

ESTUDIS  
DE RECERCA  
DIGITALS

2

Pilar Pineda Herrero (coord.)

# Avaluació de la transferència de la formació a l'Administració pública de Catalunya



Generalitat de Catalunya  
Escola d'Administració Pública  
de Catalunya

# AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ A L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA DE CATALUNYA

---

Pilar Pineda Herrero (coord.)

GAPEF (Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació)

GIPE (Grup Interdisciplinari sobre Polítiques Educatives)

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB

**Barcelona, 2011**



Generalitat de Catalunya  
**Escola d'Administració Pública  
de Catalunya**



Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 Espanya

Sou lliure de:



copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra.

**Amb les condicions següents:**



**Reconeixement.** Heu de reconèixer els crèdits de l'obra de la manera especificada per l'autor o el licenciaciódor (però no d'una manera que suggereixi que us donen suport o rebeu suport per l'ús que feu de l'obra).



**No comercial.** No podeu utilitzar aquesta obra per a finalitats comercials.



**Sense obres derivades.** No podeu alterar, transformar o generar una obra derivada d'aquesta obra.

**Entenent què:**

**Renúncia** – Es pot renunciar a alguna d'aquestes condicions si s'obteniu el permís del titular dels drets d'autor.

**Altres drets** – Els drets següents no queden afectats de cap manera per la llicència:

- Els vostres drets de repartiment just o ús just;
- Els drets morals de l'autor;
- Drets que altres persones poden ostentar sobre l'obra o sobre l'ús que se'n fa, com per exemple drets de publicitat o privacitat.

**Notice** – Quan reutilitzeu o distribuïu l'obra, heu de deixar ben clar els termes de la llicència d'obra.

Advertiment: Això és un resum del text legal (la llicència completa) disponible a:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0es/legalcode.ca>

*Aquest estudi és fruit de dues subvencions de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya destinades a elaborar treballs de recerca per a la millora de les administracions públiques (resolucions GAP/2726/2007 i GAP/1741/2008), i ha estat sotmès a una avaluació externa que n'ha validat el contingut i n'ha recomanat la publicació.*

© Pilar Pineda Herrero, Carla Quesada i M. Victoria Moreno

© Escola d'Administració Pública de Catalunya

Barcelona, gener de 2011

ISBN: 978-84-393-8664-3

Dipòsit legal: B-46511-2010

## SUMARI

<b>PREÀMBUL</b>	8
<b>PART 1. LA TRANSFERÈNCIA AL LLOC DE TREBALL DE LA FORMACIÓ PER A PERSONAL DIRECTIU I COMANDAMENTS DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA</b>	9
<b>1. INTRODUCCIÓ</b>	10
<b>2. OBJECTIUS DE LA RECERCA</b>	11
<b>3. MARC CONCEPTUAL</b>	12
3.1. Efectivitat i transferència de la formació contínua	12
3.2. La transferència en els models d'avaluació de la formació	14
3.3. Elements d'un model d'avaluació de la transferència	17
3.3.1. Objectius de l'avaluació de la transferència	17
3.3.2. Elements de la transferència a avaluar	18
3.3.3. Estratègies d'avaluació de la transferència	21
3.3.4. Agents d'avaluació de la transferència	22
3.3.5. Instruments i tècniques d'avaluació de la transferència	25
3.3.6. Moments d'avaluació	27
<b>4. METODOLOGIA</b>	29
4.1. Plantejament metodològic i fases de la recerca	29
4.2. Primera fase: creació del model d'avaluació de la transferència de la formació contínua per a la funció directiva i la funció de comandaments intermedis i responsables	30
4.2.1. Disseny del model	30
4.2.2. Proposta de model	31
4.2.2.1. Finalitat	31
4.2.2.2. Objectes d'avaluació	31
4.2.2.3. Moments d'avaluació	34
4.2.2.4. Agents implicats en l'avaluació	34
4.2.2.5. Instruments i tècniques de recollida d'informació	34
4.3. Segona fase: avaluació de la transferència de la formació contínua per a la funció directiva i la funció de comandaments intermedis i responsables	39
4.3.1. Escenari i mostra	39

4.3.2. Aplicació dels instruments d'avaluació	44
4.3.3. Anàlisi de la informació	45
4.3.4. Limitacions	49
<b>5. RESULTATS</b>	<b>51</b>
5.1. Perfil professional de les persones participants	51
5.1.1. Departament	51
5.1.2. Categoria	52
5.1.3. Experiència en el càrrec	52
5.1.4. Persones al seu càrrec	53
5.1.5. Gènere	53
5.2. Necessitats formatives i condicions preformació	54
5.2.1. Origen de la iniciativa de participar en l'acció formativa	54
5.2.2. Motivació davant l'acció formativa i davant la millora de l'actuació professional	54
5.2.3. Actitud davant la carrera professional	56
5.2.4. Grau de compromís amb l'organització	57
5.2.5. Possessió d'informació sobre l'acompliment professional	58
5.2.6. Necessitat de formació de les competències implicades en la formació	68
5.2.7. Domini preformació de les pràctiques professionals implicades en la formació	63
5.2.8. Previsió d'aplicació de la formació al lloc de treball	85
5.2.9. Existència d'incentius i estratègies per a l'acompanyament a l'aplicació	86
5.3. Aprenentatge assolit i condicions de la formació	87
5.3.1. Desenvolupament de les competències implicades en la formació	87
5.3.2. Domini preformació de les pràctiques professionals implicades en la formació	91
5.3.3. Valoració de l'acció formativa	108
5.3.4. Orientacions i pautes per a la transferència	110
5.4. Millora de l'actuació professional i condicions postformació	112
5.4.1. Millora del domini de les pràctiques professionals	112
5.4.2. Canvi efectuat en l'actuació professional de la persona participant	122
5.4.3. Introducció de canvis organitzatius i/o recursos per millorar la transferència	127
5.4.4. Condicions del departament o servei per a la transferència	127
<b>6. CONCLUSIONS I PROPOSTES</b>	<b>129</b>

<b>PART 2. DIAGNOSI DE BARRERES I FACILITADORS QUE DETERMINEN L'EFECTIVITAT DE LA FORMACIÓ CONTÍNUA A L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA DE CATALUNYA</b>	<b>135</b>
1. INTRODUCCIÓ	136
2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	137
2.1. Efectivitat i transferència de la formació contínua	137
2.1.1. Definició de conceptes	137
2.1.2. Models de transferència	140
2.1.3. Factors condicionants de la transferència	157
2.2. L'instrument <i>Learning Transfer System Inventory</i> (LTSI)	162
2.2.1. Descripció i metodologia	162
2.2.2. Validació en altres contextos	167
3. METODOLOGIA	170
3.1. Objectius de l'estudi	170
3.2. Plantejament metodològic i fases de l'estudi	170
3.3. Instruments i tècniques de recollida de la informació	172
3.4. Mostra de l'estudi i participants	175
3.4.1. Mostra de l'LTSI	175
3.4.2. Mostra del qüestionari de transferència	182
3.4.3. Mostra del grup de discussió	185
3.5. Disseny de l'anàlisi de la informació	185
3.6. Accions desenvolupades i temporització	189
4. RESULTATS	190
4.1. Validació de l'LTSI en català	190
4.2. Descripció del sistema de transferència de la formació de l'Administració pública	191
4.2.1. Sistema de transferència de la formació en general	191
4.2.2. Sistema de transferència de la formació de l'Administració local	195
4.2.3. Sistema de transferència de la formació dels departaments	204
4.2.4. Sistema de transferència de la formació territorial	213
4.3. Anàlisi del sistema de transferència segons tipologies de factors	223
4.3.1. Sistema de transferència dels factors de capacitat	223
4.3.2. Sistema de transferència dels factors motivacionals	230
4.3.3. Sistema de transferència dels factors de l'entorn laboral	237
4.4. Descripció i anàlisi de la transferència de la formació de	244

l'Administració pública	
4.4.1. Validació del qüestionari de transferència de la formació	244
4.4.2. Transferència al lloc de treball i transferència a l'actuació professional	245
4.4.3. El sistema de transferència com a predictor de la transferència	247
4.4.4. La intenció de transferència com a predictor de la transferència	252
<b>5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA</b>	<b>255</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>261</b>





## PREÀMBUL

L'avaluació de la formació és un tema que preocupa a les organitzacions que inverteixen en el desenvolupament dels treballadors i les treballadores, ja que necessiten tenir evidències dels resultats de la inversió, i, per tant, identificar els resultats que la formació genera en el lloc de treball.

Fa més d'una dècada que des del grup de recerca GIPE (Grup interdisciplinari sobre polítiques educatives) estem treballant en l'avaluació de la formació, creant metodologies i instruments i ajudant les organitzacions en aquesta complexa tasca.

La present publicació és fruit d'aquesta trajectòria de recerca. L'informe l'integren dos estudis finançats per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya (EAPC) que segueixen un mateix fil conductor. El primer estudi avalua la transferència —o l'aplicació— de la formació per a personal directiu i comandaments i crea un sistema d'avaluació transferible a contextos similars. Els resultats d'aquest estudi ens van mostrar l'existència d'uns factors que afectaven l'eficàcia de la formació, és a dir, que determinaven el nivell d'aplicació de la formació. La voluntat d'aprofundir en aquesta descoberta ens va portar a elaborar el segon estudi: la identificació dels factors que determinen l'eficàcia de la formació a l'Administració pública, amb l'adaptació i l'aplicació d'un instrument innovador: l'inventari del sistema de transferència de l'aprenentatge (*Learning Transfer System Inventory*, LTSI). Els informes es presenten estructurats en dues parts diferenciades; els annexos, per la seva banda, es poden consultar a la versió digital, disponible al web de l'EAPC.

Esperem que els resultats dels estudis, com també les seves conclusions i propostes, siguin d'utilitat a personal investigador i a professionals de la formació contínua, i que contribueixin a millorar l'eficàcia de la formació de les persones que treballen al servei de les administracions públiques del nostre país.

# **PART 1. La transferència al lloc de treball de la formació per a personal directiu i comandaments de la Generalitat de Catalunya**

---

M. Victoria Moreno Andrés

Pilar Pineda Herrero

GAPEF (Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació)

GIPE (Grup Interdisciplinari sobre Polítiques Educatives)

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquesta recerca pretén contribuir al coneixement científic sobre l'Administració pública centrant-se en un dels seus àmbits de gestió: l'àmbit de la formació contínua.

Concretament, aquesta recerca consisteix a avaluar la transferència de la formació contínua d'un dels àmbits formatius més estratègics de l'Administració pública: la formació per a personal directiu i comandaments, entenent per *avaluació de la transferència* la comprovació i l'anàlisi de l'aplicació de les competències adquirides amb la formació al lloc de treball i de les condicions que han afectat aquesta aplicació.

L'estudi se centra a crear un model d'avaluació de la transferència adaptat a la realitat de l'Administració pública de Catalunya i a dur a terme una experimentació pilot del model per avaluar l'aplicabilitat de la formació de personal directiu i comandaments de l'Administració pública catalana i els factors que han facilitat o obstaculitzat el procés. Els resultats obtinguts en l'avaluació permeten plasmar l'efectivitat de la formació contínua, identificar els factors i les condicions que afecten positivament o negativament l'efectivitat de la formació i generar propostes de millora que podran ser extensibles a altres funcions formatives.

Igualment, aquesta investigació és una oportunitat idònia per analitzar les potencialitats del model creat, així com per validar les eines i els mecanismes d'avaluació de la transferència emprats i emetre les modificacions i les consideracions pertinents de cara futures aplicacions possibles.

En aquest informe es presenta el marc conceptual de referència de la recerca, el plantejament metodològic seguit i els resultats obtinguts. Finalment, s'hi reflecteixen conclusions i propostes.

## 2. OBJECTIUS DE LA RECERCA

En la nostra recerca pretenem avaluar la transferència de la formació contínua per a personal directiu i comandaments de l'Administració pública de Catalunya. Per fer-ho, crearem un model d'avaluació de la transferència específic per a aquest context i l'aplicarem a una mostra d'accions formatives. Concretament, la recerca es planteja un objectiu general del qual es desprenen un seguit d'objectius específics.

Objectiu general:

- a) Avaluar la transferència al lloc de treball de la formació contínua, en la funció directiva i en la funció de comandaments, per a l'Administració pública de Catalunya.

Objectius específics:

- 1) Crear un model d'avaluació de la transferència de la formació contínua en la funció directiva i en la funció de comandaments.
- 2) Avaluar l'aplicació al lloc de treball de la formació contínua de la funció directiva i de la funció de comandaments.
- 3) Analitzar els factors que afecten l'aplicació al lloc de treball de la formació contínua en la funció directiva i en la funció de comandaments.
- 4) Proposar millores en la formació contínua de la funció directiva i de la funció de comandaments.
- 5) Proposar estratègies per avaluar la transferència de la formació contínua de l'Administració pública.

### 3. MARC CONCEPTUAL<sup>1</sup>

#### 3.1. Efectivitat i transferència de la formació contínua

La *formació contínua* es defineix com aquella formació que rep una persona després d'haver acabat la seva formació inicial en una professió amb la finalitat d'ampliar o perfeccionar les competències professionals (Pineda i Sarramona, 2006: 706) i és una de les millors estratègies amb què compten les persones i les organitzacions per fer front als canvis de les últimes dècades en el mercat laboral. Amb la formació contínua es pretén que els treballadors i les treballadores en actiu millorin les seves competències (coneixements, habilitats i actituds) per al desenvolupament de la seva professió. Per tant, els treballadors i les treballadores es formen, al llarg de la vida laboral, per assolir els objectius de l'organització i per contribuir al seu desenvolupament com a persones i com a professionals.

Darrerament ha augmentat de manera notable la consciència individual i col·lectiva sobre la importància de la formació contínua per a la potenciació de l'economia a través de l'optimització del capital humà. No obstant això, podem observar que la formació contínua pot prendre diferents significats.

Grau i Llorens (2004: 26-29) representen aquesta idea a partir dels binomis següents:

- *Inversió vs. despesa*. Si la formació es concep com una despesa, s'hi invertirà el mínim. Si es concep com una inversió, es confia que s'obtidran beneficis a curt o a mitjà termini.
- *Servei vs. producte*. Si es considera com un servei, es considera intangible, es produeix i es consumeix de manera simultània i el client participa activament en la seva producció. Si es considera com un producte, es considera tangible, es consumeix després de ser produïda i el client no pot participar en la seva producció.
- *Esporàdica vs. planificada*. Si s'entén com una acció esporàdica, només respon a necessitats particulars de grups o individus i no forma part d'un pla de formació.

---

<sup>1</sup> Aquest marc conceptual ha estat elaborat a partir de l'informe de la recerca «L'avaluació de la transferència de la formació contínua», subvencionada per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya, en el marc de la Resolució GAP/2052/2006, per la qual s'aproven les bases per a la concessió de subvencions a treballs de recerca sobre Administració pública. Període: octubre 2006-març 2007.

Si s'entén com una peça de la planificació estratègica de l'organització, constitueix part d'un programa planificat prèviament i orientat a la consecució d'objectius organitzatius i, en conseqüència, s'orienta a aconseguir persones amb les aptituds necessàries per dur a terme la seva feina i assolir els objectius organitzatius.

A parer nostre, i seguint el criteri d'aquestes autores, la formació contínua només resulta significativa i útil per a l'organització i per als seus professionals quan s'entén com una inversió, de tal manera que s'orienta vers la millora de l'eficàcia i l'eficiència organitzatives i es despleguen els recursos necessaris a aquest efecte. Cal entendre-la també com un servei i, per tant, possibilitar que sigui dinàmica i flexible, que es dissenyi i es gestioni de manera participativa i que s'adapti a les necessitats de les persones participants. Finalment, cal que s'integri de manera operativa i estratègica en la planificació global de l'organització i, doncs, que estigui relacionada directament amb les metes i els objectius de l'organització i les seves necessitats de millora.

És justament aquesta triple concepció de la formació la que posa de manifest la rellevància del concepte de *transferència de la formació contínua*, tant per a les organitzacions com per a les persones que hi treballen.

Els clàssics Baldwin i Ford (1988: 63) defineixen la *transferència de la formació* com l'aplicació dels coneixements, les habilitats i les actituds apresos durant la formació en el lloc de treball i el manteniment consegüent d'aquests en un cert període de temps.

Explicat d'una manera planera, *transferir* significa aplicar al lloc de treball una competència apresada o practicada durant la formació. Qui participa ha de tenir l'habilitat de fer extensius els aprenentatges adquirits en la situació formativa a un context nou i mantenir-los. Així, direm que la transferència implica dos processos diferents però relacionats: la generalització dels aprenentatges en el lloc de treball i el seu manteniment a llarg termini. Per *generalització* s'entén el procés pel qual les competències apresades al llarg de la formació es posen en pràctica en el lloc de treball i en situacions diferents d'aquelles en què es va fer en l'acció formativa. El *manteniment* fa referència a l'amplitud temporal en què els aprenentatges s'apliquen de manera eficaç a la feina.

La noció de *transferència* es troba al cor de tota acció formativa que pretengui ser efectiva (Caine i Caine, 1989: 72), és a dir, l'aprenentatge assolit en la formació per si sol és de poc valor per a les organitzacions, llevat que es tradueixi en algun tipus de millora en l'actuació professional. Alguns autors i algunes autores

argumenten, fins i tot, que l'aprenentatge no es pot considerar un resultat rellevant per a l'organització, sinó que és un mitjà per aconseguir resultats de transferència altament significatius per a l'organització. Així doncs, els resultats de la formació haurien de fer èmfasi no tan sols en l'aprenentatge assolit, sinó en la transferència dels aprenentatges generada en el lloc de treball (Yamnill i McLean, 2001: 196).

### 3.2. La transferència en els models d'avaluació de la formació

L'avaluació de la formació contínua pretén determinar el grau en què la formació ha donat resposta a les necessitats de l'organització per tal d'orientar la presa de decisions i conduir a la introducció de millores en la formació.

Els models d'avaluació de la formació contínua actuals han aparegut recentment i prenen com a punt de partida les aportacions del clàssic de l'avaluació Donald Kirkpatrick. Als anys seixanta, Kirkpatrick va assentar les bases del que avui dia s'entén per *avaluació de la formació contínua*, a partir de la creació del seu *Model basat en els quatre nivells* (Kirkpatrick, 1999: 19-24):

- Nivell 1: reacció. Fa referència a la reacció que tenen les persones participants respecte al programa o l'acció formativa, és a dir, el grau de satisfacció respecte a la formació.
- Nivell 2: aprenentatge. És definit com la quantitat de canvi que es produeix en les persones participants, tant pel que fa als coneixements, les habilitats o les destreses com pel que fa a les actituds.
- Nivell 3: comportament. Es refereix a les noves conductes que les persones participants activen en el seu lloc de treball un cop acabada l'acció formativa.
- Nivell 4: resultats. Al·ludeix a l'efectivitat i l'impacte de la formació en les diverses àrees de l'organització.

Al llarg dels anys, el model dels quatre nivells ha tingut grans seguidors i grans detractors, encara que, a la pràctica, aquest model és un dels més utilitzats per la majoria de persones expertes i professionals de la formació contínua a causa de la seva viabilitat pràctica i la seva capacitat per estructurar la complexitat.

Tanmateix, existeix un cert consens sobre les seves principals limitacions: és excessivament simplista i unidimensional, és a dir, que estructura tot el procés d'avaluació a partir d'una única dimensió: els nivells d'avaluació.

Swanson (1996: 718-724) afirma que el problema més gran del model de Kirkpatrick no és la seva simplicitat, sinó la seva inadequació generalitzada a l'hora de ser posat en pràctica. L'autor considera que l'avaluació de la formació no s'ha de centrar a mesurar els quatre nivells clàssics, sinó a esbrinar les millores en les actuacions dels professionals produïdes per la formació i a crear un sistema d'avaluació amb aquest objectiu: el sistema d'avaluació PLS (*performance, learning and satisfaction*).

El sistema d'avaluació parteix de la premissa bàsica que cal fer una anàlisi prèvia a la formació sobre les necessitats de millora de l'actuació professional per tal de poder examinar els resultats obtinguts en l'individu, en el procés i/o en l'organització. És per això que el seu sistema d'avaluació connecta els objectius d'actuació especificats en l'anàlisi prèvia amb els resultats d'actuació obtinguts.

D'altra banda, aquest sistema abasta tres dominis propis de les actuacions professionals: l'actuació professional (*performance*), l'aprenentatge (*learning*) i la satisfacció (*satisfaction*).

A la vegada, cada domini consisteix en dues opcions:

- Actuació professional: resultats en el negoci (individuals, processuals o de l'organització) i resultats financers (beneficis en termes de ràtio monetària).
- Aprenentatge: coneixement (assoliment de la informació i dels conceptes) i expertesa (demostració de l'expertesa en el lloc de treball).
- Satisfacció: participants (persones implicades directament en la intervenció) i patrocinadors (dels participants o de la seva intervenció).

El model de Swanson és flexible, sistemàtic i rigorós, i constitueix una proposta pragmàtica i de gran interès per avançar en el coneixement científic sobre com avaluar la millora de l'actuació professional produïda per la formació. És, de fet, dels pocs models que avancen en la construcció de sistemes per avaluar l'aplicació de la formació per a la millora en el lloc de treball.

Tot i així, considerem que és un model que restringeix excessivament l'objecte d'avaluació en dos sentits: se centra només en l'avaluació dels resultats de la formació i prioritza l'avaluació de la millora professional per davant d'altres objectes d'avaluació.



Per la seva part, Pineda (2002: 257-261) proposa un model d'avaluació dels resultats de la formació que també pretén superar les limitacions del model de Kirkpatrick i dels principals models consegüents. Si bé Kirkpatrick identifica els principals components de l'avaluació, observem que s'oblida d'alguns aspectes que per a Pineda resulten bàsics, com ara els aspectes pedagògics de la formació. Atesa la seva visió integral, l'autora el denomina *model holístic d'avaluació de la formació*.

El model holístic té en compte els objectes o nivells d'avaluació següents:

- Primer nivell. Satisfacció de qui participa respecte a la formació.
- Segon nivell. Assoliment dels objectius d'aprenentatge.
- Tercer nivell. Adequació pedagògica del procés de formació.
- Quart nivell. Transferència dels aprenentatges al lloc de treball.
- Cinquè nivell. Impacte de la formació en els objectius de l'organització.
- Sisè nivell. Rendibilitat de la formació per a l'organització.

Segons els tres models d'avaluació de la formació presentats, la *transferència* és un dels aspectes o nivells clau d'avaluació: es correspon amb el nivell *comportament* del model dels quatre nivells de Kirkpatrick, amb una combinació entre el nivell *actuació professional* i el nivell *aprenentatge* del model PLS de Swanson, i amb el nivell *transferència* del model holístic de Pineda. Tal com s'observa a tots tres models, l'avaluació de la transferència va més enllà de l'anàlisi i la valoració de l'adequació d'un programa formatiu: implica avaluar en quina mesura els resultats obtinguts amb les accions formatives contribueixen al desenvolupament de l'organització i dels professionals que hi treballen.

Altres exemples de models d'avaluació de la formació contínua que inclouen l'avaluació de la transferència com a aspecte cabdal de l'avaluació de la formació es poden trobar a Barzucchetti i Claude (1995), Meignant (1997), Phillips (1991) o Wade (1994), entre d'altres.

La rellevància de l'avaluació de la transferència per a l'èxit de la formació és tanta que nombrosos autors coincideixen en el fet que resulta ser la finalitat última de la formació, fins al punt que si la formació no produeix canvis en la conducta de qui participa es pot considerar un fracàs (Llorens i Grau, 2004: 45).

Jim Kirkpatrick explica que massa sovint l'avaluació de la transferència es perd entre els altres nivells d'avaluació. Per això suggereix que cal atorgar més protagonisme a aquest nivell si es pretén que l'avaluació de la formació sigui significativa tant per al conjunt de professionals com per a l'organització (2005: 19).

Curiosament, tot i la importància atorgada a l'avaluació de la transferència, la major part de literatura existent se centra exclusivament en l'estudi de la transferència —models del procés de transferència, factors que afecten la transferència, estratègies per millorar-la, etc.—, i en pocs casos s'aprofundeix en les eines i les estratègies per avaluar els resultats de la formació en termes de transferència. La nostra recerca pretén precisament aportar coneixement per avançar en aquest àmbit tan poc explorat.

### **3.3. Elements d'un model d'avaluació de la transferència**

A continuació es descriuen els trets principals d'un sistema o model d'avaluació de la transferència: els objectius de l'avaluació de la transferència, els elements de la transferència a avaluar, les estratègies d'avaluació de la transferència, els agents d'avaluació, els instruments i les tècniques d'avaluació i, finalment, els moments d'avaluació.

#### *3.3.1. Objectius de l'avaluació de la transferència*

L'avaluació de la transferència se centra a detectar els canvis produïts en el lloc de treball com a conseqüència de la formació. Per tant, avaluar la transferència significa comprovar l'ús efectiu i regular, en l'àmbit professional o personal, dels coneixements, les habilitats i les actituds apresos amb la formació per tal de mostrar la contribució de la formació a la millora del rendiment en el lloc de treball.

De manera sintètica, els objectius principals de l'avaluació de la transferència són:

- Verificar els canvis i els resultats que la formació genera en el lloc de treball.
- Posar de manifest la contribució de la formació als objectius de l'organització.
- Determinar l'eficàcia de la formació.

### 3.3.2. *Elements de la transferència a avaluar*

El valor de l'avaluació de la transferència rau a determinar si la formació ha estat reeixida a l'hora d'assolir els resultats previstos en el lloc de treball i a esbrinar quins factors han facilitat o dificultat aquest procés. Així, els dos objectes principals de l'avaluació de la transferència són: els resultats de la transferència de la formació al lloc de treball i els factors que afecten la transferència.

L'avaluació dels resultats de la transferència de la formació al lloc de treball es refereix a la comprovació, la mesura i/o la valoració de l'aplicació dels aprenentatges adquirits amb la formació al lloc de treball. L'indicador més clar per avaluar els resultats de la transferència són els canvis en el lloc de treball produïts per la formació.

En l'àmbit dels resultats de la formació contínua en la millora de l'actuació professional és difícil establir relacions causa-efecte, ja que els canvis en el lloc de treball o en l'organització poden estar influïts per altres factors externs no vinculats o vinculats indirectament a la formació.

No obstant això, per demostrar l'efectivitat de la formació i la seva contribució a la millora de l'actuació professional de la persona participant és necessari poder identificar quins canvis han produït els nous aprenentatges en la conducta i el rendiment d'aquesta persona. Per tant, les organitzacions poden considerar l'avaluació dels canvis produïts per la formació, tot assumint la manca de certesa absoluta sobre quines són les veritables raons que originen els canvis. Des del punt de vista pràctic, aquests tipus d'avaluacions són totalment acceptables; des d'un punt de vista científic, però, no ho són del tot, tret que s'utilitzin dissenys metodològics que controlin d'alguna manera els factors que puguin amenaçar la validesa interna i externa de les conclusions de l'estudi.

A partir dels objectius establerts a l'acció formativa es poden evidenciar els canvis en l'actuació professional dels participants que siguin producte de l'aprenentatge generat (Cabrera, 2000: 135). Els canvis en l'actuació professional es poden avaluar considerant les evidències de millora del rendiment i/o de canvis comportamentals. La necessitat de recollir aquestes evidències obliga a disposar d'una especificació clara sobre els comportaments professionals, les competències i/o les funcions que han estat treballats durant l'acció formativa i que han de ser objecte d'avaluació.

L'avaluació dels factors que afecten la transferència es refereix a la identificació i la valoració dels aspectes que han afectat positivament o negativament l'assoliment de la transferència. Aquesta avaluació permet obtenir informació que orienti les mesures oportunes per evitar els factors negatius i fomentar els factors positius que condicionen la transferència (Ramírez, 1997: 92). Es poden avaluar tres tipus de factors:

a) *Factors relacionats amb les característiques de l'organització*: existència d'incentius per la transferència de la formació al lloc de treball, existència d'estratègies per a l'acompanyament de la transferència, etc.

b) *Factors relacionats amb les característiques del lloc de treball*: existència d'oportunitats d'aplicació; disponibilitat dels recursos necessaris; grau de complexitat de les tasques del lloc de treball; grau d'autonomia de la persona per exercir la seva actuació professional; clima laboral; suport dels companys i les companyes, del superior o la superior i de la direcció de l'organització; etc.

c) *Factors relacionats amb les característiques de qui participa*: capacitats i/o habilitats per aplicar els aprenentatges adquirits, grau de preparació per a l'aplicació dels aprenentatges adquirits, motivació per transferir, grau d'obertura als canvis, grau d'iniciativa, expectatives d'autoeficàcia, etc.

Per tal de facilitar l'avaluació, és interessant que l'organització faci un diagnòstic i una selecció dels factors propis del seu context que poden condicionar en major mesura la transferència i que centri l'avaluació únicament en aquests factors.

En les últimes dècades s'han dut a terme diverses recerques teòriques i aplicades que matisen i sistematitzen els diversos factors que intervenen en el procés de transferència i que l'afecten. Noe (1986) i Baldwin i Ford (1988) són probablement els autors clàssics que més han desenvolupat l'estudi dels factors esmentats.

Cal destacar les contribucions de Holton (1996), que proposa un model de factors que afecten la transferència —és, de fet, una ampliació del model de Noe. Aquest autor considera que la millora de l'actuació professional a partir de la formació es veu afectada per quatre tipologies de factors o elements: elements secundaris, elements d'habilitat, elements motivacionals i elements contextuais. Aquests elements serveixen per emmarcar un total de setze constructes que afecten el procés de transferència (vegeu la taula 1).

**Taula 1. Constructes que afecten el procés de transferència de Holton**

<b>Elements secundaris</b>	1. Autoconfiança en l'habilitat d'actuar en el lloc de treball ( <i>performance self-efficacy</i> ) 2. Preparació per aprendre ( <i>learner readiness</i> )
<b>Elements motivacionals</b>	3. Motivació per transferir ( <i>motivation to transfer</i> ) 4. Esforç/acció de transferència ( <i>transfer effort-performance</i> ) 5. Resultats en l'actuació ( <i>performance-outcomes</i> )
<b>Elements ambientals</b>	6. Retroalimentació ( <i>feedback</i> ) 7. Suport dels companys/es ( <i>peer support</i> ) 8. Suport del superior/a ( <i>supervisor support</i> ) 9. Obertura al canvi ( <i>openness to change</i> ) 10. Resultats personals positius ( <i>personal outcomes positive</i> ) 11. Resultats personals negatius ( <i>personal outcomes negative</i> ) 12. Sancions del superior/a ( <i>supervisor sanctions</i> )
<b>Elements d'habilitat</b>	13. Validesa del contingut de la formació respecte al lloc de treball ( <i>content validity</i> ) 14. Disseny del procés de transferència ( <i>transfer design</i> ) 15. Capacitat personal per transferir ( <i>personal capacity for transfer</i> ) 16. Oportunitat d'utilitzar els recursos necessaris per transferir ( <i>opportunity to use</i> )

Font: informació adaptada de Khasawneh (2006: 183).

A partir d'aquests constructes, Holton, Bates i Ruona (2000) han desenvolupat l'únic instrument validat per mesurar els factors clau que afecten la millora de l'actuació professional resultant de la formació: l'LTSI (*Learning Transfer System Inventory*). Aquest instrument ha estat validat a diversos països i les últimes recerques efectuades suggereixen que aquest sistema també té una aplicació transcultural.

L'LTSI es pot utilitzar per avaluar la transferència abans, durant o després de l'acció formativa: abans de la formació, funciona com a eina per diagnosticar problemes desconeguts o potencials per a la transferència i per identificar possibles "motors" de canvi; durant la formació, es fa servir com a eina complementària per obtenir informació sobre el funcionament d'una acció formativa; al final de les accions formatives, serveix per conèixer problemes de transferència de la formació, com a eina per implantar intervencions dissenyades per a la millora de la transferència, com a mecanisme per incorporar l'avaluació de la transferència en les avaluacions regulars dels empleats i les empleades, i com a eina d'avaluació per identificar les competències que necessiten els diferents agents per donar suport a la transferència.

### 3.3.3. Estratègies d'avaluació de la transferència

Els sistemes d'avaluació de la transferència es refereixen a les diverses combinacions d'*estratègies, agents, instruments i moments d'avaluació* que s'empren per recollir, analitzar i valorar dades sobre l'aplicació dels aprenentatges assolits en la formació al lloc de treball. Així, és necessari conceptualitzar un a un els elements que integren els sistemes d'avaluació de la transferència per entendre com es pot arribar a avaluar aquest nivell de la formació.

L'estratègia d'avaluació representa l'orientació que pren l'avaluació de la transferència. Bàsicament hi ha tres tipus d'estratègies per articular els sistemes d'avaluació de la transferència: l'avaluació genèrica, l'avaluació específica i l'avaluació integrada en la gestió dels recursos humans.

L'*avaluació genèrica* és la manera més simple, però abastable, d'avaluar la transferència de la formació. Consisteix a obtenir dades bàsiques de la valoració d'un o més agents sobre l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball a través d'un instrument tancat i estàndard per a totes les accions formatives que es vulguin avaluar. La bondat principal d'aquesta estratègia és que permet visualitzar de manera general quin ha estat el grau de transferència de cada acció formativa i quins aspectes l'han afectat. Tanmateix, no permet aprofundir en els aprenentatges aplicats ni en els canvis que han produït en el lloc de treball cadascun dels aprenentatges. En definitiva, utilitzar una estratègia d'avaluació genèrica pot ser molt útil per a aquelles organitzacions que vulguin recollir informació general sobre com està funcionant l'aplicació al lloc de treball de totes les accions formatives desenvolupades en el seu pla de formació.

L'*avaluació específica* és la manera més completa d'avaluar la transferència, però requereix invertir-hi més esforços que l'estratègia genèrica. Es tracta d'aprofundir en l'avaluació de la transferència d'una acció formativa concreta mitjançant un o diversos instruments o tècniques que permetin determinar el grau d'aplicació de cadascun dels aprenentatges de l'acció formativa en el lloc de treball. El punt fort d'aquesta estratègia resideix en el fet que permet analitzar de manera detallada les millores en el rendiment i els canvis comportamentals en el lloc de treball produïts per la formació. Per contra, el punt feble d'aquest sistema és el cost en temps i recursos, fet que dificulta la seva aplicació a totes les accions formatives d'una organització. Així, aquesta estratègia és adequada quan l'organització té un especial interès a conèixer els resultats de la transferència d'una o diverses accions formatives concretes.

Finalment, *l'avaluació integrada en la gestió de recursos humans* té a veure amb la incorporació de l'avaluació de la transferència a la resta de polítiques de recursos humans i estratègies de l'organització (avaluació del rendiment, seguiment de plans de carrera, avaluació de la qualitat, etc.). Consisteix a aprofitar els instruments, els agents i els moments dels quals disposa l'organització per gestionar els recursos humans, com també per recollir i analitzar els resultats de la transferència. Aquesta estratègia possibilita optimitzar els recursos de l'organització, alhora que permet institucionalitzar l'avaluació de la transferència, la qual cosa pot incidir molt positivament en l'actitud dels treballadors i les treballadores. Tot i així, és imprescindible que la combinació entre estratègies s'hagi estudiat i definit de manera completa i es coordini correctament perquè no es desvirtuï el sentit de cadascuna. Una estratègia integrada és ideal per a les organitzacions que disposin d'una o diverses estratègies de gestió de recursos humans consolidades. Per exemple, si una organització utilitza des de fa anys un sistema per avaluar l'acompliment o el rendiment professional del seu personal, allò òptim seria que aprofités aquest canal ja establert per a la recollida i l'anàlisi de la informació sobre la transferència.

L'organització pot optar per una única estratègia d'avaluació de la transferència o bé per una combinació d'estratègies. Cal, però, que l'organització determini quina és l'estratègia d'avaluació òptima segons la seva realitat.

#### 3.3.4. *Agents d'avaluació de la transferència*

Diversos agents acompleixen un rol crucial en l'avaluació de la transferència. Els agents que més destaquen són:

- Les persones que participen en l'acció formativa.
- El servei de formació.
- La persona responsable de l'acció formativa.
- El formador o la formadora.
- El superior o la superior de la persona que participa en la formació.
- La direcció de l'organització.
- Els companys i les companyes.
- La clientela de la persona que participa en la formació.
- Un consultor o una consultora externs.
- Un equip mixt d'avaluadors o avaluadores.

Així mateix, en l'avaluació de la transferència intervenen tres tipus de rols: el rol d'avaluador o avaluadora, el rol de font d'informació i el rol d'audiència dels resultats de l'avaluació.

Per agent amb el rol de *font d'informació sobre la transferència* s'entén aquella persona que proporciona dades sobre l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball útils per a la seva avaluació posterior. La persona participant i el seu superior o la seva superior són els agents que millor encaixen en aquest rol, perquè saben de primera mà en quina mesura es transfereix la formació, quins elements intervenen positivament i negativament en el procés de transferència i quins resultats se n'obtenen. El formador o la formadora, que coneix els continguts de l'acció formativa, també pot ser una font d'informació útil. Altres agents que poden aportar informació sobre les accions desenvolupades a la feina a partir de la formació són els companys i els clients de la persona que participa en la formació.

