presencialidad, el hacer las reuniones virtuales te ahorra los desplazamientos, puedes conectarte en cualquier lugar, hay situaciones que en cuanto a la atención a las personas que, si tú ya tienes un vínculo creado, pues en muchas ocasiones era el propio profesional quien de manera proactiva llamaba y hacía el seguimiento del usuario, no tenía que esperar a que viniera la persona a pedir hora, sino que le escribes tú para hacer esa entrevista o es atención. Creo que la proactividad es buena porque el otro la agradece, sí que es cierto que, cuando no conoces a la persona haces una intervención que a lo mejor después hay unos elementos que tienes que trabajar más a nivel relacional y otras cosas que puedan surgir en el caso, pero si tenemos la posibilidad de hacer las entrevistas presenciales, se aprende mucho más, creo que al final sabremos cuando tenemos que hacerlo de una forma u otra.

P: Con relación a las TIC... ¿Considera que son una herramienta o recurso útil para adquirir nuevos conocimientos? ¿Ha sido un cambio positivo o negativo?

R: Bueno considero que hay momentos en los que no porque no domino algunas cosas, entonces tengo que tener el espacio para poder practicar y poder pensar, y en el trabajo no lo puedo hacer, en mi horario laboral, entonces lo tendría que hacer en mi horario personal porque realmente tengo motivación, además hacerlo pienso que me irá bien, pero después de este año tan intenso la verdad que las energías también las tenemos que dosificar, como dirección pienso que es importante esto, que una dirección tiene que estar cuidada y estar tranquila porque si no lo que transmites es otro mensaje, no transmites tranquilidad, ni seguridad, ni confianza, y eso es super importante.

P: Cómo trabajadora social adquirió toda una serie de conocimientos teóricos, así como de experiencia profesional a lo largo de su trayectoria laboral. ¿Considera que su aprendizaje o conocimiento es resultado de ambos o de uno en concreto?

R: Ambas cosas, claro la formación académica y poderte actualizar a nivel formativo te da como un marco mental que te ayuda también al día a día, a poner en el sitio las cosas y a poder reflexionar, pero sí que es cierto que se aprende haciendo. Siempre inconscientemente buscas en tu entorno laboral quien piensas que te puede ayudar más, sí que es cierto que a veces no es una única persona, porque tenemos la riqueza de trabajar con diferentes profesionales, de diferentes disciplinas, y que además que vienen de diferentes entornos laborales, siempre cuando viene una persona nueva, que hemos tenido muchas, me gusta saber de dónde viene, qué ha hecho, porque eso te da una información importante como dirección, poder saber qué puede aportar en su nuevo lugar de trabajo de nuevo, que nos puede enseñar y que nos puede ir bien de sus habilidades a los demás.

P: ¿Cómo lleváis a cabo el tema de las acogidas desde el centro? ¿Disponéis de algún manual de bienvenida formalizado?

R: Hemos tenido muchas incorporaciones nuevas, como dirección realmente no he delegado todo el proceso, pero sí una parte de las acogidas, hago más una acogida un poco saber de dónde viene, también explico cuanto tiempo hace que trabajo yo aquí, siempre les digo que me gustaría saber qué esperan o que se imaginan de su nuevo lugar de trabajo, y que espero que se lo pasen bien, porque si no te lo pasas bien trabajando y no tienes ilusión, ganas, creatividad, vas con un poco de miedo diríamos, el respeto es prudencia y eso está bien, pero también animo a que vienen de otros entornos laborales y seguramente nos pueden sumar cosas, es decir, que no solo van a aprender ellas sino también vamos a aprender nosotros, en el IMSS, ahora les están haciendo una primera acogida a todas las nuevas incorporaciones de forma virtual, antes era de forma presencial, para situarlos un poco en la organización básica de esta administración tan grande que tenemos, tanto en el IMSS todos los departamentos que hay, a nivel de RRHH, y algunos protocolos comunes a la ciudad que son importantes que sepan.

Después se incorporan en el centro, la dirección ya les hace la acogida en el centro, yo no repito mucho de todo eso sí que les digo que a lo mejor estaría bien que se leyeran algún tipo de documentación, siempre intento dejar una semana de margen, la que ha sido muy diferente la incorporación de profesionales en pandemia que antes, porque además tengo medio equipo trabajando en casa y otro presencial, siempre la primera semana es presencial, y depende el lugar de trabajo que ocupen pues les asigno una persona para que puedan estar con ella y vean como hacen las entrevistas, como es su día a día laboral, también dejamos un espacio para que puedan estar acompañadas por alguien del equipo que normalmente es quien tenga la agenda más libre, o quien ese día este de urgencias, porque si hay alguna urgencia puede volver al centro y no pasa nada, entonces pues que den un paseo por el barrio, sepan ubicar los recursos aunque no conozcan donde están, eso les va situando, donde está el ambulatorio, donde está el centro abierto, donde está la escuela tal, y si hay oportunidad porque están abiertos y podemos pasar mucho mejor, o si tiene que hacer alguna coordinación algún profesional, pues oye, aprovecho que así te doy una vuelta por el barrio, les he intentado quitar ese miedo de trabajar desde casa solos, porque claro la primera semana estaban aquí pero piensa que no conocían ni los aplicativos, ni nada... Siempre intento animarlos a que trabajen desde casa cuando les toca, durante la pandemia, además, hicimos un grupo de WhatsApp para mantenernos conectados y para las posibles dudas que pudieran surgir, tareas que no se pueden hacer desde casa, y se tiene que hacer aquí, yo creo que nos organizamos muy bien. Es una organización que he intentado promoverla un poco yo, fue una organización natural, porque teníamos un trabajo previo hecho y las cosas salieron de forma más natural.

Ejemplo parcial entrevista perfil técnico -Dpto. de Servicios Sociales-

Género: hombre²⁶

Perfil profesional: técnico

Ubicación: Servicios Locales

Edad: 40

P: ¿Cuánto tiempo llevas en los servicios sociales como técnico? ¿Su actividad laboral en qué consiste? ¿En qué y porqué es importante? ¿Cómo es su día a día?

R: En atención primaria llevo tres años y medio porque me cambie de trabajo y lo que es en servicios sociales llevo 12, en servicios sociales de atención primaria, hago la misma faena, pero antes estaba en otro ayuntamiento, tres años y medio aquí y doce en otros ayuntamientos. Y las tareas yo me encargo de recibir demandas de situaciones de riesgo de menores, de niños y adolescentes en situación de riesgo, la demanda puede ser que la haga la propia familia de decir vengo a servicios sociales porque tengo este problema o demanda puede ser pues que lo haga fiscalía de menores, que me lo haga un juzgado, que me lo haga pues la policía o un instituto, etc., una vez yo recibo que hay una posible situación de riesgo yo lo que hago es hacer una exploración, como un proceso de diagnóstico, y nada eso implica hacer entrevistas con las familias con los adolescentes a domicilio, preguntar a las escuelas, preguntar a sanidad, y luego cuando tengo una hipótesis diagnosticada hago como un plan de trabajo hablando con la familia y aplico los recursos que hay por el territorio, los propios de servicios sociales como los de otra, busco la colaboración de la familia como para superar esta situación de riesgo siempre se intenta acompañar, vincularme mucho desde lo cercano y luego pues después ponerles un límite sobre todo si ya vulnera la ley de protección de menores, si no llegamos a esto, si bajamos un peldaño tengo que derivar el caso al EAIA que es el equipo superior, también trabajamos muy coordinadamente con ellos, y hay una fase que la hacemos conjunta, si sabes aprovecharlo bien este trabajo es un máster de relaciones públicas porque estas cada día hablando con maestros, con pediatras, con psicólogos, muy de tú a tú, es la aspiración trabajar en red, luego después la realidad es que como mucho te coordinas, es un tema de metodología, trabajar en red implicaría cosas que por tiempo, por muchas cosas no se puede.

Tienes que intentar llevar como muy estricto y rígido porque es un trabajo que tiene tendencia al caos, en el sentido de llegas un día a trabajar y ya tienes gente esperándote ahí que te viene sin hora, llamadas, un montón de correos electrónicos. La propia entidad ya nos marca como un mínimo de entrevistas es como una organización ya más impuesta, tenemos que hacer por ejemplo 14 entrevistas a la semana y yo por ejemplo hago los lunes, los miércoles y los jueves entrevista, y digamos que los martes y los viernes hago más gestión interna o coordinarme con servicios, pero es un reto también es difícil a veces vas ahí, te llaman, urgencias... es a costa también de mucha angustia y hay veces que has de saberlo gestionar, y poner límites también, a veces porque es muy contradictorio, tu trabajo es mucho de vincularse con las personas, pero el día que te viene tú no puedes atenderle porque estás con otra, se debería de tener en cuenta, pero la ratio de profesionales es baja, iría bien no tener la agenda tan apretada y tan rígida.

²⁶ H=Hombre, T=Técnico, SL=Servicios Locales, 25=Número asignado.

P: ¿La parte de gestión y de temas administrativos la suelen hacer ahora durante los días de teletrabajo o también en la oficina?

R: El teletrabajo en servicios sociales, en algún ayuntamiento sí que se empezó a instaurar pero yo no hice siempre me había interesado mucho como mantener el ámbito familiar y el ámbito laboral, pero digamos que yo creo hablando con otros colegas y sobre todo aquí, nos hemos tenido que reinventar y hemos tenido que aprender a teletrabajar, lo que ha supuesto pues una crisis incluso a mí me ha costado porque mi trabajo es mucho de la entrevista, la comunicación no verbal entonces he tenido que reinventarme y aprender a hacer videollamadas, aprender a hacer reuniones virtuales, ahora ya pienso que se ha integrado y que sacaremos cosas nuevas pero al principio me sentía un poco perdido, no sabía cómo iba a trabajar de esta manera.

P: ¿Cómo se organizaron los servicios sociales en los primeros días del estado de alarma?

R: Nos montaron unos grupos de WhatsApp y del otro el Telegram y entonces piensa que fue un viernes marchar del trabajo y no sabíamos que iba a pasar el lunes pero yo por si acaso ya cogí el móvil del trabajo, porque ya la jefa me dijo píllate todo por si acaso que esto lo más probable que nos encierren en casa y que tal, pero no había nada organizado, entonces se organizó como una lista de profesionales por vías e íbamos a atender urgencias presenciales y tuve la mala suerte que me toco el primer día, el miedo ese de que pasará, si habrá mascarillas porque no había para todos, si habrá gente desinfectando, me toco ir a ver una persona que estaba durmiendo en la calle y llevarla a un albergue y al ambulatorio que es lo que pensaba si no pilló esto tan chungo que no sabía lo que era con el señor este, lo pillare en el ambulatorio y sino... y luego pues eso era que te tocaba me parece que cada 15 días, una vez cada quince días, y lo demás era en casa, y bueno, no había nada organizado era como las entrevistas que tenía pactadas pues las intentamos hacer telefónicamente, y luego después sí que cada vez los jefes, los coordinadores ya iban poniendo una estructura y un orden, pues mira tenéis que llamar como mínimo a las personas una vez a la semana, bueno utilizareis esta red, el Meet para las reuniones internas.

Los primeros días fue de mucha improvisación, de caos y de angustia, y luego después también un tema que la entidad se puso muy estricta en detectar situaciones de riesgo, de maltrato y tal ha hecho que también sean muy controladores con nosotros, de hacer más de lo que puedes, tienes que cuidarlo mucho a nivel emocional, porque luego ibas al trabajo, las veces que ibas, y estabas solo, no podías compartir, que en nuestro trabajo es básico, si hablamos de aprendizaje aquí se aprende mucho de los compañeros, y de cuando estas con una duda preguntar a alguien, etc., pues aquí estábamos solos, había soledad, y cuando ibas a la oficina lo que te encontrabas era gente muy asustada, gente muy con el trabajo que tenemos, tal, mucha queja, entonces ha sido una época difícil y lo está siendo aún, bajas laborales que no se cubren bien, luego la entidad montó al cabo de unos meses un grupo solo para las urgencias.

P: ¿Tuvisteis reuniones de equipo al inicio de la pandemia?

R: Tardaron unas semanas en poder saber cómo utilizamos el *Meet*, pero sí que se acabaron haciendo, después también reactivaron un tema que es bastante importante, la supervisión, tardamos un mes en tenerla porque no sabíamos muy bien cómo hacerla y al final la hicimos por Jitsi Meet. Yo hago reunión, lo intento porque también cuesta a veces, lo tenemos en la agenda, lo que pasa que el día a día hace que eso... yo trabajo en equipo con una trabajadora social somos como un equipo básico de atención social y ella y yo pues gestionamos una parte del territorio de todos los casos en situación

de riesgo, yo solo intervengo cuando hay un caso de menores y adolescentes, pero ella lleva todo en general, entonces tengo una propia reunión con ella a la semana, en el que hablamos de casos que llevo yo solo y que quiero que ella intervenga y al contrario, o nos ponemos al día de casos que solo he podido ver yo o solo ha podido ver ella, luego tenemos cada 15 días una reunión, yo y la trabajadora social con nuestra jefa de sección, y luego cada 15 días tenemos con la jefa y el otro equipo que hace lo mismo, el otro equipo de educador y trabajadora social, cada semana tenemos una reunión con la jefa ya sea nosotros dos solos o con el otro equipo, y una interna.

Tenemos espacios para poderlo decir así de intervisión, es decir, tú con una compañera, yo con los otros compañeros de equipo y mi jefa, y después tenemos el de supervisión que viene una vez al mes una psicóloga contratada por la Diputación o el dinero viene de la Diputación, y allí pues explicamos casos con los que tenemos algún encalle o no sabemos o queremos que los compañeros y ella nos da otro punto de vista o también trabajamos temas relacionales, este año ha sido mucho de quejas, el servicio nos pide mucho... claro también es el único momento que estábamos todos los compañeros, o de compartir, al final te das cuenta de que a todos nos está pasando lo mismo.

R: ¿Durante esos días de pandemia o de confinamiento recibiste el apoyo/soporte más a nivel emocional por parte de tu superior y del resto del equipo de trabajo?

R: Fue difícil notar esto porque también tuvimos digamos la casualidad que la jefa mía era nueva en el cargo, entonces ella llevaba nada más de un mes, asumiendo estas tareas, entonces le ha tocado situarse en esta responsabilidad y luego después todo este tsunami nuevo. Entonces he entendido que tenía mil casos y yo al principio soy como bastante autónomo y ya es una cosa mía que me cuesta como de expresar las dificultades, siempre lo haré a nivel de mis compañeras y luego a la jefa, también llevo mal las quejas, no suelo quejarme mucho es un tema que voy trabajando a nivel personal y cambiando, pero sí que la institución lo ha intentado pero no ha conseguido como que nos sintamos muy apoyados, ha habido un sentimiento general de soledad, de mucho control y poco cuidado.

Claro... ¿Cómo controlas? Cuantitativamente que entrevistas haces... cuando por ejemplo a lo mejor tienes que pararte la agenda un día porque tienes un caso de violencia de género y suspender las otras, claro es muy difícil, después también hay un tema que en este trabajo hay mucha política de por medio, éticamente como profesional no me debo nada a la política, yo tengo una ética pero lo hay y está contaminada, entonces al final mucho tema de control tiene que ver más que no saben a nivel político que implica nuestro trabajo. Es un trabajo cualitativo, no cuantitativo, no puedes medirlo con tantas entrevistas, tantas ayudas, porque no sé mi trabajo es dar las menos ayudas posibles, es como una contradicción, pero tú tienes que enseñar a cómo pescar, no a dar peces, yo veo que muchas veces todo lo contrario, como que parece que valoren pues que se han dado tantas ayudas y es una contradicción a veces.

De hecho yo trabajé los primeros 5 años en los mismo, en atención primaria en servicios sociales pero ya en un Consell Comarcal que es una entidad supra, entonces tu ya veías que no estaba tan contaminado con la política local y las reuniones que tienen que ver con marketing político, ahí atendías familias y punto, en cambio cuando he trabajado para el ayuntamiento ves que es así, y cada ayuntamiento tiene sus historias, tiene su manera de organizarse, también tiene sus cosas buenas porque al final es el ayuntamiento el que conoce su realidad imagínate que la política fuera un tema del gobierno de España, o sea servicios sociales, se perderían matices, pero por otro lado por ejemplo

hay cosas buenas y malas, por ejemplo este ayuntamiento, tiene muchos recursos económicos y yo he trabajado en otra que está aquí al lado, siendo el municipio el municipio más pobre de Cataluña, con más problemática... o sea hay contradicciones pero es lo que hay, en este trabajo tienes que adaptarte a muchas cosas.

Ejemplo parcial entrevista perfil administrativo -Dpto. de Servicios Sociales-

Género: hombre²⁷

Perfil profesional: administrativo

Ubicación: Servicios Locales

Edad: 57

P: ¿Cómo se organiza su día a día laboral? ¿Por qué considera que es importante?

R: Yo soy auxiliar administrativo de los servicios sociales, mi trabajo básicamente es tramitar las ayudas que solicitan los ciudadanos a través de su trabajador social, si piden alguna ayuda para que le paguen unas gafas para que le paguen la escuela del niño, o una ayuda puntual para cualquier cosa, entonces el trabajador social hace un informe, lo pasa al jefe de servicios sociales, y si él lo considera oportuno me lo pasa a mi o a mi compañera, somos dos, y nosotros hacemos la tramitación administrativa para que tesorería le haga el pago a esa persona, o a la entidad, o a través de quien sea. Es importante que se tramiten con la máxima rapidez que normalmente ya cuando la persona pide la ayuda pues claro, ya está en una situación complicada, entonces entre que lo tramita el técnico, nos pasan la ayuda, claro evidentemente el pago no es automático, porque tesorería posiblemente haga el pago 1 vez a la semana, entonces eso el técnico desde que pasa la ayuda hasta que se hace físicamente el pago pueden pasar 2 o 3 semanas, con lo cual es importante que de cara a nosotros no se paralice el procedimiento porque cada día que pasa es un día menos, también es importante para cubrir necesidades que son muy básicas, igual esa persona está esperando la ayuda para hacerse unas gafas porque no ve, o porque resulta que realmente es urgente, no es eso de decir, pues mira lo cobro el mes que viene porque no pasa nada, o a lo mejor resulta que tiene que pagar el recibo de la luz, es que si no le cortan la luz, es un cosa que hay que tramitarla con una cierta urgencia, ¿no?

Básicamente yo lo que hago es tramitar las ayudas económicas, y después la centralita del departamento de servicios sociales, una de ellas porque hay varios departamentos, entonces somos 5 personas y cada día le toca a una, a mí por ejemplo me toca los lunes, entonces yo ya sé que los lunes, atenderé las llamadas. Esto puedo hacerlo a través del teléfono fijo, un teléfono despacho, pero como trabajamos un día presencial y otro día teletrabajando, pues en el móvil también tengo la centralita con lo cual, tanto si me llaman al número de servicios sociales o si me llaman a mi extensión, todos tenemos extensión, pues yo estando desde casa, puedo o bien hablar con el exterior o bien hablar internamente con la extensión que me ha llamado, en principio desde casa podemos igualmente trabajar, como si estuviéramos presencial. Claro, la persona no sabe si estás en casa, o estás aquí en un despacho, o lo que sea, con lo cual también no se pierde la atención al ciudadano. Esto también pasa con la oficina de atención al ciudadano, bueno el famoso 010, que también muchas veces si la persona le toca estar trabajando desde casa y pues no se pide hora para empadronarse o cualquier

²⁷ H=Hombre, A=Administrativo, SL=Servicios Locales, 4=Número asignado.

cosa, a aquella persona la están atendiendo desde casa, y el ciudadano no lo sabe, ni tiene porque saberlo, claro puede ser que el día que te toque el teléfono estés en tu casa, ¿no?

P: ¿Cómo se organiza la jornada laboral? Saludar a los compañeros, ordenar la mesa, revisar el correo electrónico...

R: Vale, pues yo bueno... evidentemente saludar a los compañeros, los compañeros que nos vamos viendo si, básicamente lo que hago es ordenar la mesa, tengo un fechador, pues que le cambio la fecha el día que toca, revisar el correo electrónico por dos motivos, la agenda la tengo a través del correo electrónico, lo que son las tareas pendientes, yo la bandeja de entrada la tengo limpia siempre, entonces o los archivo correspondiente, el archivo definitivo, o en la bandeja de entrada tengo una serie de carpetas con las tareas pendientes, y todos los emails y todos los correos electrónicos relacionados con el tema están allá, con lo cual siempre tengo la bandeja o intento de tenerla, pues tengo 2 del día anterior, más de dos días no tengo la bandeja de entrada, del tema de lo que sea, pues el tema X, está en la bandeja de entrada allí, cuando esto considero que está solucionado, o considero que no es válido, los archivo en otra bandeja que sería ya de cerrados, los correos no les elimino a no ser que sea una cosa totalmente intrascendente, y después lo que sí que hago aunque a veces no puedes cumplirlo al 100%, es apuntarme todo lo que tengo que hacer ese día, yo cuando llego por la mañana, pues bueno hoy miraré de hacer, esto, esto... que claro evidentemente no siempre es posible, entonces lo que hago es asignar a cada tarea una importancia y un tiempo aproximado de aplicación, después evidentemente se te va en otras cosas, pero bueno si de 10 cosas haces 6... más que nada para no ir a ciegas, pues hoy que toca, evidentemente luego hay la típica urgencia que te pasa por delante pero bueno eso siempre lo tienes en cuenta, básicamente para tener una visión global de todo el trabajo que tengo pendiente, y que voy haciendo.

La agenda física la utilizo más a nivel personal, no porque mi trabajo es día a día, o sea a no ser que tengas alguna reunión de trabajo que normalmente ya lo aplico, también hay una agenda en el correo electrónico y me apunto lo que es semanal, por ejemplo el lunes a las 11h de la mañana tengo que hacer no sé qué... o sea en principio lo que es la agenda de papel a nivel profesional no la utilizo, tengo un taco de estos de dietario pero básicamente es o bien a través de la agenda cuando es una fecha concreta o una hora concreta, o a través del correo electrónico dentro de las carpetas y las voy abriendo por importancia, en lugar de apuntarlo en un papel lo tengo en un correo electrónico, y con todos los correos electrónicos pues que has enviado o recibido, lo que es agenda de papel a nivel laboral no la utilizo.

P: ¿A nivel reglado, que ha estudiado, qué formación académica tiene?

R: A ver... yo tengo bachillerato lo que pasa que he estado trabajando 35 años en la empresa privada, como administrativo de la construcción y hacías de todo, de contratos, nominas, además de tramitar altas de agua y de luz, e ir a los ayuntamientos a pedir licencias de obras, o sea, no es que mi trabajo hay sido solamente una cosa, sino que ha sido a través de muchas cosas, hace 2 años que entré en la Administración Pública, entré en otro Ayuntamiento, y hace aproximadamente 1 año que estoy en aquí, en servicios sociales, entonces he tocado un poco de todo, a nivel administrativo, pero no tengo un formación específica de administrativo, sino que empecé a trabajar pronto, con el bachillerato, no tengo económicas, a través de los años me he tenido que espabilar, no tengo ni empresariales, ni nada... mi aprendizaje ha sido de que te cogían, y búscate la vida de esto hay que hacer un comparativo de precios, una nómina, hay que hacer una factura, a través dijéramos de la experiencia

y de preguntar a los compañeros y tal, aquí es diferente porque está todo más reglado, entonces aquí en la pública, el sistema informático que hay aquí es igual al que tenía yo en el otro ayuntamiento, ahí queda todo registrado, la ventaja que tuve cuando llegue aquí era el mismo sistema informático con lo cual esto también a la persona que te está enseñando, porque yo sustituyo a una persona que se iba a otro departamento en el mismo ayuntamiento pues también claro me beneficia en el sentido de que ya no te viene de 0, sino que ya más o menos te suena, entonces lógicamente a nivel de probar cosas, y a nivel básicamente de preguntar a los compañeros, ellos son más veteranos que tú, llevo un año solamente aquí, si no sabes algo pues lo preguntas o a una malas pues lo haces y ya te dirán si está mal, en principio es esto.

P: ¿Qué estrategias de aprendizaje informal suele utilizar para adquirir nuevos conocimientos?

R: Pues quizás para resolver problemas, preguntando al compañero más o menos que esté haciendo el mismo trabajo que tú o lo haya hecho y que es más veterano, o bien por email, y vas a la persona y le dices oye mira tengo este problema, la mayoría de comunicaciones del 90% por email nosotros tratamos con muchos técnicos que tramitan las ayudas, tratan directamente con el ciudadano, con los técnicos a veces es difícil hablar por están en visitas, están en reuniones, a no ser una cosa de aquellas urgentes, lo más normal es enviarle un correo electrónico a esa persona, y esa persona te llama, porque es más fácil que estemos localizables que ellos, nosotros estamos en la oficina y en principio podemos atender llamadas, o sea los técnicos yo no sé dónde están porque además estamos en otro edificio, tu físicamente no sabes si está en una visita con un señor, o está en una reunión o está en otro sitio, normalmente el 90% suele ser a nivel de técnico, a nivel de compañero es fácil ir al despacho de al lado y decir oye esto me lo puedes explicar.

P: ¿Ha recibido formación respecto a los programas informáticos que utiliza?