L'agent amb el rol d'*avaluador o avaluadora de la transferència* s'ocupa de recollir dades sobre la transferència dels aprenentatges al lloc de treball i d'emetre judicis de valor sobre aquestes dades. En aquest sentit, l'agent amb un rol més estratègic és el superior o la superior de la persona participant, en tant que coneix l'actuació professional d'aquesta persona i pot valorar si s'han donat canvis en el lloc de treball gràcies a la formació. Aquest agent també pot identificar quins factors condicionen el procés de transferència. L'altre agent avaluador amb un rol estratègic és el formador o la formadora, ja que coneix les possibilitats d'aplicació a la feina de l'acció formativa i pot detectar si es dona o no transferència i en quina mesura. Si es pretén que el formador o la formadora desenvolupi aquest rol, cal ampliar la seva presència en l'acció formativa més enllà de la fase d'execució de la formació, és a dir, cal comptar amb el seu suport durant la fase de transferència. La persona responsable o coordinadora de l'acció formativa també pot avaluar la formació. No obstant això, pot ser que aquest professional no tingui el coneixement necessari dels aprenentatges adquirits en l'acció formativa per analitzar la seva aplicació al lloc de treball. En aquest cas, caldrà que s'instrueixi sobre aquesta qüestió o bé haurà de comptar amb el suport del formador o la formadora. Qui participa en la formació també pot adoptar el rol d'autoavaluador o autoavaluadora de la seva transferència, però cal tenir present que el seu judici serà extremadament subjectiu i parcial. Altres agents que podrien avaluar la transferència són els companys i els clients de la persona que participa en la formació o bé un consultor o una consultora externs, entre d'altres.

Segons Garavaglia (1993: 65), ni la persona formadora ni la persona responsable del disseny o la coordinació de l'acció formativa no haurien d'involucrar-se en l'avaluació per tal de no esbiaixar-ne els resultats. D'acord amb l'autor esmentat,



aquests agents tendeixen a valorar positivament els resultats de l'acció formativa a causa de la implicació i la responsabilitat que hi tenen. Al nostre entendre, si el sistema ho permet, és interessant conèixer la visió de tots dos agents sobre la transferència, que malgrat ser subjectiva no deixa de ser valuosa. Ara bé, per tal d'evitar possibles biaixos en els resultats de l'avaluació propis dels interessos dels agents avaluadors, recomanem la sol·licitud d'evidències que permetin objectivar al màxim els resultats obtinguts. Una altra possibilitat per contrastar la informació és recórrer a la triangulació d'agents avaluadors, és a dir, fer que intervinguin diversos agents avaluadors i que recullin informació amb diferents instruments i/o tècniques, a partir de diverses fonts d'informació, i en diferents moments d'avaluació. Els processos de triangulació de la informació són importants en qualsevol avaluació, però particularment en l'avaluació de la transferència, atesa la complexitat de l'objecte d'avaluació.

L'agent implicat en l'avaluació de la transferència no tan sols pot tenir el rol de font d'informació o el rol d'avaluador o avaluadora, sinó que també pot desenvolupar el *rol d'audiència dels resultats de l'avaluació de la transferència*, el qual consisteix a rebre la informació sobre els resultats de la transferència de la formació al lloc de treball. Tots els agents implicats poden tenir interès a conèixer els resultats de la transferència, però no és imprescindible informar-los a tots ni fer-ho en el mateix grau. La principal audiència és la *direcció de l'organització*, atès que necessita conèixer el grau d'efectivitat de la inversió en formació efectuada per prendre decisions sobre aquesta qüestió. Tanmateix, si la direcció de l'organització espera aquests resultats, ha de facilitar l'existència dels mecanismes i els recursos necessaris per a l'avaluació de la transferència. Altres audiències fonamentals són la persona responsable o coordinadora de l'acció formativa, el superior o la superior de la persona que participa en la formació i aquesta darrera persona. Finalment, també es pot informar la persona formadora.

Les persones responsables de l'acció formativa també són responsables de l'avaluació de la formació, de manera que en l'avaluació de la transferència, a banda de desenvolupar els seus rols, també han de supervisar la implicació de la resta dels agents i han de vetllar perquè sistema d'avaluació s'apliqui correctament.

Val a dir que els companys i les companyes de la persona participant desenvoluparien un rol i unes funcions similars a les del superior o la superior.

### 3.3.5. Instruments i tècniques d'avaluació de la transferència

Existeixen diversos instruments i tècniques per avaluar la transferència. Els que s'utilitzen amb més freqüència són els següents: l'observació, l'entrevista, l'informe de resultats, el qüestionari o enquesta i el pla d'acció.

L'*observació* és la tècnica que s'empra habitualment per avaluar accions formatives concretes. Consisteix a dur a terme una observació directa i sistemàtica d'un o diversos treballadors en el seu lloc de treball. És necessari que l'observació sigui el màxim de sistemàtica per poder recollir evidències sobre la transferència. La persona més indicada per fer aquesta observació és el superior o la superior directe de la persona participant, ja que pot apreciar els canvis en la manera de procedir després de la formació rebuda, o bé la persona responsable o coordinadora de l'acció formativa, que pot analitzar l'aplicació al lloc de treball dels aprenentatges previstos en la formació. Aquesta tècnica també pot ser posada en pràctica per un avaluador extern (un consultor o una consultora, una persona experta, etc.). Abans de l'avaluació, la persona que avalua dissenya una pauta d'observació amb indicadors comportamentals i de rendiment previstos que es desprenen dels objectius d'aprenentatge de l'acció formativa, i també deixa espais en blanc per anotar canvis no previstos en l'actuació professional. Així, l'observació és de molta utilitat per avaluar la transferència d'accions formatives que impliquen canvis de comportament observables o millores en el rendiment fàcilment evidenciables. També és útil per avaluar cicles de treball curts.

L'*entrevista* és una de les tècniques d'avaluació més versàtils quant a format, agent entrevistador i agent entrevistat. Pretén interrogar una persona sobre l'execució —pròpia o aliena— en situació de treball dels aprenentatges adquirits amb la formació, així com dels factors condicionants d'aquesta execució. Respecte al format, el més idoni és que sigui de tipus estructurat o semiestructurat, orientat a recollir informació precisa sobre els indicadors de transferència previstos per a l'acció formativa, encara que algunes entrevistes tenen un format obert i recullen informació que no respon a indicadors predeterminats. L'entrevista la pot conduir un únic agent entrevistador o diversos, i es pot fer a un únic individu o a un col·lectiu. Qui duu a terme l'entrevista (avaluador o avaluadora) obté informació sobre com s'aplica la formació en què s'ha invertit i els problemes detectats en la posada en pràctica; per la seva banda, la persona entrevistada (font d'informació) té l'oportunitat de comentar les dificultats i les oportunitats trobades en el moment d'aplicar la formació al lloc de treball. L'entrevista la poden mantenir la persona responsable de l'acció formativa i la persona participant en la formació o bé el seu superior en l'organització. També es poden entrevistar el superior o la superior i la

persona participant, entre d'altres. En definitiva, convé utilitzar una entrevista quan es pretén implicar el superior o la superior de la persona participant en l'avaluació de la transferència i quan es vol avaluar una o diverses accions formatives que resulten estratègiques per a l'organització.

L'*informe de resultats* és un instrument molt útil per recopilar informació sobre l'avaluació de la transferència. Vol ser un recull de totes les dades resultants de l'aplicació de la formació al lloc de treball per part dels les persones participants, tant de tipus descriptiu com de tipus valoratiu. Les dades descriptives aporten informació sobre les característiques dels aspectes següents: els nous aprenentatges aplicats al lloc de treball, els canvis produïts en l'actuació professional com a conseqüència de la formació, les barreres i els facilitadors trobats durant la transferència, etc. Aquestes dades es poden recollir a partir d'altres instruments i/o tècniques i es poden plasmar a l'informe, o bé es poden recollir directament a partir de l'informe. Les dades valoratives fan referència a judicis de valor sobre els aspectes descrits anteriorment: adequació de l'aplicació dels nous aprenentatges al lloc de treball, suficiència dels canvis produïts en l'actuació professional, incidència de les barreres i els facilitadors en la transferència, etc. La combinació de totes aquestes dades es tradueix en un document molt útil per analitzar la transferència de l'acció formativa i per orientar la presa de decisions que es dugui a terme respecte a aquesta qüestió. L'informe de resultats pot ser emplenat per un o diversos agents, entre els quals hi ha la persona responsable de l'acció formativa, el formador o la formadora i el superior o la superior de qui participa en la formació. Es tracta d'un instrument especialment adequat per a accions formatives avaluades a partir de diversos instruments i/o tècniques i amb diversos agents implicats.

El *qüestionari o enquesta* és també un instrument àmpliament emprat per avaluar l'aplicació dels aprenentatges assolits amb la formació al lloc de treball. Té l'objectiu de recollir la visió de la transferència per part de les persones implicades i/o afectades. En són destinatàries les persones participants —en forma d'autoavaluació—, els comandaments, els col·legues, els clients o altres agents. Aquest instrument pot ser o bé de tipus estàndard, per avaluar totes les accions formatives —propi d'una estratègia d'avaluació genèrica—, o bé de tipus "a mida", per avaluar accions formatives concretes —propi d'una estratègia d'avaluació específica. El qüestionari genèric es recomana per avaluar grans volums d'accions formatives; en canvi, el qüestionari específic és idoni per avaluar accions formatives estratègiques. Cal afegir que una mateixa acció formativa pot ser avaluada amb un sol qüestionari o bé amb més d'un.

Finalment, el *pla d'acció o pla de transferència* és un instrument al qual es comença a recórrer amb freqüència per avaluar la transferència. Consisteix en un "contracte" que revela les aplicacions que es pretenen executar al lloc de treball a partir dels aprenentatges adquirits amb la formació. Té, per tant, una funcionalitat doble: acompanyar la transferència (orientar les accions a desenvolupar en el lloc de treball per a la transferència) i avaluar la transferència (comprovar les accions que s'han desenvolupat en el lloc de treball per a la transferència). El pla d'acció el signen, al final de l'acció formativa, dos o més agents, entre els quals hi pot haver la persona responsable de l'acció formativa, el superior o la superior de la persona participant, el formador o la formadora i la persona participant. En aquest darrer cas, però, el suport de la persona formadora és indispensable per garantir que el pla s'ha elaborat de manera correcta. Aquest instrument té molta utilitat en aquelles accions formatives en les quals es compta amb la implicació de la persona formadora. També resulta molt útil en formacions a llarg termini.

En conclusió, per avaluar la transferència de la formació l'organització haurà de seleccionar els instruments i les tècniques més adequats i eficients en funció del tipus de formació que pretengui avaluar i dels recursos de què disposi.

### 3.3.6. Moments d'avaluació

L'avaluació de la transferència s'efectua de manera diferida, entre tres i sis mesos després de la formació, és a dir, un cop ha passat prou temps per posar en pràctica els aprenentatges assolits en la formació en situació de treball.

Avaluar en diferit comporta una sèrie de limitacions inherents al mateix moment d'avaluació que poden esbiaixar-ne els resultats: es poden produir canvis en els agents de l'organització —canvi de la persona responsable de l'acció formativa, canvi del superior o la superior del participant, etc.—; canvis en les estructures organitzatives —rotacions, promocions, canvis de funcions, etc.—; canvis en els procediments —nous serveis o productes, noves normatives, etc.—, entre d'altres (a partir de Lorenzi i Prina, 1992: 211). No obstant això, la transferència només es pot avaluar de manera diferida. La persona participant en formació ha de disposar del temps necessari per integrar els nous aprenentatges, organitzar-se per aplicar-los i reunir les condicions i els recursos adients perquè la transferència sigui correcta.

És difícil determinar exactament quant temps cal per integrar els aprenentatges adquirits durant la formació i traduir-los en canvis en el lloc de treball o en comportaments professionals que es mantinguin en el temps (Le Boterf, 1991: 141-

142). Caldrà un doble procés, d'anàlisi i de consens, per determinar el moment més adequat per a l'avaluació de la transferència.

En qualsevol cas, el temps màxim d'espera no ha de superar el període de sis mesos per tal d'evitar "l'efecte de l'oblit" (Pineda, 2002: 267). També es recomana mesurar el nivell d'entrada de les persones participants de manera prèvia a l'acció formativa, amb l'objecte de tenir dades per contrastar els resultats de la formació. Així mateix, s'aconsella repetir l'avaluació de la transferència periòdicament per valorar-ne —i potenciar-ne— el manteniment al llarg del temps.

En darrer terme, cal afegir que l'avaluació de la transferència no es pot desenvolupar en abstracte, sinó que s'ha d'efectuar al lloc de treball (Le Boterf, 1991: 140). Una avaluació contextualitzada en la situació de treball de la persona participant permet recollir evidències reals sobre els resultats de l'aplicació de la formació i les barreres i/o les oportunitats detectades.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. Plantejament metodològic i fases de la recerca

Tenint en compte els objectius proposats, la metodologia d'aquesta recerca té una finalitat avaluativa. La investigació avaluativa té el propòsit de jutjar la qualitat d'una pràctica determinada en funció dels criteris establerts per tal d'orientar-ne la millora (McMillan i Schumacher, 2005: 24-25). Concretament, en aquesta recerca s'avaluarà la transferència de la formació per a personal directiu i comandaments en el sector públic català, la qual cosa ens permetrà emetre judicis de valor sobre aquesta qüestió i elaborar propostes de millora.

La perspectiva metodològica que s'utilitza és de tipus mixt, ja que s'aborda l'objecte d'estudi mitjançant mètodes quantitius i qualitius. Els mètodes es combinen de manera complementària —és a dir, els resultats d'un mètode es fan servir per elaborar, millorar, il·lustrar o aclarir els resultats d'altres mètodes— i paral·lelament —de manera que els mètodes quantitius i qualitius s'apliquen al mateix temps. Tot i així, cal aclarir que els mètodes quantitius tenen més pes en l'avaluació dels resultats de la formació i que els mètodes qualitius tenen més pes en l'obtenció i l'anàlisi d'informació aclaridora sobre les condicions en què s'han donat els resultats esmentats.

La recerca s'organitza en dues fases consecutives:

- *Primera fase: creació del model d'avaluació de la transferència de la formació contínua per a la funció directiva i la funció de comandaments intermedis i responsables.* Aquesta fase té l'objectiu de dissenyar el model d'avaluació de la transferència de la formació contínua que es pretén aplicar. Per tal de situar els lectors, avancem que el model dissenyat consisteix, bàsicament, en l'aplicació d'un qüestionari a la persona participant i un al seu cap o a la seva cap, com també la realització d'entrevistes al formador o formadora i a la persona responsable de l'acció formativa, els quals s'apliquen dos cops, abans i un temps després de la formació. També es fan dues reunions amb personal expert per revisar el model d'avaluació —una de procés i una final.
- *Segona fase: avaluació de la transferència de la formació contínua per a la funció directiva i la funció de comandaments intermedis i responsables.* La segona fase consisteix en l'avaluació de la transferència d'una mostra d'accions formatives. Aquesta fase suposa l'aplicació del model d'avaluació de la transferència dissenyat per avaluar l'efectivitat de l'acció formativa, així com les condicions que l'han afectat, i fer-hi propostes de millora. Igualment, permetrà

dur a terme un pilotatge del model i identificar-ne les potencialitats, les limitacions i les possibilitats d'aplicació a altres contextos formatius de l'Administració pública.

#### **4.2. Primera fase: creació del model d'avaluació de la transferència de la formació contínua per a la funció directiva i la funció de comandaments intermedis i responsables**

##### 4.2.1. *Disseny del model*

El disseny del model d'avaluació de la transferència es duu a terme seguint quatre passos:

- En primer lloc, s'han seleccionat els elements estructurals del model d'avaluació de la transferència. S'han escollit els principals elements del model d'avaluació: els instruments i les tècniques més adients, els agents implicats i els moments d'avaluació corresponents.
- En segon lloc, s'han identificat els aprenentatges corresponents a cada acció formativa. Per fer-ho s'ha revisat la literatura sobre formació per a la funció directiva amb vista a identificar les principals competències relacionades que poden ser desenvolupades en la formació.<sup>2</sup> Seguidament, amb la col·laboració del formador o la formadora de cada acció i la persona responsable de la formació, s'han identificat les competències que es treballarien de manera prioritària en cada acció formativa (al voltant de quatre), així com les pràctiques professionals associades a aquestes competències que s'intentarien desenvolupar durant les sessions.<sup>3</sup> La taula 3 mostra una visió general de les competències directives que es treballen en cada acció.
- En tercer lloc, s'han identificat els factors que afecten la transferència en el context de l'Administració pública catalana.
- En quart lloc, s'han creat els instruments i les tècniques d'avaluació.<sup>4</sup> Els diversos qüestionaris i entrevistes presenten una part d'ítems o preguntes generals, que són idèntiques per a totes les accions formatives, i una altra part d'ítems o preguntes específics per a cada acció formativa, que fan referència a les competències i les pràctiques associades que corresponen a cadascuna. Segons el que es mostra a la taula 4 s'ha dissenyat un pla

---

<sup>2</sup> Les competències i les pràctiques professionals associades a la funció directiva s'adjunten a l'annex 1.

<sup>3</sup> Les competències i les pràctiques professionals associades a cada acció formativa es recullen a l'annex 2.

<sup>4</sup> L'annex 3 conté els qüestionaris i les tècniques creats.

d'avaluació en el qual s'ha establert el tipus d'informació a recollir amb cada eina d'avaluació.

- Finalment, personal expert ha validat les eines d'avaluació de la transferència creades. A partir d'aquesta validació s'han introduït millores als instruments d'avaluació.

#### 4.2.2. Proposta de model

##### 4.2.2.1. Finalitat

El model d'avaluació que es proposa pretén ser un marc de referència per avaluar la transferència de la formació per a personal directiu i comandaments de la Generalitat de Catalunya. En aplicar aquest model, es detecten els canvis produïts en el lloc de treball com a conseqüència de la formació, i també les condicions en què han tingut lloc aquests canvis.

##### 4.2.2.2. Objectes d'avaluació

Els dos objectes principals de l'avaluació de la transferència són els resultats de la transferència de la formació al lloc de treball i els factors que afecten la transferència.

Entre els resultats de la transferència, se'n destaquen els següents:

a) *La millora de les competències implicades en l'acció formativa.* Les competències que es treballen en les accions formatives objecte d'avaluació són:

- Visió estratègica (capacitat d'orientar els objectius del servei o departament vers l'assoliment de l'estratègia de l'organització).
- Orientació als resultats (capacitat d'assolir els objectius fixats, preocupació per la millora dels resultats).
- Orientació a l'usuari o l'usuària (capacitat d'anticipar-se i d'atendre les necessitats dels usuaris i les usuàries).
- Planificació i gestió de projectes (capacitat per definir objectius, planificar i organitzar accions, i analitzar els resultats de projectes).
- Treball en equip i cooperació (capacitat de participar de manera activa en l'assoliment d'objectius comuns amb altres professionals).
- Direcció de persones i lideratge (capacitat de dirigir un equip de professionals que treballin de manera interdependent vers l'assoliment d'objectius concrets).



- Motivació (capacitat de generar implicació i il·lusió tant entre els membres de l'equip com en la seva pròpia persona).
- Influència (capacitat d'aconseguir que les idees impactin en els altres i siguin seguides).
- Desenvolupament de persones (capacitat d'incentivar i proveir els recursos necessaris per al desenvolupament tant de la persona com dels seus col·laboradors).
- Relació i comunicació interpersonals (capacitat per relacionar-se i comunicar-se amb els altres en un clima positiu, d'enteniment i respecte mutu).
- Resolució de conflictes i negociació (capacitat per identificar i contrastar arguments i per defensar els interessos i les necessitats del departament o servei).
- Anàlisi i resolució de problemes (capacitat per identificar les parts significatives d'un problema i per establir els criteris i els passos necessaris per resoldre'l de manera eficaç).
- Presa de decisions (capacitat de valorar les diverses alternatives d'una situació i de triar-ne la millor, com també de ser conseqüent amb la decisió presa).
- Maduresa emocional (capacitat de ser conscient i regular les pròpies emocions).
- Control de l'estrès (capacitat d'autoregulació i relaxació davant situacions tenses o sota pressió).
- Gestió de les tecnologies de la informació i la comunicació (capacitat d'utilitzar els sistemes informàtics de l'organització).

b) *La millora en les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa.* Les pràctiques professionals són actuacions, comportaments o accions que formen part del perfil del personal directiu o del personal de comandament que aquestes persones desenvolupen per executar la seva funció en el lloc de treball. Per a cada una de les competències implicades en la formació a avaluar s'identifiquen també quines són les pràctiques professionals concretes que es treballen en cada acció formativa.<sup>5</sup>

c) *El canvi que es genera en el lloc de treball a partir de la participació en l'acció formativa.* Cal avaluar si es produeix o no un canvi en l'actuació professional com a conseqüència de l'acció formativa i en quina mesura es dona aquest canvi.

---

<sup>5</sup> La concreció de pràctiques professionals associades a les competències que es treballen en cada acció formatives es pot consultar a l'annex 2.

Les condicions que afecten la transferència a avaluar poden ser de tres tipus:

a) *Condicions de l'organització que afecten la transferència:*

- Visió sobre la formació.
- Tipus de model d'anàlisi de necessitats formatives de l'organització.
- Existència d'incentius per la transferència de la formació al lloc de treball.
- Existència d'estratègies per a l'acompanyament de la transferència.

b) *Condicions del lloc de treball que afecten la transferència:*

- Introducció de recursos en el lloc de treball per a la millora de la transferència.
- Grau de prioritat de la necessitat formativa.
- Existència d'oportunitats d'aplicació.
- Disponibilitats dels recursos necessaris per transferir.
- Grau de complexitat de les tasques que es duen a terme en el lloc de treball.
- Grau d'autonomia en l'actuació professional.
- Clima laboral positiu.
- Suport dels companys i les companyes per a l'aplicació de la formació.
- Suport del superior o la superior per a l'aplicació de la formació.
- Suport de la direcció de l'organització per a l'aplicació de la formació.

c) *Condicions de les persones participants que afecten la transferència:*

- Motivació davant l'acció formativa.
- Motivació davant la millora de l'actuació professional.
- Actitud davant la carrera professional.
- Grau de compromís amb l'organització.
- Possessió d'informació sobre l'acompliment professional.
- Capacitats/habilitats necessàries per aplicar els aprenentatges adquirits.
- Grau d'aprenentatges suficients per aplicar la formació al lloc de treball.
- Motivació per aplicar la formació al lloc de treball.
- Actitud positiva davant els canvis.
- Iniciativa.
- Expectatives d'èxit en l'aplicació de la formació al lloc de treball.

d) *Condicions de la formació que afecten la transferència:*

- Grau d'estandardització de la formació.
- Grau de concreció dels objectius de la formació.
- Combinació de la teoria i la pràctica en la formació.
- Previsió dels recursos necessaris per a la transferència.
- Grau de satisfacció respecte a la formació.
- Grau d'adequació pedagògica de la formació.

- Grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge de la formació.
- Semblança entre les activitats i les actuacions en el lloc de treball.
- Presència d'orientacions i/o pautes per a la transferència.

#### 4.2.2.3. Moments d'avaluació

Es defineixen dos moments d'avaluació:

- Moment preformació: un temps abans de l'inici de l'acció formativa.
- Moment postformació: un temps després de l'acabament de l'acció formativa (al voltant de dos mesos).

L'establiment d'aquests dos moments permet observar el canvi que es dona a partir del punt de partida identificat.

#### 4.2.2.4. Agents implicats en l'avaluació

En l'avaluació s'implica la persona participant en l'acció formativa (autoavaluació) i el seu cap o la seva cap. Les persones formadores i la persona responsable de la formació actuen com a font d'informació sobre aspectes relacionats amb les característiques de l'organització i de l'acció formativa.

#### 4.2.2.5. Instruments i tècniques de recollida d'informació

A la taula 2 es descriuen les característiques dels instruments i les tècniques de recollida d'informació que constitueixen la proposta de model d'avaluació de la transferència.

Es tracta d'un qüestionari a la persona participant i un al seu cap o la seva cap, com també la realització d'entrevistes al formador o la formadora i a la persona responsable de l'acció formativa, instruments que s'apliquen dos cops: abans i un temps després de la formació. També es proposa fer dues reunions de revisió del model d'avaluació, una de procés i una final.

Es dissenyen els quatre qüestionaris d'avaluació<sup>6</sup> i els dos guions d'entrevista. (vegeu l'annex 3). La taula 3 mostra el tipus d'informació a recollir amb cada eina d'avaluació.

---

<sup>6</sup> Els qüestionaris són validats mitjançant el sistema de "jutges" per quatre persones expertes en metodologia d'avaluació i tres persones expertes en formació de personal directiu. Els criteris per a la validació són els següents:

- *Univocitat*: s'entén?; aborda més d'un objecte? La resposta és "sí" o "no".
- *Pertinença*: l'ítem té relació lògica amb l'objecte que es pretén analitzar? La resposta és "sí" o "no".

Taula 2. Descripció dels instruments i les tècniques d'avaluació de la transferència segons el moment, els agents, el format i l'objectiu

Instrument/téc.	Moment	Agents	Format	Objectiu
Qüestionari	Abans d'iniciar l'acció formativa (PRE-FORMACIÓ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participants</li> </ul>	Aplicatiu on-line	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obtenir dades quantitatives, generals i objectivables sobre el nivell de <u>competències de partida</u>.</li> <li>▪ Identificar les <u>condicions de la formació, del/de la participant i del seu lloc de treball</u> que poden afectar la transferència.</li> <li>▪ Comprovar la <u>validesa dels instruments i tècniques</u> d'avaluació de la transferència.</li> </ul>
Qüestionari		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Superior/a o un/a company/a proper</li> </ul>	Aplicatiu on-line	
Entrevista semiestructurada		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formador/a</li> </ul>	Presencial	
Entrevista semiestructurada		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsable de formació</li> </ul>	Presencial	
Grup de discussió	Durant el procés de realització de les accions formatives	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsables de formació</li> <li>▪ Expert/a en avaluació de la transferència</li> <li>▪ Expert/a en funció directiva del sector públic</li> <li>▪ Investigadores</li> </ul>	Reunió	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contrastar dades sobre el <u>procés</u> de pilotatge.</li> <li>▪ Comprovar la <u>validesa dels instruments i tècniques</u> d'avaluació de la transferència.</li> </ul>
Qüestionari	Entre 1 i 2 mesos després de finalitzar l'acció formativa (POST-FORMACIÓ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participants</li> </ul>	Aplicatiu on-line	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obtenir dades quantitatives, generals i objectivables sobre la millora en el nivell de <u>competències fruit de l'acció formativa</u>.</li> <li>▪ Identificar les <u>condicions de la formació, del/de la participant i del seu lloc de treball</u> que han afectar la transferència.</li> <li>▪ Comprovar la <u>validesa dels instruments i tècniques</u> d'avaluació de la transferència.</li> </ul>
Qüestionari		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Superior/a o un/a company/a proper</li> </ul>	Aplicatiu on-line	
Entrevista		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formador/a</li> </ul>	Presencial	

semiestructurada				<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar les <u>condicions de la formació</u> que han afectat la transferència.</li> <li>Comprovar la <u>validesa dels instruments i tècniques</u> d'avaluació de la transferència.</li> </ul>
Entrevista semiestructurada		<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable de formació</li> </ul>	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar les <u>condicions de l'organització</u> que han afectat la transferència.</li> <li>Comprovar la validesa dels instruments i tècniques d'avaluació de la transferència.</li> </ul>
Grup de discussió		<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsables de formació</li> <li>Expert/a en avaluació de la transferència</li> <li>Expert/a en funció directiva del sector públic</li> <li>Investigadores</li> </ul>	Reunió	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contrastar els <u>resultats</u> del pilotatge.</li> <li>Comprovar la <u>validesa dels instruments i tècniques</u> d'avaluació de la transferència.</li> </ul>

Taula 3. Instruments i tècniques d'avaluació de la transferència segons els objectes d'avaluació

Objectes	Indicadors	Tècniques/instruments de recollida d'informació							
		Qüestionari participant		Qüestionari cap		Entrevista formador/a		Entrevista responsable formació	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Competències directives implicades en l'acció formativa	Visió estratègica								
	Orientació als resultats								
	Orientació a l'usuari/ària								
	Gestió i adaptació al canvi								
	Planificació i gestió de projectes								
	Innovació i creativitat								
	Treball en equip i cooperació								
	Direcció de persones i lideratge								
	Motivació								
	Influència i persuasió								
	Desenvolupament de persones								
	Relació i comunicació interpersonal								
	Resolució de conflictes i negociació								
Anàlisi i resolució de problemes									

	Aprenentatge i millora								
	Flexibilitat								
	Iniciativa								
	Presa de decisions								
	Maduresa emocional								
	Control de l'estrès								
	Gestió de les tecnologies de la informació i la comunicació								
	Comprensió de l'entorn organitzacional								
	Compromís amb l'organització								
	Responsabilitat i ètica pública								
	Expertesa tecnicoprofessional								
Pràctiques professionals directives implicades en l'acció formativa <sup>7</sup>	Qüestiona els procediments i els processos establerts i genera solucions alternatives								
	Promou i lidera la introducció de nous processos i serveis								
	Promou una cultura d'innovació entre els col·laboradors								
	Busca informació comparativa sobre altres organitzacions								
	Descobreix models o perspectives originals i fa propostes al respecte								
Canvis en el lloc de treball a partir de la formació	Expectatives de canvi en l'actuació professional								
	Canvi realitzat en l'actuació professional								
	Satisfacció de la persona participant respecte als canvis realitzats en el lloc de treball								
	Satisfacció del cap o la cap respecte als canvis realitzats en el lloc de treball								
	Previsió de la persona participant sobre el manteniment dels canvis en el lloc de treball								
	Previsió del cap o la cap sobre el manteniment dels canvis en el lloc de treball								

(Continuació)

Objectes	Indicadors	Tècniques/instruments de recollida d'informació							
		Qüestionari participant		Qüestionari cap		Entrevista formador/a		Entrevista responsable formació	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Condicions de l'organització	Visió sobre la formació								
	Tipus de model d'anàlisi de necessitats formatives de l'organització								

<sup>7</sup> Aquestes pràctiques professionals fan referència a la competència "innovació i creativitat" i s'indiquen aquí a tall d'exemple. Per revisar altres pràctiques associades a altres competències, vegeu l'annex 1.

que afecten la transferència	Existència d'incentius per la transferència de la formació al lloc de treball									
	Existència d'estratègies per a l'acompanyament de la transferència									
Condicions del lloc de treball que afecten la transferència	Introducció de recursos en el lloc de treball per a la millora de la transferència									
	Grau de prioritat de la necessitat formativa									
	Existència d'oportunitats d'aplicació									
	Disponibilitats dels recursos necessaris per transferir									
	Grau de complexitat de les tasques que es duen a terme en el lloc de treball									
	Grau d'autonomia en l'actuació professional									
	Clima laboral positiu									
	Suport dels companys i les companyes per a l'aplicació de la formació									
	Suport del superior o la superior per a l'aplicació de la formació									
	Suport de la direcció de l'organització per a l'aplicació de la formació									
	Condicions de les persones participants que afecten la transferència	Motivació davant l'acció formativa								
Motivació davant la millora de l'actuació professional										
Actitud davant la carrera professional										
Grau de compromís amb l'organització										
Possessió d'informació sobre l'acompliment professional										
Capacitats/habilitats necessàries per aplicar els aprenentatges adquirits										
Grau d'aprenentatges suficients per aplicar la formació al lloc de treball										
Motivació per aplicar la formació al lloc de treball										
Actitud positiva davant els canvis										
Iniciativa										
Expectatives d'èxit en l'aplicació de la formació al lloc de treball										
Condicions de la formació que afecten la transferència	Grau d'estandardització de la formació									
	Grau de concreció dels objectius de la formació									
	Combinació de la teoria i la pràctica en la formació									
	Previsió dels recursos necessaris per a la transferència									
	Grau de satisfacció respecte a la formació									
	Grau d'adequació pedagògica de la formació									
	Grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge de la formació									
	Semblança entre les activitats i les actuacions en el lloc de treball									
	Presència d'orientacions i/o pautes per a la transferència									

### **4.3. Segona fase: avaluació de la transferència de la formació contínua per a la funció directiva i la funció de comandaments intermedis i responsables**

#### *4.3.1. Escenari i mostra*

Per delimitar l'escenari de la recerca, hem decidit centrar-nos en la formació contínua per a personal directiu gestionada per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya,<sup>1</sup> principalment per dos motius.

El primer motiu té a veure amb l'interès de l'entitat per constituir-se com la institució de referència en l'àmbit de la formació sobre gestió i funció públiques, la qual cosa pot afavorir la incorporació de l'avaluació de la transferència de la formació i contribuir, així, a la millora de les accions formatives.

El segon motiu és que una de les seves línies estratègiques d'actuació consisteix a consolidar i potenciar una oferta formativa de qualitat per a persones amb càrrecs directius de les administracions públiques catalanes, línia que coincideix amb l'àmbit formatiu que pretenem avaluar.

Per a l'avaluació, s'ha escollit una mostra de vuit accions formatives<sup>2</sup> corresponents a la formació per a personal directiu del Pla de formació per a l'Administració de la Generalitat.<sup>3</sup> Les accions es dirigeixen a dos perfils de destinataris diferents i s'emmarquen en dues funcions formatives: la funció directiva (per a alts càrrecs, subdirectors o subdirectores i caps de serveis) i la funció de comandaments intermedis i responsables (responsables d'equip). Tot i així, els continguts se centren, en tots els casos, en la formació en competències directives o competències per a càrrecs de comandament.<sup>4</sup>

Les accions formatives s'han seleccionat mitjançant un mostreig de tipus intencional per tal d'augmentar la utilitat de la informació que s'obtingui (McMillan i Schumacher, 2005: 406). Cada acció formativa havia de complir una sèrie de criteris:

---

<sup>1</sup> L'Escola d'Administració Pública de Catalunya (EAPC) és una institució autònoma fundada l'any 1912 i adscrita al Departament de Governació i Administracions Públiques de la Generalitat. Ofereix formació contínua tant als diversos departaments i organismes de l'Administració de la Generalitat com a les administracions locals, de manera transversal.

<sup>2</sup> En un primer moment es van escollir dotze accions formatives, però quatre es van suspendre.

<sup>3</sup> No s'abordarà cap acció formativa del Pla de formació per a l'Administració local per raó de la dispersió, tant temàtica com organitzativa, d'aquest Pla.

<sup>4</sup> La distinció entre els dos col·lectius no és rellevant per a l'estudi, ja que les accions formatives presenten els mateixos objectius i continguts independentment de la funció a la qual van dirigits.



- 1) *Ser estratègica per a l'organització.* La formació de tipus estratègic té per objectiu desenvolupar les competències professionals per dur a terme eficaçment les funcions pròpies del lloc de treball, cosa que contribueix a l'assoliment dels objectius organitzatius i estratègics i a la millora del servei públic. És una formació necessària per millorar la prestació del servei i/o per desenvolupar nous projectes, nous serveis o la implantació de formació proposada per òrgans interdepartamentals, de manera que és prioritari avaluar-ne la transferència i determinar si s'ha assolit la millora prevista.
- 2) *Permetre l'aplicació directa al lloc de treball del personal directiu.* Ens interessa avaluar la transferència d'accions formatives vinculades al lloc de treball del personal directiu. Fins i tot es dóna prioritat a aquelles accions formatives el disseny de les quals incorpora un pla d'aplicació al lloc de treball.
- 3) *No haver-se iniciat la formació en el moment d'aplicar el pla pilot.* Necessitem poder analitzar l'acció formativa des de l'inici del procés formatiu per no perdre informació rellevant per explicar el procés de transferència.
- 4) *Tenir una durada mínima de deu hores.* Entenem que en les accions formatives amb una durada inferior a deu hores no s'assoleix un volum d'aprenentatges suficient que permeti realitzar grans canvis en el lloc de treball.
- 5) *Ser de modalitat presencial.* Les accions formatives presencials presenten unes característiques molt diferents de les accions de modalitat semipresencial o no presencial, de manera que cada tipus de modalitat necessita un model d'avaluació de la transferència que s'ajusti a les seves particularitats. En el nostre cas, hem optat per crear un model d'avaluació de la transferència de la formació contínua de modalitat presencial perquè acostuma a presentar un major grau d'aplicabilitat que la no presencial o la semipresencial (Pineda, 2006).
- 6) *Comptar amb un nombre de participants superior a deu.* L'acció formativa ha de comptar amb un grup mitjà participants que permeti recollir dades suficients per extreure resultats significatius en el pilotatge (McMillan i Schumacher, 2005: 248).

Finalment, les accions formatives objecte d'avaluació són les següents (taula 4):

**Taula 4. Accions formatives objectes d'avaluació**

Acció formativa	Funció	Dates de realització
1. <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I)</i>	Directiva	<i>Formació:</i> 19, 21, 26 i 28 de febrer <i>Seguiment:</i> 13 de març i 14 de maig
2. <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (II)</i>	Comandaments intermedis i responsables	23, 25, 28 i 30 d'abril, 12 de maig i 2 de juliol
3. <i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i>	Comandaments intermedis i responsables	3 i 5 de març
4. <i>Direcció d'equips (I)</i>	Comandaments intermedis i responsables	<i>Formació:</i> 31 de març i 2 d'abril <i>Seguiment:</i> 16 d'abril i 22 de maig
5. <i>Direcció d'equips (II)</i>	Comandaments intermedis i responsables	<i>Formació:</i> 31 de març i 2 d'abril <i>Seguiment:</i> 16 d'abril i 22 de maig
6. <i>Gestió de projectes</i>	Comandaments intermedis i responsables	4, 7, 14 i 21 d'abril i 5 de maig
7. <i>Tècniques de negociació i mediació</i>	Directiva	<i>Formació:</i> 14, 16 i 22 d'abril i 18 de juny <i>Coach:</i> 14 i 15 de maig
8. <i>Curs de tècniques professionals de presentació</i>	Comandaments intermedis i responsables	6, 13, 20 i 27 de maig i 3 de juny

A la taula 5 es detallen les competències implicades en cada acció formativa.