R: A nivel del sistema informático no, por ejemplo, del sistema que utilizamos no he recibido ningún curso de formación, sí que vamos recibiendo de otras cosas, cursos así más concretos, o sea si me dicen y bueno alguien te ha enseñado esto con un curso que has estado una semana, o sea el primer día ya te enseñan programa, es más ensayo-error, que no que te encierran en un despacho y estás una semana con el programa a nivel teórico-práctico, en este caso no ha habido una formación específica, de un curso de no sé qué, en principio no.

Anexo 9. Sistema categorización- Las entrevistas virtuales-

Codificación	Características de la muestra
H-M	Hombre/mujer
D-T-A	Directivo, técnico y administrativo
SC-AJ-EPC	Servicios centrales, Administración justicia, ejecución penal y
SC-SL	comunidad Servicios centrales, Servicios locales

Codificación	Dimensiones	Definición
RPP	Reflexión práctica profesional	En numerosas ocasiones las propias tareas administrativas y burocráticas quitan tiempo a los profesionales para

	reflexionar sobre su práctica laboral y poder generar propuestas de mejora.
Total	1

Codificación	Dimensiones	Definición
PA	Procedimiento acogida	El proceso de acogida y la formación inicial de los profesionales que recién llegan a una organización es muy importante y en determinadas circunstancias no se le otorga el valor que se merece.
PA-FI	Formación inicial	Asociada a aquella formación de acogida de los nuevos profesionales que acuden al servicio.
PA-PRO	Protocolización	Importancia de formalizar procedimientos por escrito, sobre todo, haciendo alusión a la elaboración de una guía o manual de bienvenida, entre otros documentos instruccionales.
PA/MEN-REF-ETRA	Mentor/referente/equipo trabajo	Figura presente en los inicios de la trayectoria laboral del nuevo profesional que se incorpora a la organización. En ocasiones estipulada formalmente por la institución o bien de manera informal por parte del equipo de trabajo.
Total		4

Codificación	Dimensiones	Definición
DP/DO	Desarrollo profesional/ desarrollo organizacional	El desarrollo profesional de los miembros de cualquier organización es fundamental para su mejora y así como también para la mejora de la institución en su conjunto.
DP/DO-LID	Liderazgo	Se corresponde con el liderazgo que ejercía el personal directivo durante la pandemia y en la post pandemia. Establecemos la diferencia entre aquel liderazgo de control y supervisión, respecto al transaccional y transformacional.
DP/DO-AD	Apoyo directivo	Es importante el apoyo del jefe en todos los ámbitos (profesional y personal), durante la pandemia es algo que se hace más imperante entre el personal técnico y administrativo.
DP/DO-INF/ESP	Infraestructura/espacio	Es importante porque puede condicionar de manera positiva o negativa la comunicación interna entre

		profesionales, es decir, promover esos momentos de interacción social y de aprendizaje conversacional.
DP/DO-CO	Cultura/clima organizacional	La cultura y el clima organizacional es también relevante, es uno de los elementos más presentes y valorados entre los mismos profesionales y la institución.
Total		5

Codificación	Dimensiones	Definición
PT/GI	Planificación tareas/gestión interna	Estrategias personales que utilizan los profesionales para recordar las tareas pendientes y gestionar internamente su día a día.
PT/GI-CM	Capacidad memorística	Muchos profesionales no recurren únicamente al papel y lápiz o a las herramientas digitales para recordar tareas, también los hay de los que disponen de una memoria prodigiosa y sacan su máximo rendimiento.
PT/GI-ANA	Analógicos	Conjunto de profesionales que utilizan herramientas “papel y lápiz” como: agenda personal, libreta, dietario, chuletas, post-it... siguen recurriendo a lo tradicional.
PT/GI-HD/TEC	Herramientas digitales/tecnológicas	Utilización de las últimas tendencias digitales para llevar un control de las tareas pendientes. Destacamos el uso de herramientas de trabajo colaborativas como Planner, OneDrive, OneNote... así como programas de gestión de proyectos, como lo pueden ser Trello, Asana...
Total		4

Codificación	Dimensiones	Definición
IF/GC	Innovación formativa/gestión del cambio	Es importante en el panorama actual de la Administración Pública catalana resaltar la aparición de una gran cantidad de experiencias de innovación que conducen a un cambio o transformación digital y formativa.
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
TIC/TD	Las TIC/transformación digital	Los procesos de aprendizaje informal se están viendo fuertemente potenciados con la introducción de la

		tecnología, concretamente del Social Media, en los contextos laborales.
TIC/TD-NID	Nativos e inmigrantes digitales	Concepto asociado al uso de las TIC y la aceleración digital. Hace años que se habla de los conceptos nativo digital e inmigrante digital, en relación con el grado de familiarización que tiene el profesional en el uso de las distintas herramientas digitales y de la generación a la que pertenezca.
TIC/TD-DC	Difusión y comunicación	Ante la aparición de la digitalización y todos los procesos tecnológicos es importante la difusión y el dar a conocer a la sociedad aquello por lo que trabajan las organizaciones, haciendo uso de las RRSS.
Total		3

Codificación	Dimensiones	Definición
CGC	Creación y gestión conocimiento	Las organizaciones se mueven en el llamado entorno VUCA. El conocimiento existente en las organizaciones y en las personas, es el que va a permitir adaptarnos de forma dinámica y ágil a la nueva realidad.
CGC-CPP	Comunidades práctica profesional	Grupos de trabajo colaborativo para el intercambio de buenas prácticas y experiencias profesionales. En el Dpto. de Justicia reciben el nombre de CoP's.
Total		2

Codificación	Dimensiones	Definición
AAI	Acreditación aprendizaje informal	Dada la importancia del aprendizaje informal en nuestra vida profesional, muchos profesionales acaban adquiriendo conocimientos por vías informales. Un ejemplo podría ser las conversaciones que tenemos de manera espontánea con nuestros compañeros de equipo.
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
EFIR	Espacios formales e informales reflexión	Existencia de espacios para fomentar el aprendizaje informal. Pueden ser habilitados por la propia organización (formalmente) o no, pueden surgir de manera espontánea e informal. Sobre todo, son espacios de reflexión profesional e interacción social. Con la aparición del teletrabajo se han habilitado las “Virtual Café”.
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
RE	Reuniones equipo	Las reuniones de equipo es algo rutinario y necesario en las organizaciones. En la actualidad, estas reuniones se han trasladado a la virtualidad... ¿Qué opinión tienen los profesionales sobre la eficacia y la utilidad que tienen en la actualidad?
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
TEL	Teletrabajo	Aparición del teletrabajo a raíz de la pandemia. Valoración de los profesionales, como lo han vivido, qué competencias han adquirido, cambios en sus formas de trabajar, de aprender...
TEL/AF	Autonomía y flexibilidad	Competencias y habilidades que surgen a raíz de la aparición del teletrabajo, son considerados elementos positivos y que se han visto reforzados.
TEL/MTA-INM	Multitarea/inmediatez	Con el aumento de la digitalización y la implantación del teletrabajo los profesionales hacen alusión a la presencia de las multitareas y a la recepción en exceso de información por diferentes canales de comunicación.
TEL/HRT	Herramientas/recursos trabajo	Con el Decreto de Alarma la AP notificó a sus profesionales que podían recurrir al teletrabajo, excepto los servicios esenciales. Muchos de los entrevistados hablan de la provisión de material para trabajar adecuadamente desde sus domicilios particulares.
TEL/AS-DD	Aislamiento social/desconexión digital	El teletrabajo ha traído una serie de ventajas, como la autonomía y la flexibilidad laboral, pero también hay

		que destacar aquellos aspectos más negativos como la soledad, así como la aparición del término de desconexión digital, asociado al uso continuado de las pantallas.
TEL/COMPP	Competencias profesionales/personales	A causa de la aparición de la pandemia y del teletrabajo hemos adquirido una serie de competencias nuevas o bien las hemos podido perfeccionar y realzar.
TEL/CVCFI	Canales o vías de comunicación formales e informales	Normalmente asociadas a las herramientas digitales más tradicionales como el correo electrónico, la llamada telefónica... Con la aparición del Covid-19, se han habilitado otros canales de comunicación como el WhatsApp o las videoconferencias.
TEL/IS-TE	Interacción social/trabajo en equipo	Debido a la aparición del teletrabajo, las formas de trabajar y las relaciones entre compañeros de equipo han cambiado. Se han perdido aquellos espacios de conversación, de momento pasillo, de descanso y café... Aunque cabe destacar que ante esta nueva situación se han ido recuperando algunos de estos espacios.
Total		8

Codificación	Dimensiones	Definición
FR/FC	Formación reglada/continua	Formación reglada/académica relacionada con todos aquellos aprendizajes de tipo formal, los que obtenemos con la realización de una carrera, máster, posgrado.... Por otro lado, los profesionales necesitan acceder a cursos de formación continua cuando consideran que tienen un vacío y quieren perfeccionar sus competencias.
FR/FC-RFT	Rechazo formación tradicional	Como muchos autores comentan cada vez más profesionales rechazan los modelos tradicionales de formación y se decantan por aquellas acciones formativas más específicas, adecuadas a sus puestos de trabajo. La incorporación de nuevas tendencias en innovación educativa y en el ámbito tecnológico son un claro ejemplo.
FR/FC-CTP	Conocimiento teórico-práctico	Suma de ambos aprendizajes, los más teóricos (formales) con aquellos más

		prácticos, fruto de la propia experiencia laboral (informal).
FR/FC-SF	Saturación formativa	Diversos profesionales hablan de la saturación con respecto al exceso de cursos formativos y Webinars que han realizado durante la pandemia.
FR/FC-DNF	Detección necesidades formativas	El diseño y la planificación de la formación es importante. Los usuarios junto con sus responsables discuten sobre sus vacíos formativos y determinan qué acciones se ajustarán mejor a sus intereses y demandas profesionales.
FR/FC-MF	Modalidad formativa	La opinión que los profesionales manifiestan sobre el tipo de modalidad que prefieren es diversa. Según las experiencias que han tenido a lo largo de su carrera profesional ponen en entredicho aquella modalidad que les resulta útil a la hora de aprender y adquirir nuevos conocimientos.
FR/FC-MF-P	Presencial	Formación tradicional que se lleva a cabo en un espacio físico con un grupo de personas y donde se interacciona respecto a un tema en concreto.
FR/FC-MF-V	Virtual	Formación en línea a través de un dispositivo (ordenador, móvil, Tablet...). A raíz de la aparición de la pandemia se ha planificado y diseñado más formación virtual. Puede ser en modalidad sincrónica o asincrónica.
FR/FC-MF-H	Híbrida	Formación mixta o <i>blended-learning</i> . Combinación de la modalidad presencial y virtual. En la actualidad, a raíz de la pandemia, existen muchas organizaciones que están poniendo en marcha este tipo de modalidad siendo conscientes de los beneficios que aportan ambas modalidades.
Total		9

Codificación	Dimensiones	Definición
EMA	Estrategias y mecanismos aprendizaje	Conjunto de herramientas que utilizan los profesionales para adquirir nuevos conocimientos en el puesto de trabajo, o hallar una solución a alguna problemática profesional.
EMA/OPL	Observación práctica laboral	Se corresponde con la observación de formas de hacer y proceder por parte de los profesionales e incluso de la

		organización. De esta manera se intenta reproducir el modelo evitando la posibilidad de equivocarse y hallar la solución.
EMA/RCP-EXP	Red contactos profesionales/expertos	Los profesionales recurren a contactos profesionales que han conseguido al asistir a eventos, congresos, formaciones e incluso de trabajos anteriores. A menudo son contactos que tienen conocimientos elevados y son expertos sobre una determinada temática.
EMA/EP	Experiencia profesional	Para muchos de los profesionales la experiencia es un grado y declaran la importancia que ha tenido en sus trayectorias profesionales y personales, en muchas ocasiones incluso superior a los conocimientos adquiridos por vías formales.
EMA/BI	Búsquedas por Internet	Las búsquedas puntuales por Internet son recurrentes entre los profesionales y suelen utilizarse para realizar consultas y solucionar dudas tipo técnicas y/o documentales, además es el canal principal para potenciar el autoaprendizaje.
EMA/EE-INT	Ensayo-error/intuición	Los profesionales recurren al ensayo-error en sus inicios de carrera profesional. Comentan que se suelen guiar en ocasiones por la intuición cuando no tienen la suficiente experiencia profesional, así como el conocimiento necesario.
EMA/CS	Consulta al superior	No es una de las estrategias más utilizadas por los participantes. Normalmente los profesionales se dirigen a sus jefes cuando han recurrido previamente a otras vías y es un asunto urgente.
EMA/CC	Consulta al compañero	Muchos profesionales detallan que es la primera vía que utilizan para resolver una duda o un problema profesional.
EMA/AUTOA	Autoaprendizaje	Estrategia utilizada en los inicios de la carrera profesional. Los participantes recurren al autoaprendizaje para poder llenar esos vacíos de conocimiento, detallan la importancia de ser autodidacta a lo largo de la vida.
Total		9

Codificación	Dimensiones	Definición
AI/APT	Aprendizaje Informal/aprendizaje puesto trabajo	La importancia del aprendizaje informal en el puesto de trabajo engloba todo lo que tiene relación con el uso de determinadas estrategias y mecanismos de aprendizaje, como la experiencia profesional, el ensayo-error, el autoaprendizaje, la observación, etc.
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
TCOL/ICOL	Trabajo colaborativo/inteligencia colectiva	Fomentar el trabajo colaborativo como una nueva forma de adquirir nuevos conocimientos en el puesto de trabajo. Se comparte la inteligencia colectiva mediante el uso de buenas prácticas, así como del intercambio de experiencias profesionales.
TCOL/ICOL-TR	Trabajo en red (benchmarking)	Contacto con otras entidades del territorio para compartir conocimientos. experiencias profesionales y buenas prácticas (creación de equipos de trabajo, encuentros, consejos...)
Total		2

Codificación	Dimensiones	Definición
CINT	Conocimiento intergeneracional	Conocimiento crítico, estrategias para socializar el conocimiento, traspaso de conocimientos entre personal veterano y personal novel, <i>mentoring</i> , etc.
CINT/SC-TRAS	Socialización conocimientos/traspaso	Proceso que se lleva a cabo cuando una persona se marcha del servicio y cede su lugar a otro profesional. Se inicia un proceso de socialización o de traspaso de conocimientos entre el personal veterano y el novel.
Total		2

Anexo 10. Informe % códigos y categorías- Las entrevistas virtuales-

Categorías	Código	%
	Teletrabajo (TEL)	5,98
Modalidad formativa (MF)	Híbrida (H)	1,13
Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	Analógicos (ANA)	1,45

	Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	3,31
	Innovación formativa/gestión del cambio (IF-GC)	0,32
	Las TIC/transformación digital (TIC-TD)	2,91
Teletrabajo (TEL)	Aislamiento social/desconexión digital (AS-DD)	0,57
	Creación y gestión conocimiento (CGC)	0,57
Las TIC/transformación digital (TIC-TD)	Difusión y comunicación (DC)	0,16
	Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	1,70
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Experiencia profesional (EP)	1,21
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Apoyo directivo (AD)	3,39
	Reflexión práctica profesional (RPP)	5,09
Conocimiento intergeneracional (CINT)	Socialización conocimientos/traspaso (SC-TRAS)	2,50
Procedimiento acogida (PA)	Protocolización (PRO)	4,44
Procedimiento acogida (PA)	Mentor/referente/equipo trabajo (MEN-REF-ETRA)	4,04
Teletrabajo (TEL)	Multitarea/inmediatez (MTA-INM)	0,24
	Procedimiento acogida (PA)	3,72
Formación reglada/continua (FR-FC)	Rechazo formación tradicional (RFT)	0,16
Formación reglada/continua (FR-FC)	Conocimiento teórico-práctico (CTP)	0,73
Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	Herramientas digitales/tecnológicas (HD-TEC)	2,18
Formación reglada/continua (FR-FC)	Saturación formativa (SF)	0,08
Planificación tareas/gestión interna (PT-GI)	Capacidad memorística (CM)	0,24
Las TIC/transformación digital (TIC-TD)	Nativos e inmigrantes digitales (NID)	0,32
Teletrabajo (TEL)	Competencias profesionales/personales (COMPP)	0,48
Formación reglada/continua (FR-FC)	Detección necesidades formativas (DNF)	0,48
Procedimiento acogida (PA)	Formación inicial (FI)	0,57
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Liderazgo (LID)	0,32
	Aprendizaje informal/aprendizaje puesto trabajo (AI-APT)	1,05
Teletrabajo (TEL)	Herramientas/recursos trabajo (HRT)	0,97
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Infraestructura/espacio (INF-ESP)	0,57
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Cultura/clima organizacional (CO)	1,05
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Red contactos profesionales/expertos (RCP-EXP)	1,94
Teletrabajo (TEL)	Canales o vías de comunicación formales e informales (CVCFI)	4,20

Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Observación práctica laboral (OPL) ²⁸	0,00
Teletrabajo (TEL)	Autonomía y flexibilidad (AF)	0,16
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Consulta al compañero (CC)	1,78
	Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	3,39
Creación y gestión conocimiento (CGC)	Comunidades práctica profesional (CPP)	2,42
Trabajo colaborativo/inteligencia colectiva (TCOL-ICOL)	Trabajo en red (benchmarking) (TR)	3,39
	Trabajo colaborativo/inteligencia colectiva (TCOL-ICOL)	2,18
	Conocimiento intergeneracional (CINT)	0,57
Modalidad formativa (MF)	Virtual (V)	3,72
Modalidad formativa (MF)	Presencial (P)	1,13
Formación reglada/continua (FR-FC)	Modalidad formativa (MF)	1,21
	Formación reglada/continua (FR-FC)	6,87
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Búsquedas por Internet (BI)	0,89
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Ensayo-error/intuición (EE-INT)	1,45
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Autoaprendizaje (AUTOA)	0,81
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Consulta al superior (CS)	0,57
	Acreditación aprendizaje informal (AAI)	0,32
	Reuniones equipo (RE)	3,47
	Espacios formales e informales reflexión (EFIR)	2,99
Teletrabajo (TEL)	Interacción social/trabajo en equipo (IS-TE)	4,60

Anexo 11. Transcripción grupos discusión.

Ejemplo parcial grupo discusión (directivos, técnicos y administrativos) -Dpto. de Justicia-

P: Empezamos con el objetivo central de la investigación que tiene relación con el aprendizaje en el puesto de trabajo y el aprendizaje informal. A la hora de aprender, de adquirir conocimientos, nos vamos formando por diferentes vías, nos encontramos con la vía formal, establecida por el sistema oficial y los estudios reglados, y luego ya esa vía informal, que se corresponde con el autoaprendizaje, la experiencia laboral, cuando nos encontramos con situaciones nuevas...De estas dos vías... ¿Cuál tenéis en consideración?

HDSC-5: Yo llevo un equipo de Medio Abierto Juvenil y entonces es un tipo de faena, que sí que es verdad que desde el Cejfe, se hace algún curso de formación más formal, pero el 80% de la faena se ha de aprender de lo que te expliquen los compañeros o del resto del equipo, es decir, el conocimiento

²⁸ Dicho código se decide eliminar ya que en las entrevistas virtuales no se hace alusión y no se detecta relación con los tópicos emergentes.

está en la gente que está trabajando y entonces la persona que entra, ya se prevé que tiene que haber unos espacios y que esta persona pueda ir aprendiendo su faena, en base a lo que le vayan comentando los compañeros, sí que hay documentos que explican qué es lo que se supone que debes hacer, pero hay mucha letra pequeña, cuestiones que no están recogidas, entonces los técnicos que entran de nuevo en el equipo, ya se prevé que tengan una rueda de acompañamiento de los otros técnicos que en principio hace tiempo que trabajan y esto yo como coordinador lo intento reforzar, yo le hago la acogida, pero de lo que se trata es que interaccione con su equipo. Además, hay un periodo de traspaso de la faena, de la persona que se va, a la persona que llega, y que es un espacio necesario, la pega que hay de todo eso, es que esto que es absolutamente necesario requiere de una cosa que se llama tiempo, entonces normalmente en la Administración Pública o en las empresas, eso no existe, porque este periodo no está previsto, se entiende que la persona que entra ya se espabilará, se buscará la vida y que esto no hace falta programarlo, sino que por la misma persona, ya sea por el motivo que sea, por el propio interés, ya se espabilará. Entonces yo pienso que esto no debería de ser, entonces debería de estar previsto que esto ya estuviera contemplado, y que haya ese periodo, porque si no se tiene que hacer un poco de manera voluntaria.

HTAJ-7: Estoy muy de acuerdo con lo que ha comentado mi compañero, intentaré añadir cosas o elementos de cómo nosotros entendemos que debe ser el aprendizaje... ya sabéis que soy uno de los más viejos de aquí, he pasado por diferentes lugares de directivo, entonces yo creo que uno de los elementos principales es una actitud proactiva, quizás porque no se le da la importancia que tiene o porque no es posible, o por el motivo que sea no encontrarás un curso de formación inicial, por ejemplo en mi primera etapa de director de una prisión, nadie te enseñará a ser director, no hay un curso de formación de directivos, y cuando llegas allí ya se da por hecho que tú sabes dirigir un equipo, pase de psicólogo de un equipo, a jefe de un equipo, y recuerdo que una vez mi jefe me dijo: “no, no, si alguien vale, vale para todo”, y fue de las pocas instrucciones que me llegó a dar. Lo que te quería decir es que sea lo que sea, incluso aunque tengas un curso de capacitación inicial y curso de reciclaje, lo más importante es que tú te hagas un propósito para aprender, porque te encontrarás dificultades en las que deberás encontrar el aprendizaje y eso no se puede encontrar en un curso de capacitación, a partir de aquí, si tú tienes esa actitud de construir aprendizaje como jefe buscarás recursos que puedan ser formales, informales, a veces preguntarás a algún compañero, a veces aprovecharas un curso que has visto que hacen en la Escuela de Administración Pública y a lo mejor te encuentras con un elemento que te parece interesante, puedes hablar en el momento del café con otros compañeros. A mí lo que me ha funcionado, mejor o peor, es ir construyendo mi propio itinerario de aprendizaje a partir de los problemas que me he ido encontrando y a partir de los recursos que he ido buscando y que a veces me he encontrado. Me suelo encontrar, no solo en responsables, sino en otros profesionales, si alguien piensa es que a mí no me han enseñado, es que a mí no me han hecho la formación para hacer esta faena, es que está totalmente equivocado, incluso en la universidad, en la universidad no te enseñan, en la universidad te guían y tu aprendes, pero tú construyes tu propio aprendizaje. Lo que sí que encuentro muy a faltar y pienso que sería muy importante es que al inicio o antes de ser jefe, haya la intención de la institución de preparar a sus directivos, y como mínimo que te facilitaran un guion o fuera planificada la formación y no es contradictorio con lo que decía antes, pero como mínimo que no sea eso de vas aquí como director de esta prisión y se supone que ya sabes.

Y lo que quiero destacar sobre todo es que la diferencia está en la actitud, es decir, si tú no tienes la actitud de decir a mí nadie me va a hacer un curso de cómo ser buen director, sino que yo tengo que

aprender cada día a buscar recursos para gestionar esto y vas viendo los problemas como oportunidad de aprendizaje también, si no tienes esta actitud yo pienso que ya te pueden dar toda la formación en ESADE que parece ser que es el sitio de élite para formar a los directivos, ya te pueden enviar donde quieran, yo creo que es fundamental esa actitud.

HTSC-10: Yo estoy muy de acuerdo con lo que han comentado, respecto a esos esfuerzos adicionales que se tienen que crear en el entorno de trabajo, al margen de tus funciones y de que las sinergias propias de la Administración o del trabajo propio que tienes, así como el tema de la actitud proactiva que por ejemplo en mi caso yo siempre la veo muy activa, a mí me ha marcado mucho donde yo me he criado, porque vengo de Andalucía de un pueblo de la provincia de Jaén, que todavía sigue anclado en la España de los años 50 y de los 60, es como la burbuja donde no ha pasado el tiempo, también me marcó mucho como mis padres afrontaron la situación de precariedad, ellos siempre han sido muy emprendedores, siempre han montado negocios y a mi ese espíritu de pequeño digamos que lo he absorbido sin darme cuenta, pero luego he tenido una vocación más social, estudié psicología, vi que en Andalucía no encajaba con mis aspiraciones, me vine a Cataluña con el ámbito de estudiar la Justicia Restaurativa, que me llamaba mucho la atención y veía muchos referentes, entonces cuando vine aquí se me abrió otro mundo, tanto cultural, como a nivel profesional, y ese espíritu de buscavidas es lo que he ido arrastrando, entre en la Administración por carambola, mi intención no era estudiar unas oposiciones ni mucho menos, sino más del ámbito privado, pero, cuando entre en la Administración me di cuenta que tenía un sitio totalmente para mí, vi que encajaba, siempre he sido muy crítico, y como antes era más joven, era super crítico con mis compañeros, con ese posado de funcionarios, de bueno... "aquí estoy y no me esfuerzo", siempre había sido muy crítico con eso y había llegado a tener varios conflictos, pero era más de una óptica de queja, de que me dieran ya las cosas hechas, después vi que por el Cejfe, se nos ofrecía un camino para innovar en la Administración, luego cuando ya vi que era mi sitio, estude, aprobé las oposiciones, y siempre he tenido esa vocación de traer lo que hay en el ámbito privado, ese espíritu de emprendimiento, de mejorar, de formación continua, de excelencia, traerlo a la Administración Pública, que digamos que toda la gente que formamos la sociedad, tenga el mejor servicio público posible y eso me ha llevado a seguir actualizándose, estar en contacto con el mundo digital, y para mí esto es algo que aplico a mi vida al máximo de la formación continua, trato de utilizar los canales más convencionales, como la formación reglada que tenemos a nuestra disposición.