**Taula 5. Competències directives implicades en les accions formatives a avaluar**

COMPETÈNCIES	<i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i>	<i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i>	<i>Direcció d'equips (I i II)</i>	<i>Gestió de projectes</i>	<i>Tècniques de negociació i mediació</i>	<i>Curs de tècniques professionals de presentació</i>
▪ Visió estratègica						
▪ Orientació als resultats						
▪ Orientació a l'usuari/ària						

▪ Planificació i gestió de projectes						
▪ Treball en equip i cooperació						
▪ Direcció de persones i lideratge						
▪ Motivació						
▪ Influència						
▪ Desenvolupament de persones						
▪ Relació i comunicació interpersonals						
▪ Resolució de conflictes i negociació						
▪ Anàlisi i resolució de problemes						
▪ Presa de decisions						
▪ Maduresa emocional						
▪ Control de l'estrès						
▪ Gestió de les tecnologies de la informació i la comunicació						

Les accions *Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional i Direcció d'equips* compten amb dues edicions. Malgrat això, seran tractades com accions independents.

A cadascuna de les accions formatives llistades s'aplica el model d'avaluació de la transferència dissenyat.<sup>5</sup>

La mostra final de qüestionaris recollits abans de la formació —preformació— respecte a les persones admeses és del 63% dels participants i del 31,97% dels caps o les caps. La mostra de qüestionaris recollits aproximadament dos mesos després de la formació —postformació— respecte a les persones que acaben la formació i són certificades a aquest efecte és del 69,88% en el cas dels participants i del 53,01% en el cas dels caps o les caps.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Com ja s'ha presentat anteriorment, el model consta de les eines següents:

- Qüestionari preformació i qüestionari postformació a la persona participant.
- Qüestionari preformació i qüestionari postformació al cap o la cap.
- Entrevista preformació i entrevista postformació a la persona formadora.
- Entrevista preformació i entrevista postformació a la persona responsable de formació.

<sup>6</sup> Als qüestionaris previs a la formació, la població és el nombre de persones inscrites a l'acció formativa; en canvi, als qüestionaris posteriors a la formació, la població és el nombre de persones que assoleixen el certificat corresponent, que varia respecte a les persones inscrites.

Tots els qüestionaris estan associats a persones concretes, ja que per fer una anàlisi estadística correcta cal que els quatre qüestionaris estiguin relacionats en forma de "cas", és a dir, que corresponguin a una única persona participant i al cap o la cap corresponent. No obstant això, en tots els casos es manté l'anonimat de les persones enquestades a través de l'assignació d'un codi (ocult) i no es té en compte la identitat de la persona enquestada. Això s'assoleix mitjançant l'ús d'una aplicació informàtica de gestió d'enquestes en línia que distribueix i recull els quatre qüestionaris de manera relacionada però sense revelar cap identitat.

Un "cas complet" és el d'aquella persona participant de la qual es tenen tots quatre qüestionaris —es disposa de 23 casos complets. Per contra, la dada "casos diferents" es refereix a les persones participants de les quals es té un qüestionari o més; en aquest sentit, es tenen 89 casos diferents, però s'observa que el 70% dels casos diferents compten amb tres dels quatre qüestionaris esperats.<sup>7</sup>

**Taula 6. Accions formatives objecte d'avaluació**

Acció formativa	Admesos	Certificats	Preparticipants	Precap	Postparticipants	Postcap	Casos diferents	Casos complets
1. Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I)	12	7	12	6	10	6	12	4
2. Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (II)	16	13	9	3	9	4	11	3
3. Anàlisi de problemes i presa de decisions	16	13	3	0	10	4	13	0
4. Direcció d'equips (I)	16	11	15	9	9	8	15	1
5. Direcció d'equips (II)	16	9	12	9	7	8	12	7
6. Gestió de projectes	16	12	9	5	6	5	9	4
7. Tècniques de negociació i mediació	15	7	8	3	1	3	8	0
8. Curs de tècniques professionals de presentació	15	11	9	4	6	6	9	4
<b>TOTAL</b>	<b>122</b>	<b>83</b>	<b>77</b>	<b>39</b>	<b>58</b>	<b>44</b>	<b>89</b>	<b>23</b>

63,12%      31,97%      69,88%      53,01%  
 respecte a    respecte      respecte a    respecte

<sup>7</sup> Cal aclarir que no interessa eliminar els casos dels quals no es disposa dels quatre qüestionaris perquè, de cara a analitzar alguns resultats, poden ser rellevants i permeten analitzar una mostra més nombrosa i representativa de casos. Tanmateix, a causa de l'elevat percentatge de casos diferents quasi complets (amb tres qüestionaris de quatre), els resultats de les proves estadístiques aplicades no presenten diferències significatives respecte al conjunt de casos complets. D'aquest resultat es desprèn que els esforços dedicats a aconseguir casos complets, amb els quatre qüestionaris posats en relació, no són absolutament necessaris.

Finalment, quant a les tècniques qualitatives del model, es fa una entrevista a cada persona formadora i una entrevista a la persona responsable de totes les accions formatives —una sola persona centralitza la coordinació de totes aquestes accions formatives. També s'organitzen tres grups de discussió per tal de fer el seguiment de l'avaluació.

#### 4.3.2. *Aplicació dels instruments d'avaluació*

Tal com ja s'ha avançat, els qüestionaris es gestionen a través d'una aplicació informàtica que convida els participants i els seus caps a respondre'ls. Això es fa a través d'un missatge de correu electrònic que conté un enllaç personalitzat a cada qüestionari.<sup>8</sup>

S'accedeix a les adreces electròniques de les persones participants a través de la persona responsable de la formació de l'EAPC. Per contra, l'accés a les adreces electròniques dels caps es fa a través de les mateixes persones participants, les quals aporten aquesta informació en respondre l'enquesta preformació.

Les enquestes prèvies a la formació s'envien aproximadament una setmana abans de l'inici de la formació i es tanquen<sup>9</sup> quan aquesta comença. Les enquestes posteriors a la formació s'envien aproximadament dos mesos després d'acabar l'acció formativa i es tanquen vint dies després de ser enviades. Uns dies abans de tancar l'enquesta s'envia un recordatori a participants i caps en què s'anuncia la data de tancament.<sup>10</sup>

Durant tot el procés d'aplicació dels qüestionaris, s'han resolt els dubtes de participants i caps, ja sigui sobre el procés d'avaluació o sobre els ítems concrets dels qüestionaris, mitjançant la comunicació per via del correu electrònic.

Un cop recollits els instruments, la mateixa aplicació organitza la informació en forma de matriu de dades.<sup>11</sup>

Les entrevistes a les persones formadores i a la persona responsable de la formació es fan de manera presencial i/o telefònica.

---

<sup>8</sup> Vegeu els annexos 4.1. i 4.2.

<sup>9</sup> L'aplicació que gestiona les enquestes permet establir una data límit per a la resposta de les enquestes.

<sup>10</sup> Vegeu els annexos 4.3. i 4.4.

<sup>11</sup> A l'annex 5 s'adjunta la plantilla de codificació dels qüestionaris que s'utilitza per identificar les dades de la matriu.

Finalment, respecte als grups de discussió, es duen a terme les trobades següents:

1. Trobada inicial (amb les persones responsables de la formació i les persones formadores). Es presenta la proposta de model d'avaluació de la transferència i s'identifiquen les principals competències que es treballen en cada acció formativa.
2. Trobada de seguiment (amb les persones responsables de la formació). S'intercanvia informació sobre el procés d'aplicació de l'avaluació i s'identifiquen estratègies per millorar-lo.
3. Trobada de revisió de resultats (amb les persones responsables de la formació i amb personal expert). Es posen en comú els resultats principals i es discuteix sobre possibles estratègies per avaluar la transferència a altres accions formatives de la Generalitat.

#### 4.3.3. *Anàlisi de la informació*

L'anàlisi de la informació quantitativa es duu a terme mitjançant el paquet estadístic SPSS.

Malgrat que són quatre qüestionaris diferents, l'anàlisi es fa de manera dependent, ja que es tracta de mostres relacionades que fan referència als mateixos subjectes —cada participant és un cas.

L'anàlisi presenta l'estructura següent:<sup>12</sup>

- a) Descripció del perfil professional de les persones participants.
- b) Descripció i anàlisi inferencial de les necessitats formatives i de les condicions preformació.
- c) Descripció i anàlisi inferencial de l'aprenentatge assolit i de les condicions de la formació.
- d) Descripció i anàlisi inferencial de la millora de l'actuació i de les condicions postformació.

Les figures 7, 8, 9 i 10 mostren un esquema de l'anàlisi efectuada.

---

<sup>12</sup> A l'annex 6.1. es detallen el disseny de l'anàlisi efectuada i les proves que inclou.

**Figura 7. Descripció del perfil professional de les persones participants**

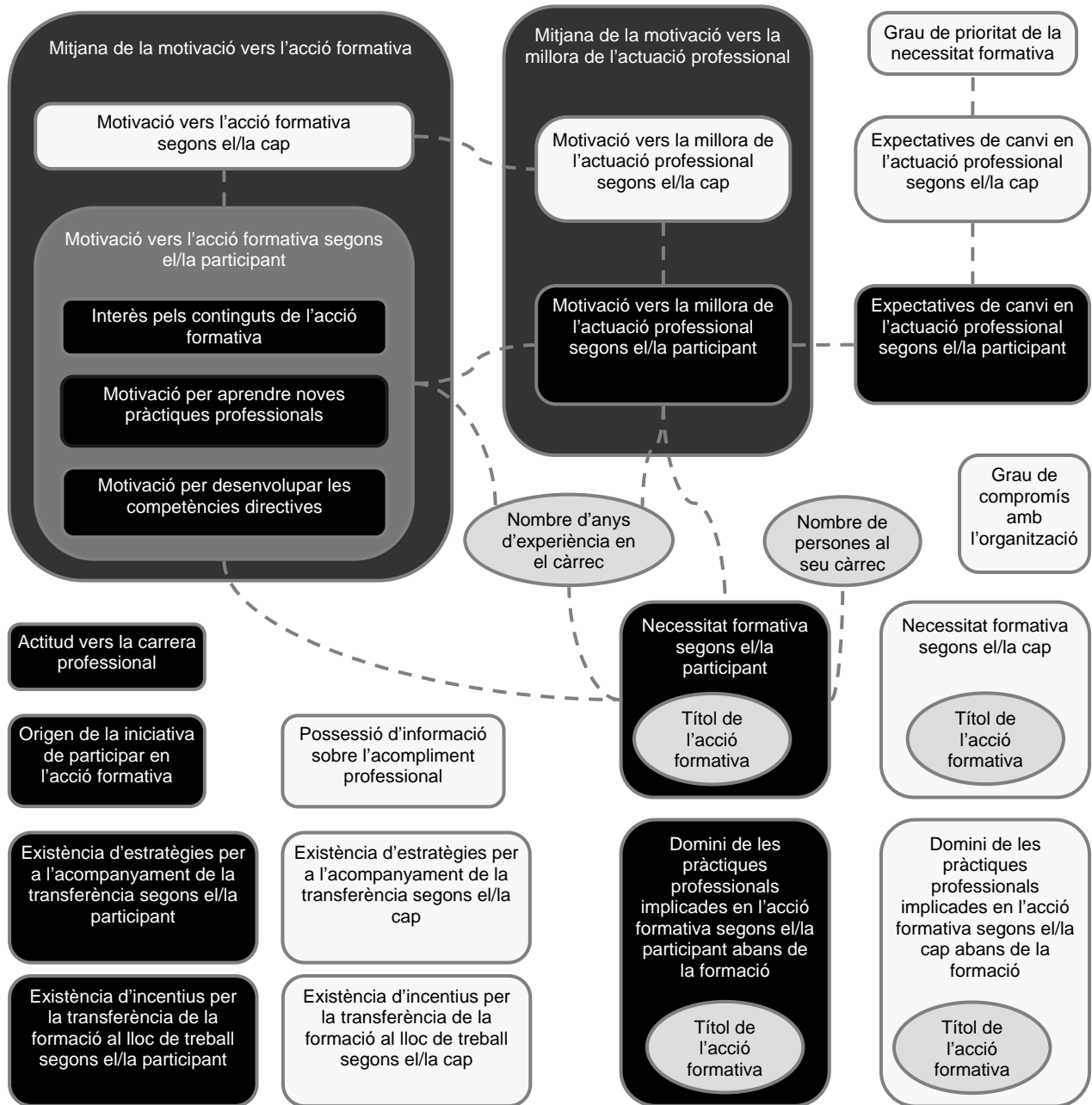


LLEGENDA:

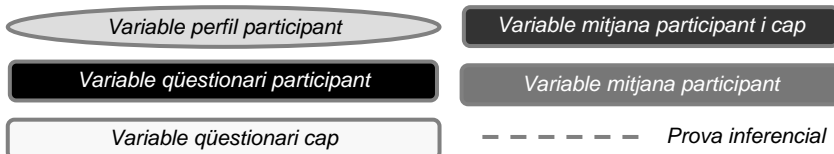
Variable perfil participant

Prova inferencial

**Figura 8. Descripció i anàlisi inferencial de les necessitats formatives de les persones participants i de les condicions preformació**

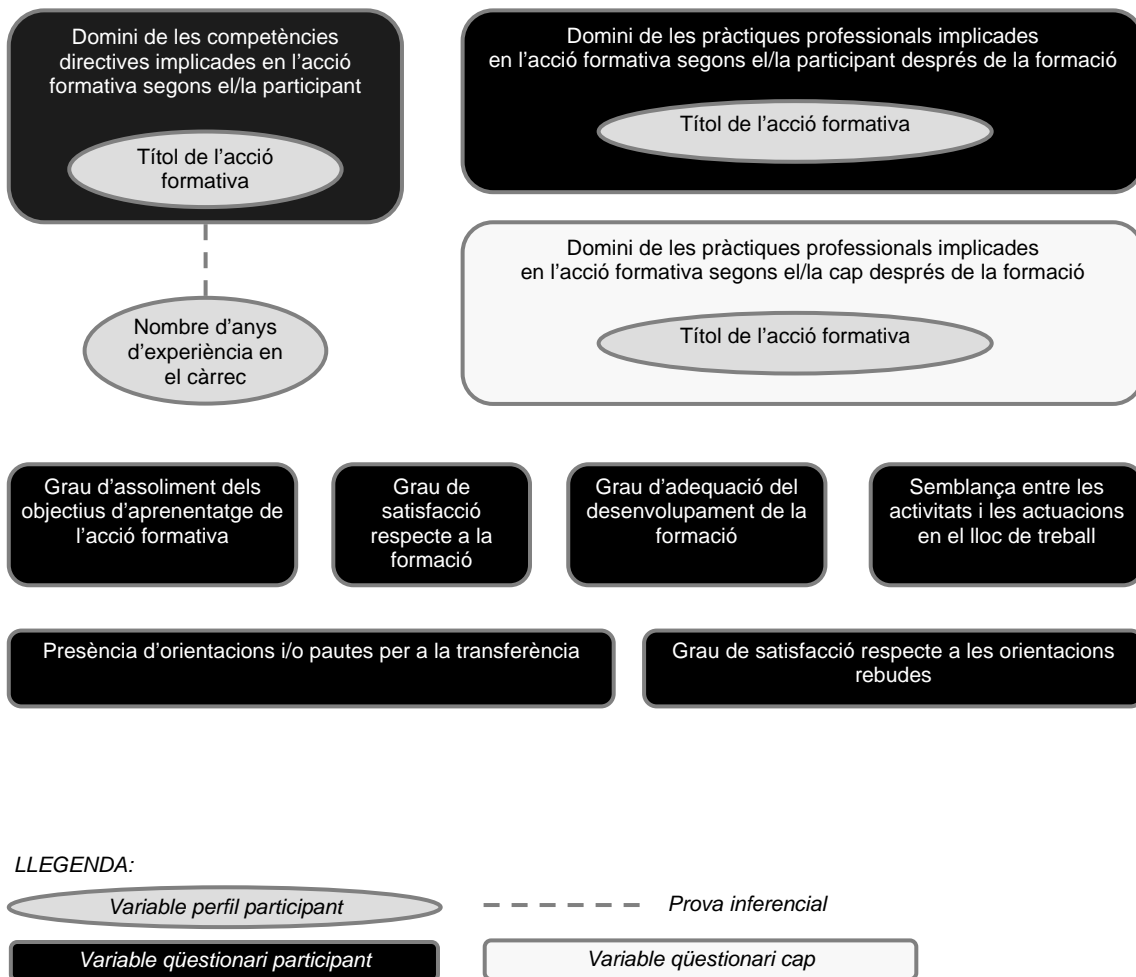


**LLEGENDA:**



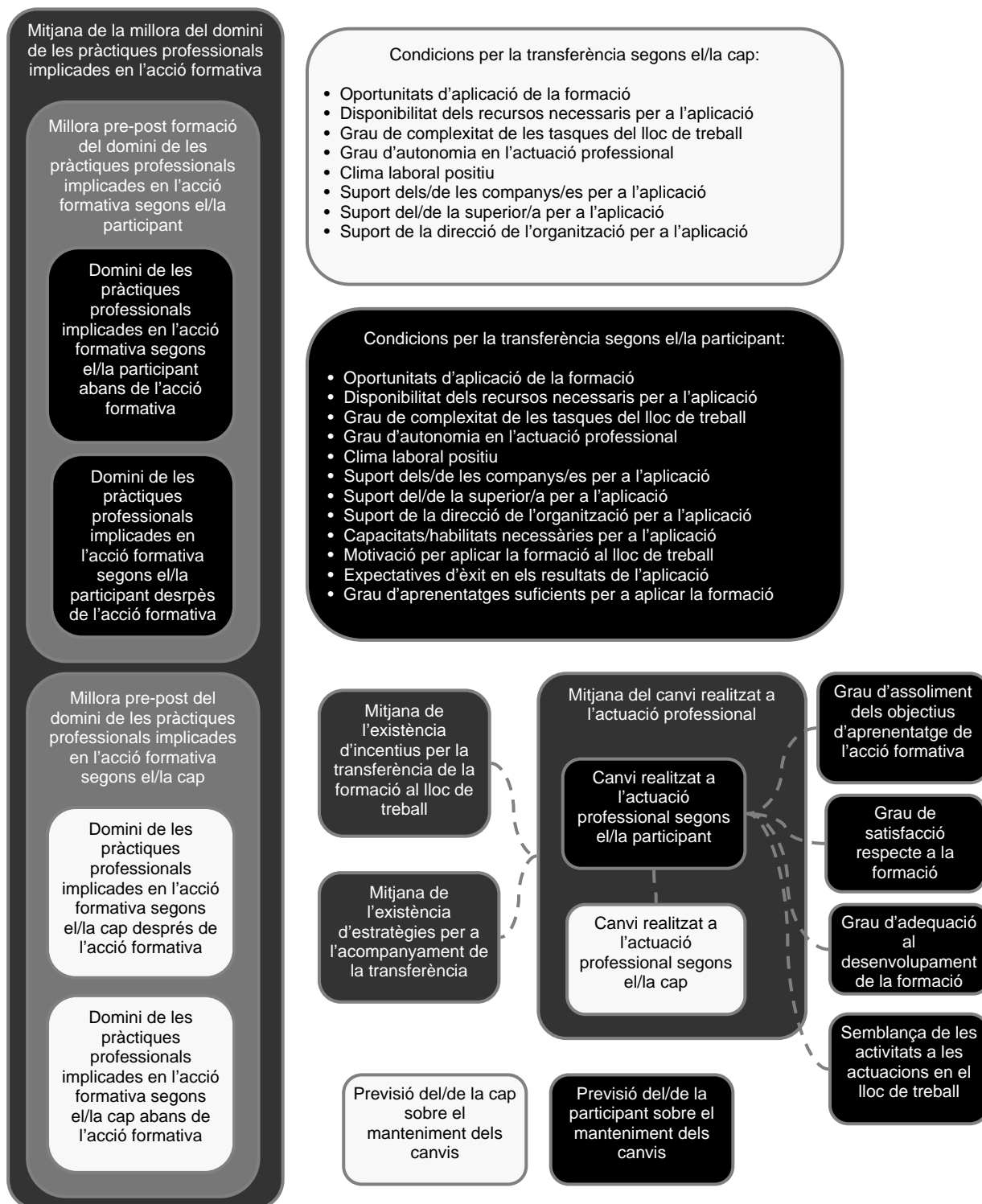


**Figura 9. Descripció i anàlisi inferencial de l'aprenentatge assolit per les persones participants i de les condicions de la formació**

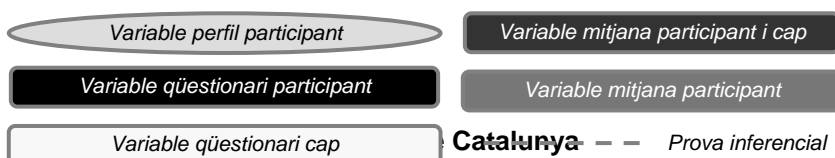


**Figura 10. Descripció i anàlisi inferencial de la millora de l'actuació professional de les persones participants i de les condicions postformació**

4.3.4. *Limitacions*



**LLEGENDA:**



Les principals limitacions que es donen en l'aplicació pilot tenen a veure amb l'accés a les persones participants, sobretot en relació amb els qüestionaris previs a l'acció formativa.

En molts casos, la llista de persones inscrites a la formació no es tancava fins pocs dies abans que s'iniciessin les accions formatives. Per tant, es tenia accés a l'adreça de correu electrònic d'aquestes persones amb molt poca antelació per poder enviar-los el missatge d'invitació i perquè tinguessin temps suficient per respondre el qüestionari.

Així mateix, es constata que una part important de les adreces electròniques de les persones participants amb què compta el servei de formació (aproximadament el 10%) són errònies o bé no corresponen al participant, sinó a la persona que l'ha inscrit a l'acció formativa.

Aquesta situació s'agreuja si es considera que només es té accés al nom i a l'adreça electrònica del cap o la cap un cop el col·laborador o la col·laboradora respon el qüestionari i aporta aquesta dada. Això ha motivat que les respostes dels caps als qüestionaris preformació siguin tan baixes, ja que han tingut molt poc temps per respondre'ls.

Valorem molt positivament l'esforç de les persones implicades tant per fer-nos arribar les adreces electròniques dels participants al més ràpidament possible com per respondre els qüestionaris amb molt poc marge de temps. Amb tot, de cara a futures avaluacions similars caldria replantejar l'estratègia d'accés a les persones implicades.

## 5. RESULTATS

### 5.1. Perfil professional de les persones participants

En aquest apartat es descriu el perfil professional de les persones participants en les accions formatives avaluades per tal de contextualitzar els resultats de la recerca.

#### 5.1.1. Departament

En primer lloc, la taula 11 mostra que tots els departaments de la Generalitat estan representats en la mostra. Malgrat això, els departaments de Treball i de Salut són els més representats, amb una mostra d'aproximadament el 15% de les persones participants.

**Taula 11. Departaments de les persones participants**

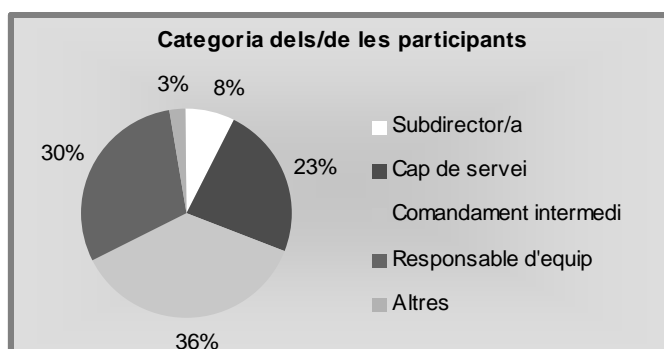
Departament	Freqüència	Percentatge
Dep. de la Presidència	1	1,3
Dep. de la Vicepresidència	1	1,3
Parlament de Catalunya	1	1,3
Dep. de Justícia	2	2,6
Dep. d'Innovació, Universitats i Empresa	2	2,6
Dep. de Medi Ambient i Habitatge	3	3,9
Institut Català de la Salut	3	3,9
Dep. de Governació i Administracions Públiques	4	5,2
Dep. de Política Territorial i Obres Públiques	4	5,2
Dep. d'Educació	4	5,2
Dep. d'Interior, Relacions Institucionals i Participació	5	6,5
Dep. d'Economia i Finances	5	6,5
Dep. de Treball	5	6,5
Dep. d'Acció Social i Ciutadania	5	6,5
Dep. de Cultura i Mitjans de Comunicació	8	10,4
Dep. de Treball	11	14,3
Dep. de Salut	13	16,9
<b>Total</b>	<b>77<sup>1</sup></b>	<b>100,0</b>

<sup>1</sup> Del total de la mostra, 12 persones no han respost aquest ítem.

5.1.2. *Categoria*

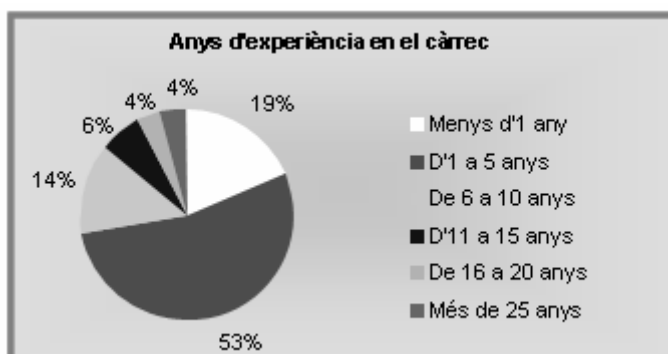
Les persones que participen en la formació avaluada són comandaments —responsables d'equip o comandaments intermedis— o personal directiu —caps de servei i subdirectors o subdirectores— de la Generalitat de Catalunya, i hi són més representats els comandaments que el personal directiu (gràfic 12). El 3% de la mostra pertany a altres categories, com ara la de membres assessors d'una conselleria.

Gràfic 12. Categoria dels/de les participants

5.1.3. *Experiència en el càrrec*

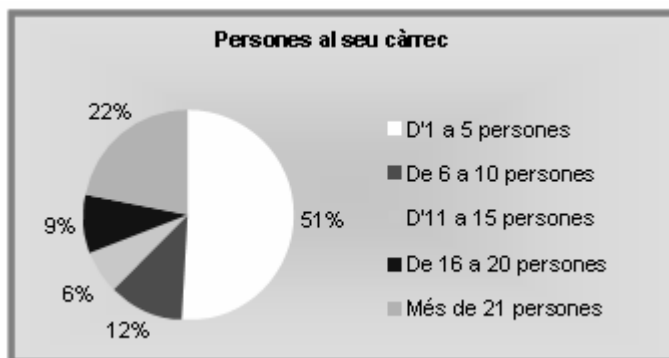
Al gràfic 13 destaca que el 86% de persones de la mostra tenen menys de deu anys d'experiència en el càrrec, cosa que vol dir que són comandaments o persones amb funcions directives que han ocupat el seu càrrec recentment o en els darrers anys.

Gràfic 13. Anys d'experiència en el càrrec de les persones participants

5.1.4. *Persones al seu càrrec*

Segons les dades que es presenten al gràfic 14, més de la meitat de les persones participants en les accions formatives avaluades tenen al seu càrrec equips reduïts, d'1 a 5 persones (51%). La resta de participants té un nombre divers de persones al seu càrrec, i cal destacar els que són responsables de més de 21 persones (22%).

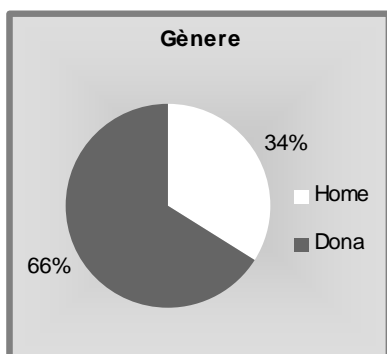
**Gràfic 14. Nombre de persones a càrrec dels/de les participants**



#### 5.1.5. *Gènere*

Gairebé 7 de cada 10 participants en les accions formatives objecte d'avaluació són dones (gràfic 15). Val a dir que no es donen diferències per qüestió de gènere segons la categoria professional de les persones participants.<sup>2</sup>

**Gràfic 15. Gènere dels/de les participants**



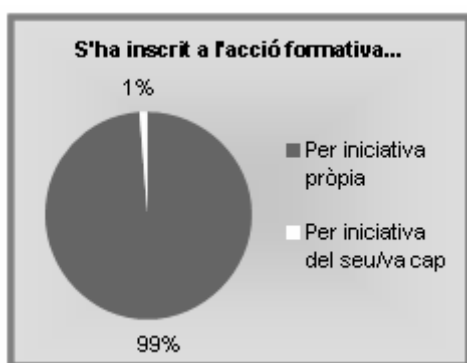
<sup>2</sup> Consulteu les proves efectuades a l'annex 6.2.

## 5.2. Necessitats formatives i condicions preformació

### 5.2.1. Origen de la iniciativa de participar en l'acció formativa

Pràcticament en tots els casos (99%) les persones que participen en formació s'inscriuen a les accions formatives avaluades per iniciativa pròpia (gràfic 16). Aquest resultat pot tenir una lectura doble: una lectura positiva perquè implica que les persones se senten motivades per la formació, i una lectura negativa perquè permet deduir que la participació en formació no emergeix d'una necessitat formativa de l'equip, d'un servei o d'un departament, sinó de l'individu, de manera que els resultats de la formació tindran poc impacte en l'organització.

**Gràfic 16. Origen de la iniciativa de participar en l'acció formativa**



### 5.2.2. Motivació davant l'acció formativa i davant la millora de l'actuació professional

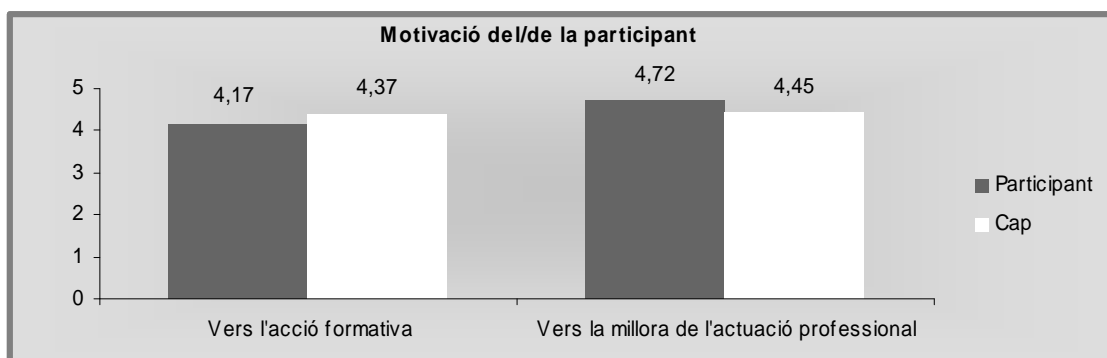
El gràfic següent mostra la valoració de les persones participants i dels caps o les caps sobre la motivació dels comandaments i el personal directiu davant l'acció formativa i davant la millora de la seva actuació professional (gràfic 17).

Els resultats que s'obtenen a totes les variables relacionades amb la motivació de qui participa en formació són summament positius, atès que en tots els casos se superen els 4 punts sobre 5.

Revisant detalladament les puntuacions dels dos col·lectius, s'observa que si bé les persones participants manifesten que la seva motivació davant l'acció formativa és molt elevada (4,17 punts sobre 5), indiquen que la seva motivació davant la millora de l'actuació professional encara és més alta (4,72 sobre 5), la qual cosa esdevé un important facilitador per a la transferència de la formació al lloc de treball.

En el cas dels caps, la valoració de la motivació dels col·laboradors davant la millora de l'actuació professional (4,37 punts) també és superior a la motivació davant l'acció formativa (4,45 punts), encara que la diferència no és tan notòria. Sembla que tots dos col·lectius perceben que hi ha interès per la formació, però sobretot que hi ha motivació per millorar la seva manera d'actuar en el lloc de treball a partir dels aprenentatges que s'assoleixin en la formació.

**Gràfic 17. Motivació del/de la participant vers l'acció formativa i vers la millora de l'actuació**



Es planteja la hipòtesi que la motivació de la persona participant vers l'acció formativa des del punt de vista de la persona participant i des del punt de vista del seu cap o la seva cap mantenen una relació significativa. Així mateix, també es proposa que la motivació de la persona participant vers la millora de l'actuació professional segons el col·lectiu de participants i segons el col·lectiu de caps presenta puntuacions relacionades. No obstant això, cap de les dues hipòtesis no es compleix (taula 18).<sup>3</sup>

Els resultats indiquen que tan sols es dona una relació significativa positiva entre la motivació vers l'acció formativa i vers la millora de l'actuació professional valorada per cadascun dels col·lectius. La relació entre les valoracions de les persones participants és mitjana (0,471 de correlació de Pearson), mentre que la relació entre les valoracions del conjunt de caps és alta (0,689 de correlació de Pearson).

El resultat de les relacions establertes és positiu pel fet que explicita la rellevància del desig de millora professional com a component imprescindible de la motivació per l'acció formativa. Amb tot, és sorprenent que les puntuacions del col·lectiu de caps i de participants no mantinguin cap relació: això fa sospitar que la valoració dels caps potser es fa amb poca informació sobre els desitjos i els interessos de les persones participants i és esbiaixada per la percepció subjectiva sobre qui tenen a càrrec seu.

<sup>3</sup> Consulteu les proves efectuades a l'annex 6.2.



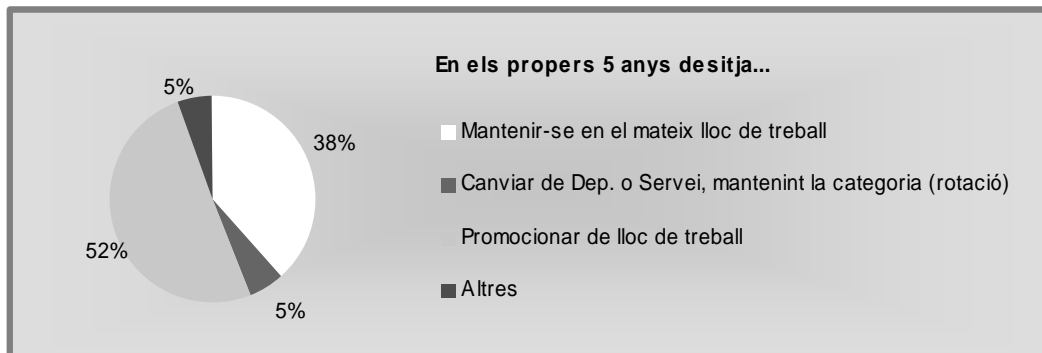
**Taula 18. Relacions entre la motivació davant l'acció formativa i davant la millora de l'actuació professional segons participant, segons cap i segons el nombre d'anys d'experiència en el càrrec**

Variable 1	Variable 2	Significació bilateral	Correlació de Pearson
Motivació del/de la participant davant l'acció formativa (participant)	Motivació del/de la participant davant l'acció formativa (cap)	×0,501	•
	Motivació del/de la participant davant la millora de l'actuació professional (participant)	✓0,000	0,471
Motivació del/de la participant davant la millora de l'actuació professional (cap)	Motivació del/de la participant davant l'acció formativa (cap)	✓0,000	0,589
	Motivació del/de la participant davant la millora de l'actuació professional (participant)	×0,512	•
Nombre d'anys d'experiència en el càrrec del/de la participant	Motivació del/de la participant davant l'acció formativa (participant)	×0215	•
	Motivació del/de la participant davant la millora de l'actuació professional (participant)	×0807	•

### 5.2.3. Actitud davant la carrera professional

Entre les persones que participen en les accions formatives objecte d'avaluació es donen dos tipus d'actituds davant la carrera professional que poden condicionar l'efectivitat de la formació. D'una banda, més de la meitat dels professionals que participen en l'estudi expliquen que en els propers cinc anys desitgen promocionar o canviar —aquesta segona acció, en menor mesura— de lloc de treball, és a dir, pretenen que la seva carrera professional continuï avançant. D'altra banda, la resta de persones expressen que desitgen mantenir-se en el mateix lloc de treball. A més d'aquestes opcions, el 5% de les persones enquestades indiquen altres casos, entre els quals destaca qui desitja retornar a un lloc de treball anterior, qui no sap què voldrà fer o a qui li resulta indiferent el lloc de treball que ocupi en el futur (gràfic 19).

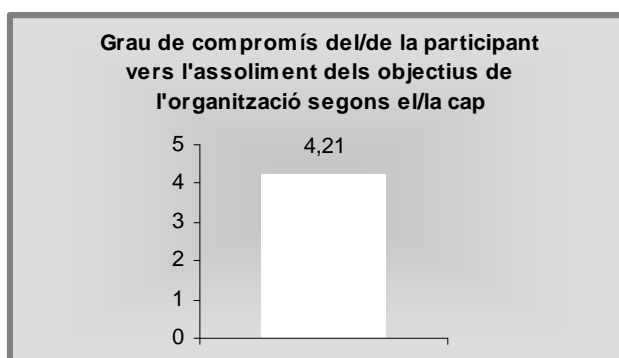
**Gràfic 19. Actitud davant la carrera professional per part de les persones participants**



5.2.4. *Grau de compromís amb l'organització*

En general, els caps i les caps enquestats manifesten que el grau de compromís dels participants en la formació vers l'assoliment dels objectius de l'organització és molt alt, amb una puntuació de 4,21 punts sobre 5 i una desviació típica de 0,8 punts (gràfic 20). Aquest resultat és enormement satisfactori tenint en compte la bondat de comptar amb professionals compromesos amb les fites organitzatives. Al mateix temps, el compromís amb l'organització pot facilitar que les persones intentin posar en pràctica els aprenentatges adquirits arran de la formació al seu lloc de treball, cosa que augmenta les garanties d'efectivitat de l'acció formativa.