Para mí cada día empieza desde la mañana temprano pues una formación más informal, escucho podcast en cualquier tiempo que tengo libre, no son podcast para evadirme, son de mi profesión, tienes que estar estudiante, tomando referencias, de psicología, del ámbito más forense, los compro, luego los leo, todo lo que leo tiene que ver con el ámbito profesional y de ese conocimiento que obtengo a través de los podcast o de los libros más especializados, y para mí es un ámbito más de absorción de conocimientos, cuando hay una iniciativa más creativa, pues sí que me implico y participo con mis compañeros, y bueno a veces te puede dar la sensación de que te avanzas un poquito al momento actual, en la Administración que vamos un poco más lentos y cambian un poco los clips mentales, con una cosa tan sencilla como por ejemplo si vas a hacer algún diseño, no utilizar las herramientas tradicionales, sino recurrir a recursos del marketing digital que es muy atractivo, generar un vínculo emocional, tienes que romper ciertas barreras y esto yo lo copio de los medios de comunicación más innovadores.

Por ejemplo, una nueva iniciativa como puede ser el tema de la curaduría pues me vuelco al máximo y si no sale no me frustro simplemente lo dejo en *stand by* y espero a que haya otra oportunidad de reprimirlo.

HDAJ-2: Un compañero decía... yo cuando llegué como director, siempre es lo mismo, tienes posibilidades diversas, pero ninguno te dice como... ese es un tema... es que a mí nadie me ha dado formación, búscate la vida, no esperes que venga aquí... con la cual cosa lo que decíamos antes de la actitud (Martínez Aldanondo) que es una persona muy experta en este tema, ha hecho una encuesta verídica a muchos directores de RH, si tú has de escoger entre conocimiento y actitud... ¿Qué escoges? Actitud, porque el que tiene la actitud tiene el motor, y el motor es el que no para, ya te formarás, pero es la actitud.

HTAJ-7: Perdona... es que estaba pensando que todo esto lo podríamos resumir en aquella frase ya clásica que dijo Kennedy en su momento un poco adaptada que sería: “no te preguntes qué puede hacer la Administración por ti, sino pregúntate que puedes hacer tú por la Administración”.

HDAJ-2: Si, al final es así, y te acabas encontrando con personas que están en aquel nivel de aportar y aportar y no son reactivas, a veces tenemos mucho sufrimiento, esto no es un restaurante donde llegas y te sirven, no, este es el tema.

HDSC-5: De todas formas, respecto a lo que comentas y que la Administración podría hacer algo más, pienso que la Administración podría hacer algo más. A ver... cuando un técnico llega a mi equipo yo ya le destino un tiempo para que pueda hacer este acompañamiento con sus compañeros, pero yo podría decir... mira a aquí tienes toda una lista de casos comienza con esto y ya te espabilaras, y yo creo que esta no es la actitud, porque si hay posibilidades de que esta persona pueda hacer una rueda con sus compañeros, pues todo esto que tendrá, respecto a lo que se está comentando... Ostras a mí nadie me ha ayudado a hacer de director... pues muy mal, yo creo que aquí la Administración se pierde una oportunidad, de directores no está él solo, hay unos cuantos más en toda Cataluña, pues que costaría oye Carlos escucha dedícate esta primera semana y vas a ver a la prisión de Lledoners, tal y tal, y te explicarán... esto tampoco cuesta tanto...

HTAJ-7: Bueno, no sé si se me ha interpretado bien, estoy de acuerdo, esta intención planificada de la organización de formar a sus directivos y a sus profesionales, y esto es evidente que lo que es más común que hemos visto en nuestra experiencia profesional, es que la Administración no ha pensado mucho en cómo hacer que un profesional pueda sacar el máximo de sus competencias, yo lo que decía es que esto falta y esto es necesario, pero si tuviéramos un buen plan de formación, inicial y continuada, si no hay esa actitud es como si nada, incluso puedes compensar esas deficiencias si tú tienes esa actitud, y yo me lo encontraba en la universidad también, no ibas a que te enseñaran o aprender, debías de aprender intencionalmente.

HDAJ-2: Bueno... decía la actitud es lo más importante más que el conocimiento porque este es el motor, y luego, cuando hablaba uno de los compañeros al inicio yo me he apuntado aquí, ADN Tarragona, no hace falta que los directivos motiven, con que no desmotiven es suficiente, cuando una persona va a Tarragona, hay una especie de ámbito, en esta visión transversal que tenemos hay personas que tienen el motor en marcha, de decir confianza, las pilas reforzadas, y más allá de la programación que pueda haber o no de la parte formal del Cejfe, tenéis un ámbito en el que iréis a más, sois los héroes de la actividad propuesta, hay directivos que crean climas y que van más allá de la parte formal. Resumiendo, el tema para no ir más allá, hay un elemento de formación directiva y

de sensibilización, las personas que tengan responsabilidad deben tener claro que el elemento conector, que el elemento confianza, eso dispara el conocimiento y que va mucho más allá de lo que pueda ofrecer el Departamento de Formación. ¿Qué quiero decir? Hay ámbitos en los que de forma natural se está diseñando, y hay ámbitos en los que no está, entonces... hacer transferencia de elementos que hay en un ámbito determinado como el de Tarragona, como podría ir al ámbito de Lleida... yo alucino, como puede haber tanta diferencia entre nosotros, entre los Servicios Territoriales de Lleida y los de Tarragona, por aquí tienen que ir los temas... ¿Dónde están los ámbitos donde está disparado ese nivel de actitud proactiva, donde la gente suele aportar? Es el elemento que va más allá del diseño formal, son elementos que se han ido produciendo, liderazgo transformador, este es el punto que yo veo de desequilibrio.

Ejemplo parcial grupo discusión (directivos, técnicos y administrativos) -Dpto. de Servicios Sociales-

P: Vosotros habéis adquirido una serie de conocimientos en toda vuestra experiencia profesional, la pandemia ha afectado mucho en este sentido, junto también con las horas que estamos frente a las pantallas y conectados... Existen diferentes opiniones, hay profesionales que comentan que tanto el aprendizaje informal que han adquirido en el puesto de trabajo, por autoaprendizaje, por iniciativa... así como aquel aprendizaje más formal, de la formación más reglada, les ha sido útil. Por lo tanto, en vuestro puesto actual con las funciones que desarrolláis, cual creéis que es el aprendizaje que realmente tiene más relevancia.

HTSC-14: Pienso que es un híbrido entre lo formal y lo informal, pienso que no debemos de dejar a un lado lo que es formal, ya que como muchas veces digo nuestra profesión se puede convertir en la “vecina del tercero”, en la trayectoria de mi vida profesional me he encontrado con profesionales que pueden intervenir de una manera no adecuada, creo que nuestra faena tiene que ser en un continuo de formación, tanto de forma formal, como informal, porque la experiencia es un hecho muy importante en nuestra tarea diaria y que se ha de compaginar también con lo que es la formación formal.

MDSC-15: Con lo que dice el compañero, se necesita un acompañamiento de disciplina, el trabajo social es un conjunto de todas las disciplinas, hemos de saber de sociología, básicamente lo que estudiamos en la carrera, pero se tiene que ir perfeccionando, porque podemos caer en nuestra manera de ser, por eso se debe de profesionalizar cada vez más y se ha de hacer científicamente.

MASL-6: Yo pienso que todo suma, todos traemos un bagaje, además cada vez vamos evolucionando, es decir vamos adquiriendo nuevo conocimiento, yo soy administrativa pero evidentemente llevo un bagaje detrás que no es solamente administrativo, antes no he dicho nada del tema de la formación porque como ha dicho el compañero ahora con la pandemia cuesta más, además tenemos mucha más faena, pero es cierto que no se podía acceder a distintos tipos de cursos y no solo me he centrado en cursos de tipo administrativos sino que he hecho también cosas de tipo técnico, porque anteriormente yo era técnica en el mundo de la justicia. Nosotros debemos tener conocimiento de lo que está haciendo el técnico, no solamente administrativo. En cuanto a los aprendizajes formales e informales, yo necesito de las dos cosas y poder fusionarlas, para poder hacer frente en el día a día.

P: Esto que comentas se relaciona con lo comentado por otros perfiles administrativos. En las entrevistas comentaban que muchas veces asumen un rol técnico y en muchas ocasiones ofrecen apoyo a sus compañeros educadores o trabajadores sociales.

MTSL-19: Yo respecto a la formación, es verdad que las dos cosas son importantes, pero yo he aprendido mucho de la experiencia y he aprendido mucho de saber a quién tengo que preguntar cuando tengo dudas, sobre todo saber utilizar diferentes estrategias, cursos, sí que es verdad que la formación teórica de trabajo social te la da la universidad y luego los cursos que tu puedas ir haciendo para formarte en cosas concretas que te pueden ayudar en el día a día, pero las estrategias, los recursos, la mejor forma de presentar un informe si va para el juzgado, quien es el especialista en tal tema... he aprendido mucho y sobre todo mi experiencia, realmente la técnica que soy ahora no tiene nada que ver con la que salió de la universidad, y sí que después he seguido estudiando, he ido a cursos que me han interesado, pero sinceramente el 75% de lo que aprendo, lo aprendo de mis compañeros y de mi experiencia, pero cuando hablo de experiencia me refiero a recursos o estrategias, más en el día a día, el cargar las bolsas, no lo que llevas en cada una de ellas, no sé si me explico.

P: Un punto de relación en esto lo encontramos con la necesidad de retroalimentarnos de los demás, de buscar continuamente ayuda y podernos apoyar en nuestros compañeros cuando tenemos alguna duda en concreto, al igual que cuando necesitamos acceder a un curso o a una formación más concreta para poder dar solución a un problema que tenemos o simplemente adquirir nuevo conocimiento.

HTSC-14: Bueno al comentar mis compañeras administrativas me ha hecho pensar en mi institución. ¿Cómo funciona? Una persona se presenta a la bolsa de administrativo o aprueba un proceso de oposición de administrativo y puede caer en hacienda, en otro departamento y también en servicios sociales, entonces la trayectoria de mi vida profesional en este ayuntamiento pues me he encontrado personas que han hecho historia, que han hecho derecho, que han hecho profesiones que no tiene nada que ver con el mundo de lo social, hay gente que continuamente se está formando sobre su nuevo puesto de trabajo y hay otros que se encuentran desubicados porque creo que la función que hace un administrativo en servicios sociales es super importante y creo que no está valorada en este sentido, la primera angustia que coge de un ciudadano que se presenta en servicios sociales el primer profesional que se encuentra es el administrativo, vuelca toda su angustia, todo su malestar y creo que esta figura tendría que estar más reconocida y más valorada porque no es fácil. Nosotros hemos elegido esta profesión, hemos elegido este mundo y quizás lo podamos vivir de diferente manera y creo que por eso mismo me ha hecho pensar un poco, que no me pertoca decirlo, las dificultades que se pueden encontrar un profesional en este sentido.

MASL-6: Estoy de acuerdo con el compañero, es verdad que los administrativos o administrativas no están igual de considerados, somos como un subgrupo, entonces están los técnicos sociales, los coordinadores y ahí está la masa administrativa que nos hemos encontrado con que a veces no estamos reconocidos, donde yo estoy está la parte que dice la compañera que hay unos administrativos que son los que están en primera fila, yo también he pasado por ello, y luego los que estamos donde yo me encuentro que ya hacemos otro trabajo de diferente envergadura siendo también administrativa, es decir, soy como un administrativo-técnico, yo reconozco el trabajo porque lo he vivido como las compañeras que están en primera fila que si no estás preparado, es muy duro y el trabajo de dentro, esto no lo tienes pero tienes otro tipo de complejidad y es verdad que no está

tan reconocido, estamos en un nivel más bajo cuando realmente estamos ayudando y ofreciendo mucho soporte.

P: Respecto a la otra compañera que también es administrativa... ¿Lo percibes también así?

MASL-7: Tanto a nivel de no reconocida yo no me siento, porque se me reconoce y se valora el trabajo que realizo en cuanto a lo que se decía, que una primera persona que viene se encuentra contigo y allí vuelca todo lo que le pasa y de alguna forma hay una parte de contención, pero también hay una parte en la que tampoco puedes entrar mucho porque no es nuestro trabajo y a veces el usuario quiere entrar y a veces no quiere entrar cuando tú se lo pides. Tanto como no reconocida no me siento, pero está claro que es otro perfil, en el que hay una parte administrativa, pero también hay otra parte de relación con la persona que viene que tienes que tener unas actitudes y una serie de manera de tratar para preguntar cuando corresponde, para no preguntar cuando no corresponde o saber parar cuando una persona viene a volcar sus nervios, su rabia, tanto como no reconocida no me siento pero es verdad que es otro perfil y que necesitas de una información que no siempre dispones, entonces hay que saber parar, consultar y cuando se sepa decirles algo. Es una respuesta que yo creo que es igual de válida.

MTSL-19: Yo quería explicar que en nuestro ayuntamiento tenemos dos perfiles de administrativo, tenemos el administrativo que es un administrativo que básicamente hace gestiones, resoluciones y estas cosas así, y luego tenemos un perfil que es el que nosotros llamamos el informador que es el que está de cara al público porque claro los servicios sociales no son como el médico de cabecera, pide día y hora y el administrativo que está ahí y casi ni te mira a la cabeza, claro el informador de servicios sociales es algo más porque tu pides día y hora y depende para lo que tu pidas... también esto con las listas de espera que hay si yo voy a pedir día y hora y el informador puede preguntar de manera genérica de que tema se trataría, yo qué sé hay gente que va a los servicios sociales para todo, de alguna manera te ahorras que esa persona lleve un mes y medio esperando para que no sea el lugar indicado. Entonces qué pasa, que este perfil de informador está peor que el administrativo, porque el administrativo del ayuntamiento no deja de ser un trabajador público que tiene un sueldo y un horario. Yo esto lo he hablado varias veces con mis jefes porque yo creo que este perfil de informador debería tener un perfil de integrador social, para mi debería existir la figura del administrativo que es el que a usted le va a dar día y hora, que va a gestionar la agenda, pero luego si a su lado tiene a un integrador social que realmente puede hacer una primera acogida y según qué cosas ya vehiculizadas a donde toca, pero es verdad que el volumen de burocracia que hay en los servicios sociales es el que es. Nosotros por ejemplo, yo me acuerdo que cuando empezó el perfil de informador nosotros éramos un trabajador social, un educador social y el informador, y ahora somos 4 trabajadores sociales, 3 educadores y un único informador, entonces claro, se va multiplicando el trabajo, se va burocratizando parte del trabajo, nosotros ahora hemos tenido la suerte que vivienda nos lleva lo del informe de vulnerabilidad para los casos de pobreza energética porque esto nosotros, sin la ayuda de los informadores es que no hubiésemos podido, muchas veces hacían ellos está gestión.

MASL-6: Donde yo estoy, están los dos perfiles, están los perfiles que atienden al público, pero además con el problema que tenemos que no es una plantilla fija, sino que están por planes de ocupación con lo cual tampoco es que nos sirva de mucho, con lo cual estamos tres haciendo de administrativos y técnicos, y estamos dentro pero también estamos fuera y para nosotros es un plena locura, realmente, no es que no esté reconocida, a nivel particular yo estoy muy reconocida pero entiendo que estas personas que están fuera, que además no tienen tiempo de asimilar y que no hacen

un sistema de información totalmente pleno porque no tienen tiempo ni tampoco conocimientos pues realmente por eso está tan poco reconocido el tema del administrativo porque tenemos una base de administrativos que no es fija y que no está ahí.

P: El tema de la pandemia ha traído consigo el tema de la virtualidad y también el teletrabajo, a raíz de esto voy a haceros dos preguntas una que tendrá relación con el teletrabajo y la otra con la formación virtual y también presencial. En cuanto al teletrabajo, el hecho de poder interactuar con vuestros compañeros, el trato con el usuario, el poder comunicar vuestras angustias que a lo mejor en la oficina se hacía con el compañero de al lado... ¿Cómo habéis vivido esos momentos? ¿Qué aprendizaje os habéis llevado?

MTSL-21: Creo que yo gran parte del aprendizaje, yo salí de la carrera en el 2015, lo tengo muy reciente y te pones a trabajar en servicios sociales, todo lo que aprendes es en base al ensayo-error y de ir viendo a los compañeros. Entonces con el trabajo, una de las cosas que pasaba es que cuando tenías alguna duda y durante el marzo y abril del 2020 yo creo que nos surgieron muchas dudas, en esos momentos se nos rompió todo y aparecían cosas nuevas y situaciones en las cuales, realmente el apoyo o aquel momento de break con los compañeros de decir vale, he encontrado esto, bien bien por donde lo encajo, esto no estaba. Entonces lo ibas aplazando porque bueno a la última hora de la mañana hacías alguna llamada con alguien, pero el hecho de aplazar hacía que después eso se perdiera porque ya habían pasado como diez cosas por delante mucho más urgentes y creo que al menos yo que todavía estoy en un momento de mucho aprendizaje me fue reduciendo las posibilidades de ir aprendiendo nuevas situaciones.

MTSL-24: El tema del confinamiento creo que de entrada nos pilló a todos a 0, nadie habíamos pasado por una situación parecida, pero yo creo que en general todas nos arremangamos y dijimos de tirar esto adelante y nos pusimos allí, sí que es verdad que la sensación por lo menos yo hablo de la mía, en el día a día, fue de mucha soledad, de estar sola, de que veníamos de estar acostumbrados a poder compartir, a poder, a poder tener esta interacción que comentas con los compañeros, con los usuarios y de golpe y porrazo esta interacción que era directa deja de ser de esta manera y tiene que ser todo a través de teléfono, a través de medios telemáticos que realmente no estábamos acostumbrados, entonces sí que nos arremangamos todos a hacer entrevistas por teléfono, hacer reuniones virtuales, cosas que no habíamos hecho y esa parte un poco más personal, ya íbamos sosteniendo como podíamos, en los momentos en los que estabas muy desbordada pues llamabas alguna compañera, otras mira me ha pasado esto... pero tampoco sabíamos muy bien cómo hacerlo, creo que fue una situación de aprendizaje de urgencia en la que nos metimos todas y que bueno yo creo que trabajamos mucho, que se trabajó bien dentro de las posibilidades que teníamos, incluso dejando en un segundo plano esa parte más personal, que de alguna forma, en el día a día sí que lo teníamos, ahora estamos en otro momento diferente, yo creo que hemos aprendido, es decir ahora llevamos casi 2 años y que hemos podido aprender, yo por lo menos a poner un poco más de límites o intentar pedir ayuda o pedir soporte en el momento en el que lo necesito, a través de correo, y no esperar hasta llegar al límite de la situación, esta es por lo menos mi experiencia o mi sensación a nivel más personal.

Anexo 12. Sistema categorización -Los grupos discusión-

Codificación	Características de la muestra
H-M	Hombre/mujer

D-T-A	Directivo, técnico y administrativo
SC-AJ-EPC	Servicios centrales, Administración justicia, ejecución penal y comunidad
SC-SL	Servicios centrales, Servicios locales

Codificación	Dimensiones	Definición
NID	Nativos e inmigrantes digitales	Concepto asociado al uso de las TIC
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
DP/DO	Desarrollo profesional/ desarrollo organizacional	El desarrollo profesional de los miembros de cualquier organización es fundamental para su mejora y así como también para la mejora de la institución en su conjunto.
DP/DO-LID	Liderazgo	Se corresponde con el liderazgo que ejercía el personal directivo durante la pandemia y en la post pandemia. Establecemos la diferencia entre aquel liderazgo de control y supervisión, respecto al transaccional y transformacional.
DP/DO-AD/AINS	Apoyo directivo/institucional	Es importante el apoyo del jefe en todos los ámbitos (profesional y personal), durante la pandemia es algo que se hace más imperante entre el personal técnico y administrativo.
DP/DO-IF/GC	Innovación formativa/gestión del cambio	Es importante en el panorama actual de la Administración Pública catalana resaltar la aparición de una gran cantidad de experiencias de innovación que conducen a un cambio o transformación digital y formativa.
Total		4

Codificación	Dimensiones	Definición
CINT	Conocimiento intergeneracional	Conocimiento crítico, estrategias para socializar el conocimiento, traspaso de conocimientos entre personal veterano y personal novel, <i>mentoring</i> , etc.
CINT-PCC	Pérdida conocimiento crítico	Entendemos por conocimiento crítico aquel que forma parte del personal más veterano de una organización. La marcha o jubilación de estos profesionales comportará una gran pérdida de valor y del “legado” profesional.

CINT/SC-TRAS	Socialización conocimientos/traspaso	Proceso que se lleva a cabo cuando una persona se marcha del servicio y cede su lugar a otro profesional. Se inicia un proceso de socialización o de traspaso de conocimientos entre el personal veterano y el novel.
Total		3

Codificación	Dimensiones	Definición
RE	Reuniones equipo	Las reuniones de equipo es algo rutinario y necesario en las organizaciones. En la actualidad, estas reuniones se han trasladado a la virtualidad... ¿Qué opinión tienen los profesionales sobre la eficacia y la utilidad que tienen en la actualidad?
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
EFIR	Espacios formales e informales reflexión	Existencia de espacios para fomentar el aprendizaje informal. Pueden ser habilitados por la propia organización (formalmente) o no, pueden surgir de manera espontánea e informal. Sobre todo, son espacios de reflexión profesional e interacción social. Con la aparición del teletrabajo se han habilitado las “Virtual Café”.
Total		1

Codificación	Dimensiones	Definición
CGC	Creación y gestión conocimiento	Las organizaciones se mueven en el llamado entorno VUCA. El conocimiento existente en las organizaciones y en las personas, es el que va a permitir adaptarnos de forma dinámica y ágil a la nueva realidad.
CGC-CPP	Comunidades práctica profesional	Grupos de trabajo colaborativo para el intercambio de buenas prácticas y experiencias profesionales. En el Dpto. de Justicia reciben el nombre de CoP's.
CGC-CCON	Compartir conocimiento	Muchas organizaciones tienen establecidos momentos para compartir buenas prácticas y experiencias entre departamentos. Los profesionales lo consideran prioritario para seguir creciendo y aprender de lo que hace el resto. Es un concepto que va ligado con el aprendizaje colaborativo.

Total		3
Codificación	Dimensiones	Definición
PA	Procedimiento acogida	El proceso de acogida y la formación inicial de los profesionales que recién llegan a una organización es muy importante y en determinadas circunstancias no se le otorga el valor que se merece.
PA-APRO	Actitud proactiva	Se relaciona con la predisposición para aprender y recurrir a aquella formación que los profesionales necesitan para adquirir nuevas competencias profesionales. Se menciona las habilidades del rol directivo.
PA-FI	Formación inicial	Asociada a aquella formación de acogida de los nuevos profesionales que acuden al servicio.
PA/MEN-REF-ETRA	Mentor/referente/equipo trabajo	Figura presente en los inicios de la trayectoria laboral del nuevo profesional que se incorpora a la organización. En ocasiones estipulada formalmente por la institución o bien de manera informal por parte del equipo de trabajo.
PA-PRO	Protocolización	Importancia de formalizar procedimientos por escrito, sobre todo, haciendo alusión a la elaboración de una guía o manual de bienvenida, entre otros documentos instruccionales.
Total		5

Codificación	Dimensiones	Definición
FR/FC	Formación reglada/continua	Formación reglada/académica relacionada con todos aquellos aprendizajes de tipo formal, los que obtenemos con la realización de una carrera, máster, posgrado... Por otro lado, los profesionales necesitan acceder a cursos de formación continua cuando consideran que tienen un vacío y quieren perfeccionar sus competencias.
FR/FC-DNF	Detección necesidades formativas	El diseño y la planificación de la formación es importante. Los usuarios junto con sus responsables discuten sobre sus vacíos formativos y determinan qué acciones se ajustarán

		mejor a sus intereses y demandas profesionales.
FR/FC-RFT	Rechazo formación tradicional	Como muchos autores comentan cada vez más profesionales rechazan los modelos tradicionales de formación y se decantan por aquellas acciones formativas más específicas, adecuadas a sus puestos de trabajo. La incorporación de nuevas tendencias en innovación educativa y en el ámbito tecnológico son un claro ejemplo.
FR/FC-SF	Saturación formativa	Diversos profesionales hablan de la saturación con respecto al exceso de cursos formativos y Webinars que han realizado durante la pandemia.
FR/FC-MF	Modalidad formativa	La opinión que los profesionales manifiestan sobre el tipo de modalidad que prefieren es diversa. Según las experiencias que han tenido a lo largo de su carrera profesional ponen en entredicho aquella modalidad que les resulta útil a la hora de aprender y adquirir nuevos conocimientos.
FR/FC-MF-P	Presencial	Formación tradicional que se lleva a cabo en un espacio físico con un grupo de personas y donde se interacciona respecto a un tema en concreto.
FR/FC-MF-V	Virtual	Formación en línea a través de un dispositivo (ordenador, móvil, Tablet...). A raíz de la aparición de la pandemia se ha planificado y diseñado más formación virtual. Puede ser en modalidad sincrónica o asincrónica.
FR/FC-MF-H	Híbrida	Formación mixta o <i>blended-learning</i> . Combinación de la modalidad presencial y virtual. En la actualidad, a raíz de la pandemia, existen muchas organizaciones que están poniendo en marcha este tipo de modalidad siendo conscientes de los beneficios que aportan ambas modalidades.
Total		8

Codificación	Dimensiones	Definición
TEL	Teletrabajo	Aparición del teletrabajo a raíz de la pandemia. Valoración de los profesionales, como lo han vivido, qué competencias han adquirido, cambios en sus formas de trabajar, de aprender...

TEL/AFOR	Accesibilidad formación	El teletrabajo trajo a su vez un aumento de la oferta formativa en las organizaciones. El acceso a la formación era mucho más fácil ya que gran parte de los cursos pasaron a la virtualidad.
TEL/AF	Autonomía y flexibilidad	Competencias y habilidades que surgen a raíz de la aparición del teletrabajo, son considerados elementos positivos y que se han visto reforzados.
TEL/CVCFI	Canales o vías de comunicación formales e informales	Normalmente asociadas a las herramientas digitales más tradicionales como el correo electrónico, la llamada telefónica... Con la aparición del Covid-19, se han habilitado otros canales de comunicación como el WhatsApp o las videoconferencias.
TEL/COMPP	Competencias profesionales/personales	A causa de la aparición de la pandemia y del teletrabajo hemos adquirido una serie de competencias nuevas o bien las hemos podido perfeccionar y realzar.
TEL/MTA-INM	Multitarea/inmediatez	Con el aumento de la digitalización y la implantación del teletrabajo los profesionales hacen alusión a la presencia de las multitareas y a la recepción en exceso de información por diferentes canales de comunicación.
TEL/AS-DD	Aislamiento social/desconexión digital	El teletrabajo ha traído una serie de ventajas, como la autonomía y la flexibilidad laboral, pero también hay que destacar aquellos aspectos más negativos como la soledad, así como la aparición del término de desconexión digital, asociado al uso continuado de las pantallas.
TEL/IS-TE	Interacción social/trabajo en equipo	Debido a la aparición del teletrabajo, las formas de trabajar y las relaciones entre compañeros de equipo han cambiado. Se han perdido aquellos espacios de conversación, de momento pasillo, de descanso y café... Aunque cabe destacar que ante esta nueva situación se han ido recuperando algunos de estos espacios.
TEL/TRP	Transformación roles profesionales	Ante la inminente demanda de trabajo y el número limitado de profesionales, mucho personal administrativo tuvo que realizar tareas técnicas y viceversa. En referencia al perfil directivo

	también se pudo apreciar una asunción de tareas técnicas.
Total	9

Codificación	Dimensiones	Definición
EMA	Estrategias y mecanismos aprendizaje	Conjunto de herramientas que utilizan los profesionales para adquirir nuevos conocimientos en el puesto de trabajo, o hallar una solución a alguna problemática profesional.
EMA/CC	Consulta al compañero	Muchos profesionales detallan que es la primera vía que utilizan para resolver una duda o un problema profesional.
EMA/EE-INT	Ensayo-error/intuición	Los profesionales recurren al ensayo-error en sus inicios de carrera profesional. Comentan que se suelen guiar en ocasiones por la intuición cuando no tienen la suficiente experiencia profesional, así como el conocimiento necesario.
EMA/EP	Experiencia profesional	Para muchos de los profesionales la experiencia es un grado y declaran la importancia que ha tenido en sus trayectorias profesionales y personales, en muchas ocasiones incluso superior a los conocimientos adquiridos por vías formales.
EMA/RCP-EXP	Red contactos profesionales/expertos	Los profesionales recurren a contactos profesionales que han conseguido al asistir a eventos, congresos, formaciones e incluso de trabajos anteriores. A menudo son contactos que tienen conocimientos elevados y son expertos sobre una determinada temática.
Total		5

Codificación	Dimensiones	Definición
AI/APT	Aprendizaje Informal/aprendizaje puesto trabajo	La importancia del aprendizaje informal en el puesto de trabajo engloba todo lo que tiene relación con el uso de determinadas estrategias y mecanismos de aprendizaje, como la experiencia profesional, el ensayo-error, el autoaprendizaje, la observación, etc.
Total		1

Anexo 13. Informe % códigos y categorías -Los grupos discusión-

Categoría	Código	%
Creación y gestión conocimiento (CGC)	Comunidades práctica profesional (CPP) ²⁹	0,00
Formación reglada/continua (FR/FC)	Detección necesidades formativas (DNF)	2,24
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Consulta al compañero (CC)	0,75
Procedimiento acogido (PA)	Actitud proactiva (APRO)	4,48
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Innovación formativa/gestión del cambio (IF-GC)	0,75
Teletrabajo (TEL)	Accesibilidad formación (AFOR)	1,49
Conocimiento intergeneracional (CINT)	Pérdida conocimiento crítico (PCC)	2,24
Formación reglada/continua (FR/FC) \Modalidad formativa (MF)	Híbrida (H)	0,75
Formación reglada/continua (FR/FC) \Modalidad formativa (MF)	Virtual (V)	1,49
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Ensayo-error/intuición (EE-INT) ³⁰	0,00
Creación y gestión conocimiento (CGC)	Compartir conocimiento (CCON)	1,49
Formación reglada/continua (FR/FC)	Rechazo formación tradicional (RFT)	4,48
Conocimiento intergeneracional (CINT)	Socialización conocimientos/traspaso (SC-TRAS)	9,70
Procedimiento acogida (PA)	Formación inicial (FI)	2,24
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Liderazgo (LID)	0,75
Teletrabajo (TEL)	Autonomía y flexibilidad (AF)	0,75
	Nativos e inmigrantes digitales (NID)	0,75
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Experiencia profesional (EP)	0,75
Formación reglada/continua (FR/FC) \Modalidad formativa (MF)	Presencial (P)	0,75
Procedimiento acogida (PA)	Mentor/referente/equipo trabajo (MEN-REF-ETRA)	2,99
Formación reglada/continua (FR/FC)	Saturación formativa (SF)	0,75
Teletrabajo (TEL)	Canales o vías de comunicación formales e informales (CVCFI)	0,75
	Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	0,75
Desarrollo profesional/desarrollo organizacional (DP-DO)	Apoyo directivo/institucional (AD-AINS)	2,24
Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	Red contactos profesionales/expertos (RCP-EXP)	0,75
Formación reglada/continua (FR/FC)	Modalidad formativa (MF) ³¹	0,00
Procedimiento acogida (PA)	Protocolización (PRO)	4,48

²⁹ Dicho código se decide eliminar ya que en ambos grupos no se hace alusión y no se detecta relación con los tópicos emergentes.

³⁰ Idem.

³¹ Idem.

Teletrabajo (TEL)	Competencias profesionales/personales (COMPP)	1,49
	Conocimiento intergeneracional (CINT)	2,24
Teletrabajo (TEL)	Multitarea/inmediatez (MTA-INM)	1,49
	Reuniones equipo (RE)	5,22
Teletrabajo (TEL)	Aislamiento social/desconexión digital (AS-DD)	3,73
	Espacios formales e informales reflexión (EFIR)	11,19
Teletrabajo (TEL)	Interacción social/trabajo en equipo (IS-TE)	5,22
	Creación y gestión conocimiento (CGC) ³²	0,00
Teletrabajo (TEL)	Transformación roles profesionales (TRP)	3,73
	Procedimiento acogida (PA)	3,73
	Formación reglada/continua (FR/FC)	3,73
	Teletrabajo (TEL)	3,73
	Estrategias y mecanismos aprendizaje (EMA)	1,49
	Aprendizaje informal/aprendizaje puesto trabajo (AI/APT)	4,48

Anexo 14. Algunas validaciones y apreciaciones sobre el modelo de mejora.

Departamento de Justicia de Cataluña

Tópico	Propuesta mejora	Propuesta final (por el profesional)
Trabajo en red y gestión del conocimiento. Compartir buenas prácticas, casos de éxito y experiencias con otras entidades o servicios.	Participar en jornadas, encuentros y difundir los proyectos y las innovaciones que se están llevando a cabo dentro de la organización. Ya sea en modalidad virtual, como presencial.	Para consolidar esta buena práctica estaría bien establecer un calendario fijo de intercambio de buenas prácticas organizado por la misma institución (CEJFE) y con el visto bueno y la colaboración de cada una de las áreas de Justicia Juvenil.
Inteligencia colectiva para potenciar el trabajo colaborativo entre los profesionales	Generar comunidades de práctica profesional o encuentros de transferencia, para poder compartir conocimiento. Pasar de ese conocimiento individual a uno más colectivo.	-
Acogida a los nuevos profesionales	Creación de un manual o guía formalizado de bienvenida. Se debería diseñar un formato próximo al profesional y adaptado a los intereses actuales y al contexto (multimedia, catálogo	El material de acogida puede estar muy bien, pero creo que lo más efectivo es establecer un protocolo de acogida con un mentor y una rueda de acompañamientos por parte de otros profesionales del

³² Idem.

	interactivo, página web...), una herramienta más lúdica que incentive al profesional a trabajar en la organización.	equipo, para que el nuevo técnico vea otras formas de actuar.
Retención del talento y conocimiento intergeneracional	Formalizar procesos o diseñar protocolos para poder llevar a cabo un adecuado traspaso del conocimiento crítico, además de retener el talento. Establecer mecanismos para la socialización del conocimiento intergeneracional entre profesionales veteranos y noveles.	-
Sistema de detección de necesidades formativas	Actualizar los mecanismos de detección de necesidades formativas: diseño de formación más específica, a medida y real, que se pueda aplicar al puesto de trabajo.	Crear la figura del “identificador de necesidades formativas”. Este profesional elaboraría un material de detección de necesidades y para transformar en actividades de formación, se reuniría con cada uno de los equipos y elaboraría conjuntamente planes de formación “personalizados” por cada equipo con una duración plurianual.
Rechazo de la formación tradicional (nuevas tendencias)	Nuevas tendencias relacionadas con la innovación educativa, dejando a un lado el catálogo anual y repetitivo de cursos. Metodologías activas sobre la resolución de casos reales y la reflexión crítica. La organización debería conectar la demanda de los profesionales con los cursos formativos que ofrece.	-
El impacto de la tecnología en la formación e-Learning	Perfeccionar la oferta formativa que se ofrece a los profesionales en materia de formación virtual. Se muestra cierto rechazo a los cursos formativos recibidos durante la pandemia, acaban siendo una réplica de la formación presencial sin opción a reflexión, práctica y debate.	La formación del CEJFE, para los profesionales de Justicia Juvenil era una de las pocas oportunidades de encontrarse y relacionarse con otros compañeros y otros equipos de otras áreas, la formación virtual desestima toda esa parte y por tanto solo debería de mantener por el interés del tema de objeto de formación, debería ser realmente excepcional y con formatos nuevos. Del e-Learning creo que solo se debe utilizar para formaciones estratégicas de las áreas y no para formaciones complementarias que escogen los mismos técnicos.
El teletrabajo y nuevos formatos formativos	Acogerse a esta nueva realidad laboral y apostar por el teletrabajo y la flexibilidad. El futuro se	El teletrabajo ha estado una buena incorporación de este último periodo,

	centra en la adopción de aquellos formatos que más se adapten al objetivo que queremos alcanzar (virtual, presencial o mixto)	aunque un exceso también debilita las sinergias positivas del trabajo en equipo.
Espacios informales para la reflexión de la praxis laboral	Las organizaciones tienen el deber de habilitar formalmente estos espacios de interacción informal entre los profesionales para que puedan hallar soluciones más ajustadas a su realidad laboral y puedan dejar a un lado el peso de la burocracia.	Cada vez los nombrados espacios informales se han reducido en Justicia Juvenil, sobre todo los que implicaban la relación entre los distintos equipos, por eso creo que se debería recuperar algunas iniciativas como: “fira” de buenas prácticas, los congresos y seminarios, los encuentros entre dos o más equipos, los intercambios con otros territorios o países, etc.
Rol directivo y actitud proactiva	Las administraciones deberían ofrecer formación en dirección de equipos y liderazgo. Hasta el momento algunos profesionales han mostrado iniciativa al recurrir a aquella acción formativa que necesitaban para cubrir un determinado vacío competencial. Las organizaciones deberían ser más conscientes de ello. La formación permanente debería estar a la misma altura que lo está la inicial.	La formación directiva tiene que ser transversal y estar alineada desde la alta dirección a los jefes de equipo, éste se encuentra en una situación incómoda cuando desde arriba se le pide un trabajo estricto de control, mientras que desde el CEJFE se apuesta por una dirección más basada en el consenso y la estimulación de los equipos. Algunas directrices de control claramente “matan” la iniciativa y las direcciones por proyectos y objetivos.

Tópico	Propuesta mejora	Propuesta final (por el profesional)
Trabajo en red y gestión del conocimiento. Compartir buenas prácticas, casos de éxito y experiencias con otras entidades o servicios.	Participar en jornadas, encuentros y difundir los proyectos y las innovaciones que se están llevando a cabo dentro de la organización. Ya sea en modalidad virtual, como presencial.	-
Inteligencia colectiva para potenciar el trabajo colaborativo entre los profesionales	Generar comunidades de práctica profesional o encuentros de transferencia, para poder compartir conocimiento. Pasar de ese conocimiento individual a uno más colectivo.	-
Acogida a los nuevos profesionales	Creación de un manual o guía formalizado de bienvenida. Se debería diseñar un formato próximo al profesional y adaptado a los intereses actuales y al contexto (multimedia, catálogo interactivo, página web...), una herramienta más lúdica que incentive al profesional a trabajar en la organización.	Formalizar la función de mentoría para los nuevos profesionales.

Retención del talento y conocimiento intergeneracional	Formalizar procesos o diseñar protocolos para poder llevar a cabo un adecuado traspaso del conocimiento crítico, además de retener el talento. Establecer mecanismos para la socialización del conocimiento intergeneracional entre profesionales veteranos y noveles.	Potenciar la promoción horizontal y el reconocimiento del trabajo de calidad.
Sistema de detección de necesidades formativas	Actualizar los mecanismos de detección de necesidades formativas: diseño de formación más específica, a medida y real, que se pueda aplicar al puesto de trabajo.	Dar prioridad a los objetivos de la organización en la detección de necesidades.
Rechazo de la formación tradicional (nuevas tendencias)	Nuevas tendencias relacionadas con la innovación educativa, dejando a un lado el catálogo anual y repetitivo de cursos. Metodologías activas sobre la resolución de casos reales y la reflexión crítica. La organización debería conectar la demanda de los profesionales con los cursos formativos que ofrece.	-
El impacto de la tecnología en la formación e-Learning	Perfeccionar la oferta formativa que se ofrece a los profesionales en materia de formación virtual. Se muestra cierto rechazo a los cursos formativos recibidos durante la pandemia, acaban siendo una réplica de la formación presencial sin opción a reflexión, práctica y debate.	-
El teletrabajo y nuevos formatos formativos	Acogerse a esta nueva realidad laboral y apostar por el teletrabajo y la flexibilidad. El futuro se centra en la adopción de aquellos formatos que más se adapten al objetivo que queremos alcanzar (virtual, presencial o mixto)	Definir espacios presenciales y cuál es su función.
Espacios informales para la reflexión de la praxis laboral	Las organizaciones tienen el deber de habilitar formalmente estos espacios de interacción informal entre los profesionales para que puedan hallar soluciones más ajustadas a su realidad laboral y puedan dejar a un lado el peso de la burocracia.	-
Rol directivo y actitud proactiva	Las administraciones deberían ofrecer formación en dirección de equipos y liderazgo. Hasta el momento algunos profesionales han mostrado iniciativa al recurrir a aquella acción formativa que necesitaban para cubrir un	-

determinado vacío competencial. Las organizaciones deberían ser más conscientes de ello.

Departamento de Servicios Sociales de Cataluña

Tópico	Propuesta mejora	Propuesta final (por el profesional)
Trabajo en red y gestión del conocimiento. Compartir buenas prácticas, casos de éxito y experiencias con otras entidades o servicios.	Participar en jornadas, encuentros y difundir los proyectos y las innovaciones que se están llevando a cabo dentro de la organización. Ya sea en modalidad virtual, como presencial.	Cursos de formación y asistencia/participación a Jornadas.
Inteligencia colectiva para potenciar el trabajo colaborativo entre los profesionales	Generar comunidades de práctica profesional o encuentros de transferencia, para poder compartir conocimiento. Pasar de ese conocimiento individual a uno más colectivo.	Creación de espacio de buenas prácticas por la entidad donde puedan participar los profesionales y exponer su trabajo.
Acogida a los nuevos profesionales	Creación de un manual o guía formalizado de bienvenida. Se debería diseñar un formato próximo al profesional y adaptado a los intereses actuales y al contexto (multimedia, catálogo interactivo, página web...), una herramienta más lúdica que incentive al profesional a trabajar en la organización.	Disponer de una sesión formativa de los aplicativos informáticos. Disponer de un manual de recursos a nivel territorial
Retención del talento y conocimiento intergeneracional	Formalizar procesos o diseñar protocolos para poder llevar a cabo un adecuado traspaso del conocimiento crítico, además de retener el talento. Establecer mecanismos para la socialización del conocimiento intergeneracional entre profesionales veteranos y noveles.	Creación de jornadas anuales de centro dónde poder exponer el trabajo realizado, éxitos e inconvenientes.
Sistema de detección de necesidades formativas	Actualizar los mecanismos de detección de necesidades formativas: diseño de formación más específica, a medida y real, que se pueda aplicar al puesto de trabajo.	Realización de encuestas anuales a los profesionales donde puedan marcar las necesidades a trabajar.
Rechazo de la formación tradicional (nuevas tendencias)	Nuevas tendencias relacionadas con la innovación educativa, dejando a un lado el catálogo anual y repetitivo de cursos. Metodologías activas sobre la resolución de casos reales y la reflexión crítica. La organización debería conectar la	Recogida de información de los intereses mostrados por los profesionales.

	demanda de los profesionales con los cursos formativos que ofrece.	
El impacto de la tecnología en la formación e-Learning	Perfeccionar la oferta formativa que se ofrece a los profesionales en materia de formación virtual. Se muestra cierto rechazo a los cursos formativos recibidos durante la pandemia, acaban siendo una réplica de la formación presencial sin opción a reflexión, práctica y debate.	Facilitar de herramientas al personal docente para poder impartir la formación online, ésta no debe ser igual a la presencial. Creación de dinámicas de trabajo, etc. Si el personal docente no dispone de capacidad como para poder impartir formación online, deberá ser presencial.
El teletrabajo y nuevos formatos formativos	Acogerse a esta nueva realidad laboral y apostar por el teletrabajo y la flexibilidad. El futuro se centra en la adopción de aquellos formatos que más se adapten al objetivo que queremos alcanzar (virtual, presencial o mixto)	Ofrecer a los profesionales la posibilidad de disponer de un día de teletrabajo, espacio de gestión, no atención al usuario.
Espacios informales para la reflexión de la praxis laboral	Las organizaciones tienen el deber de habilitar formalmente estos espacios de interacción informal entre los profesionales para que puedan hallar soluciones más ajustadas a su realidad laboral y puedan dejar a un lado el peso de la burocracia.	Creación de espacios formales de coordinación entre profesionales del mismo centro de servicios sociales. Espacios de reunión de casos, pautada y consensuada.
Rol directivo y actitud proactiva	Las administraciones deberían ofrecer formación en dirección de equipos y liderazgo. Hasta el momento algunos profesionales han mostrado iniciativa al recurrir a aquella acción formativa que necesitaban para cubrir un determinado vacío competencial. Las organizaciones deberían ser más conscientes de ello. La formación permanente debería estar a la misma altura que lo está la inicial.	Espacios reales de formación de liderazgo.

Tópico	Propuesta mejora	Propuesta final (por el profesional)
Trabajo en red y gestión del conocimiento. Compartir buenas prácticas, casos de éxito y experiencias con otras entidades o servicios.	Participar en jornadas, encuentros y difundir los proyectos y las innovaciones que se están llevando a cabo dentro de la organización. Ya sea en modalidad virtual, como presencial.	Que los responsables de las Administraciones Públicas aprueben que en las agendas de los profesionales se dedique un tiempo específico y obligatorio a dicho trabajo. La mayoría de las veces desde la más alta jerarquía se pide trabajo en red, pero en cambio a nivel técnico no se ofrecen los espacios ni el tiempo para llevarlo a cabo.

Inteligencia colectiva para potenciar el trabajo colaborativo entre los profesionales	Generar comunidades de práctica profesional o encuentros de transferencia, para poder compartir conocimiento. Pasar de ese conocimiento individual a uno más colectivo.	Falta formación a nivel técnico.
Acogida a los nuevos profesionales	Creación de un manual o guía formalizado de bienvenida. Se debería diseñar un formato próximo al profesional y adaptado a los intereses actuales y al contexto (multimedia, catálogo interactivo, página web...), una herramienta más lúdica que incentive al profesional a trabajar en la organización.	Totalmente de acuerdo, que no recaiga en los propios compañeros la acogida, tal y como pasa ahora.
Retención del talento y conocimiento intergeneracional	Formalizar procesos o diseñar protocolos para poder llevar a cabo un adecuado traspaso del conocimiento crítico, además de retener el talento. Establecer mecanismos para la socialización del conocimiento intergeneracional entre profesionales veteranos y noveles.	Propongo formaciones de una o dos horas de profesionales expertos, pero para ello, hace falta tener en la agenda un espacio para llevarlo a cabo.
Sistema de detección de necesidades formativas	Actualizar los mecanismos de detección de necesidades formativas: diseño de formación más específica, a medida y real, que se pueda aplicar al puesto de trabajo.	Y que se realice dentro del horario laboral.
Rechazo de la formación tradicional (nuevas tendencias)	Nuevas tendencias relacionadas con la innovación educativa, dejando a un lado el catálogo anual y repetitivo de cursos. Metodologías activas sobre la resolución de casos reales y la reflexión crítica. La organización debería conectar la demanda de los profesionales con los cursos formativos que ofrece.	Tener en cuenta la perspectiva del trabajo comunitario y grupal.
El impacto de la tecnología en la formación e-Learning	Perfeccionar la oferta formativa que se ofrece a los profesionales en materia de formación virtual. Se muestra cierto rechazo a los cursos formativos recibidos durante la pandemia, acaban siendo una réplica de la	-

	formación presencial sin opción a reflexión, práctica y debate.	
El teletrabajo y nuevos formatos formativos	Acogerse a esta nueva realidad laboral y apostar por el teletrabajo y la flexibilidad. El futuro se centra en la adopción de aquellos formatos que más se adapten al objetivo que queremos alcanzar (virtual, presencial o mixto)	Pactado con cada uno de los profesionales dependiendo de su situación, con un máximo de horas de teletrabajo y siempre teniendo en cuenta al equipo.
Espacios informales para la reflexión de la praxis laboral	Las organizaciones tienen el deber de habilitar formalmente estos espacios de interacción informal entre los profesionales para que puedan hallar soluciones más ajustadas a su realidad laboral y puedan dejar a un lado el peso de la burocracia.	Definición de las funciones de los profesionales de servicios sociales, diferencias entre las intervenciones de trabajadoras y educadoras sociales, apostando por reforzar la plantilla de auxiliares administrativos y administrativos, integradores sociales.
Rol directivo y actitud proactiva	Las administraciones deberían ofrecer formación en dirección de equipos y liderazgo. Hasta el momento algunos profesionales han mostrado iniciativa al recurrir a aquella acción formativa que necesitaban para cubrir un determinado vacío competencial. Las organizaciones deberían ser más conscientes de ello. La formación permanente debería estar a la misma altura que lo está la inicial.	Propongo que antes se debería definir qué modelo de servicios sociales se quiere prestar por parte de las administraciones y ajustar los directivos a ese modelo y no al revés. En la definición del modelo es absolutamente necesario que participen los técnicos puesto que son ellos, los que cada día atienden las demandas de las personas.

Anexos en línea.

Para facilitar el acceso a aquellos anexos mencionados a lo largo del estudio de tesis o a los archivos que por razón de volumen no se han podido incluir en el presente documento, se proporciona un [enlace web](#) junto a un código QR. A continuación, se enumera la lista de anexos en línea:

Anexo	Nombre del archivo
1.	Mensaje y enlaces al cuestionario online.
2.	Proyecto SPSS 21
3.	Matriz de datos cuantitativos
4.	Transcripciones (entrevistas virtuales y grupos de discusión)
5.	Proyectos MAXQDA 2022 (entrevistas virtuales y grupos de discusión)
6.	Informes adicionales MAXQDA 2022 (sistema de codificación, categorización e informe % de códigos y categorías)
7.	Validaciones modelo de mejora para el fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo