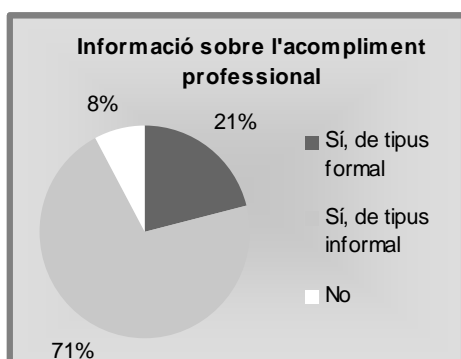
**Gràfic 20. Grau de compromís del/de la participant vers l'assoliment dels objectius de l'organització segons el/la cap**



### 5.2.5. Possessió d'informació sobre l'acompliment professional

Tan sols el 8% del conjunt de caps indica que les persones que tenen a càrrec seu no disposen d'informació sobre l'acompliment. El 92% restant afirma que els participants tenen informació majoritàriament de tipus informal, la qual cosa vol dir que els comandaments o el personal directiu disposa d'informació sobre la seva actuació que els pot facilitar millorar-la.

**Gràfic 21. Informació sobre l'acompliment professional que té el/la participant segons el/la cap**



### 5.2.6. Necessitat de formació de les competències implicades en la formació

El gràfic 22 il·lustra les valoracions, abans de l'acció formativa, de les persones participants en la formació i dels caps sobre la mesura en què necessiten millorar l'actuació professional mitjançant la formació. Cal tenir en compte que es va demanar a tots dos col·lectius que valoressin les diverses competències identificades en l'estudi com aquelles més rellevants en el perfil dels comandaments i/o del personal directiu de la Generalitat de Catalunya amb la intenció de recollir una visió general sobre les necessitats de formació dels participants. Així, les competències es van valorar indistintament, sense fer cap diferència segons l'acció formativa. És per aquest motiu que aquí es presenten resultats de tipus global. Les desviacions típiques de les diverses puntuacions són d'1 punt aproximadament, de tal manera que podem afirmar que les valoracions són bastant homogènies.

De manera general, s'observa que hi ha desacord entre participants i caps: els primers perceben un grau més elevat de necessitat de formació en les diferents competències que els caps. S'aprecien excepcions pel que fa a les competències següents:

- Responsabilitat i ètica pública.
- Flexibilitat.

- Visió estratègica.

Així, els caps i les caps consideren que els seus subordinats i subordinades necessiten millorar aquestes tres competències més que no pas els mateixos participants.

En particular, segons el col·lectiu de participants, la necessitat de formar-se en el conjunt de les competències se situa entre els 3 i els 3,5 punts sobre 5, la qual cosa significa que els atorguen puntuacions elevades. Les quatre competències de les quals tenen més necessitats formatives són, per ordre de més a menys rellevància:

- Control de l'estrès (3,42).
- Planificació i gestió de projectes (3,41).
- Gestió i adaptació al canvi (3,32).
- Motivació (3,32).

Segons el col·lectiu de caps, la necessitat de formar-se dels seus col·laboradors i les seves col·laboradores se situa, pràcticament en totes les competències, per sota dels 3 punts sobre 5. Només una de les quatre competències de les quals el grup de caps manifesta que es tenen més necessitats formatives coincideix amb les assenyalades pel col·lectiu de participants. En aquest cas, són les següents:

- Visió estratègica (3,05).
- Resolució de conflictes i negociació (3,00).
- Control de l'estrès (2,97).
- Orientació als resultats (2,97).

Així mateix, les quatre competències de les quals el grup de participants valora que es tenen menys necessitats formatives són (de menys a més necessitat de formació):

- Responsabilitat i ètica pública (1,88).
- Compromís amb l'organització (2,12).
- Expertesa tecnicoprofessional (2,48).
- Comprensió de l'entorn organitzacional (2,77).

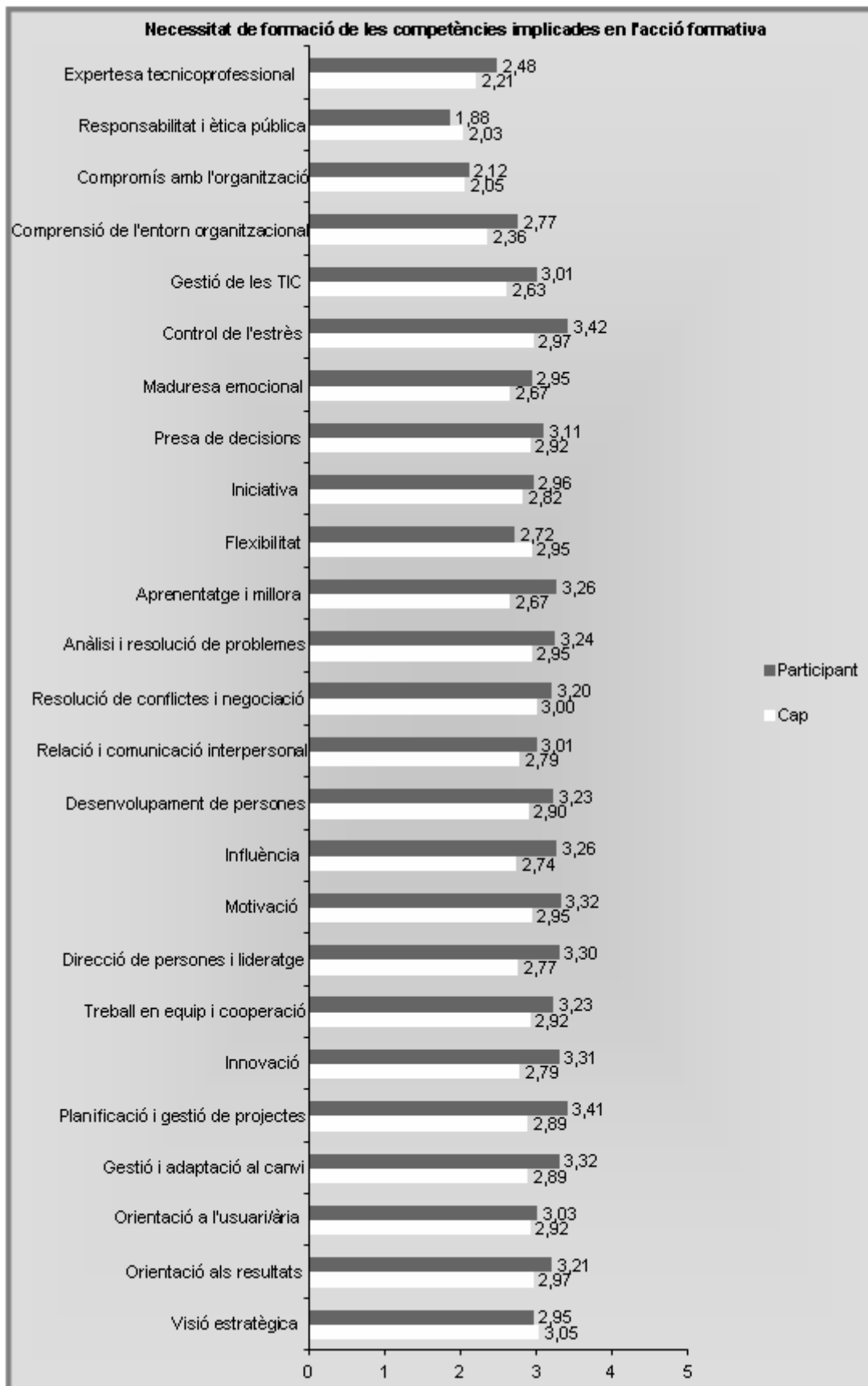
En el cas dels caps i les caps, les quatre competències que consideren menys rellevants coincideixen amb les indicades pel col·lectiu de participants. Les quatre competències reben les puntuacions següents del grup de caps:

- Responsabilitat i ètica pública (2,03).
- Compromís amb l'organització (2,05).
- Expertesa tecnicoprofessional (2,21).
- Comprensió de l'entorn organitzacional (2,36).

Val a dir que la majoria de les competències de les quals s'indica, ja sigui pels participants o pels caps, que es presenta un major grau de necessitat formativa —"control de l'estrès", "planificació i gestió de projectes", "motivació", "visió estratègica", "resolució de conflictes i negociació" i "orientació als resultats"— són abordades explícitament en les accions formatives avaluades. L'única competència en què això no es dona és en "gestió i adaptació al canvi", que no es preveu directament en cap de les accions formatives objecte d'avaluació.

Altres competències treballades de manera prioritària en les accions formatives —com ara "direcció de persones i lideratge", "treball en equip i cooperació" o "relació i comunicació interpersonals"— presenten puntuacions intermèdies que no destaquen ni en el cas de les valoracions del conjunt de participants ni en el cas de les valoracions del conjunt de caps.

Gràfic 22. Necessitat de formació de les competències implicades en l'acció formativa



Es planteja la hipòtesi de si les puntuacions del grup de participants en la formació a les seves necessitats formatives tenen relació amb el nombre de persones al seu càrrec.<sup>4</sup> La hipòtesi únicament queda demostrada en el cas de la "resolució de conflictes i negociació". En aquesta competència, com més elevat és el nombre de persones a càrrec de qui participa, més alt és el grau de necessitat formativa (taula 23). La relació establerta presenta una correlació de 0,319, és a dir, un grau de relació mitjà.

**Taula 23. Relació del nombre de persones a càrrec del/de la participant i necessitats formatives**

Variable 1	Variable 2	Significació bilateral	Correlació de Pearson
Nombre de persones a càrrec del/de la participant	Visió estratègica	×0,502	•
	Orientació als resultats	×0,800	•
	Orientació a l'usuari/ària	×0,310	•
	Gestió i adaptació al canvi	×0,759	•
	Planificació i gestió de projectes	×0,338	•
	Innovació	×0,434	•
	Treball en equip i cooperació	×0,305	•
	Direcció de persones i lideratge	×0,703	•
	Motivació	×0,189	•
	Influència	×0,678	•
	Desenvolupament de persones	×0,254	•
	Relació i comunicació interpersonal	×0,209	•
	Resolució de conflictes i negociació	√0,006	0,319
	Anàlisi i resolució de problemes	×0,652	•
	Aprenentatge i millora	×0,303	•
	Flexibilitat	×0,206	•
	Iniciativa	×0,410	•
	Presa de decisions	×0,213	•
	Maduresa emocional	×0,262	•
	Control de l'estrès	×0,422	•
	Gestió de les TIC	×0,783	•
	Comprensió de l'entorn organitzacional	×0,752	•
	Compromís amb l'organització	×0,936	•
Responsabilitat i ètica pública	×0,923	•	
Expertesa tecnicoprofessional	×0,958	•	

<sup>4</sup> Consulteu les proves efectuades a l'annex 6.2.

### 5.2.7. *Domini preformació de les pràctiques professionals implicades en la formació*

Tot i que en cadascuna de les accions formatives avaluades es van valorar les necessitats de formació de totes les competències del perfil de comandament o personal directiu dissenyat a l'estudi, ens interessa destacar especialment les necessitats de formació segons participants i caps d'aquelles competències implicades en cada acció formativa. S'entén que com més elevada és la puntuació atorgada a la competència, més necessitat de formació té la persona participant.

Es pretén contrastar aquest resultat amb el grau de domini previ a la formació, indicat per tots dos agents, sobre les pràctiques professionals associades a les competències que s'aborden en cada formació. En aquest cas, però, es considera que una major puntuació en el domini de la pràctica associada significa que la persona desenvolupa la pràctica associada amb més èxit.

Totes dues puntuacions són independents i poden no estar relacionades. Per exemple, un participant pot posseir un domini elevat de les pràctiques professionals d'una determinada competència i, malgrat això, percebre que té una necessitat formativa elevada, o al contrari, pensar que el seu domini és adequat i constatar que la seva necessitat formativa és molt lleu.

L'anàlisi efectuada permet visualitzar el nivell de partida de cada grup de participants. En aquest sentit, interessa especialment destacar quines són les competències de les quals es detecta una major necessitat formativa i quin és el domini de les pràctiques que hi estan associades i que són objecte de millora i/o desenvolupament mitjançant l'acció formativa.

A continuació es presenten els resultats corresponents a cada acció formativa.



## **Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I)**

Aquesta acció formativa es dirigeix a personal directiu de la Generalitat de Catalunya, és a dir, forma part de les accions adreçades a la funció directiva.

La taula 24 presenta una descripció de les necessitats de formació de les persones participants en aquesta acció formativa, segons el seu punt de vista i el punt de vista del seu cap o la seva cap, amb referència a les competències en les quals es basa la formació. Per contrastar aquestes dades, s'inclouen les valoracions de participants i caps sobre el domini preformació de les pràctiques professionals associades a cada competència.

D'acord amb el col·lectiu de participants enquestat d'aquesta acció formativa, la competència que més necessiten millorar és la de "motivació". Aquesta necessitat formativa és valorada amb gairebé 3,5 en una escala de 0 a 5, és a dir, presenta una puntuació molt elevada. Tanmateix, indiquen que les pràctiques associades a aquesta competència com són "actua de manera optimista" i "provoca la motivació dels altres" són de les que tenen un domini professional menor.

Per contra, el col·lectiu de caps no destaca tant la necessitat de formar-se en aquesta competència, sinó que destaca més la d'"anàlisi i resolució de problemes", tot i que la pràctica implicada en l'acció formativa associada a aquesta darrera competència —"actua de manera proactiva"— no és d'aquelles en què es considera que el participant té menys domini.

Finalment, cal ressaltar que tots dos grups (caps i participants) valoren que les pràctiques professionals associades a la competència "control de l'estrès" —"autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament", "reacciona de manera adequada a les frustracions, els obstacles i les oposicions" i "manté la calma davant situacions professionals estressants i segueix generant bons resultats fins i tot sota pressió"— són les que presenten un menor domini per part del conjunt de professionals.

**Taula 24. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa *Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Treball en equip i cooperació	2,92	3,33
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.</li> </ul>	3,75	3,83
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Direcció de persones i lideratge	3,00	3,33
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exerceix la funció de "model a seguir" en relació amb la seva conducta de tipus ètic i la seva qualitat personal.</li> </ul>	4,00	4,17
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Motivació	3,42	3,33
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actua de manera optimista.</li> <li>▪ Provoca la motivació dels altres.</li> </ul>	3,92 3,33	3,50 3,83
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Desenvolupament de persones	3,33	2,83
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creu que els seus col·laboradors/es volen i poden aprendre.</li> <li>▪ Realitza comentaris positius sobre el potencial dels seus col·laboradors/es.</li> </ul>	3,92 4,42	3,50 3,83

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Relació i comunicació interpersonal</b>	3,25	3,17
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'esforça per donar una imatge adequada davant els companys/es, clients o col·laboradors/es.</li> <li>▪ Fa que els altres se sentin còmodes en la seva presència.</li> <li>▪ Manté una bona relació tant amb els superiors com amb els seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Inicia i manté relacions socials amb naturalitat amb gran varietat de persones.</li> <li>▪ Estableix un ambient cordial amb persones desconegudes des de la primera trobada.</li> <li>▪ Dóna mostres d'empatia tot demostrant atenció cap al benestar dels altres.</li> <li>▪ Respon a les necessitats emocionals dels altres.</li> <li>▪ Mostra receptivitat a les opinions i als suggeriments dels col·laboradors/es i intenta, en la mesura que pot, establir una comunicació bidireccional.</li> </ul>	4,42	4,17
	4,00	3,67
	4,17	4,17
	4,00	3,83
	3,92	4,00
	3,92	3,83
	3,92	3,50
	4,42	3,67
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	3,25	3,00
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> </ul>	3,83	3,33
	3,83	3,50
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Anàlisi i resolució de problemes</b>	3,33	3,50
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actua de manera proactiva.</li> </ul>	3,92	3,50

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Maduresa emocional</b>	<b>3,00</b>	<b>3,00</b>
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Demostra l'autoconsciència de les seves emocions, caràcter i personalitat.</li> <li>▪ Actua amb confiança en la vàlua i la integritat personal pròpies.</li> <li>▪ S'autoavalua de manera realista.</li> <li>▪ Coneix i entén els canvis d'humor, les emocions i els impulsos propis i els seus efectes sobre les altres persones.</li> <li>▪ Presenta autoconfiança.</li> <li>▪ Facilita l'expressió emocional dels col·laboradors/es.</li> <li>▪ Accepta les crítiques sense adoptar una actitud defensiva ni hostil.</li> <li>▪ Es comporta de manera constructiva amb les crítiques i extreu conclusions útils, fins i tot quan les crítiques són injustificades.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>3,92</b></p> <p style="text-align: center;"><b>4,00</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,58</b></p> <p style="text-align: center;"><b>4,08</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,92</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,83</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,17</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,25</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>3,67</b></p> <p style="text-align: center;"><b>4,00</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,17</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,00</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,50</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,67</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,33</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,50</b></p>
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Control de l'estrès</b>	<b>3,17</b>	<b>3,33</b>
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament.</li> <li>▪ Reacciona de manera adequada a les frustracions, els obstacles i les oposicions.</li> <li>▪ Manté la calma davant situacions professionals estressants i segueix generant bons resultats fins i tot sota pressió.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>3,58</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,33</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,58</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>2,67</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3,17</b></p> <p style="text-align: center;"><b>2,50</b></p>

## **Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (II)**

Aquesta acció formativa és una segona edició de l'acció exposada amb anterioritat. És per això que inclou les mateixes competències i pràctiques professionals que l'acció formativa anterior, però en aquest cas es dirigeix a comandaments intermedis i responsables de la Generalitat de Catalunya. Forma part, per tant, de la funció formativa de comandaments. Així, pel fet de tractar-se de participants diferents, amb categories laborals diferents, es poden donar resultats diferents dels anteriors.

En concret, segons el punt de vista de les persones participants,<sup>5</sup> la competència "control de l'estrès" és la que implica una major necessitat formativa respecte a la resta de competències pròpies de l'acció formativa (taula 25). Els comandaments manifesten que la seva necessitat formativa per a la millora del control de l'estrès és molt elevada (quasi 4 punts sobre 5). De manera coherent amb aquest resultat, el seu domini de les pràctiques professionals vinculades a aquesta qüestió —com ara "autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament", "reacciona de manera adequada a les frustracions, els obstacles i les oposicions" i "manté la calma davant situacions professionals estressants i segueix generant bons resultats fins i tot sota pressió"— són les que presenten un menor domini per part del conjunt de professionals, amb puntuacions que oscil·len entre 3 i 3,5 sobre 5.

---

<sup>5</sup> Els resultats segons el conjunt de caps s'han exclòs de la taula perquè no són significatius.

**Taula 25. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa *Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (II)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap <sup>6</sup>
Treball en equip i cooperació	3,25	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.</li> </ul>	4,25	-
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Direcció de persones i lideratge	3,63	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exerceix la funció de "model a seguir" en relació amb la seva conducta de tipus ètic i la seva qualitat personal.</li> </ul>	4,25	-
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Motivació	3,00	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actua de manera optimista.</li> <li>▪ Provoca la motivació dels altres.</li> </ul>	4,00 3,75	-
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Desenvolupament de persones	3,36	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creu que els seus col·laboradors/es volen i poden aprendre.</li> <li>▪ Realitza comentaris positius sobre el potencial dels seus col·laboradors/es.</li> </ul>	3,63 4,25	-

<sup>6</sup> S'han eliminat els resultats corresponents als caps pel fet que el nombre de respostes obtingut és molt baix i, en aquest cas, no permet aportar dades significatives.

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Relació i comunicació interpersonal</b>	2,50	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'esforça per donar una imatge adequada davant els companys/es, clients o col·laboradors/es.</li> <li>▪ Fa que els altres se sentin còmodes en la seva presència.</li> <li>▪ Manté una bona relació tant amb els superiors com amb els seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Inicia i manté relacions socials amb naturalitat amb gran varietat de persones.</li> <li>▪ Estableix un ambient cordial amb persones desconegudes des de la primera trobada.</li> <li>▪ Dóna mostres d'empatia tot demostrant atenció cap al benestar dels altres.</li> <li>▪ Respon a les necessitats emocionals dels altres.</li> <li>▪ Mostra receptivitat a les opinions i als suggeriments dels col·laboradors/es i intenta, en la mesura que pot, establir una comunicació bidireccional.</li> </ul>	4,00	
	4,25	
	4,38	
	4,00	
	4,00	-
	4,00	
	3,88	
	4,13	
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	3,63	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> </ul>	3,88	
	3,63	
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Anàlisi i resolució de problemes</b>	3,13	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actua de manera proactiva.</li> </ul>	4,00	-

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Maduresa emocional</b>	3,63	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Demostra l'autoconsciència de les seves emocions, caràcter i personalitat.</li> <li>▪ Actua amb confiança en la vàlua i la integritat personal pròpies.</li> <li>▪ S'autoavalua de manera realista.</li> <li>▪ Coneix i entén els canvis d'humor, les emocions i els impulsos propis i els seus efectes sobre les altres persones.</li> <li>▪ Presenta autoconfiança.</li> <li>▪ Facilita l'expressió emocional dels col·laboradors/es.</li> <li>▪ Accepta les crítiques sense adoptar una actitud defensiva ni hostil.</li> <li>▪ Es comporta de manera constructiva amb les crítiques i extreu conclusions útils, fins i tot quan les crítiques són injustificades.</li> </ul>	3,50	
	3,63	
	3,38	
	4,00	-
	3,50	
	3,50	
	3,63	
	3,50	
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Control de l'estrès</b>	3,88	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament.</li> <li>▪ Reacciona de manera adequada a les frustracions, els obstacles i les oposicions.</li> <li>▪ Manté la calma davant situacions professionals estressants i segueix generant bons resultats fins i tot sota pressió.</li> </ul>	3,25	
	3,00	-
	3,50	



## **Anàlisi de problemes i presa de decisions**

En aquesta acció formativa destaca el fet que les necessitats formatives valorades per les persones participants<sup>7</sup> presenten puntuacions baixes (taula 26). Les dues competències que obtenen puntuacions més elevades —és a dir, que es considera que presenten més necessitat formativa— són "orientació als resultats" i "anàlisi i resolució de problemes" (ambdues valorades amb 3,67 punts sobre 5).

En el primer cas, la competència "orientació als resultats" és associada a una pràctica professional que les persones participants dominen poc: "modifica els mètodes de treball per millorar el seu acompliment". La resta de pràctiques professionals relacionades amb aquesta competència presenten un domini bastant alt.

En el segon cas, "anàlisi i resolució de problemes" és una competència central per a aquesta acció formativa, per la qual cosa resulta coherent que emergeixi com una de les principals necessitats de formació valorades per les persones participants. Associades a aquesta competència hi ha una sèrie de pràctiques professionals que aquestes persones ja dominen de manera adequada. Contràriament, les pràctiques amb un nivell de domini més baix són "entén els problemes amb una visió tan àmplia com sistèmica", "estableix i analitza sistemàticament les relacions entre les parts d'un problema o situació" i "utilitza diferents tècniques per analitzar les parts d'un problema complex i trobar-hi una solució".

Tot i que la competència "presa de decisions" també apareix com a central en l'acció formativa, els comandaments enquestats hi atorguen una puntuació intermèdia com a necessitat formativa (3 punts sobre 5).

---

<sup>7</sup> No es disposa de respostes de caps per a aquesta acció formativa.

**Taula 26. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa *Anàlisi de problemes i presa de decisions***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap <sup>8</sup>
<b>Orientació als resultats</b>	3,67	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconeix les oportunitats i sap realitzar les gestions adequades en el moment oportú per tal d'obtenir el resultat desitjat.</li> <li>▪ Anticipa solucions a problemes futurs per a l'assoliment dels resultats.</li> <li>▪ Modifica els mètodes de treball per millorar el seu acompliment.</li> <li>▪ És prudent a l'hora de dur a terme accions que poden implicar riscos o controvèrsies i que representen una aportació significativa per a la unitat/servei o l'organització.</li> </ul>	3,67	
	4,00	
	2,33	-
	3,00	
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Orientació a l'usuari/ària</b>	2,33	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'interessa pels requeriments del client.</li> </ul>	4,00	-
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Treball en equip i cooperació</b>	2,67	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Té en compte l'opinió grupal a l'hora de prendre una decisió.</li> <li>▪ Facilita la presa de decisions, el consens grupal i la resolució de les diferències entre els membres de l'equip.</li> </ul>	3,67	
	3,67	

<sup>8</sup> No es disposa de respostes de caps per a aquesta acció formativa.

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Anàlisi i resolució de problemes</b>	3,67	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pren la decisió adequada basant-se en la informació disponible i tenint en compte els possibles avantatges i inconvenients.</li> <li>▪ Entén els problemes amb una visió tan àmplia com sistèmica.</li> <li>▪ Redefineix de forma simple les situacions complexes.</li> <li>▪ Actua de manera proactiva.</li> <li>▪ Estableix i analitza sistemàticament les relacions entre les parts d'un problema o situació.</li> <li>▪ Utilitza diferents tècniques per analitzar les parts d'un problema complex i trobar-hi una solució.</li> <li>▪ Distingeix allò essencial d'allò superflu d'una situació o element.</li> <li>▪ Reconeix les causes més probables de determinades situacions i les conseqüències que se'n deriven.</li> <li>▪ Anticipa els obstacles que poden sorgir en un procés i els passos a seguir.</li> <li>▪ Avalua la informació sobre una problemàtica de manera crítica creant-se una opinió racional al respecte i valorant les solucions disponibles.</li> </ul>	3,67	
	2,67	
	3,33	
	3,00	
	2,33	
	2,00	-
	3,33	
	3,33	
	3,67	
	3,33	
<b>Competència</b>	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Presca de decisions</b>	3,00	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pren les decisions adequades basant-se en la informació disponible i tenint en compte els avantatges i inconvenients.</li> </ul>	3,33	-

## Direcció d'equips (I)

De conformitat amb el col·lectiu de participants, totes les competències implicades en aquesta acció formativa es consideren necessitats formatives rellevants, amb puntuacions per sobre de 3,5 sobre 5. Contràriament, el col·lectiu de caps assigna puntuacions pròximes als 2 punts a totes les necessitats formatives, a excepció de la competència "visió estratègica", que es valora de manera similar al cas de les persones participants.

En la línia dels resultats anteriors, els comandaments enquestats indiquen que tenen un baix domini de diverses pràctiques associades a les competències de l'acció formativa. Les pràctiques professionals que es consideren amb un domini negatiu, és a dir, amb puntuacions per sota de 2,5 sobre 5, són les següents:

- "elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització" (competència "visió estratègica");
- "gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats" (competència "direcció de persones i lideratge");
- "utilitza estratègies per promoure la moral de l'equip i la seva productivitat" (competència "direcció de persones i lideratge");
- "utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc." (competència "resolució de conflictes i negociació"), i
- "crea espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes" (competència "resolució de conflictes i negociació").

**Taula 27. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa *Direcció d'equips (I)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Visió estratègica</b>	3,50	3,63
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tradueix l'estratègia i les línies d'actuació de l'organització en objectius concrets i mesurables.</li> <li>▪ Elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització.</li> <li>▪ Avalua els obstacles que podrien sorgir a l'hora d'acomplir l'estratègia de l'organització i emprèn les accions necessàries per superar-los satisfactòriament.</li> <li>▪ Pensa en termes globals.</li> <li>▪ Concreta estratègies en accions a realitzar.</li> </ul>	2,57	3,00
	2,50	2,50
	2,71	2,63
	2,87	2,50
	2,80	2,38
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Treball en equip i cooperació</b>	3,64	2,22
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dóna suport a les decisions del grup.</li> <li>▪ Té en compte l'opinió grupal a l'hora de prendre una decisió.</li> <li>▪ Fa la seva part de la feina.</li> <li>▪ Comparteix qualsevol informació útil i rellevant per al grup.</li> <li>▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.</li> <li>▪ Respecta la diversitat d'opinions.</li> <li>▪ Reconeix i confia en les habilitats i capacitats del grup per assolir els objectius.</li> <li>▪ Fomenta la col·laboració entre els membres de l'equip.</li> <li>▪ Estableix mecanismes formals per facilitar el treball en equip.</li> <li>▪ Conduïx l'equip i en delega la conducció quan ho considera necessari.</li> <li>▪ Promou un clima de treball d'equip i de cooperació i crea en el grup la consciència de pertinença grupal i d'orientació als objectius de l'equip.</li> <li>▪ Assigna rols diversos per al treball sobre una tasca o activitat concreta.</li> </ul>	3,57	3,25
	3,67	3,50
	4,07	4,38
	3,80	4,13
	4,07	4,13
	4,07	3,50
	3,93	4,00
	4,00	3,38
	3,53	2,75
	3,07	2,38
	3,60	3,13
	3,27	2,88

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Direcció de persones i lideratge</b>	3,67	2,78
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestiona eficaçment les reunions.</li> <li>▪ Utilitza l'autoritat i el poder d'una forma justa i equitativa.</li> <li>▪ Protegeix el grup i la seva reputació davant l'organització o l'àmbit extern.</li> <li>▪ Assegura que les necessitats de cada membre del seu equip per desenvolupar la seva feina estan cobertes.</li> <li>▪ Dóna instruccions clares als seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Segueix i rectifica eventualment els resultats dels seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Crea equips.</li> <li>▪ Gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats.</li> <li>▪ Utilitza estratègies per promoure la moral de l'equip i la seva productivitat.</li> <li>▪ Lluita per obtenir els recursos humans que necessita i els recursos materials i informació necessària per al bon funcionament del seu equip.</li> </ul>	2,80 3,33 4,00 3,53 3,53 3,40 2,77 2,46 2,00 3,33	3,13 2,88 3,75 3,38 3,67 3,13 2,63 2,00 2,38 4,00
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	3,47	2,56
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc.</li> <li>▪ Crea espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes.</li> <li>▪ Organitza la cooperació dels membres del seu equip tenint en compte les incompatibilitats i oposicions entre les persones.</li> </ul>	2,79 3,50 2,31 2,00 3,00	3,38 3,13 2,63 2,25 2,75

## Direcció d'equips (II)

Es tracta d'una acció formativa que constitueix una segona edició d'una acció presentada anteriorment, per la qual cosa inclou les mateixes competències i pràctiques professionals. Igualment, pel fet de tractar-se de participants diferents, es poden donar resultats diferents dels anteriors.

En aquest cas, les puntuacions de les persones participants davant les seves necessitats formatives són una mica més baixes que en l'acció anterior. Tot i així, les puntuacions del conjunt de caps continuen sent més baixes que les del grup de participants.

La necessitat formativa més destacada pels participants és la de "direcció de persones i lideratge". En canvi, els caps i les caps destaquen més les necessitats formatives de les competències "visió estratègica" i "treball en equip".

Respecte al domini de les pràctiques associades a cada competència, la majoria superen la puntuació mitjana, que és superior a la de l'acció formativa anterior. Val a dir que la pràctica "elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització" pròpia de la competència "visió estratègica" torna a ser de les que presenta un domini menor. Una altra pràctica que també presenta un domini bastant baix (per sota dels 2,5 punts) és "gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats" (competència "direcció de persones i lideratge").

**Taula 28. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa *Direcció d'equips (II)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Visió estratègica</b>	2,91	3,00
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tradueix l'estratègia i les línies d'actuació de l'organització en objectius concrets i mesurables.</li> </ul>	2,75	2,88
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització.</li> </ul>	2,50	3,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avalua els obstacles que podrien sorgir a l'hora d'acomplir l'estratègia de l'organització i emprèn les accions necessàries per superar-los satisfactòriament.</li> </ul>	2,92	3,50
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensa en termes globals.</li> </ul>	3,17	3,25
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concreta estratègies en accions a realitzar.</li> </ul>	3,17	3,13
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Treball en equip i cooperació</b>	3,17	3,00
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dóna suport a les decisions del grup.</li> </ul>	3,50	4,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Té en compte l'opinió grupal a l'hora de prendre una decisió.</li> </ul>	4,08	3,75
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fa la seva part de la feina.</li> </ul>	4,42	4,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparteix qualsevol informació útil i rellevant per al grup.</li> </ul>	4,00	3,63
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.</li> </ul>	4,25	3,75
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respecta la diversitat d'opinions.</li> </ul>	4,33	3,75
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconeix i confia en les habilitats i capacitats del grup per assolir els objectius.</li> </ul>	3,50	3,63
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta la col·laboració entre els membres de l'equip.</li> </ul>	3,83	3,50
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estableix mecanismes formals per facilitar el treball en equip.</li> </ul>	3,17	3,25
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conduïx l'equip i en delega la conducció quan ho considera necessari.</li> </ul>	2,92	3,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promou un clima de treball d'equip i de cooperació i crea en el grup la consciència de pertinença grupal i d'orientació als objectius de l'equip.</li> </ul>	3,67	3,50
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assigna rols diversos per al treball sobre una tasca o activitat concreta.</li> </ul>	3,08	3,13



(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Direcció de persones i lideratge</b>	3,42	2,89
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestiona eficaçment les reunions.</li> <li>▪ Utilitza l'autoritat i el poder d'una forma justa i equitativa.</li> <li>▪ Protegeix el grup i la seva reputació davant l'organització o l'àmbit extern.</li> <li>▪ Assegura que les necessitats de cada membre del seu equip per desenvolupar la seva feina estan cobertes.</li> <li>▪ Dóna instruccions clares als seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Segueix i rectifica eventualment els resultats dels seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Crea equips.</li> <li>▪ Gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats.</li> <li>▪ Utilitza estratègies per promoure la moral de l'equip i la seva productivitat.</li> <li>▪ Lluita per obtenir els recursos humans que necessita i els recursos materials i informació necessària per al bon funcionament del seu equip.</li> </ul>	2,92 3,42 4,42 3,67 3,42 3,33 2,75 2,42 2,75 3,58	2,88 3,00 4,00 3,38 3,25 2,88 2,63 2,88 3,00 3,25
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	3,17	2,67
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc.</li> <li>▪ Crea espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes.</li> <li>▪ Organitza la cooperació dels membres del seu equip tenint en compte les incompatibilitats i oposicions entre les persones.</li> </ul>	2,83 3,08 2,58 2,75 3,25	3,00 2,88 3,00 2,75 3,00

## Gestió de projectes

Aquesta acció formativa es basa en una única competència —“planificació i gestió de projectes”— que presenta una necessitat de formació elevada (4,25 punts segons el conjunt de participants i 3,40 punts segons el col·lectiu de caps).

Tret de les pràctiques “planifica i fa el seguiment de l’execució de les activitats” i “aporta informació periòdica a la direcció del projecte sobre l’execució d’aquest”, la majoria de pràctiques associades a aquesta competència presenten un domini bastant baix per part de les persones participants. La pràctica que tant caps com participants consideren que és la que menys es domina és la següent: “avalua els resultats operatius del projecte mitjançant indicadors d’execució i quantitativus”.

**Taula 29. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l’acció formativa *Gestió de projectes***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Planificació i gestió de projectes</b>	<b>4,25</b>	<b>3,40</b>
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Converteix els objectius estratègics dels projectes per tal de convertir-los en objectius operatius, mesurables i temporitzats.	2,75	2,20
▪ És capaç d’identificar clarament les variables fonamentals per a la gestió d’un projecte: recursos, temps i resultats.	3,13	2,40
▪ Gestiona els recursos humans, materials i econòmics de què disposa per a l’execució del projecte.	2,63	2,00
▪ Identifica, defineix, classifica i organitza les activitats necessàries per assolir els objectius del projecte.	3,13	3,00
▪ Planifica i fa el seguiment de l’execució de les activitats.	3,38	3,00
▪ Identifica possibles obstacles i gestiona les desviacions dels projectes.	2,75	2,00
▪ És capaç d’emprar els instruments tecnològics al seu abast per planificar, gestionar i fer el seguiment del seu projecte.	2,38	3,00
▪ Avalua els resultats operatius del projecte mitjançant indicadors d’execució i quantitativus.	2,25	1,60
▪ Aporta informació periòdica a la direcció del projecte sobre l’execució d’aquest.	4,13	3,20

## Tècniques de negociació i mediació

La taula 30 il·lustra els resultats respecte a les necessitats de formació d'aquesta acció formativa i el domini preformació de les pràctiques professionals associades.

Es preveu que, en aquest cas, la formació se centra principalment en una única competència: "resolució de conflictes i negociació". Mentre que les persones participants valoren que la necessitat de formació en aquests termes és molt lleu (2,13 punts sobre 5), els caps i les caps indiquen que la necessitat formativa és notable (4 punts sobre 5).

No obstant això, aquesta discrepància entre col·lectius no s'observa en la valoració del domini de les pràctiques associades a aquesta competència. En tots els casos, es considera que les pràctiques associades a la "resolució de conflictes i negociació" són dominades pel personal directiu, amb puntuacions positives, per sobre dels 3 punts. Val a dir que el domini de les pràctiques associades obté puntuacions majoritàriament per sobre dels 3 punts; així, tot i que consideren que necessiten més formació sobre aquestes competències, dominen les pràctiques professionals que hi estan relacionades.

**Taula 30. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa *Tècniques de negociació i mediació***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	<b>2,13</b>	<b>4,00</b>
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> </ul>	<b>3,67</b>	<b>3,67</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> </ul>	<b>3,83</b>	<b>3,33</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc.</li> </ul>	<b>3,00</b>	<b>3,00</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crea espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes.</li> </ul>	<b>3,67</b>	<b>3,00</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organitza la cooperació dels membres del seu equip tenint en compte les incompatibilitats i oposicions entre les persones.</li> </ul>	<b>3,67</b>	<b>3,00</b>

## Curs de tècniques professionals de presentació

El grup de caps enquestats sobre aquesta acció formativa assignen puntuacions inferiors a les necessitats formatives dels participants que aquests segons. Malgrat això, les valoracions del domini de les pràctiques professionals associades a cada competència és similar entre col·lectius.

Per al col·lectiu de caps, les persones que tenen a les seves ordres necessiten millorar sobretot la competència d'“influència” (3,25 punts sobre 5). En aquest sentit, la pràctica que es considera menys dominada és “contagia la seva visió als col·laboradors/es”.

Les persones participants també opinen que necessiten millorar la competència d'“influència”, però encara donen més rellevància a altres necessitats formatives com ara la “relació i comunicació interpersonals” i el “control de l'estrès” —totes tres amb puntuacions al voltant o per sobre de 3,5 punts sobre 5.

**Taula 31. Necessitats de formació i domini preformació de les pràctiques professionals associades a les competències de l'acció formativa *Tècniques professionals de presentació***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Influència</b>	3,44	3,25
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inspira credibilitat.</li> <li>▪ Contagia la seva visió als col·laboradors/es.</li> <li>▪ Respon eficaçment a les observacions i preguntes d'una audiència.</li> <li>▪ Manté l'atenció de l'audiència.</li> </ul>	3,67 3,22 3,22 3,11	3,25 2,25 3,25 3,25
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Relació i comunicació interpersonal</b>	3,78	3,00
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	A. Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adapta l'estil de comunicació i interacció a la persona o persones que fan d'interlocutors.</li> <li>▪ Estimula un diàleg obert.</li> <li>▪ Comunica verbalment dades, idees i opinions de manera correcta i estructurada, i acompanya el missatge verbal d'un comportament no verbal adaptat.</li> <li>▪ Comprèn missatges globals en un sentit ampli.</li> <li>▪ Demana explicacions i controla la seva comprensió basant-se en la síntesi.</li> <li>▪ Dóna mostres d'empatia tot demostrant atenció cap al benestar dels altres.</li> <li>▪ Respon a les necessitats emocionals dels altres.</li> </ul>	3,33 3,44 2,89 3,67 3,22 3,67 3,33	3,00 3,25 3,50 4,00 3,00 2,75 2,75
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Maduresa emocional</b>	2,89	1,50
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actua amb confiança en la vàlua i la integritat personal pròpies.</li> <li>▪ Presenta autoconfiança.</li> </ul>	2,89 3,00	3,25 3,00

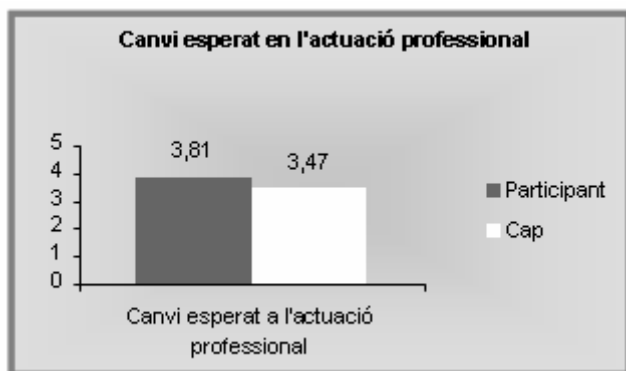
(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Control de l'estrès	3,56	1,00
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>Autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament.</li> </ul>	2,89	3,25
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Gestió de les tecnologies de la informació i la comunicació	3,11	2,25
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilitza amb correcció i facilitat el programa de presentacions.</li> </ul>	3,11	3,50

#### 5.2.8. Previsió d'aplicació de la formació al lloc de treball

Les persones participants són més optimistes que els caps o les caps a l'hora de preveure el canvi que desitgen fer en la seva actuació professional com a conseqüència de la participació en l'acció formativa. La mitjana de canvi esperat en l'actuació professional valorada pel personal directiu o els comandaments és de 3,81 punts, mentre que la mitjana de canvi esperat valorada pel conjunt de caps és 0,4 punts inferior (gràfic 32).

**Gràfic 32. Canvi esperat en l'actuació professional del/de la participant**



Cal destacar que la majoria de les persones participants aporten exemples de canvis que desitgen fer en el futur que il·lustren i justifiquen les seves valoracions a l'ítem anterior. Les diverses aportacions estan relacionades amb les pràctiques i actuacions que volen modificar. Vegeu, a mode d'exemple, els tres comentaris següents:

- «Autocontrol, canvi en les reaccions emocionals, actitud més positiva, més tranquil·litat en situacions d'estrès, millora en la capacitat de resolució de problemes, entre d'altres.»
- «Vull compassar la feina del meu servei amb els altres per aconseguir una feina conjunta i eficaç.»
- «Espero aconseguir eines per millorar la motivació, la implicació i la responsabilitat de l'equip, i aconseguir així un bon clima laboral.»

Per matisar el resultat anterior, es planteja la suposició que existeix una relació entre el canvi esperat en l'actuació professional de la persona participant segons el col·lectiu de caps i segons el col·lectiu de participants.<sup>9</sup> Els resultats expliquen que aquesta hipòtesi queda falsada, atès que les puntuacions d'ambdós col·lectius no estan relacionades entre elles (taula 33).

En canvi, davant la possibilitat de vinculació entre el canvi esperat en l'actuació de la persona participant des de l'òptica del cap o la cap i el grau de prioritat que el cap mateix atorga a la necessitat formativa, es dona una relació positiva significativa. La correlació de Pearson és de 0,403, això és, resulta una correlació mitjana entre ambdues variables que permet explicar en gran mesura el comportament d'una variable en funció de l'altra.

**Taula 33. Relacions entre les expectatives de canvi en l'actuació professional segons participants i caps, i el grau de prioritat de la necessitat formativa**

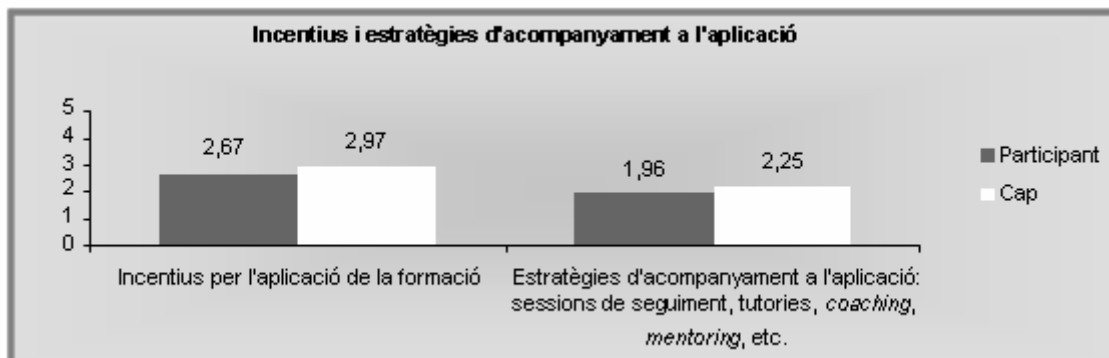
Variable 1	Variable 2	Significació bilateral	Correlació de Pearson
Canvi esperat en l'actuació professional del/de la participant (cap)	Canvi esperat en l'actuació professional del/de la participant (participant)	×0,533	•
	Grau de prioritat de la necessitat formativa (cap)	✓0,015	0,403

#### 5.2.9. Existència d'incentius i estratègies per a l'acompanyament a l'aplicació

Ambdós col·lectius, caps i participants, manifesten que hi ha pocs incentius per a l'aplicació (gràfic 34), amb puntuacions lleugerament superiors els primers respecte als segons. Aquesta mateixa situació s'agreuja encara més en el cas de les estratègies d'acompanyament a l'aplicació.

<sup>9</sup> Consulteu les proves realitzades a l'annex 6.2.

Gràfic 34. Incentius i estratègies d'acompanyament a l'aplicació



### 5.3. Aprenentatge assolit i condicions de la formació

#### 5.3.1. Desenvolupament de les competències implicades en la formació

A continuació, el gràfic 35 il·lustra les valoracions, després de l'acció formativa,<sup>10</sup> de les persones participants en la formació<sup>11</sup> sobre la mesura en què van desenvolupar les competències implicades en la formació duta a terme. De la mateixa manera que en el cas de les enquestes preformació, es va demanar a tots dos col·lectius que valoressin les diverses competències del perfil d'una persona amb responsabilitat directiva o de comandament per tal de recollir una visió general sobre els aprenentatges dels participants. Per tant, les competències es van valorar indistintament, sense diferenciar per acció formativa; per aquest motiu aquí es presenten resultats de tipus global. Les desviacions típiques de les diverses puntuacions són d'aproximadament 1 punt en tots els casos.

En general, s'observa que les persones participants valoren el desenvolupament de les diverses competències amb puntuacions al voltant de 3,5 punts. Són, doncs, bastant positives i indiquen que l'aprenentatge dut a terme en relació amb cadascuna de les competències, als ulls de les persones participants, resulta satisfactori. Tanmateix, es donen algunes excepcions.

En primer lloc, les cinc competències que es desenvolupen en major mesura són, per ordre de més a menys rellevància:

- Relació i comunicació interpersonals (4,00).
- Treball en equip i cooperació (3,92).

<sup>10</sup> Cal tenir en compte que aquests resultats són recollits de manera diferida, és a dir, al voltant de dos mesos després que hagi acabat l'acció formativa, la qual cosa pot afectar els resultats.

<sup>11</sup> A diferència del grau de necessitat formativa d'aquestes competències detectat de manera prèvia a la formació, no es recull informació sobre la valoració del conjunt de caps davant el desenvolupament de les competències implicades en la formació, perquè es considera que, en aquest cas, aquest col·lectiu no pot aportar informació significativa sobre aquesta qüestió.



- Aprenentatge i millora (3,78).

En segon lloc, les persones que participen en la formació opinen que les tres competències que es desenvolupen menys en l'acció formativa són les següents, de menys a més desenvolupament:

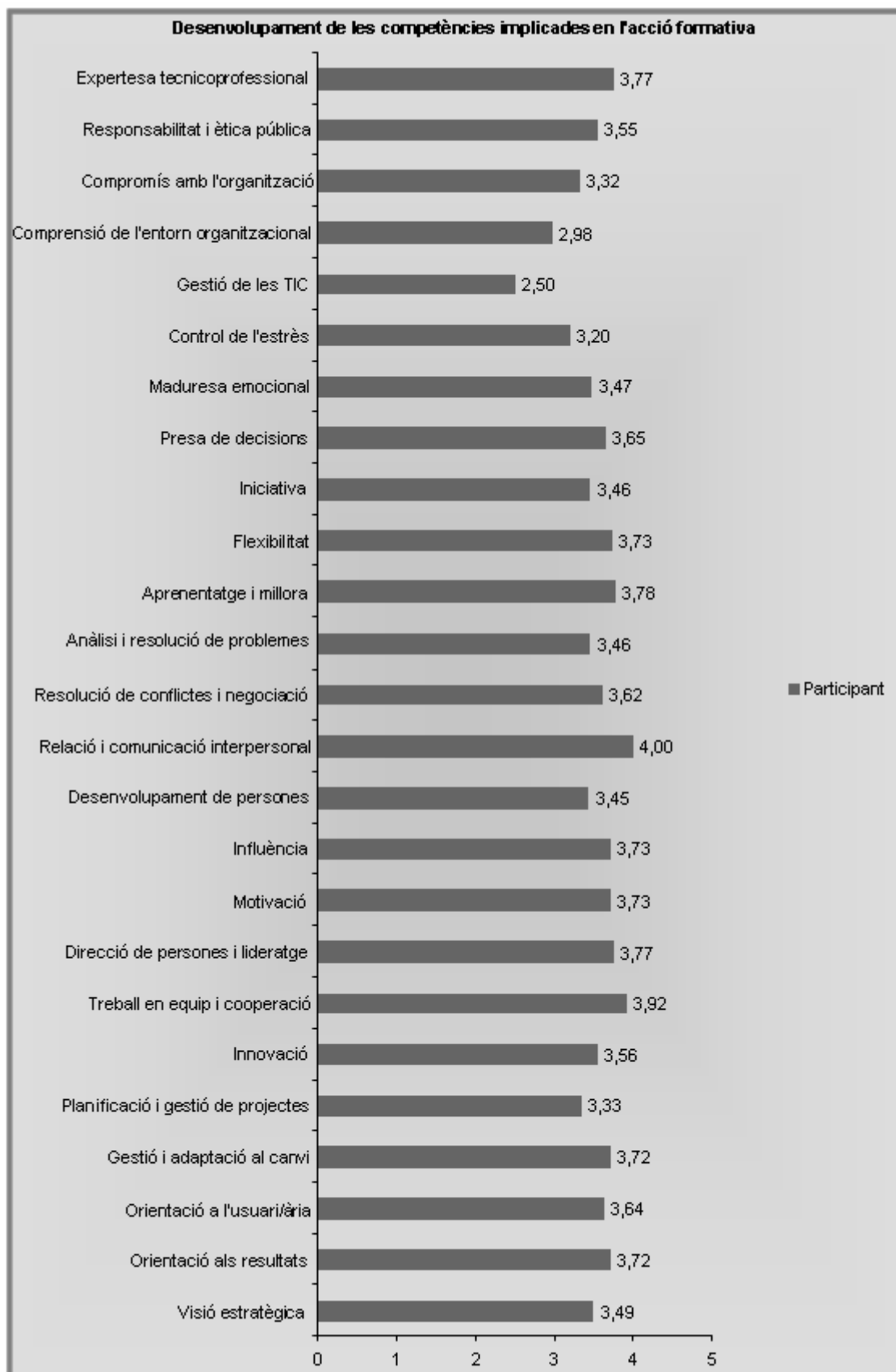
- Gestió de les TIC (2,50).
- Comprensió de l'entorn organitzacional (2,98).
- Compromís amb l'organització (3,32).

Curiosament, cap de les tres competències desenvolupades en major mesura ("relació i comunicació interpersonals", "treball en equip i cooperació" i "aprenentatge i millora") no coincideix amb les competències de les quals es manifestava una necessitat formativa més elevada. No obstant això, totes tres competències són abordades explícitament en les accions formatives avaluades. Així, si bé la relació entre les necessitats formatives i els objectius de la formació era més feble, es demostra la coherència entre els objectius de la formació i els aprenentatges assolits.

Cal afegir que, de les tres competències que es consideren menys desenvolupades en la formació ("gestió de les TIC", "comprensió de l'entorn organitzacional" i "compromís amb l'organització"), només la primera forma part dels objectius d'aprenentatge d'una de les accions formatives (*Curs de tècniques professionals de presentació*), però no s'aborda en la resta d'accions. Les altres competències no es treballen en cap de les accions formatives i, de fet, en l'enquesta preformació eren identificades, tant pels caps com pels participants, com competències sobre les quals es donava molt poca necessitat formativa.

Finalment, s'insisteix en el fet que altres competències treballades de manera prioritària en les accions formatives —com ara "direcció de persones i lideratge", "resolució de conflictes i negociació" o "maduresa emocional"— presenten puntuacions intermèdies que no destaquen respecte a les competències anteriors, però que són igualment molt positives, és a dir, es consideren competències altament desenvolupades.

**Gràfic 35. Desenvolupament de les competències implicades en l'acció formativa**



Es planteja la hipòtesi de si les puntuacions del conjunt de personal directiu i comandaments participants en la formació relatives al desenvolupament de les competències implicades en la formació tenen relació amb el nombre d'anys d'experiència en el càrrec.<sup>12</sup> Es tracta d'una hipòtesi falsa en tots els casos (taula 36).

**Taula 36. Relació de nombre de persones a càrrec del/de la participant i necessitats formatives**

Variable 1	Variable 2	Significació bilateral	Correlació de Pearson
Nombre d'anys d'experiència en el càrrec	Visió estratègica	×0,101	•
	Orientació als resultats	×0,698	•
	Orientació a l'usuari/ària	×0,864	•
	Gestió i adaptació al canvi	×0,851	•
	Planificació i gestió de projectes	×0,553	•
	Innovació	×0,820	•
	Treball en equip i cooperació	×0,951	•
	Direcció de persones i lideratge	×0,567	•
	Motivació	×0,206	•
	Influència	×0,332	•
	Desenvolupament de persones	×0,937	•
	Relació i comunicació interpersonal	×0,088	•
	Resolució de conflictes i negociació	×0,320	•
	Anàlisi i resolució de problemes	×0,283	•
	Aprenentatge i millora	×0,895	•
	Flexibilitat	×0,349	•
	Iniciativa	×0,377	•
	Presa de decisions	×0,700	•
	Maduresa emocional	×0,084	•
	Control de l'estrès	×0,105	•
	Gestió de les TIC	×0,606	•
	Comprensió de l'entorn organitzacional	×0,649	•
	Compromís amb l'organització	×0,914	•
Responsabilitat i ètica pública	×0,557	•	
Expertesa tecnicoprofessional	×0,702	•	

<sup>12</sup> Consulteu les proves realitzades a l'annex 6.2.

### 5.3.2. Domini preformació de les pràctiques professionals implicades en la formació

Un cop revisat el grau de desenvolupament general de cada competència, ens interessa analitzar amb detall en quina mesura s'ha donat aquest desenvolupament en les competències treballades específicament en cada acció formativa.

Paral·lelament, es pretén contrastar aquest resultat amb el grau de domini posterior a la formació, indicat pels col·lectius de participants i de caps, sobre les pràctiques professionals associades a les competències que s'aborden en cada formació. Això permetrà analitzar la correspondència entre l'aprenentatge assolit en cada competència i el grau de domini que s'estableix un temps després que hagi acabat l'acció formativa.

Tot seguit es presenten els resultats corresponents a cada acció formativa.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> S'exclouen els resultats de l'acció formativa *Tècniques de negociació i mediació*, ja que el nombre de respostes obtingut és molt baix i, en aquest cas, no permet aportar dades significatives.

## Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I)

Tal com s'ha comentat, aquesta acció formativa s'adreça a personal directiu de la Generalitat de Catalunya, és a dir, forma part de les accions dirigides a la funció directiva.

La taula 37 il·lustra les puntuacions dels participants sobre el seu grau de desenvolupament de les competències implicades en l'acció formativa, com també el seu grau de domini de les pràctiques associades a aquestes (taula 38). Totes les competències es desenvolupen de manera molt satisfactòria —en tots els casos, les puntuacions superen els 4 punts sobre 5. La que es valora més és la competència de "maduresa emocional". En línia amb aquestes dades, el domini de les pràctiques professionals que s'assoleix un temps després de l'acció formativa és molt positiu; tant caps com participants coincideixen en les seves valoracions.

**Taula 37. Desenvolupament de les competències de l'acció formativa i domini preformació de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa *Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Treball en equip i cooperació	4,30	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.	4,56	4,67
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Direcció de persones i lideratge	4,00	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Exerceix la funció de "model a seguir" en relació amb la seva conducta de tipus ètic i la seva qualitat personal.	4,33	4,33
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Motivació	4,20	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Actua de manera optimista.	4,11	4,17
▪ Provoca la motivació dels altres.	4,78	3,83

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Desenvolupament de persones</b>	4,40	2,83
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creu que els seus col·laboradors/es volen i poden aprendre.</li> <li>▪ Realitza comentaris positius sobre el potencial dels seus col·laboradors/es.</li> </ul>	4,11	3,67
	4,56	4,17
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Relació i comunicació interpersonal</b>	4,30	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'esforça per donar una imatge adequada davant els companys/es, clients o col·laboradors/es.</li> <li>▪ Fa que els altres se sentin còmodes en la seva presència.</li> <li>▪ Manté una bona relació tant amb els superiors com amb els seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Inicia i manté relacions socials amb naturalitat amb gran varietat de persones.</li> <li>▪ Estableix un ambient cordial amb persones desconegudes des de la primera trobada.</li> <li>▪ Dóna mostres d'empatia tot demostrant atenció cap al benestar dels altres.</li> <li>▪ Respon a les necessitats emocionals dels altres.</li> <li>▪ Mostra receptivitat a les opinions i als suggeriments dels col·laboradors/es i intenta, en la mesura que pot, establir una comunicació bidireccional.</li> </ul>	4,44	4,83
	4,44	4,50
	4,11	4,00
	3,89	3,83
	4,22	4,17
	4,11	4,00
	4,11	3,83
	4,56	4,00
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	4,33	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> </ul>	3,67	3,83
	4,56	4,00

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Anàlisi i resolució de problemes</b>	4,00	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Actua de manera proactiva.	4,22	4,00
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Maduresa emocional</b>	4,50	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Demostra l'autoconsciència de les seves emocions, caràcter i personalitat.	4,44	4,33
▪ Actua amb confiança en la vàlua i la integritat personal pròpies.	4,33	4,50
▪ S'autoavalua de manera realista.	4,22	4,00
▪ Coneix i entén els canvis d'humor, les emocions i els impulsos propis i els seus efectes sobre les altres persones.	4,33	3,67
▪ Presenta autoconfiança.	4,22	4,33
▪ Facilita l'expressió emocional dels col·laboradors/es.	4,11	3,83
▪ Accepta les crítiques sense adoptar una actitud defensiva ni hostil.	3,89	3,17
▪ Es comporta de manera constructiva amb les crítiques i extreu conclusions útils, fins i tot quan les crítiques són injustificades.	4,00	3,67
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Control de l'estrès</b>	4,30	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament.	4,00	3,67
▪ Reacciona de manera adequada a les frustracions, els obstacles i les oposicions.	4,00	3,33
▪ Manté la calma davant situacions professionals estressants i segueix generant bons resultats fins i tot sota pressió.	3,89	3,83

## Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (II)

Recordem que aquesta acció formativa és una segona edició de l'acció que s'ha presentat amb anterioritat, però en aquest cas es dirigeix a comandaments intermedis i responsables de la Generalitat de Catalunya.

Els resultats que s'obtenen són molt similars als anteriors. Les persones que hi participen manifesten un alt grau d'assoliment de totes les competències. En aquest cas, però, destaca especialment l'elevada puntuació que obté el desenvolupament de la competència "relació i comunicació interpersonals". Al mateix temps, tant el col·lectiu de caps com el de participants afirmen que dominen en gran mesura les pràctiques associades a les competències implicades en l'acció formativa.

**Taula 38. Desenvolupament de les competències de l'acció formativa i domini preformació de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa *Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (II)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Treball en equip i cooperació	4,56	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.	4,11	4,50
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Direcció de persones i lideratge	4,22	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Exerceix la funció de "model a seguir" en relació amb la seva conducta de tipus ètic i la seva qualitat personal.	4,00	4,50
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Motivació	4,44	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Actua de manera optimista.	3,78	4,50
▪ Provoca la motivació dels altres.	4,56	4,00



(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Desenvolupament de persones</b>	4,33	2,83
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creu que els seus col·laboradors/es volen i poden aprendre.</li> <li>▪ Realitza comentaris positius sobre el potencial dels seus col·laboradors/es.</li> </ul>	4,22	4,00
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Relació i comunicació interpersonal</b>	4,67	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'esforça per donar una imatge adequada davant els companys/es, clients o col·laboradors/es.</li> <li>▪ Fa que els altres se sentin còmodes en la seva presència.</li> <li>▪ Manté una bona relació tant amb els superiors com amb els seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Inicia i manté relacions socials amb naturalitat amb gran varietat de persones.</li> <li>▪ Estableix un ambient cordial amb persones desconegudes des de la primera trobada.</li> <li>▪ Dóna mostres d'empatia tot demostrant atenció cap al benestar dels altres.</li> <li>▪ Respon a les necessitats emocionals dels altres.</li> <li>▪ Mostra receptivitat a les opinions i als suggeriments dels col·laboradors/es i intenta, en la mesura que pot, establir una comunicació bidireccional.</li> </ul>	4,33	4,00
	4,22	4,50
	4,22	4,00
	4,22	4,00
	4,11	4,00
	4,11	4,00
	3,44	4,00
	4,00	4,25
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	4,11	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> </ul>	3,67	4,25
	4,33	4,00

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Anàlisi i resolució de problemes</b>	3,44	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Actua de manera proactiva.	3,89	4,00
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Maduresa emocional</b>	4,50	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Demostra l'autoconsciència de les seves emocions, caràcter i personalitat.	4,11	3,50
▪ Actua amb confiança en la vàlua i la integritat personal pròpies.	4,11	4,00
▪ S'autoavalua de manera realista.	3,67	4,00
▪ Coneix i entén els canvis d'humor, les emocions i els impulsos propis i els seus efectes sobre les altres persones.	4,11	4,25
▪ Presenta autoconfiança.	3,78	3,75
▪ Facilita l'expressió emocional dels col·laboradors/es.	3,89	3,75
▪ Accepta les crítiques sense adoptar una actitud defensiva ni hostil.	4,00	3,25
▪ Es comporta de manera constructiva amb les crítiques i extreu conclusions útils, fins i tot quan les crítiques són injustificades.	3,67	4,25
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Control de l'estrès</b>	4,56	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament.	3,56	3,50
▪ Reacciona de manera adequada a les frustracions, els obstacles i les oposicions.	3,44	3,75
▪ Manté la calma davant situacions professionals estressants i segueix generant bons resultats fins i tot sota pressió.	4,11	4,00

## Anàlisi de problemes i presa de decisions

Les persones participants manifesten un desenvolupament elevat i homogeni de les seves competències en l'acció formativa; tot i així, les puntuacions no arriben als 4 punts sobre 5, de manera que podrien millorar. En consonància amb aquesta dada, els participants<sup>14</sup> expressen que el domini de les pràctiques professionals un cop finalitzada l'acció formativa és alt.

**Taula 39. Desenvolupament de les competències de l'acció formativa i domini preformació de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa *Anàlisi de problemes i presa de decisions***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap <sup>15</sup>
Orientació als resultats	3,78	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconeix les oportunitats i sap realitzar les gestions adequades en el moment oportú per tal d'obtenir el resultat desitjat.</li> </ul>	3,50	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anticipa solucions a problemes futurs per a l'assoliment dels resultats.</li> </ul>	3,60	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modifica els mètodes de treball per millorar el seu acompliment.</li> </ul>	3,40	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ És prudent a l'hora de dur a terme accions que poden implicar riscos o controvèrsies i que representen una aportació significativa per a la unitat/servei o l'organització.</li> </ul>	3,40	
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Orientació a l'usuari/a	3,78	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'interessa pels requeriments del client.</li> </ul>	4,40	-
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Treball en equip i cooperació	3,60	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Té en compte l'opinió grupal a l'hora de prendre una decisió.</li> </ul>	4,30	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilita la presa de decisions, el consens grupal i la resolució de les diferències entre els membres de l'equip.</li> </ul>	4,10	

<sup>14</sup> Les puntuacions del col·lectiu de caps s'han exclòs pel fet que el nombre de qüestionaris recollits en aquesta acció formativa és insuficient per oferir resultats significatius.

<sup>15</sup> No es disposa de respostes de caps per a aquesta acció formativa.

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Anàlisi i resolució de problemes</b>	3,60	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pren la decisió adequada basant-se en la informació disponible i tenint en compte els possibles avantatges i inconvenients.</li> <li>▪ Entén els problemes amb una visió tan àmplia com sistèmica.</li> <li>▪ Redefineix de forma simple les situacions complexes.</li> <li>▪ Actua de manera proactiva.</li> <li>▪ Estableix i analitza sistemàticament les relacions entre les parts d'un problema o situació.</li> <li>▪ Utilitza diferents tècniques per analitzar les parts d'un problema complex i trobar-hi una solució.</li> <li>▪ Distingeix allò essencial d'allò superflu d'una situació o element.</li> <li>▪ Reconeix les causes més probables de determinades situacions i les conseqüències que se'n deriven.</li> <li>▪ Anticipa els obstacles que poden sorgir en un procés i els passos a seguir.</li> <li>▪ Avalua la informació sobre una problemàtica de manera crítica creant-se una opinió racional al respecte i valorant les solucions disponibles.</li> </ul>	3,70	-
	3,70	
	3,30	
	3,70	
	3,20	
	3,30	
	3,50	
	3,40	
	3,40	
	3,70	
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Presca de decisions</b>	3,80	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pren les decisions adequades basant-se en la informació disponible i tenint en compte els avantatges i inconvenients.</li> </ul>	3,90	-

## Direcció d'equips (I)

D'acord amb el col·lectiu de participants, totes les competències implicades en aquesta acció formativa presenten un alt grau de desenvolupament. Destaca, però, el desenvolupament de la competència "direcció de persones i lideratge".

Respecte al domini de les pràctiques professionals, la majoria estan ben valorades, però són diverses les pràctiques el domini de les quals podria millorar. Curiosament, les pràctiques amb un menor domini en situació diferida —és a dir, dos mesos després de finalitzar la formació— són les que ja es van indicar amb un domini més baix en situació preformació ("elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització", "gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats", "utilitza estratègies per promoure la moral de l'equip i la seva productivitat", "utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc." i "crea espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes").

**Taula 40. Desenvolupament de les competències de l'acció formativa i domini preformació de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa *Direcció d'equips (I)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Visió estratègica	3,44	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tradueix l'estratègia i les línies d'actuació de l'organització en objectius concrets i mesurables.</li> </ul>	3,27	3,63
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització.</li> </ul>	3,00	3,63
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avalua els obstacles que podrien sorgir a l'hora d'acomplir l'estratègia de l'organització i emprèn les accions necessàries per superar-los satisfactòriament.</li> </ul>	3,36	3,25
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensa en termes globals.</li> </ul>	3,55	3,63
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concreta estratègies en accions a realitzar.</li> </ul>	3,45	3,88

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Treball en equip i cooperació</b>	3,73	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Dóna suport a les decisions del grup.	3,91	4,00
▪ Té en compte l'opinió grupal a l'hora de prendre una decisió.	3,55	4,13
▪ Fa la seva part de la feina.	4,36	4,88
▪ Comparteix qualsevol informació útil i rellevant per al grup.	4,27	4,25
▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.	4,18	4,63
▪ Respecta la diversitat d'opinions.	4,18	4,13
▪ Reconeix i confia en les habilitats i capacitats del grup per assolir els objectius.	4,00	4,38
▪ Fomenta la col·laboració entre els membres de l'equip.	4,09	4,25
▪ Estableix mecanismes formals per facilitar el treball en equip.	3,91	3,50
▪ Conduïx l'equip i en delega la conducció quan ho considera necessari.	3,64	3,75
▪ Promou un clima de treball d'equip i de cooperació i crea en el grup la consciència de pertinença grupal i d'orientació als objectius de l'equip.	4,00	4,00
▪ Assigna rols diversos per al treball sobre una tasca o activitat concreta.	4,00	3,50
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Direcció de persones i lideratge</b>	4,09	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Gestiona eficaçment les reunions.	3,27	3,63
▪ Utilitza l'autoritat i el poder d'una forma justa i equitativa.	3,55	4,13
▪ Protegeix el grup i la seva reputació davant l'organització o l'àmbit extern.	4,18	4,50
▪ Assegura que les necessitats de cada membre del seu equip per desenvolupar la seva feina estan cobertes.	3,82	3,75
▪ Dóna instruccions clares als seus col·laboradors/es.	3,82	3,75
▪ Segueix i rectifica eventualment els resultats dels seus col·laboradors/es.	3,91	3,50
▪ Crea equips.	3,55	3,50
▪ Gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats.	3,36	3,25
▪ Utilitza estratègies per promoure la moral de l'equip i la seva productivitat.	3,00	3,25
▪ Lluita per obtenir els recursos humans que necessita i els recursos materials i informació necessària per al bon funcionament del seu equip.	4,09	4,13

*(Continuació)*

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	<b>3,73</b>	<b>-</b>
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> <li>▪ Utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc.</li> <li>▪ Crea espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes.</li> <li>▪ Organitza la cooperació dels membres del seu equip tenint en compte les incompatibilitats i oposicions entre les persones.</li> </ul>	<b>3,36</b>	<b>3,88</b>
	<b>3,82</b>	<b>3,88</b>
	<b>3,27</b>	<b>3,63</b>
	<b>3,09</b>	<b>3,50</b>
	<b>3,73</b>	<b>3,63</b>

## Direcció d'equips (II)

Com ja s'ha esmentat, es tracta d'una acció formativa que constitueix una segona edició de l'acció que s'ha presentat amb anterioritat.

Les puntuacions del desenvolupament de les competències per part de les persones participants són similars a les de l'altra edició: totes se situen entre 3 i 4 punts sobre 5. Tanmateix, en aquest cas la competència que es considera que es desenvolupa en major mesura és la de "treball en equip i cooperació", valorada pels comandaments amb 4,57 punts sobre 5.

Quant a les pràctiques professionals, les puntuacions de caps i participants són bastant homogènies. En consonància amb el resultat sobre la competència més desenvolupada, les pràctiques que s'associen al "treball en equip i cooperació" són les que presenten un major domini.

**Taula 41. Desenvolupament de les competències de l'acció formativa i domini preformació de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa *Direcció d'equips (II)***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Visió estratègica	3,71	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Tradueix l'estratègia i les línies d'actuació de l'organització en objectius concrets i mesurables.	3,57	4,13
▪ Elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització.	3,57	4,13
▪ Avalua els obstacles que podrien sorgir a l'hora d'acomplir l'estratègia de l'organització i emprèn les accions necessàries per superar-los satisfactòriament.	3,57	4,00
▪ Pensa en termes globals.	3,43	4,00
▪ Concreta estratègies en accions a realitzar.	3,57	3,88



(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Treball en equip i cooperació</b>	4,57	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Dóna suport a les decisions del grup.	4,71	4,13
▪ Té en compte l'opinió grupal a l'hora de prendre una decisió.	4,71	4,13
▪ Fa la seva part de la feina.	4,71	4,63
▪ Comparteix qualsevol informació útil i rellevant per al grup.	4,43	3,88
▪ Parla de forma positiva dels membres del grup.	4,57	4,38
▪ Respecta la diversitat d'opinions.	4,57	4,13
▪ Reconeix i confia en les habilitats i capacitats del grup per assolir els objectius.	4,43	4,25
▪ Fomenta la col·laboració entre els membres de l'equip.	4,43	3,75
▪ Estableix mecanismes formals per facilitar el treball en equip.	3,86	4,00
▪ Conduïx l'equip i en delega la conducció quan ho considera necessari.	4,00	4,00
▪ Promou un clima de treball d'equip i de cooperació i crea en el grup la consciència de pertinença grupal i d'orientació als objectius de l'equip.	4,29	4,00
▪ Assigna rols diversos per al treball sobre una tasca o activitat concreta.	4,14	3,75
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Direcció de persones i lideratge</b>	4,00	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Gestiona eficaçment les reunions.	3,29	4,00
▪ Utilitza l'autoritat i el poder d'una forma justa i equitativa.	4,57	4,00
▪ Protegeix el grup i la seva reputació davant l'organització o l'àmbit extern.	4,57	4,50
▪ Assegura que les necessitats de cada membre del seu equip per desenvolupar la seva feina estan cobertes.	4,14	4,00
▪ Dóna instruccions clares als seus col·laboradors/es.	4,43	4,13
▪ Segueix i rectifica eventualment els resultats dels seus col·laboradors/es.	3,86	3,5
▪ Crea equips.	3,71	3,00
▪ Gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats.	3,43	3,13
▪ Utilitza estratègies per promoure la moral de l'equip i la seva productivitat.	3,57	3,25
▪ Lluita per obtenir els recursos humans que necessita i els recursos materials i informació necessària per al bon funcionament del seu equip.	4,29	3,88

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Resolució de conflictes i negociació</b>	<b>3,71</b>	<b>-</b>
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</li> </ul>	<b>3,71</b>	<b>4,13</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</li> </ul>	<b>4,43</b>	<b>3,88</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc.</li> </ul>	<b>3,57</b>	<b>3,75</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crea espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes.</li> </ul>	<b>3,71</b>	<b>3,50</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organitza la cooperació dels membres del seu equip tenint en compte les incompatibilitats i oposicions entre les persones.</li> </ul>	<b>4,14</b>	<b>3,5</b>

## Gestió de projectes

La competència de "planificació i gestió de projectes" en la qual es basa aquesta acció formativa és desenvolupada de manera notòria (taula 42). Les persones participants manifestaven que aquesta competència presentava un grau de necessitat de formació elevat. Per això es pot considerar que el resultat de la formació és summament positiu.

El domini de les pràctiques professionals implicades en la formació és elevat i ha millorat en gran mesura respecte al domini preformació.

**Taula 42. Desenvolupament de les competències de l'acció formativa i domini preformació de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa *Gestió de projectes***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Planificació i gestió de projectes</b>	4,33	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Converteix els objectius estratègics dels projectes per tal de convertir-los en objectius operatius, mesurables i temporitzats.</li> </ul>	4,00	3,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ És capaç d'identificar clarament les variables fonamentals per a la gestió d'un projecte: recursos, temps i resultats.</li> </ul>	3,83	3,40
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestiona els recursos humans, materials i econòmics de què disposa per a l'execució del projecte.</li> </ul>	3,67	2,80
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica, defineix, classifica i organitza les activitats necessàries per assolir els objectius del projecte.</li> </ul>	4,00	3,60
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica i fa el seguiment de l'execució de les activitats.</li> </ul>	4,17	3,60
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica possibles obstacles i gestiona les desviacions dels projectes.</li> </ul>	3,50	2,60
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ És capaç d'emprar els instruments tecnològics al seu abast per planificar, gestionar i fer el seguiment del seu projecte.</li> </ul>	3,33	3,60
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avalua els resultats operatius del projecte mitjançant indicadors d'execució i quantitius.</li> </ul>	3,50	2,60
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aporta informació periòdica a la direcció del projecte sobre l'execució d'aquest.</li> </ul>	3,67	3,00

## Curs de tècniques professionals de presentació

En general, les persones participants en la formació mostren un desenvolupament notable de les competències treballades en l'acció formativa, però s'identifica una excepció: malgrat que en situació de preformació les persones participants manifestaven que una de les competències amb més necessitats formatives era la de "control de l'estrès", en situació de postformació s'observa que aquesta competència és la que es desenvolupa en menor mesura i l'única que obté una puntuació negativa (2 punts sobre 5).

No obstant això, tant caps com participants indiquen que el domini de les pràctiques professionals associades a aquestes competències és alt. De fet, la pràctica professional que des del punt de vista del personal directiu participant en l'acció es domina menys és "respon a les necessitats emocionals dels altres", i no correspon a la competència "control de l'estrès", sinó a la competència "relació i comunicació interpersonals".

**Taula 43. Desenvolupament de les competències de l'acció formativa i domini preformació de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa *Tècniques professionals de presentació***

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
Influència	3,67	-
Pràctiques associades	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Inspira credibilitat.	3,40	4,17
▪ Contagia la seva visió als col·laboradors/es.	3,80	3,67
▪ Respon eficaçment a les observacions i preguntes d'una audiència.	3,40	3,83
▪ Manté l'atenció de l'audiència.	3,83	3,60

(Continuació)

Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Relació i comunicació interpersonal</b>	3,67	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Adapta l'estil de comunicació i interacció a la persona o persones que fan d'interlocutors.	3,40	3,83
▪ Estimula un diàleg obert.	3,60	3,50
▪ Comunica verbalment dades, idees i opinions de manera correcta i estructurada, i acompanya el missatge verbal d'un comportament no verbal adaptat.	3,40	3,83
▪ Comprèn missatges globals en un sentit ampli.	4,00	4,17
▪ Demana explicacions i controla la seva comprensió basant-se en la síntesi.	3,20	4,00
▪ Dóna mostres d'empatia tot demostrant atenció cap al benestar dels altres.	3,20	4,17
▪ Respon a les necessitats emocionals dels altres.	2,80	3,83
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Maduresa emocional</b>	3,33	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Actua amb confiança en la vàlua i la integritat personal pròpies.	3,00	4,33
▪ Presenta autoconfiança.	4,00	4,33
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Control de l'estrès</b>	2,00	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament.	3,80	4,33
Competència	Mitjana necessitat de formació	
	Participant	Cap
<b>Gestió de les tecnologies de la informació i la comunicació</b>	3,00	-
<b>Pràctiques associades</b>	Mitjana domini	
	Participant	Cap
▪ Utilitza amb correcció i facilitat el programa de presentacions.	4,20	4,67

## 5.3.3. Valoració de l'acció formativa

La valoració de l'acció formativa per part de persona que hi participa és molt positiva (gràfic 44).

Segons els resultats obtinguts, els comandaments i el personal directiu senten molta satisfacció respecte a l'acció formativa i consideren que aquesta es va desenvolupar de manera molt adequada, ambdues qüestions amb valoracions superiors a 4 punts sobre 5. Amb una valoració una mica inferior, consideren que l'aprenentatge assolit és molt elevat (3,91 punts sobre 5), resultat que és molt positiu en termes de generar millores al lloc de treball. Finalment, les persones enquestades perceben que les activitats dutes a terme en la formació s'assemblen molt a les activitats reals del lloc de treball (3,62 punts sobre 5). Aquest darrer aspecte és menys valorat que la resta, però continua sent molt positiu i posa de manifest el potencial de les activitats efectuades en la formació com a facilitadores per a la transferència dels aprenentatges de la formació al lloc de treball.

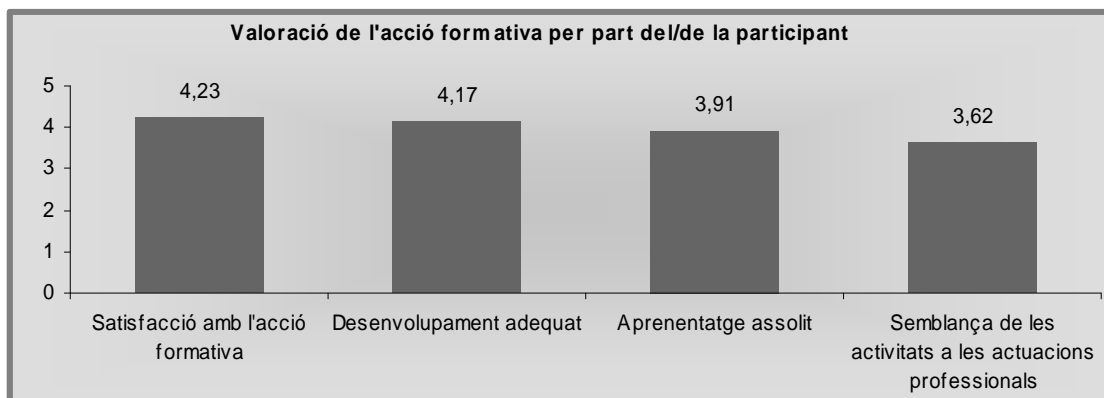
Cal dir que les valoracions són recollides a través del qüestionari postformació, és a dir, al voltant de dos mesos després que hagi acabat l'acció formativa, la qual cosa pot afectar les respostes. Tot i així, diversos estudis demostren que com més temps passa entre la finalització de la formació i l'emplenament del qüestionari, més es perd l'efecte "eufòria" que se sent just en acabar la formació. D'acord amb aquesta tendència, les puntuacions obtingudes encara serien més positives si s'haguessin recollit just al final de la formació.

Com que es té accés als resultats dels qüestionaris que s'utilitzen a la Generalitat per avaluar la satisfacció respecte a la formació, es verifiquen els resultats obtinguts. S'observa que la valoració de les accions formatives de la mostra és molt positiva i coincideix amb els resultats apuntats anteriorment.

Per la seva part, les persones formadores posen molt d'èmfasi en el fet que en la formació es combina constantment la teoria i la pràctica i es procura que les activitats parteixin de la realitat de les persones que hi participen. Això fa que el seu plantejament sobre la formació sigui ben valorat pels participants.

Així mateix, tots els formadors i formadores perceben que la seva acció formativa resulta altament satisfactòria, és adequada des d'un punt de vista pedagògic per assolir els objectius fixats i genera molts aprenentatges nous o ajuda a desenvolupar-ne d'altres. La seva opinió concorda, doncs, amb l'opinió de les persones participants.

Gràfic 44. Valoració de l'acció formativa per part del/de la participant



#### 5.3.4. Orientacions i pautes per a la transferència

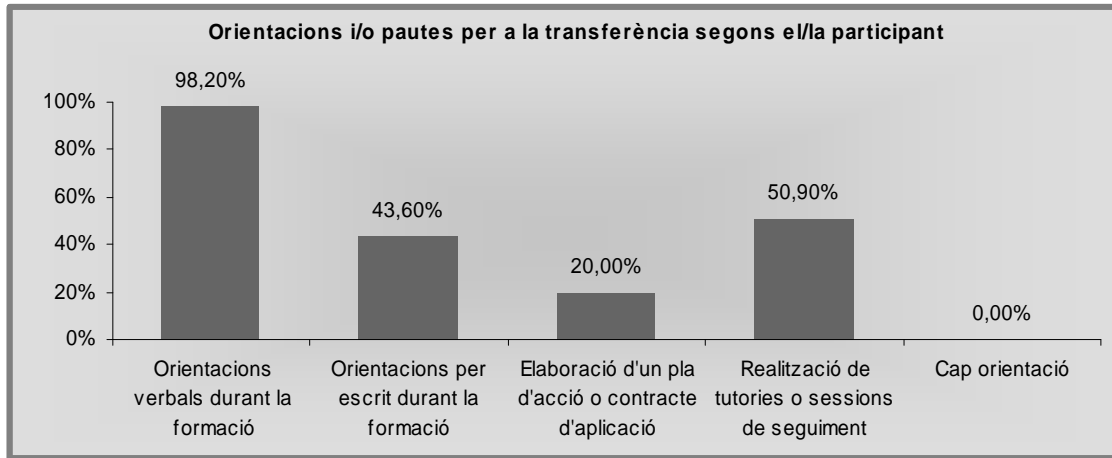
Els resultats sobre l'orientació i les pautes per a la transferència són molt positius (gràfic 45). No es dona cap cas en què la persona participant no rebi cap orientació per a la transferència. Gairebé tothom que participa en la formació (98,20%) indica que durant l'acció formativa va rebre orientacions verbals sobre la transferència dels aprenentatges al lloc de treball. A banda d'aquestes orientacions de tipus més informal, aproximadament el 50% de les persones van rebre orientacions per escrit o van participar en sessions de seguiment. Finalment, el 20% de les persones enquestades manifesten que van elaborar un pla d'acció o un contracte d'aplicació.

Les valoracions dels participants concorden amb les aportacions de les persones formadores. Aquests agents afegixen, però, que intenten adaptar les seves orientacions a les necessitats de canvi concretes de cada participant i oferir-los recursos, referències bibliogràfiques, estratègies, consells, etc. específics per a la seva realitat.

La persona responsable de formació matisa que a l'Escola d'Administració Pública s'atorga un pes especial a les orientacions i les pautes per a la transferència. És per aquest motiu que, amb alguns dels formadors implicats en les accions formatives avaluades, "pacten" la realització de sessions de seguiment amb aquesta intencionalitat. Aquestes trobades són de tipus grupal i serveixen principalment per comentar les dificultats o les possibilitats per a l'aplicació amb què s'ha trobat cada participant, o bé per revisar el resultat dels plans d'acció elaborats.

En definitiva, és evident que les orientacions formals o de tipus més sistemàtic es podrien donar en més casos dels que es donen. Malgrat tot, els resultats obtinguts denoten un esforç important per oferir pautes per a la transferència i facilitar al màxim que aquesta es produeixi.

**Gràfic 45. Orientacions i/o pautes per a la transferència segons el/la participant**



El grau de satisfacció dels participants respecte a les orientacions i/o les pautes rebudes és altíssim (4,05 punts sobre 5). Així, els comandaments consideren que les orientacions i les pautes per a la transferència van ser molt valuoses.

**Gràfic 46. Grau de satisfacció respecte a les orientacions i/o les pautes rebudes**





## 5.4. Millora de l'actuació professional i condicions postformació

### 5.4.1. Millora del domini de les pràctiques professionals

Igual que en el qüestionari preformació, en el qüestionari postformació —respost al cap de dos mesos d'haver fet l'acció formativa— es pregunta a les persones participants i als seus caps sobre el grau de domini de les pràctiques formatives treballades en l'acció formativa. Els qüestionaris s'adapten, doncs, als objectius de cada acció formativa i a les competències i pràctiques professionals que s'aborden.

Per tant, no s'analitzen totes les competències i pràctiques associades identificades com a pròpies del perfil del comandament o el directiu, sinó que es fa una selecció segons les accions formatives objecte d'avaluació.<sup>16</sup> D'altra banda, totes les pràctiques associades a una competència no s'inclouen a totes les accions formatives en què s'aborda la competència esmentada, sinó que només es tracten aquelles pràctiques professionals que són objecte d'aprenentatge en la formació.<sup>17</sup>

De les 25 competències identificades, només 16 resulten associades a les accions formatives avaluades i s'analitzen a fons (taula 47).

---

<sup>16</sup> Per a més informació, consulteu l'apartat de metodologia.

<sup>17</sup> Per veure el detall de les competències i les pràctiques professionals associades que es corresponen amb cada acció formativa, vegeu l'annex 2.

**Taula 47. Competències i pràctiques professionals implicades en les accions formatives avaluades**

Competències implicades en les accions formatives avaluades	Pràctiques professionals
Visió estratègica ✓ Accions formatives: - <i>Direcció d'equips (I i II)</i>	Avalua els obstacles que podrien sorgir a l'hora d'acomplir l'estratègia de l'organització i emprèn les accions necessàries per superar-los satisfactòriament. Concreta estratègies en accions a realitzar. Elabora plans eficaços i clars per a l'assoliment de l'estratègia de l'organització. Pensa en termes globals. Tradueix l'estratègia i les línies d'actuació de l'organització en objectius concrets i mesurables.
Orientació als resultats ✓ Accions formatives: - <i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i>	Anticipa solucions a problemes futurs per a l'assoliment dels resultats. És prudent a l'hora de dur a terme accions que poden implicar riscos o controvèrsies i que representen una aportació significativa per a la unitat/servei o l'organització. Modifica els mètodes de treball per millorar el seu acompliment. Reconeix les oportunitats i sap realitzar les gestions adequades en el moment oportú per tal d'obtenir el resultat desitjat.
Orientació a l'usuari/ària ✓ Accions formatives: - <i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i>	S'interessa pels requeriments del client.
Gestió i adaptació al canvi ✗	•
Planificació i gestió de projectes ✓ Accions formatives: - <i>Gestió de projectes</i>	Aporta informació periòdica a la direcció del projecte sobre l'execució d'aquest. Avalua els resultats operatius del projecte mitjançant indicadors d'execució i quantitius. Converteix els objectius estratègics dels projectes per tal de convertir-los en objectius operatius, mesurables i temporitzats. És capaç d'emprar els instruments tecnològics al seu abast per planificar, gestionar i fer el seguiment del seu projecte. És capaç d'identificar clarament les variables fonamentals per a la gestió d'un projecte: recursos, temps i resultats. Gestiona els recursos humans, materials i econòmics de què disposa per a l'execució del projecte. Identifica possible obstacles i gestiona les desviacions dels projectes. Identifica, defineix, classifica i organitza les activitats necessàries per assolir els objectius del projecte. Planifica i fa el seguiment de l'execució de les activitats.
Innovació ✗	•
Treball en equip i cooperació ✓ Accions formatives: - <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i> - <i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i> - <i>Direcció d'equips (I i II)</i>	Assigna rols diversos per al treball sobre una tasca o activitat concreta. Comparteix qualsevol informació útil i rellevant per al grup. Conduïx l'equip i en delega la conducció quan ho considera necessari. Dóna suport a les decisions del grup. Estableix mecanismes formals per facilitar el treball en equip. Fa la seva part de la feina. Facilita la presa de decisions, el consens grupal i la resolució de les diferències entre els membres de l'equip. Fomenta la col·laboració entre els membres de l'equip. Parla de forma positiva dels membres del grup. Promou un clima de treball d'equip i de cooperació i crea en el grup la consciència de pertinença grupal i d'orientació als objectius de l'equip. Reconeix i confia en les habilitats i capacitats del grup per assolir els objectius. Respecta la diversitat d'opinions. Té en compte l'opinió grupal a l'hora de prendre una decisió.

(Continuació)

Competències implicades en les accions formatives avaluades	Pràctiques professionals
Direcció de persones i lideratge ✓ Accions formatives: - <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i> - <i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i> - <i>Direcció d'equips (I i II)</i>	Assegura que les necessitats de cada membre del seu equip per desenvolupar la seva feina estan cobertes. Crea equips. Delega les responsabilitats a les persones adequades, basant-se en el coneixement de les seves possibilitats i dels mitjans de què disposa. Dóna instruccions clares als seus col·laboradors/es. Exerceix la funció de "model a seguir". Gestiona eficaçment les reunions. Gestiona equips multidisciplinaris tot dirigint a cada membre vers un únic objectiu i coordinant les seves activitats. Lluita per obtenir els recursos humans que necessita i els recursos materials i informació necessària per al bon funcionament de l'equip. Proporciona <i>feedback</i> als seus col·laboradors/es. Protegeix el grup i la seva reputació davant l'organització o l'àmbit extern. Segueix i rectifica eventualment els resultats dels seus col·laboradors/es. Utilitza estratègies per promoure la moral de l'equip i la seva productivitat. Utilitza l'autoritat i el poder d'una forma justa i equitativa. Vetlla per l'òptim acompliment de cada professional del seu equip. Vetlla perquè l'equip estigui d'acord amb la seva missió de líder, objectius, agenda, polítiques...
Motivació ✓ Accions formatives: - <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i>	Actua de manera optimista. Provoca la motivació dels altres.
Influència ✓ Accions formatives: - <i>Curs de tècniques professionals de presentació</i>	Contagia la seva visió als col·laboradors/es. Inspira credibilitat. Manté l'atenció de l'audiència. Respon eficaçment a les observacions i preguntes d'una audiència.
Desenvolupament de persones ✓ Accions formatives: - <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i>	Creu que els seus col·laboradors/es volen i poden aprendre. Dóna autonomia per a la realització d'una tasca amb la finalitat d'estimular el desenvolupament. Explica als seus col·laboradors/es com realitzar una tasca i dóna suggeriments útils. Identifica necessitats formatives o de desenvolupament i estableix accions per satisfer-les. Ofereix suport als seus col·laboradors/es per a la realització de tasques complexes. Realitza comentaris positius sobre el potencial dels seus col·laboradors/es.

(Continuació)

Competències implicades en les accions formatives avaluades	Pràctiques professionals
<p>Relació i comunicació interpersonal <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Accions formatives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i></li> <li>- <i>Curs de tècniques professionals de presentació</i></li> </ul>	<p>Adapta l'estil de comunicació i interacció a la persona o persones que fan d'interlocutors.</p> <p>Comprèn les situacions des del punt de vista d'altres cultures.</p> <p>Comprèn missatges globals en un sentit ampli.</p> <p>Comunica verbalment dades, idees i opinions de manera correcta i estructurada, i acompanya el missatge verbal d'un comportament no verbal adaptat.</p> <p>Construeix relacions, tant dins com fora de l'organització, que li proporcionen informació i contactes útils per a l'assoliment dels objectius organitzacionals.</p> <p>Demana explicacions i controla la seva comprensió basant-se en la síntesi.</p> <p>Dóna mostres d'empatia tot demostrant atenció cap al benestar dels altres.</p> <p>Mostra receptivitat a les opinions i als suggeriments dels col·laboradors/es i intenta, en la mesura que pot, establir una comunicació bidireccional.</p> <p>Estableix relacions de respecte mutu i confiança com a base de futures negociacions.</p> <p>Estableix un ambient cordial amb persones desconegudes des de la primera trobada.</p> <p>Estimula un diàleg obert.</p> <p>Fa que els altres se sentin còmodes en la seva presència.</p> <p>Inicia i manté relacions socials amb naturalitat amb gran varietat de persones.</p> <p>Manté una bona relació tant amb els superiors com amb els seus col·laboradors/es.</p> <p>Respon a les necessitats emocionals dels altres.</p> <p>S'esforça per donar una imatge adequada davant els companys/es, clients o col·laboradors/es.</p> <p>Transmet per escrit dades, idees i punts de vista de manera correcta, basant-se en una estructura i una terminologia precises i sense faltes d'ortografia.</p>
<p>Resolució de conflictes i negociació <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Accions formatives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i></li> <li>- <i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i></li> <li>- <i>Direcció d'equips (I i II)</i></li> <li>- <i>Tècniques de negociació i mediació</i></li> </ul>	<p>Assoleix un objectiu predeterminat utilitzant arguments convincents, acceptant compromisos realistes i creant una relació en la qual ambdues parts surtin beneficiades.</p> <p>Creua espais grupals de diàleg en el seu equip com a forma de prevenció de conflictes.</p> <p>Facilita la creació de consensos entre els seus col·laboradors/es.</p> <p>Organitza la cooperació dels membres del seu equip tenint en compte les incompatibilitats i oposicions entre les persones.</p> <p>Utilitza i estableix procediments per a la gestió de conflictes: la mediació, l'arbitratge, la negociació i la resolució conjunta de problemes, etc.</p>
<p>Anàlisi i resolució de problemes <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Accions formatives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II)</i></li> <li>- <i>Anàlisi de problemes i presa de decisions</i></li> </ul>	<p>Actua de manera proactiva.</p> <p>Anticipa els obstacles que poden sorgir en un procés i els passos a seguir.</p> <p>Avalua la informació sobre una problemàtica de manera crítica creant-se una opinió racional al respecte i valorant les solucions disponibles.</p> <p>Distingeix allò essencial d'allò superflu d'una situació o element.</p> <p>Entén els problemes amb una visió tan àmplia com sistèmica.</p> <p>Estableix i analitza sistemàticament les relacions entre les parts d'un problema o situació.</p> <p>Pren la decisió adequada basant-se en la informació disponible i tenint en compte els possibles avantatges i inconvenients.</p> <p>Reconeix les causes més probables de determinades situacions i les conseqüències que se'n deriven.</p> <p>Redefineix de forma simple les situacions complexes.</p> <p>Utilitza diferents tècniques per analitzar les parts d'un problema complex i trobar-hi una solució.</p>
<p>Aprenentatge i millora ✖</p>	<p style="text-align: center;">●</p>

Flexibilitat ✕	•
Iniciativa ✕	•
Competències implicades en les accions formatives avaluades	<b>Pràctiques professionals</b>
Presa de decisions ✓ Accions formatives: - Anàlisi de problemes i presa de decisions	<b>Pren les decisions adequades basant-se en la informació disponible i tenint en compte els avantatges i inconvenients.</b>
Maduresa emocional ✓ Accions formatives: - Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II) - Curs de tècniques professionals de presentació	<b>Accepta les crítiques sense adoptar una actitud defensiva ni hostil. Actua amb confiança en la vàlua i la integritat personal pròpies. Coneix i entén els canvis d'humor, les emocions i els impulsos propis i els seus efectes sobre les altres persones. Demostra l'autoconsciència de les seves emocions, caràcter i personalitat. Es comporta de manera constructiva amb les crítiques i extreu conclusions útils, fins i tot quan les crítiques són injustificades. Facilita l'expressió emocional dels col·laboradors/es. Presenta autoconfiança. S'autoavalua de manera realista.</b>
Control de l'estrès ✓ Accions formatives: - Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II) - Curs de tècniques professionals de presentació	<b>Autocontrola els seus impulsos i estats d'ànim perjudicials per al seu funcionament. Manté la calma davant situacions professionals estressants i segueix generant bons resultats fins i tot sota pressió. Reacciona de manera adequada a les frustracions, els obstacles i les oposicions.</b>
Gestió de les TIC ✓ Accions formatives: - Curs de tècniques professionals de presentació	<b>Utilitza amb correcció i facilitat el programa de presentacions.</b>
Comprensió de l'entorn organitzacional ✕	•
Compromís amb l'organització ✕	•
Responsabilitat i ètica pública ✕	•
Expertesa tecnicoprofessional ✕	•

El gràfic 48 mostra els resultats sobre el domini de les pràctiques professionals implicades en les accions formatives objecte d'estudi, agrupades segons la competència a la qual es refereixen.<sup>18</sup> Les dades es presenten de manera comparada, entre la situació prèvia a la formació (preformació) i la situació al voltant de dos mesos després de la formació, en el lloc de treball (postformació) i entre el col·lectiu de participants i el col·lectiu de caps.<sup>19</sup>

En primer lloc, cal dir que la majoria de pràctiques professionals, tant abans com després de la formació, es valoren amb un domini alt amb puntuacions que se situen en la meitat positiva d'una escala de valoració de 0 a 5 punts, amb una desviació típica d'aproximadament 1 punt. Malgrat això, s'observa la tendència que

<sup>18</sup> Per tal de facilitar la comprensió i la interpretació de les dades, s'ha calculat la puntuació mitjana de les pràctiques professionals associades a cada competència.

<sup>19</sup> En les competències "presa de decisions" i "orientació als resultats" no es disposa de dades sobre la valoració del domini de les pràctiques associades segons el cap o la cap en situació de preformació.

el domini de totes les pràctiques associades sigui valorat de manera més positiva pel col·lectiu de caps que pel col·lectiu de participants.

En segon lloc, es detecta que el domini de totes les pràctiques professionals implicades en la formació objecte d'avaluació ha millorat de la situació prèvia a la formació a la situació posterior a la formació. Es pot afirmar que els aprenentatges assolits en l'acció formativa han estat transferits al lloc de treball de la persona participant. Aquest resultat explica l'èxit de la formació i l'adequació d'aquesta per complir l'objectiu previst. En definitiva, es conclou que les accions formatives avaluades generen canvis al lloc de treball i són, per tant, efectives.

Per aprofundir en aquest resultat, el gràfic 49 presenta detalladament quina és la millora en el domini de les pràctiques professionals corresponents a cada competència. Dit d'una altra manera, es mostren les diferències en les puntuacions entre el domini preformació i el domini postformació segons ambdós col·lectius, de caps i de participants.<sup>20</sup>

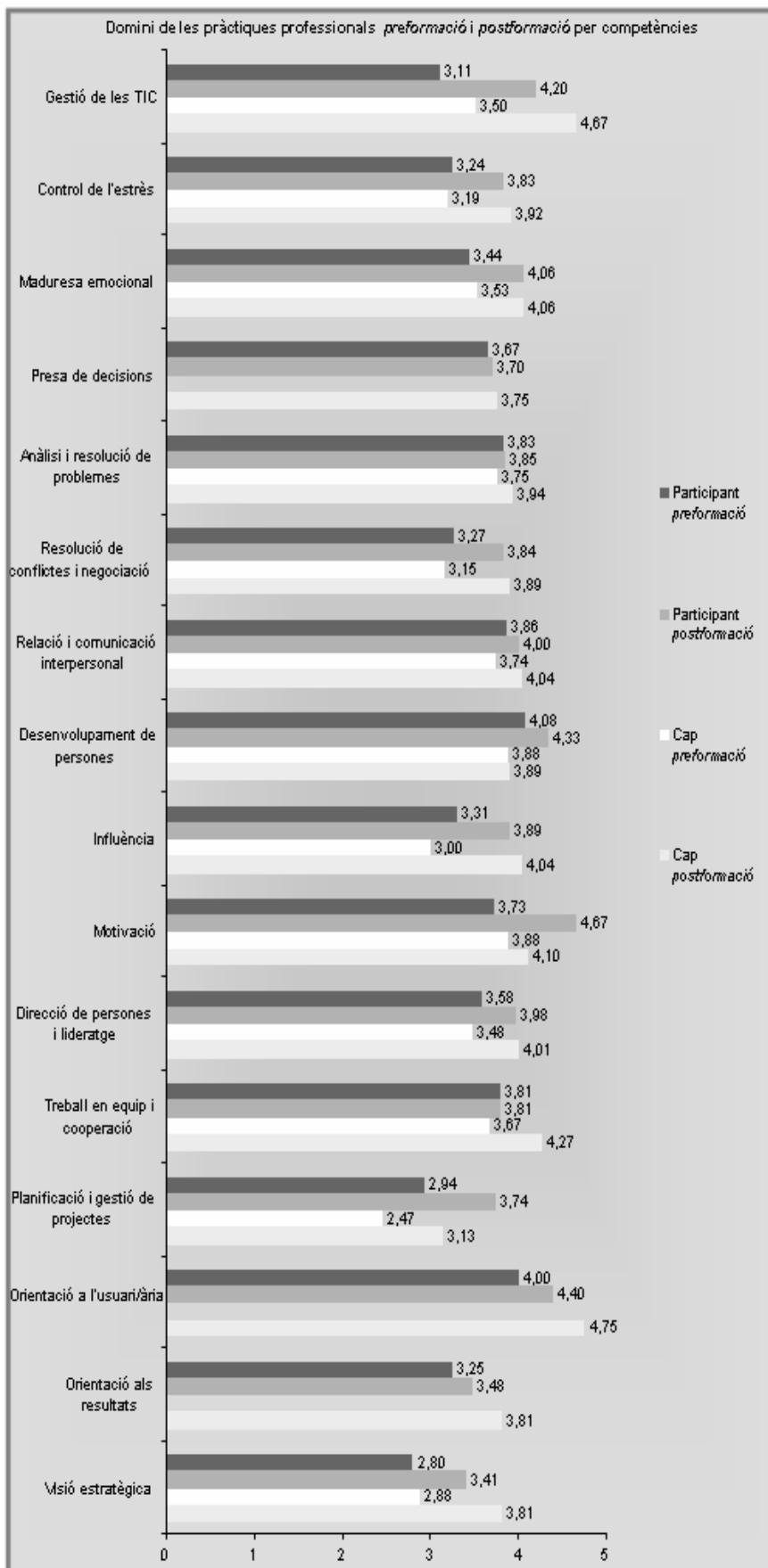
El grau de millora o grau de transferència màxim es dona en la competència "gestió de les TIC" i fa referència a la pràctica associada "utilitza amb correcció i facilitat el programa de presentacions".

Les competències amb menys grau de millora són les de "presa de decisions" —fa referència a la pràctica "pren les decisions adequades basant-se en la informació disponible i tenint en compte els avantatges i inconvenients"— i "anàlisi i resolució de problemes" —es refereix a les pràctiques "actua de manera proactiva i anticipa els obstacles que poden sorgir en un procés i els passos a seguir", entre d'altres.

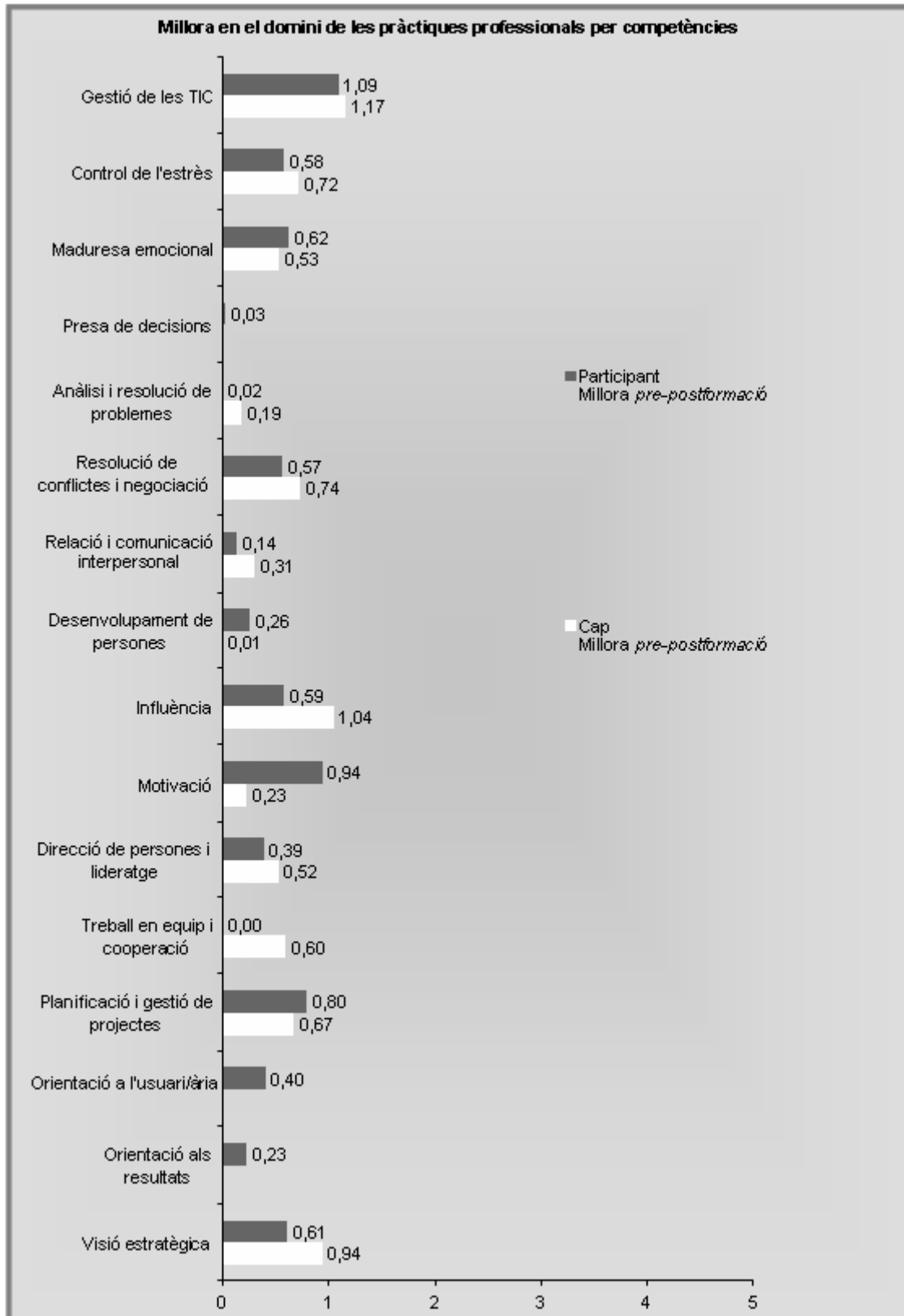
---

<sup>20</sup> En les competències "presa de decisions" i "orientació als resultats" no es calcula la diferència preformació i postformació pel fet que falten dades sobre la valoració del domini de les pràctiques associades segons el cap o la cap en situació de preformació.

**Gràfic 48. Domini de les pràctiques professionals *preformació* i *postformació* per competències**



**Gràfic 49. Millora en el domini de les pràctiques professionals per competències**





La taula següent indica en quins casos les diferències entre les puntuacions relatives al domini de les pràctiques professionals preformació i postformació són significatives —és a dir, assenyalen quines millores són rellevants estadísticament— i permet establir conclusions generalitzables sobre tendències generals en els resultats.<sup>21</sup>

No obstant això, considerem que no és correcte adoptar únicament el criteri estadístic per determinar que la formació genera millores significatives en l'actuació professional i que es transfereix al lloc de treball, perquè la mostra de persones enquestades és reduïda i difícilment es donaran tendències molt homogènies. Tot i el valor que aporten les proves estadístiques, proposem que també es tinguin en compte els resultats sobre les puntuacions mitjanes presentats anteriorment, que demostren que es produeixen canvis positius en les pràctiques professionals treballades amb la formació.

**Taula 50. Prova T de comparació de mitjanes entre domini de les pràctiques professionals implicades en la formació en situació preformació i postformació segons el/la participant**

Comparació del domini preformació i postformació de les pràctiques professionals associades a les competències següents:	Significació bilateral	
	Participants	Caps
Visió estratègica	✓ 0,006	✓ 0,000
Orientació als resultats <sup>22</sup>	•	•
Orientació a l'usuari/ària <sup>23</sup>	•	•
Planificació i gestió de projectes	✓ 0,009	× 1,000
Treball en equip i cooperació <sup>24</sup>	•	✓ 0,004
Direcció de persones i lideratge	✓ 0,021	✓ 0,008
Motivació	✓ 0,000	× 0,058
Influència	× 0,178	× 0,109
Desenvolupament de persones	✓ 0,010	× 0,058
Relació i comunicació interpersonal	× 0,287	× 0,782
Resolució de conflictes i negociació	✓ 0,002	✓ 0,001
Anàlisi i resolució de problemes	× 0,389	× 0,182
Presa de decisions <sup>25</sup>	•	•
Maduresa emocional	✓ 0,007	× 0,318
Control de l'estrès	✓ 0,000	× 0,095
Gestió de les TIC	✓ 0,034	× 0,184

<sup>21</sup> Consulteu les proves realitzades a l'annex 6.2.

<sup>22</sup> No es pot calcular aquest valor perquè el nombre de casos aparellats és insuficient.

<sup>23</sup> No es pot calcular aquest valor perquè el nombre de casos aparellats és insuficient.

<sup>24</sup> No es pot calcular aquest valor perquè el valor de la diferència és 0.

<sup>25</sup> No es pot calcular aquest valor perquè el nombre de casos aparellats és insuficient.

Per cloure aquest apartat, la taula següent aporta una síntesi de les dades més rellevants referents a les persones participants<sup>26</sup> sobre la millora del domini de les competències i les pràctiques professionals treballades en la formació (taula 51). En primer lloc, s'indiquen les puntuacions de la necessitat formativa dels participants sobre les diverses competències. Amb color gris es marquen aquelles competències que presenten una necessitat de formació elevada, això és, que tenen una puntuació per sobre de 3 punts sobre 5.<sup>27</sup>

En segon lloc, s'inclou la valoració de les persones participants sobre el desenvolupament de les seves competències a partir de la participació en la formació, una valoració que permet explicar l'aprenentatge realitzat de cada competència. En aquest cas, el color gris assenyala les competències que s'han desenvolupat en menys de 3 punts sobre 5.<sup>28</sup>

En la darrera columna de la taula s'apunta la millora en el domini de les pràctiques associades a cada competència. S'entén que aquesta puntuació indica el grau de transferència de la formació al lloc de treball. Les competències que presenten un grau de millora baix en el domini de les seves pràctiques associades estan marcades amb gris i presenten puntuacions inferiors a 0,5 punts.<sup>29</sup>

Fent una lectura global dels resultats, s'aprecia que les persones participants en la formació tenen elevades necessitats de formar-se en les competències pròpies del perfil de comandament o personal directiu, tret de les competències "visió estratègica" i "maduresa emocional". Cal dir que en les accions formatives dutes a terme es van desenvolupar en gran mesura totes les competències; només n'és una excepció la competència "gestió de les TIC". Malgrat l'alt nivell d'aprenentatge assolit en les diverses competències, no totes les pràctiques professionals associades s'arriben a millorar, o bé es milloren molt poc, és a dir, algunes competències són apreses, però els nous aprenentatges no arriben a transferir-se al lloc de treball, o bé la transferència que se'n fa genera pocs canvis en l'actuació professional. En concret, les pràctiques professionals que no es milloren a partir de la formació fan referència a les competències següents: "orientació als resultats", "orientació a l'usuari/ària", "treball en equip i cooperació", "direcció de persones i lideratge", "relació i comunicació interpersonals", "anàlisi i resolució de problemes" i "presa de decisions". Certament, els resultats mostren que totes les pràctiques professionals associades a les competències treballades en l'acció formativa milloren; tanmateix, cal assegurar-se que el canvi generat és rellevant perquè es pugui mantenir en el temps.

---

<sup>26</sup> S'utilitzen només les dades de les persones participants perquè són les més completes i il·lustratives.

<sup>27</sup> Considerem que una valoració de més de 3 punts de necessitat formativa és rellevant.

<sup>28</sup> Una valoració que indiqui un grau de desenvolupament inferior a 3 punts proposa un desenvolupament insuficient.

<sup>29</sup> Una millora inferior a 0,5 punts és baixa.

**Taula 51. Prova T de comparació de mitjanes entre domini de les pràctiques professionals implicades en la formació en situació preformació i postormació segons el/la participant**

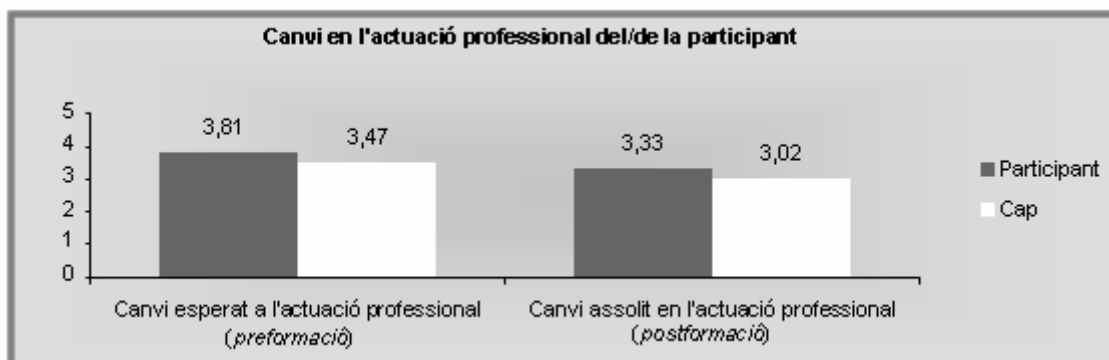
Competències implicades en la formació	Participants		
	Necessitat formativa	Desenvolupament en la formació (APRENTATGE)	Millora en el domini de les pràctiques associades (TRANSFERÈNCIA)
Visió estratègica	2,95	3,49	0,61
Orientació als resultats	3,21	3,72	0,23
Orientació a l'usuari/ària	3,03	3,64	0,40
Planificació i gestió de projectes	3,41	3,33	0,80
Treball en equip i cooperació	3,23	3,92	0,00
Direcció de persones i lideratge	3,30	3,77	0,39
Motivació	3,32	3,73	0,94
Influència	3,26	3,73	0,59
Desenvolupament de persones	3,23	3,45	0,26
Relació i comunicació interpersonal	3,01	4,00	0,14
Resolució de conflictes i negociació	3,20	3,62	0,57
Anàlisi i resolució de problemes	3,24	3,46	0,02
Presca de decisions	3,11	3,65	0,03
Maduresa emocional	2,95	3,47	0,62
Control de l'estrès	3,42	3,20	0,58
Gestió de les TIC	3,01	2,50	1,09

#### 5.4.2. *Canvi efectuat en l'actuació professional de la persona participant*

El gràfic 52 mostra la resposta mitjana del col·lectiu de participants i de caps sobre el grau de canvi assolit en l'actuació professional a partir de l'acció formativa. Es contrasten els resultats amb la previsió de canvi efectuada de manera prèvia a l'acció formativa.

Segons tots dos col·lectius, el grau de canvi assolit és elevat. Els caps i les caps, però, valoren aquesta dada lleugerament per sota de les persones participants. Tanmateix, s'observa que les puntuacions reals se situen 0,5 punts per sota de les previstes.

Gràfic 52. Canvi en l'actuació professional del/de la participant



A través d'aportacions escrites, les persones participants expliquen que intenten seguir les pautes ofertes en la formació per millorar la seva actuació professional («Cada dia intento posar en pràctica el que vaig aprendre al curs» diuen, per exemple). De manera reiterada es considera que «aquesta formació marca un punt d'inflexió en l'actuació professional». És per això que intenten incorporar tots els aprenentatges possibles a la seva actuació professional.

Per tal d'obtenir dades generals, es calcula la mitjana de canvi assolit en l'actuació professional segons participants i caps i es posa en relació amb altres puntuacions mitjanes entre tots dos col·lectius (taula 53). L'existència d'incentius per la transferència no té cap efecte en el canvi en l'actuació professional assolit. En canvi, l'existència d'estratègies per a l'acompanyament de la transferència sí que facilita l'assoliment de canvis a partir de la formació.

**Taula 53. Relacions entre la mitjana del canvi assolit en l'actuació professional segons participants i caps, i aspectes motivacionals i d'acompanyament a l'aplicació**

Variable 1	Variable 2	Significació bilateral	Correlació de Pearson
Mitjana del canvi assolit en l'actuació professional del/de la participant	Mitjana de l'existència d'incentius per la transferència de la formació al lloc de treball	×0,916	•
	Mitjana de l'existència d'estratègies per a l'acompanyament de la transferència	√0,019	0,307

Paral·lelament, es planteja la hipòtesi que el canvi assolit en l'actuació de la persona participant segons l'opinió d'ambdós col·lectius presenta puntuacions relacionades. No obstant això, els resultats demostren que aquesta hipòtesi no és certa (taula 54). Per contra, existeixen altres aspectes propis de l'acció formativa que mediatitzen positivament el canvi assolit per la persona participant, com ara el

grau d'aprenentatge assolit en l'acció formativa, el grau de satisfacció respecte a la formació, la valoració a l'adequació del desenvolupament de l'acció formativa i la semblança entre les activitats de la formació i les actuacions professionals.

**Taula 54. Relacions entre el canvi assolit en l'actuació professional segons els participants, amb el canvi assolit segons els caps, i les característiques de l'acció formativa**

Variable 1	Variable 2	Significació bilateral	Correlació de Pearson
Canvi assolit en l'actuació professional del/de la participant (participant)	Canvi assolit en l'actuació professional del/de la participant (cap)	×0,964	•
	Satisfacció respecte a l'acció formativa	√0,000	0,593
	Adequació en el desenvolupament de l'acció formativa	√0,000	0,466
	Aprenentatge assolit	√0,000	0,663
	Semblança entre les activitats de la formació i les actuacions professionals	√0,000	0,489

Ens interessa comparar les puntuacions que atorguen les persones participants<sup>30</sup> a les variables "satisfacció respecte a l'acció formativa", "desenvolupament adequat de la formació", "aprenentatge assolit" i "canvi assolit en l'actuació professional" segons les accions formatives avaluades, perquè són variables que fan referència als resultats de la formació (taula 55).<sup>31</sup> Són puntuacions a variables de tipus molt generals, però permeten detectar els principals resultats de la formació, com també els punts forts i els punts febles d'aquesta.

El color gris indica les accions formatives amb una valoració de menys de 3 punts sobre 5 en algun dels resultats de la formació.<sup>32</sup>

En general, les accions formatives avaluades obtenen uns resultats molt satisfactoris, encara que es donen algunes petites excepcions. Les persones que participen en totes les accions formatives manifesten que se senten satisfetes respecte a la formació.

<sup>30</sup> S'utilitzen només les dades de les persones participants perquè són les més completes i il·lustratives.

<sup>31</sup> Les dades de les tres primeres variables ja s'han mostrat anteriorment des d'un punt de vista general, com a aspectes relacionats amb la "valoració" que fan els participants, de l'acció formativa. En aquesta ocasió desitgem analitzar de manera particular, en cada acció formativa, els resultats dels quatre nivells identificats en el marc conceptual: satisfacció, adequació pedagògica, aprenentatge i transferència, amb l'objectiu de poder determinar-ne l'efectivitat.

<sup>32</sup> Considerem que una valoració igual o inferior als resultats de la formació és negativa.

Quant a l'adequació del desenvolupament de cada acció, la que obté una valoració més baixa és la de *Tècniques de negociació i mediació*. Es considera que en aquesta acció formativa s'assoleix un grau d'aprenentatge insuficient i es genera un nivell de canvi baix en l'actuació professional.

En el cas de l'acció formativa *Anàlisi de problemes i presa de decisions*, es dona una puntuació positiva a l'adequació del desenvolupament de la formació. Amb tot, l'aprenentatge assolit i el canvi en l'actuació professional són baixos, cosa que vol dir que no és una formació suficientment efectiva.

L'acció formativa *Curs de tècniques professionals de presentació* té resultats positius en la satisfacció, el desenvolupament de la formació i l'aprenentatge, però genera un grau de canvi insuficient en l'actuació professional.

La resta d'accions formatives —*Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II), Direcció d'equips (I i II) i Gestió de projectes*— aconsegueixen ser molt efectives, perquè obtenen resultats positius en tots els casos.

**Taula 55. Resultats de les accions formatives avaluades segons el/la participant**

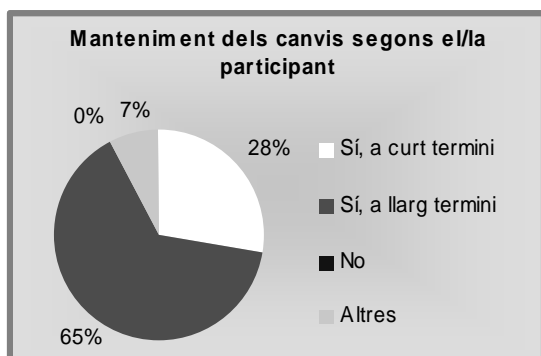
Accions formatives avaluades	Participants			
	Satisfacció respecte a la formació (SATISFACCIÓ)	Adequació al desenvolupament de la formació (AD. PEDAGÒGICA)	Aprenentatge assolit en la formació (APRENTATGE)	Canvi en l'actuació professional (TRANSFERÈNCIA)
Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I)	4,70	4,70	4,33	3,89
Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (II)	4,89	4,89	4,56	3,67
Anàlisi de problemes i presa de decisions	3,20	3,30	3,00	2,50
Direcció d'equips (I)	4,27	4,18	3,91	3,36
Direcció d'equips (II)	4,13	4,25	4,00	3,67
Gestió de projectes	4,43	4,43	4,00	3,20
Tècniques de negociació i mediació	3,67	3,00	3,00	3,00
Curs de tècniques professionals de presentació	4,29	3,86	3,80	3,00

En els comentaris qualitius que s'inclouen a l'enquesta, tant els participants com —sobretot— els caps manifesten que els canvis assolits només perduraran en el temps si es reforcen constantment a través de sessions de seguiment o d'altres estratègies.

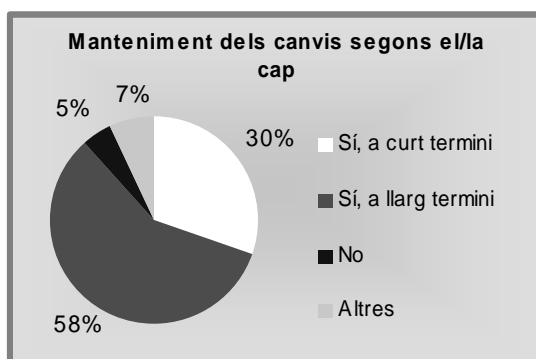
Respecte a aquesta qüestió, les dades quantitatives de les persones participants mostren que tothom considera que els canvis assolits es mantindran, sobretot a llarg termini (gràfic 56). L'opinió del col·lectiu de caps és similar, però en alguns casos són menys optimistes que els col·laboradors: un 5% dels caps creuen que els canvis assolits no es mantindran (gràfic 57). Existeix un petit percentatge d'altres participants i caps que no tenen clar què passarà.

En resum, l'opinió dels agents sobre el manteniment dels canvis assolits amb la formació és summament positiva.

**Gràfic 56. Manteniment dels canvis segons el/la participant**



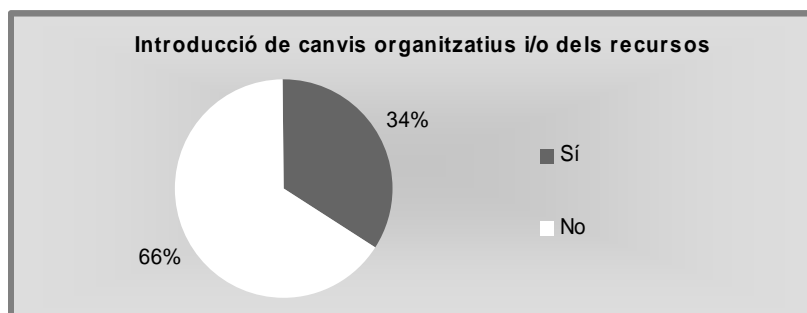
**Gràfic 57. Manteniment dels canvis segons el/la cap**



#### 5.4.3. Introducció de canvis organitzatius i/o recursos per millorar la transferència

El 66% dels caps i les caps enquestats manifesten haver fet algun tipus de modificació organitzativa o dels recursos existents per tal de millorar l'aplicació de la formació d'un col·laborador o col·laboradora (gràfic 58).

**Gràfic 58. Introducció de canvis organitzatius i/o dels recursos**



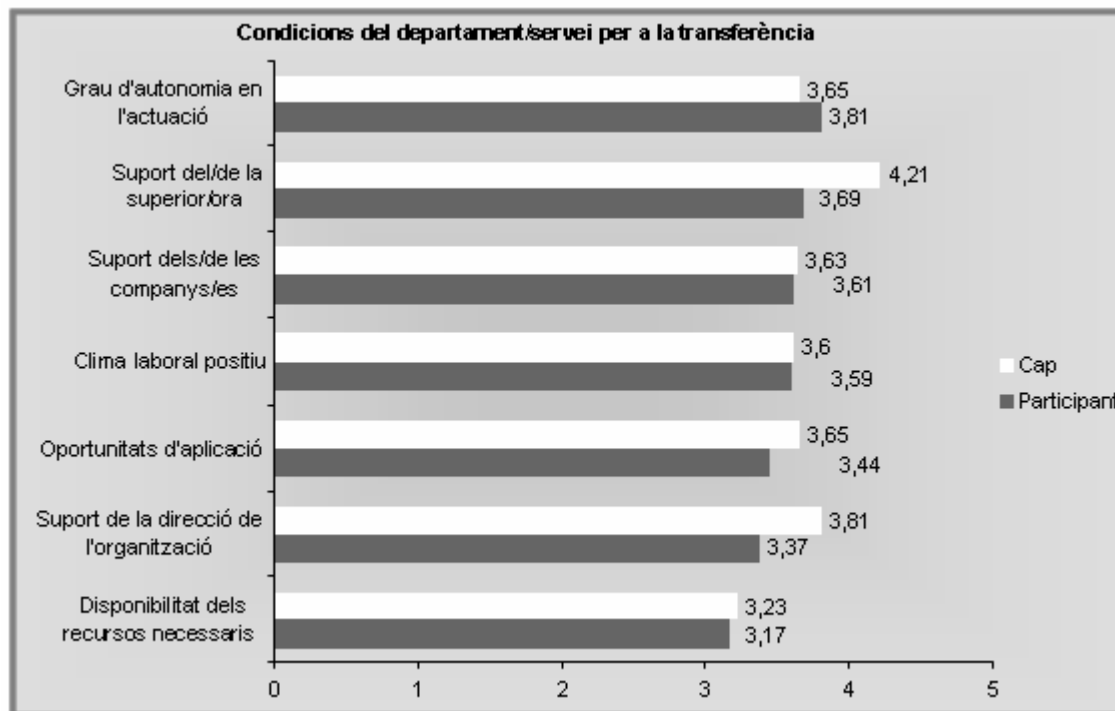
#### 5.4.4. Condicions del departament o servei per a la transferència

Finalment, pel que fa a les condicions del departament o servei que poden facilitar la transferència, tots els aspectes estudiats obtenen puntuacions elevades, per sobre de 3 punts sobre 5. Participants i caps destaquen el grau d'autonomia de què disposa el professional per a la seva actuació; l'elevat suport de la persona formadora, com també dels companys i de l'organització per a l'aplicació; el clima laboral positiu del seu lloc de treball; l'existència d'oportunitats d'aplicació de la formació, i la disponibilitat de recursos per transferir.

En definitiva, el context de la Generalitat de Catalunya disposa de condicions òptimes per a la transferència, és a dir, que faciliten que les accions formatives dutes a terme puguin ser transferides al lloc de treball i siguin efectives.



Gràfic 59. Condicions del departament/servei per a la transferència



## 6. CONCLUSIONS I PROPOSTES

L'avaluació de l'aplicació al lloc de treball de la formació contínua en la funció directiva i en la funció de comandaments resulta positiva. Tant el col·lectiu de participants com el de caps detecten millores en les pràctiques professionals associades a les competències treballades en la formació. Es demostra, per tant, que la formació és efectiva i genera transferència dels aprenentatges assolits al lloc de treball.

S'aprecien algunes diferències segons les competències implicades en la formació. Les competències que presenten un major grau de millora, a partir de les pràctiques associades desenvolupades, són "gestió de les TIC", "visió estratègica", "planificació i gestió de projectes" i "influència". La "planificació i gestió de projectes" és una de les competències en què els participants tenen més necessitats formatives. Així mateix, la competència "visió estratègica" presenta un alt grau de necessitat formativa segons el col·lectiu de caps. Les necessitats formatives de les competències "gestió de les TIC" i "influència" no destaquen.

Les competències que menys es milloren són "presa de decisions" i "anàlisi i resolució de problemes". Aquest resultat és coherent amb el fet que ambdues competències no presenten un alt grau de necessitat formativa.

Cal afegir que algunes necessitats formatives identificades per les persones participants o pels caps —com ara "control de l'estrès", "motivació", "resolució de conflictes i negociació" i "orientació als resultats"— són abordades explícitament en les accions formatives avaluades i es desenvolupen adequadament, però no són de les que més es transfereixen al lloc de treball.

Altres competències treballades de manera prioritària a la formació —"direcció de persones i lideratge", "treball en equip i cooperació" o "relació i comunicació interpersonals", per exemple— s'assoleixen molt satisfactòriament i es milloren lleugerament, però no es tracta de les necessitats formatives més rellevants als ulls de participants i caps.

En resum, algunes de les principals necessitats formatives del personal directiu o dels comandaments s'aborden mitjançant la formació i s'aconsegueixen desenvolupar de tal manera que generen transferència al lloc de treball. No obstant això, altres necessitats formatives es treballen en la formació però no generen canvis en l'actuació professional. Finalment, algunes accions formatives se centren a desenvolupar competències de les quals les persones participants no tenen un alt grau de necessitat formativa. En aquest sentit, es proposa vetllar per la correspondència entre necessitats de formació i aprenentatges implicats en les accions formatives per tal de tenir garanties que la formació és efectiva.

De manera global, es considera que el grau de canvi assolit en el lloc de treball com a conseqüència de la formació és alt, malgrat que els caps i les caps valoren aquesta dada lleugerament per sota de com ho fan les persones participants. Aquestes manifesten que les accions formatives desenvolupades suposen un replantejament de la seva funció com a personal directiu o comandament i intenten aplicar al màxim possible els aprenentatges assolits, així com incorporar-los a la seva activitat habitual. Aquest resultat és encara més positiu tenint en compte que la formació objecte d'avaluació se centra en competències, les quals inclouen un component actitudinal molt fort sovint difícil de canviar.

La majoria de persones enquestades consideren que els canvis assolits es mantindran en el temps, a llarg termini. Per tant, es confirma el resultat que la formació ha generat i consolidat aprenentatges actitudinals i nous comportaments que es tradueixen en canvis profunds en la manera d'actuar del personal directiu i dels comandaments.

Encara que les valoracions mitjanes del col·lectiu de caps i de participants són similars, sorprèn que no es doni una relació significativa entre les respostes d'ambdós grups. En conclusió, caps i participants perceben de manera diferent l'actuació professional dels segons. Si bé els resultats indiquen que gairebé tots els directius o comandaments participants en la formació tenen informació sobre el seu acompliment professional, aquesta manca de relació significativa il·lustra que l'intercanvi d'informació entre el superior i el seu subordinat no és suficient i no s'arriba a un consens sobre l'acompliment. Aquest fet mostra que els mecanismes utilitzats a aquest efecte no són del tot efectius i que s'haurien de millorar.

Aquest resultat es pot explicar, en part, perquè es produeix desacord en les respostes sobre les necessitats formatives més importants de les persones participants. Així, sembla que caps i participants no tenen com a referència la mateixa concepció sobre l'actuació professional i les necessitats formatives amb vista a valorar el grau de canvi assolit.

Cal millorar aquesta realitat i apostar per una formació que parteixi de necessitats formatives reals dels participants que siguin consensuades amb el seu superior, que emergeixin del lloc de treball i de la seva funció professional i que s'alineïn amb les fites estratègiques del servei, el departament i/o l'organització de què es tracti. Només així la formació tindrà possibilitats de contribuir a millorar les funcions del personal directiu i els comandaments, dels equips que aquestes persones formen i, en definitiva, de l'entitat.

En aquest sentit, es proposa posar en pràctica models de detecció de necessitats col·laboratius entre caps i participants. La literatura científica i l'experiència demostren que la detecció de necessitats amb estratègies col·laboratives —és a dir, amb la participació de caps i subordinats en igualtat de condicions— són enormement efectives per identificar necessitats reals i per generar consens sobre aquesta qüestió.

La poca correspondència existent entre les valoracions de caps i participants també té relació amb el fet que el personal directiu i els comandaments participen en formació per iniciativa pròpia. És molt positiu que aquestes persones mostrin interès i motivació per participar en la formació, ja que així es genera més implicació en la transferència posterior dels nous aprenentatges a la realitat laboral. No obstant això, és necessari que la participació en la formació vagi més enllà de ser quelcom individual i adopti una dimensió institucional, i això sols es pot aconseguir si el superior de la persona participant desenvolupa un rol rellevant en la detecció de necessitats formatives i en la incentivació de la participació en determinades accions. Altrament, la participació en formació s'acaba decidint en funció d'aquells continguts pels quals la persona se sent més atreta, cosa que genera un excés de formació en les qüestions que més es dominen i una manca de formació en les qüestions de les quals es té més necessitat per poder desenvolupar adequadament l'actuació professional i contribuir a les fites establertes.

Aquesta idea pren especial rellevància en accions formatives per a la funció directiva o de comandaments, ja que són estratègiques i repercuteixen directament en els resultats de l'organització.

Les persones participants assenyalen explícitament que se senten motivades per la formació en què participen perquè desitgen millorar la seva actuació professional. Per la seva part, en general els caps i les caps també atorguen puntuacions elevades als aspectes motivacionals de la participació en formació, però, un cop més, la relació entre les valoracions de tots dos col·lectius no és significativa, és a dir, encara que un cap determinat opini que la persona que col·labora amb ell està molt motivada per la formació, això no vol dir que la persona indiqui que ho està. El resultat fa pensar que els caps tenen poca informació sobre els desitjos i els interessos dels participants i que la seva valoració és esbiaixada pel fet que la seva percepció sobre el subordinat és subjectiva. S'insisteix en la necessitat de millorar l'intercanvi d'informació entre ambdós agents per millorar el sentit i l'efectivitat de la formació.

Així mateix, els caps i les caps enquestats consideren que el grau de compromís de les persones participants en la formació vers l'assoliment dels objectius de l'organització és molt elevat. Així, caldria aprofitar que la motivació del personal directiu i els comandaments per participar en la formació és elevada i que se senten compromesos a assolir els objectius de l'organització, fer que ambdós aspectes anessin més lligats i aconseguir que les accions formatives tinguessin una clara vinculació als objectius estratègics de l'Administració pública. Per assolir aquest objectiu, en l'anàlisi de necessitats formatives es poden explicitar quines són les fites més rellevants de l'organització per tal que cap i participant puguin analitzar de quina manera la persona pot contribuir-hi i quina formació necessita per fer-ho.

A banda de la bona predisposició de les persones participants de cara a la formació, el context de la Generalitat de Catalunya disposa de condicions òptimes perquè la formació resulti efectiva.

Es constata que dos terços dels caps dels participants enquestats manifesten haver fet algun tipus de modificació organitzativa o dels recursos existents per tal de millorar l'aplicació de la formació del seu col·laborador o col·laboradora.

D'altra banda, es destaquen les condicions següents, que es donen d'una manera favorable i que faciliten la transferència de la formació al lloc de treball:

- el grau d'autonomia de què disposa el professional per a la seva actuació;
- l'elevat suport de la persona formadora, dels companys i de l'organització per a l'aplicació;
- el clima laboral positiu del seu lloc de treball;
- l'existència d'oportunitats d'aplicació de la formació, i
- la disponibilitat de recursos per transferir.

Aquestes condicions altament facilitadores de l'efectivitat de la formació, sumades als bons resultats de les accions formatives dutes a terme quant a la millora que generen en les pràctiques professionals implicades en la formació, apunten l'èxit dels esforços invertits.

Com s'ha dit anteriorment, totes les pràctiques associades a la formació es milloren com a conseqüència de la participació. D'altra banda, el personal directiu i els comandaments fan una valoració global relativa als resultats sobre satisfacció, adequació pedagògica, aprenentatge assolit i transferència al lloc de treball que pot donar pistes per prendre decisions que millorin cada acció de cara a futures edicions.

Una part important de les accions desenvolupades (*Autodiagnosi, qualitat personal i lideratge amb intel·ligència emocional (I i II), Direcció d'equips (I i II) i Gestió de projectes*) ofereixen resultats molt positius sobre els nivells de satisfacció respecte a formació, adequació pedagògica, aprenentatges assolits i transferència al lloc de treball, cosa que significa que són molt efectives.

Respecte a la resta d'accions, el *Curs de tècniques professionals de presentació* té resultats positius pel que fa al nivell de satisfacció, el desenvolupament de la formació i l'aprenentatge, però genera un grau de canvi insuficient en l'actuació professional.

En l'acció *Anàlisi de problemes i presa de decisions* s'atorga una puntuació positiva a la satisfacció i l'adequació pedagògica, però l'aprenentatge assolit i el canvi en l'actuació professional són baixos. Per tant, la formació no és prou efectiva.

Finalment, l'acció formativa *Tècniques de negociació i mediació* no resulta ben valorada en termes d'adequació pedagògica, d'aprenentatges assolits i de transferència al lloc de

treball, i l'aplicació és insuficient. Aquesta acció necessitaria una revisió en profunditat per millorar-ne l'efectivitat.

Cal destacar que en totes les accions formatives s'ha insistit en les orientacions per transferir els aprenentatges al lloc de treball, majoritàriament de tipus oral o per escrit. Fins i tot una cinquena part de les persones participants van elaborar un pla d'acció o contracte d'aplicació de la formació, un material que en la majoria de casos va supervisar la persona formadora a través de tutories grupals.

Els resultats demostren que l'existència d'estratègies per a l'acompanyament de la transferència facilita enormement l'assoliment de canvis a partir de la formació. Així, seria d'utilitat fer extensiva l'elaboració d'un pla d'acció o contracte d'aplicació per part dels participants de totes les accions formatives.

De fet, el pla d'acció podria ser una estratègia molt efectiva no tan sols per orientar l'aplicació de la formació, sinó també per avaluar en quina mesura aquesta es dona i quins aspectes dificulten o faciliten la transferència i el canvi al lloc de treball a partir de la formació. Seria interessant que la Generalitat pogués crear algun mecanisme per sistematitzar i visualitzar els resultats dels plans d'acció esmentats, ja que sovint el problema de la transferència rau en el fet que no es posa prou de manifest quins són els canvis que s'incorporen a l'actuació professional a partir de la formació i quins aprenentatges no s'hi han pogut aplicar ni per quin motiu. Si s'aconsegueix que la persona participant i, si pot ser, el seu cap, com a màxim interessat que la formació sigui efectiva, intentin identificar si la formació els resulta útil i en quins casos caldria millorar-la, s'atorgaria a la formació el valor que té i esdevindria un element estratègic per a l'organització. Dit d'una altra manera, tal com s'ha evidenciat en aquest estudi, la formació de l'Administració pública pot ser altament efectiva, però aquesta afirmació no es pot fer sense poder oferir evidències sobre aquesta qüestió.

Una estratègia factible per avaluar la transferència mitjançant els plans d'acció consisteix a prioritzar un grup d'accions formatives cada any i encarregar a la persona formadora que es faci responsable no tan sols del seguiment dels plans d'acció, sinó també de la sistematització dels resultats corresponents en un informe.

En síntesi, els resultats globals que obtenen les accions formatives avaluades són en general molt satisfactoris, amb petites qüestions que es podrien millorar de cara a futures edicions. En conseqüència, es considera que el model de formació per a personal directiu i comandaments de l'Escola d'Administració Pública és adequat i, amb algunes adaptacions, podria ser de gran utilitat per a altres contextos.



**PART 2. Diagnosi de barreres i facilitadors que determinen  
l'efectivitat de la formació contínua a l'Administració  
pública de Catalunya**

---

Pilar Pineda Herrero  
M. Victoria Moreno Andrés  
Carla Quesada Pallarès

GAPEF (Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació)  
GIPE (Grup Interdisciplinari sobre Polítiques Educatives)  
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB



## 1. Introducció

L'Administració pública actual es troba en un context molt canviant i requereix persones que actuïn competentment davant problemes o situacions complexes. És per aquest motiu que la inversió en formació contínua dels professionals que la integren resulta una qüestió estratègica per garantir l'èxit de la institució.

Es necessita una formació contínua de qualitat que millori l'actuació professional dels treballadors i les treballadores, així com mecanismes per analitzar si la inversió en formació ha estat eficaç i si els esforços implicats en la formació han assolit les fites desitjades.

Malauradament, existeixen pocs sistemes per obtenir informació sobre l'efectivitat de la formació contínua que permetin prendre decisions al respecte. En aquest sentit, considerem que la recerca pot ser una via enormement eficaç per identificar els resultats de la formació i les condicions en què s'han donat els resultats corresponents, ja que permet tenir una visió àmplia i aprofundida sobre l'objecte d'estudi; és, de fet, una visió externa que alhora es nodreix de dades directes sobre la realitat de l'Administració pública.

En concret, el treball dut a terme consisteix a analitzar l'efectivitat de la formació contínua a l'Administració pública en termes de factors que poden suposar una barrera o un element facilitador dels resultats de la formació. Les barreres o els facilitadors poden estar relacionats amb el perfil de les persones destinatàries de la formació, la funcionalitat o la finalitat de la formació, el disseny de les accions formatives o el context d'aplicació o transferència de la formació al lloc de treball, entre altres elements. Es realitza una diagnosi d'aquests factors per tal de fer propostes concretes sobre com millorar l'efectivitat de la formació contínua.

## 2. Fonamentació teòrica

### 2.1. Efectivitat i transferència de la formació contínua

#### 2.1.1. Definició de conceptes

La *formació contínua* és aquella formació destinada a ampliar o millorar les competències professionals d'una persona una vegada ha finalitzat la pròpia formació inicial. Per tant, és una de les millors estratègies de què disposen els professionals en actiu per millorar coneixements, habilitats i actituds amb vista a desenvolupar la seva carrera professional i convertir-se, així, en professionals més competents.

De la mateixa manera, la formació contínua esdevé una important estratègia d'inversió que permet a les organitzacions desenvolupar el seu capital humà per fer front als grans canvis que estan succeint en el mercat laboral des de fa ja alguns anys. Per aquest motiu, diem que els treballadors i les treballadores estan en constant formació quan aquesta es converteix en permanent i necessària per al seu creixement adequat tant professional com personal i social. Així, considerem que la formació contínua és eficaç quan aquesta es transfereix al lloc de treball i suposa una millora de l'actuació professional dels treballadors i les treballadores, és a dir, quan els aprenentatges de la formació s'apliquen al lloc de treball de la persona que participa en la formació.

No obstant això, perquè la formació contínua compleixi la seva finalitat adequadament, tant per al treballador o la treballadora com per a l'organització, és imprescindible que la formació i el mateix procés formatiu se sotmetin a una rigorosa avaluació.

L'*avaluació* és, per tant, un procés sistemàtic que permet valorar els resultats obtinguts mitjançant la formació i que aporta informació valuosa per orientar la presa de decisions relatives a la funció formativa. En l'àmbit de les organitzacions, l'avaluació se centra a determinar el grau en què la formació ha donat resposta a les necessitats de l'organització i en la seva traducció en termes d'impacte i de rendibilitat per prendre decisions que optimitzin la funció formativa (Pineda, 2002: 250).

Per poder explicar operativament el procés d'avaluació que s'ha de seguir en la formació, al llarg dels darrers anys s'ha postulat un gran ventall de models d'avaluació. Des del *Model basat en els quatre nivells* de Kirkpatrick (1959), passant pel sistema d'avaluació PLS (*performance, learning and satisfaction*) de Swanson (1996) i el *Model conceptual d'avaluació* de Holton (1996), fins al *Model holístic d'avaluació de la formació* de Pineda *et al.* (2002). Aquests són alguns dels models d'avaluació més importants que han utilitzat investigadors i investigadores en diverses recerques dins l'àmbit de la formació a les organitzacions.

A continuació presentem, de manera resumida, els diferents models d'avaluació esmentats.

#### D. Kirkpatrick (1959). Model basat en els quatre nivells

El primer model és el que va presentar Kirkpatrick l'any 1959. L'autor conceptualitza l'avaluació de la formació com una seqüència de quatre passos. La seqüència té sentit si cada nivell s'entén com una part essencial en el procés avaluatiu i amb un cert impacte en el nivell següent. D'aquesta manera, no es pot avaluar el segon nivell sense avaluar el primer prèviament, de manera el procés esdevé més difícil i costós a mesura que s'avança en l'avaluació. Els quatre nivells d'avaluació de Kirkpatrick, que apareixen descrits en apartats anteriors, són: reacció, aprenentatge, comportament i resultats.

#### R. Swanson (1996). PLS (performance, learning and satisfaction)

El model de Swanson abraça diferents camps avaluatius (rendiment, aprenentatge i satisfacció). Cada camp es divideix en dues opcions, de manera que s'obté un total de sis opcions d'avaluació (vegeu la taula 60). Cada camp d'avaluació és independent dels altres, tot i que pot existir certa relació entre ells.

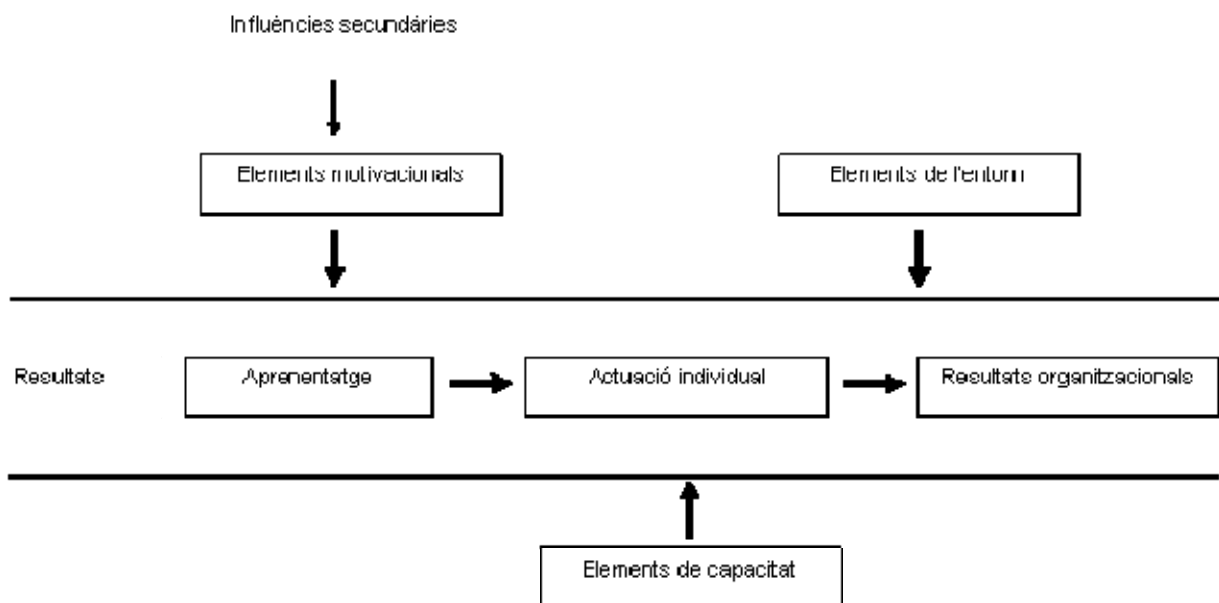
**Taula 60. Els camps del model d'avaluació de PLS (Swanson, 2000: 135)**

Matèries	Opcions	
Rendiment	<i>Resultats empresarials:</i> unitats de l'organització, de processos o individuals	<i>Resultats financers:</i> beneficis en termes de diners o coeficients monetaris
Aprenentatge	<i>Coneixement:</i> domini en informació i conceptes	<i>Habilitats tècniques:</i> demostració de la capacitat tècnica en el lloc de treball
Satisfacció	<i>Participants:</i> persones directament implicades en la formació	<i>Patrocinadors/es:</i> dels participants o de la formació

### E. Holton III (1996). Model conceptual d'avaluació

El model presentat per Holton data de l'any 1996. El seu plantejament pretén ser una contraposició al model d'avaluació dels quatre nivells presentat per Kirkpatrick el 1959. Les diferències entre aquests dos models es basen en el següent: en primer lloc, Holton elimina les reaccions com a resultat primari; en segon lloc, el terme *actuació individual* és utilitzat en lloc del terme *conducta*, i, per acabar, afegeix les influències primàries i secundàries sobre els resultats (vegeu la figura 61).

Figura 61. Model conceptual d'avaluació (Holton: 1996, 9)



Com explicarem més endavant, aquest és el model conceptual des del qual Holton i altres parteixen per confeccionar el model de factors condicionants de la transferència i crear, posteriorment, el qüestionari LTSI (*Learning Transfer System Inventory*).

### P. Pineda (2002). Model holístic d'avaluació de la formació

L'últim model és el *Model holístic d'avaluació de la formació* presentat per Pineda *et al.* (2002), que intenta reunir en un mateix model els punts clau del procés d'avaluació oferint una visió integral composta pels objectes o nivells d'avaluació següents:

- *Primer nivell.* Satisfacció de la persona participant respecte a la formació.
- *Segon nivell.* Assoliment dels objectius d'aprenentatge.

- *Tercer nivell.* Adequació pedagògica del procés de formació.
- *Quart nivell.* Transferència dels aprenentatges al lloc de treball.
- *Cinquè nivell.* Impacte de la formació en els objectius de l'organització.
- *Sisè nivell.* Rendibilitat de la formació per a l'organització.

Tant en el model de Holton com en el de Pineda, la transferència és un nivell que va més enllà de l'anàlisi i la valoració tradicionals d'una acció formativa o d'un programa formatiu. En aquest cas, la rellevància de la transferència rau a avaluar en quina mesura els resultats obtinguts durant la formació, els aprenentatges, contribueixen al desenvolupament dels professionals de l'organització, és a dir, en quina mesura les persones que han participat en la formació apliquen els aprenentatges adquirits als llocs de treball respectius. D'aquesta manera s'aconsegueix que l'impacte de la formació en l'organització sigui més elevat i que la modificació de les actuacions dels treballadors i les treballadores en el lloc de treball repercuteixi positivament en l'organització, ja sigui augmentant la productivitat, afavorint el clima laboral, etc.

És per aquestes raons que l'avaluació de la transferència de la formació es converteix en un objectiu prioritari per conèixer el grau d'efectivitat de la formació dins el context laboral.

### 2.1.2. Models de transferència

Tenint en compte que la transferència és un objecte d'estudi que ha despertat molt l'interès de diversos autors i investigadors en les últimes dècades, s'ha arribat a especular força sobre el procés de transferència, sobre quins són els factors que afecten positivament i negativament aquest procés i sobre la manera com la transferència positiva afecta el treballador o la treballadora i l'organització.

El terme *transferència positiva*, expliquen Baldwin i Ford (1988: 63), es defineix en el grau en què els participants apliquen els coneixements, les habilitats i les actituds adquirides en un context de formació pel treball. La transferència de la formació és, per tant, més que una funció de l'aprenentatge original d'un programa formatiu. Per tal que la transferència es dugui a terme, el comportament après ha de ser generalitzat al context laboral i s'ha de mantenir durant un període de temps en el lloc de treball.

Per poder explicar teòricament i operativament el procés de transferència positiva s'han creat nombrosos models de transferència i, en conseqüència, s'han efectuat nombroses recerques per poder-los confirmar i validar. Entre els models de transferència que han tingut més impacte en l'àmbit de la recerca destaquen el model de Noe (1988), el de Baldwin i Ford (1988), el de Rouillier i Goldstein (1993), el de Thayer i Teachout (1995), el de Holton (1996 i 2005) i el de Burke i Hutchins (2008).

A continuació es presenten els diversos models de transferència esmentats mitjançant una revisió prèvia de la literatura científica sobre el tema. La intenció és conèixer tots els models i veure, a partir de la comparació, els avantatges i els desavantatges de cadascun per poder recollir, posteriorment, una llista de factors propis i comuns que afecten la transferència de la formació.

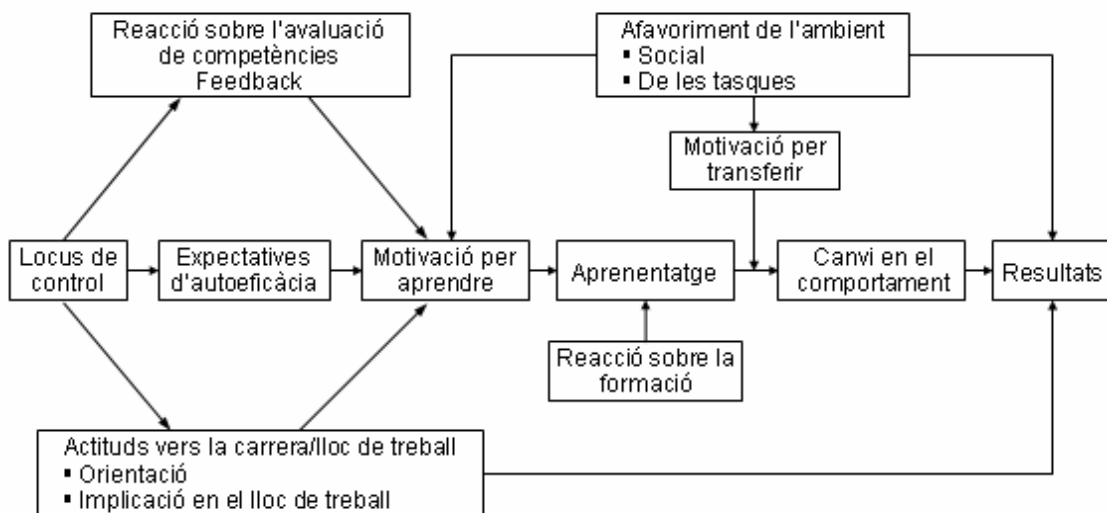
**R. A. Noe (1988). Influències motivacionals en l'efectivitat de la formació**

El desenvolupament teòric de Noe parteix de la identificació i la integració rellevant de conceptes, teories i recerques sobre conducta organitzativa dins un model que pretén descriure les influències dels atributs i les actituds de les persones participants en l'efectivitat de la formació.

Les variables dependents del model inclouen les múltiples mesures sobre l'efectivitat de la formació descrites per Kirkpatrick (1959). El model de Noe (vegeu la figura 62) representa les diferents influències que afecten les actituds dels participants en la formació en relació amb la seva conducta, el treball i la carrera professional, com també en relació amb el seu entorn laboral d'aprenentatge, l'actuació i el desig d'assoliment de resultats organitzatius.

Noe va escollir les variables que s'inclouen en el model sobre la base de la revisió de la literatura existent i la recerca sobre la conducta, la formació i el desenvolupament del personal que treballa dins l'organització. Val a dir que molts dels vincles proposats en el model no havien estat estudiats prèviament.

**Figura 62. Influències motivacionals en l'efectivitat de la formació (Noe: 1996, 738)**



Noe (1996) explica que el grau de locus de control (d'interiorització o exteriorització dels atributs respecte als resultats de treball) del participant influeix directament en les seves reaccions en tres aspectes: 1) l'habilitat d'avaluar la informació; 2) les expectatives en el vincle format entre l'esforç i el domini del contingut del programa formatiu, com també entre l'esforç i les recompenses derivades de la finalització —amb èxit o no— de la formació, i 3) les actituds quant a la carrera professional i el lloc de treball. Aquest últim factor manté un vincle hipotètic amb els resultats obtinguts mitjançant la formació.

Les diverses reaccions esmentades tenen una influència directa en la motivació per aprendre de la persona participant. Tot i així, aquesta motivació pot augmentar, segons Noe, si es donen quatre condicions bàsiques: 1) que el participant senti que l'avaluació que es fa de les seves fortaleces i debilitats és correcta; 2) que el participant cregui que pot arribar a dominar el contingut de la formació sense un esforç excessiu; 3) que el participant valori l'execució adequada del treball, la identificació psicològica que té amb la seva feina, i el grau d'implicació en la recerca d'estratègies per autoavaluar els interessos propis, per conèixer les debilitats i les fortaleces de les seves habilitats i per planificar la seva carrera professional, i 4) que els participants percebin el context de treball com un recurs necessari per dur a terme les tasques laborals i per establir relacions interpersonals amb iguals i superiors, caracteritzades per comunicacions obertes i oportunitats de rebre retroalimentació i reforç positiu.

Hi ha una sèrie de factors de l'entorn afavoridors de la motivació per aprendre, com ara els factors socials i les tasques, que tenen un paper molt rellevant en la millora de la conducta laboral d'aquelles persones realment involucrades en els seus llocs de treball. S'afirma que els guanys derivats dels resultats de l'actuació individual es reflecteixen en l'augment de l'autoimatge en l'àmbit personal, de tal manera que exerceixen la funció d'un reforç positiu. Com a resultat, la millora de la qualitat dels productes, la disminució del percentatge d'accidents laborals i altres indicadors de resultats són més probables en participants molt involucrats en la seva feina que en aquells que han manifestat una alta participació en els programes de formació.

La motivació per aprendre manté una relació clara d'antecedent directe de l'aprenentatge, entès com aquell procés en el qual s'adquireixen una sèrie de coneixements i competències presentats en el procés formatiu. Per aquest motiu la satisfacció del participant respecte a la formació és un element clau que influeix sobre el grau d'aprenentatge.

La relació entre l'aprenentatge i el canvi de la conducta del treballador es veu moderada per la motivació d'aquesta persona en el moment de transferir els aprenentatges al lloc de treball. La motivació per transferir, alhora, es veu influïda (hipotèticament) pels factors afavoridors de l'entorn, que, en aquest cas, es concreten en el reforç i la retroalimentació que rep el treballador per part d'iguals i supervisors. El

màxim grau de canvi en la conducta del treballador es dona quan els participants dominen el contingut de la formació i quan estan motivats per usar noves habilitats en la seva feina.

Per acabar, si els participants en la formació perceben que no disposen de l'equip necessari o del suport econòmic adequat, o bé que la informació no és la necessària per satisfer les demandes del treball, l'aprenentatge de les noves habilitats pot no ser demostrat en el dia a dia de la tasca laboral i, consegüentment, pot no haver-hi millores reals en els costos relacionats amb els resultats del programa formatiu.

Malgrat que moltes de les relacions que afirma aquest model no s'havien corroborat en aquell moment, el model va ajudar a conformar un mapa més estructurat d'aquells factors que poden ser determinants o no en l'aprenentatge, el canvi en la conducta o la millora de l'actuació individual com a resultat de la participació en la formació.

Si bé és cert que ha calgut modificar i afegir més variables al model, la validació d'aquest ha tingut certes repercussions pel que fa a la concepció que es tenia de l'efectivitat de la formació.

La recerca de Noe ha facilitat la distinció de les tècniques d'avaluació de necessitats que els treballadors consideren més útils, mitjançant les quals la formació es pot concebre com una intervenció destinada a millorar els aprenentatges i el canvi en la conducta. Així mateix, el model ha ajudat a determinar la importància de les percepcions dels participants quant al suport del grup de treball i el reforç i els recursos de context que faciliten o dificulten el canvi en la conducta i la millora en l'actuació.

### **T. Baldwin i K. Ford (1988). Model de procés de transferència**

Per a la creació del model, Baldwin i Ford van efectuar una revisió de la literatura científica centrada en els estudis empírics més citats (per exemple, Bass i Vaughan, 1966; Campbell, 1971; Ellis, 1965; Goldstein, 1980, 1986; McGehee i Thayer, 1961; Wexley, 1984; Wexley i Latham, 1981).

Els termes que més van revisar se centraven en els efectes del disseny de la formació —elements idèntics de Thorndike i Woodworth (1901); ensenyar a través de normes generals desenvolupat per McGehee i Thayer (1961); variabilitat dels estímuls proposat per Ellis (1965); condicions de la pràctica de Briggs i Naylor (1962), i Naylor i Briggs (1963)—, les característiques dels participants —capacitat suggerida per Downs (1970), Gordon (1955) i McGehee (1948); variables de personalitat estudiades per Noe i Schmitt (1986), i efectes de factors motivacionals desenvolupats per Ryman i Biersner (1975)— o els factors del context i del lloc de treball —investigats per Eddy, Glad i Wilkins (1967); Baumgartel i Jeanpierre (1972), i Hand, Richards i Slocum (1973)—, en relació amb qualsevol dels factors d'aprenentatge i de memorització o retenció de

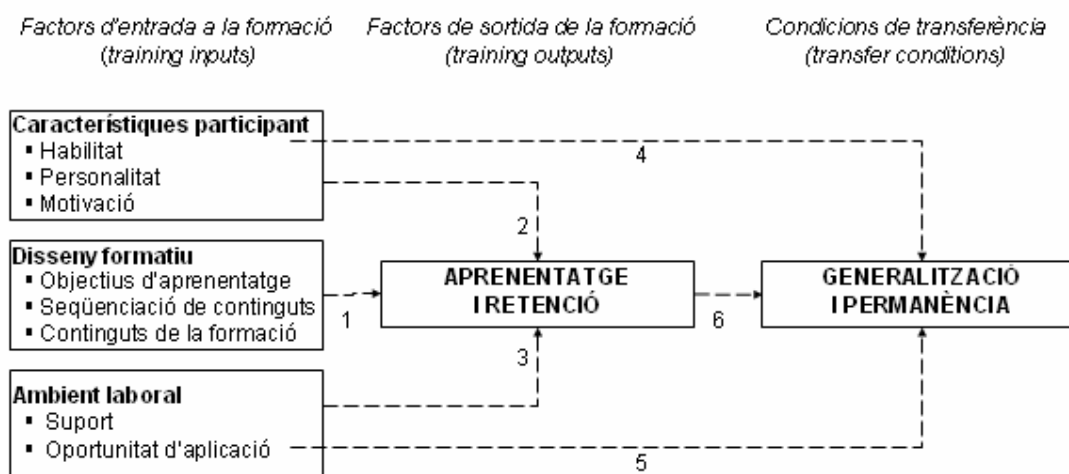


conceptes (resultats de la formació) o en relació amb la generalització i la permanència de la formació (condicions de transferència).

Per explicar el model, els autors parteixen de la definició del procés de transferència descrit en termes dels factors d'entrada de la formació (*training inputs*), els factors de sortida de la formació (*training outcomes*) i les condicions de transferència. Aquestes condicions de transferència inclouen dues variables: 1) la generalització dels aprenentatges realitzats en la formació al context del lloc de treball, i 2) la permanència d'aquests aprenentatges en el lloc de treball durant un període de temps determinat. De la mateixa manera, Baldwin i Ford entenen els resultats de la formació com la quantitat d'aprenentatges que es produeixen durant el procés formatiu i la permanència d'aquests aprenentatges un cop acabada la formació.

Com es pot veure a la figura 63, el constructe de factors d'entrada de la formació inclou una sèrie de variables com el disseny formatiu, les característiques dels participants i l'ambient laboral. A la vegada, aquestes variables es componen de diversos elements. En aquest cas, el disseny formatiu està format pels objectius d'aprenentatge, la temporització i seqüenciació dels continguts formatius, i la rellevància d'aquests continguts per al lloc de treball específic. Seguidament, les característiques dels participants comprenen factors com l'habilitat, la motivació i la personalitat de les persones participants. Finalment, l'ambient laboral engloba factors de clima, com ara el suport d'iguals i supervisors, i també les limitacions i les oportunitats de què disposen els treballadors per modificar les seves pràctiques professionals en funció dels aprenentatges adquirits.

**Figura 63. Model de procés de transferència (Baldwin i Ford: 1988, 65)**



Com s'observa en el model, els factors d'entrada i de sortida de la formació es proposen com a variables amb dos tipus d'efectes, directes i indirectes, sobre les condicions de transferència. Aquests efectes estan especificats en sis vincles, els quals són fonamentals per entendre el procés de transferència.

El vincle principal que explica les condicions de transferència és el 6, i parteix dels resultats de la formació. En aquesta relació es dona per descomptat que els continguts s'han d'haver après prèviament per poder-ne fer la transferència. De la mateixa manera, les característiques dels participants i els factors d'ambient laboral tenen una relació hipotèticament directa amb la generalització i la permanència dels aprenentatges (vincles 4 i 5, respectivament). Per explicar aquesta relació hipotètica, els autors afirmen que «les habilitats ben apreses no es poden mantenir en el lloc de treball si hi ha falta de motivació per part dels participants o falta de suport per part dels caps» (Baldwin i Ford, 1988).

Finalment, els vincles 1, 2 i 3 (factors d'entrada de la formació) tenen efectes indirectes sobre la transferència a través de l'impacte que causen en els resultats de la formació.

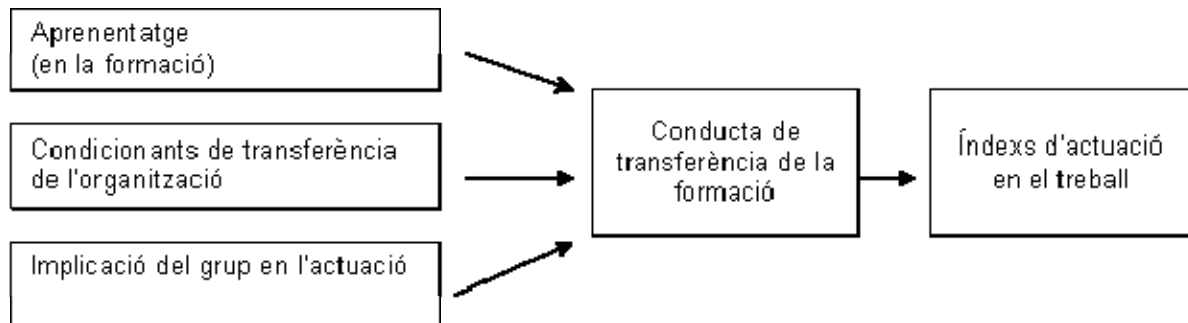
Partint de les postulacions d'aquest model, les futures recerques s'han de basar a comprendre millor els factors que afecten la transferència tenint en compte una àmplia varietat de factors i relacions que, fins aleshores, no havien estat examinades adequadament. Per dur a terme aquest estudi és necessari avaluar el constructe de transferència des d'una perspectiva més dinàmica en la qual puguem evidenciar més factors secundaris i establir les relacions entre ells.

#### **J. Rouillier i I. Goldstein (1993). Relació entre els aprenentatges en la formació, el sistema de transferència organitzatiu i l'actuació del participant en el context del lloc de treball**

Ateses les limitacions empíriques de diversos estudis previs com els de Baldwin i Ford (1988) i Tannenbaum i Yukl (1992) per conèixer què constituïa el sistema de transferència en el context organitzatiu, Rouillier i Goldstein parteixen de la creació d'un model mitjançant el qual puguin mesurar aquest constructe essencial per a ells. Per aquest motiu van definir el sistema o les condicions de transferència com una sèrie de situacions i conseqüències que inhibien o ajudaven a facilitar l'aplicació del que s'havia après en la formació a la situació del lloc de treball (Rouillier i Goldstein, 1993).

A la figura 64 es pot observar la simplicitat del model. Totes les relacions representades entre els diferents constructes són positives, és a dir, com més aprenentatge en la formació experimenta un participant, com més positiu és el sistema de transferència que hi ha a l'organització d'aquest participant i com més implicació del grup hi ha en l'actuació, més probabilitats existeixen de realitzar una conducta de transferència de la formació i més elevat és l'índex d'actuació en el treball (entès com el nombre de conductes que s'han modificat en el lloc de treball gràcies al procés formatiu).

**Figura 64. Relació entre l'aprenentatge en la formació, el sistema de transferència organitzatiu i l'actuació del participant en el context del lloc de treball (Rouillier i Goldstein: 1993, 380)**



Després d'haver elaborat un estudi confirmatori del model proposat, aquest revela que els individus que obtenen un aprenentatge més elevat en la formació tenen conductes transferència més nombroses. A més, es confirma la idea que les condicions positives de transferència a l'organització són un element molt important si es pretén que hi hagi una actuació de transferència.

Tal com suggereixen Rouillier i Goldstein, també convé tenir present que existeix una clara necessitat d'estudis que es plantegin la relació entre la conducta de transferència dins el sistema de transferència de l'organització i l'actuació al lloc de treball. Si aquesta relació es confirmés amb prou fortalesa, una avaluació del sistema de transferència existent a l'organització seria imprescindible per determinar si l'organització està preparada per donar suport al programa formatiu. Així mateix, es confirmaria la importància que la formació doni pautes sobre com crear unes condicions de transferència positives a l'organització, factor necessari per a tots els membres implicats.

#### **P. Thayer i M. Teachout (1995). Model de transferència de la formació**

El model plantejat per aquests dos autors parteix d'una extensa revisió literària. Thayer i Teachout proposen un model del procés de formació que posa l'èmfasi en la transferència de la formació. Tot i que té en compte diversos elements, el model es veu limitat per la poca especificació que fa de les relacions entre les variables, com també pel fet que hi ha dos elements principals que són el focus del model: la millora de les activitats de transferència dins la formació, d'una banda, i el sistema de transferència, de l'altra.

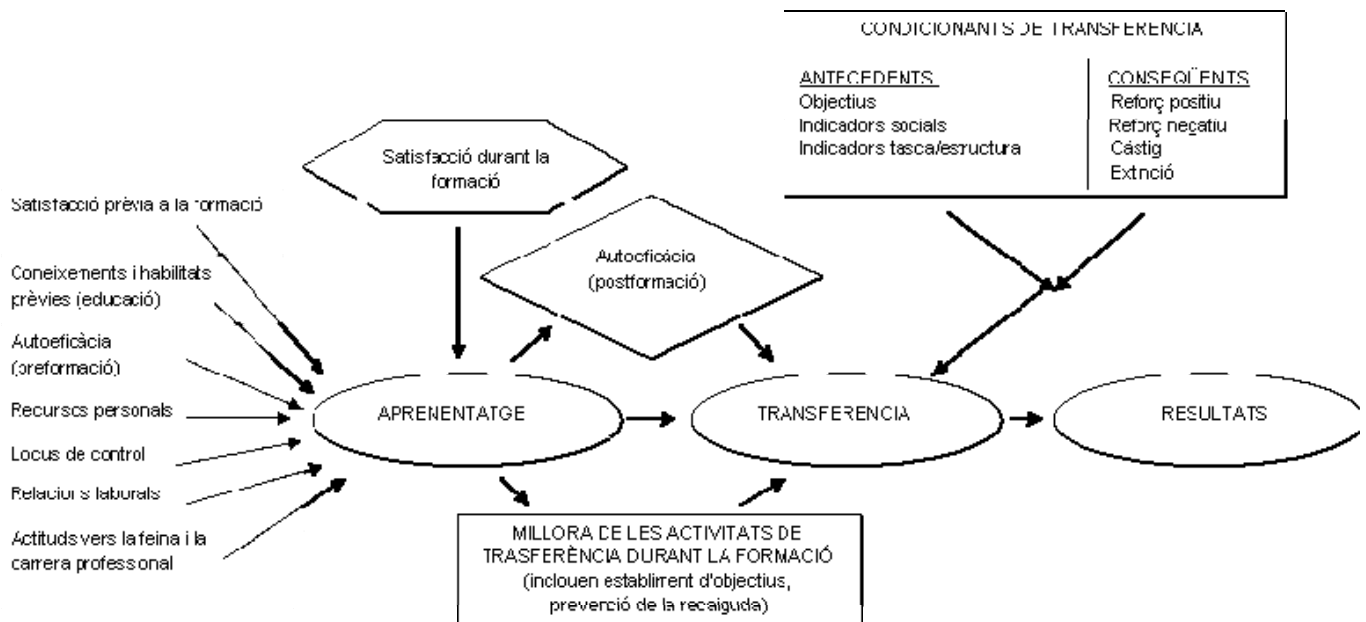
El model representat a la figura 65 mostra un seguit de condicions que determinen el perfil de la persona participant abans de fer la formació. Aquestes condicions són la satisfacció prèvia a la formació, les habilitats i els coneixements previs (l'educació en general), l'autoeficàcia, els recursos personals, el locus de control, les relacions laborals i, finalment, les actituds davant la feina i la carrera professional. Totes aquestes variables afecten directament l'aprenentatge de l'individu.

Si es continua llegint el model, l'aprenentatge es veu afectat per la satisfacció de la persona participant durant la formació. Així mateix, el grau d'aprenentatge adquirit per aquesta persona condiciona l'autoeficàcia després de la formació, la millora de les activitats de transferència i la transferència en si mateixa. D'aquesta manera, l'autoeficàcia postformació, la millora de les activitats i el sistema de transferència també afecten directament el grau de transferència assolit.

La millora d'activitats de transferència engloba una sèrie de factors, com ara l'avaluació del sobreaprenentatge (moment en què es troba la persona que participa en la formació quan ja no pot assimilar més coneixements i en què deixa d'haver-hi un aprenentatge), la fidelitat psicològica, la pràctica variada, els principis d'ensenyament, els indicadors d'*automentoring*, la prevenció a tornar als mals hàbits, l'establiment d'objectius i el suport de l'alta direcció. No obstant això, el sistema de transferència inclou tres tipus d'antecedents o condicions (objectius, indicadors socials i indicadors de la tasca o de l'estructura) i quatre tipus de conseqüents (reforç positiu, reforç negatiu, sancions i extinció de la conducta) ja proposats per Rouillier el 1989.

Finalment, la transferència, entesa pels autors com «l'aparició de coneixements i habilitats adquirits mitjançant la formació en el lloc de treball» (Thayer i Teachout, 1995), produeix uns resultats en l'organització.

Figura 65. Model de transferència de la formació (Thayer i Teachout: 1995, 5)



A partir d'aquest model, Thayer i Teachout van desenvolupar una sèrie d'instruments focalitzats en dos dels constructes: la millora des les activitats de transferència i el sistema de transferència. Postulaven que «si un dels constructes es podia fixar, les seves relacions amb la formació o l'actuació al lloc de treball podien ser determinants. Els resultats haurien d'establir la importància de cada constructe dins la formació i el procés de transferència i, en última instància, es podrien fer servir com a diagnòstic per identificar les àrees de problema i millorar les pràctiques que faciliten la transferència en els cursos de formació i, posteriorment, en el context de transferència» (Thayer i Teachout, 1995).

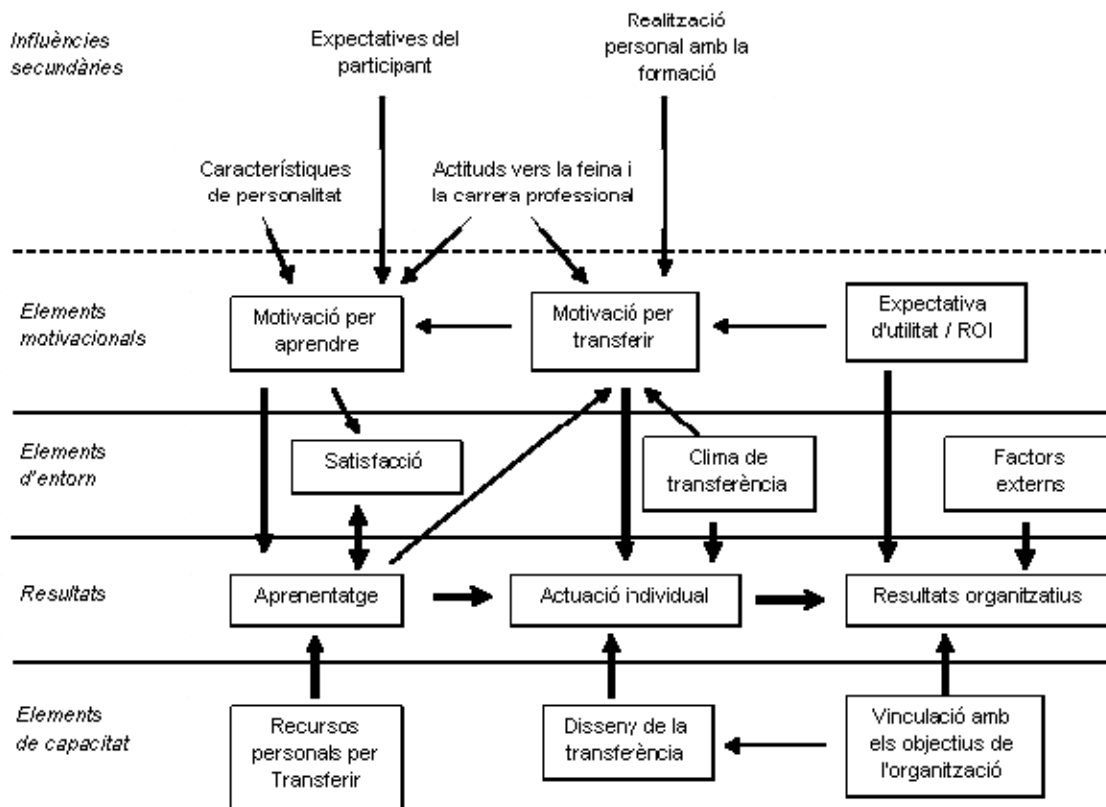
### E. Holton III (1996). Model d'investigació en avaluació i mesura dels recursos humans

Partint del model conceptual d'avaluació explicat a l'apartat anterior i ampliant alguns dels elements del model de Noe, Holton va desenvolupar el model d'investigació en avaluació i mesura dels recursos humans l'any 1996. Aquest model proporciona una aproximació a la conceptualització holística per determinar l'efectivitat dels programes de formació, alhora que facilita una eina molt valuosa als professionals de la formació que vulguin diagnosticar correctament les barreres que dificulten l'efectivitat de la formació.

Aquest és el primer model de factors de transferència (vegeu la figura 66) que estableix específicament les relacions anteriors, directes i indirectes, que destaquen

tant la motivació per aprendre com la motivació per transferir. El model proposat permet la generació d'un esquema exhaustiu dels facilitadors i les resistències que es produeixen en un procés de transferència de la formació i que afecten els resultats d'aquest procés, tenint en compte els elements que afecten tant la motivació com els factors de context i la capacitat.

**Figura 66. Model d'investigació en avaluació i mesura dels recursos humans (Holton: 1996, 17)**



Per poder entendre el model, hem de partir dels resultats del context formatiu (els aprenentatges) i del context laboral (l'actuació individual al lloc de treball i els resultats a l'organització). D'acord amb això, tenim tres resultats diferents: aprenentatge, transferència i impacte. Cadascun d'aquests constructes rep un seguit d'influències de tipus secundari (característiques de la personalitat dels participants, expectatives del participant davant l'acció formativa, actituds cap a la feina, realització personal) i de tipus primari. Aquestes últimes se subdivideixen en elements motivacionals (motivació per aprendre, motivació per transferir i expectatives d'utilitat i ROI o cost/benefici), elements de l'entorn (satisfacció del participant, clima de transferència, factors externs) i elements de capacitat (recursos personals, disseny del procés de transferència i vinculació amb els objectius de l'organització).

Malgrat l'establiment d'aquest model, Holton el va configurar com a hipòtesi pendent de confirmar mitjançant recerques acurades i detallades de cada constructe i les seves respectives relacions amb els altres. Per aquest motiu va crear una eina que, després de diverses validacions en el context anglosaxó i en d'altres, ha anat depurant fins a obtenir, a dia d'avui, un instrument de 55 ítems que mesura les barreres i els facilitadors que determinen la transferència de la formació en funció de les variables presents en el model. Aquest instrument és l'anomenat *Learning Transfer System Inventory* o LTSI.

Atès que l'LTSI és l'únic instrument amb una validesa elevada que mesura els factors de transferència de la formació, el nostre estudi parteix del model de Holton (1996 i 2005) per aprofundir en l'àmbit dels factors de la transferència i poder-los avaluar, mitjançant l'instrument esmentat, amb validesa i fiabilitat suficients.

### **E. Holton III (2005). Model d'investigació en avaluació i mesura dels recursos humans**

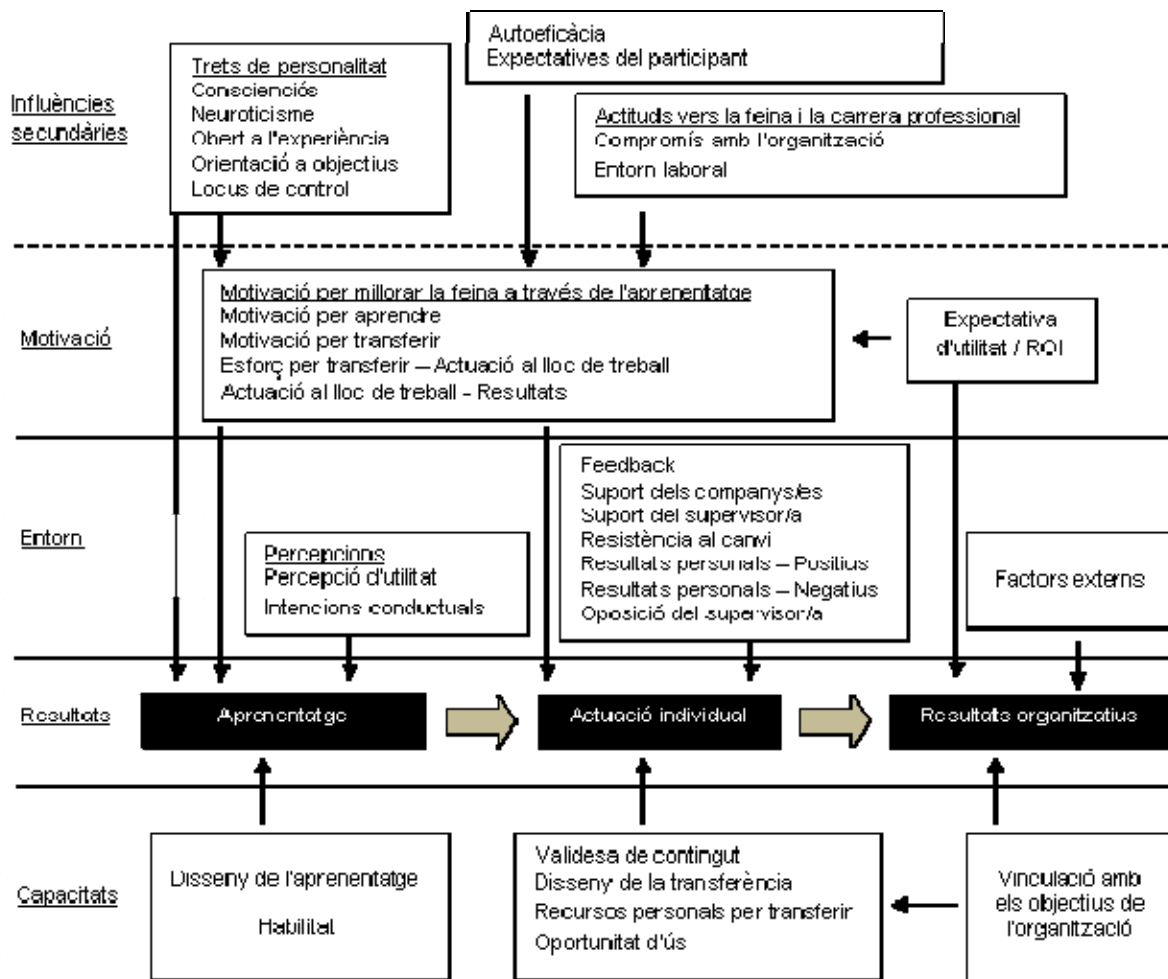
La figura 67 presenta el model de Holton de 1996, revisat a partir dels resultats de diverses recerques efectuades amb l'instrument LTSI.

Les investigacions que s'han dut a terme des del primer model acumulen proves que donen suport als constructes plantejats l'any 1996, però altres recerques suggereixen algunes modificacions. Per això Holton revisa els últims estudis que fan referència als constructes del seu model i actualitza el plantejament delimitant constructes més específics que han de ser mesurats en cadascuna de les categories conceptuals proposades. Aquesta és la raó per la qual el model de 2005 és una versió actualitzada i més apropiada considerant les proves empíriques.

La revisió que l'autor fa l'any 2005 reflecteix una nova teoria, sobretot en l'àrea de la motivació, ja que agrupa la motivació per aprendre i la motivació per transferir i afegeix l'esforç de transferència com la causa de l'actuació, i també l'actuació com a causa dels resultats (aquests dos últims factors se sustenten en la teoria de les expectatives de motivació desenvolupada per Vroom l'any 1964). Com es pot observar, quasi tots el constructes han estat ampliat amb variables més específiques perquè el lector pugui obtenir més ràpidament una idea d'aquells factors que faciliten o dificulten el procés de transferència de la formació.

Com podem veure en el model, Holton incorpora per primera vegada les *intencions conductuals*, és a dir, el grau en què els participants de la formació tenen la intenció de modificar la seva actuació professional al lloc de treball arran dels aprenentatges de la formació. Més endavant veurem que Holton aprofundeix en un constructe anomenat *intenció de transferència*, relacionat amb les intencions conductuals.

Figura 67. Model d'investigació en avaluació i mesura dels recursos humans revisat (Holton: 2005, 51)



A pesar dels anys que separen aquests dos models de Holton, encara és l'únic professional de l'àmbit que, juntament amb altres col·legues, ha desenvolupat un instrument validat que avalua la transferència sobre la base d'un model. No obstant això, aquest model és molt recent, motiu pel qual encara està en procés de validació.

**L. A. Burke i H. M. Hutchins (2008). Proposta de model de transferència**

El model de transferència proposat per aquestes dues autores sorgeix de la necessitat de respondre a tres qüestions fonamentals relacionades amb les bones pràctiques que donen suport a la transferència de la formació. El seu primer objectiu parteix de conèixer quins són els professionals que recomanen aquestes millors pràctiques. Una vegada puguin establir quines són aquestes persones, l'objectiu següent és saber quin ha estat el procés mitjançant el qual aquests bons professionals van conèixer les pràctiques més òptimes. Finalment, i un cop es pugui conèixer com ho van saber, les autores es plantegen un últim objectiu: esbrinar si aquestes



recomanacions es fan en consonància amb la transferència de la formació dels models existents o si, contràriament, els professionals s'estan fonamentant en un model ampliat de la transferència (Burke i Hutchins, 2008).

Tot i que els resultats obtinguts mitjançant l'estudi dut a terme donen suport a models de transferència reconeguts, també mostren una sèrie de subcategories relacionades amb una important ampliació de factors de transferència. Aquestes subcategories reflecteixen els esquemes de treball de la transferència, i són els següents: el disseny i el contingut del lloc de treball, el contingut de la formació i la dimensió i l'estructura de l'organització.

La proposta emergeix de models de transferència ja existents, en particular del model de Baldwin i Ford (1988), juntament amb el treball de Broad (2005). Del treball de Baldwin i Ford extreuen els termes de característiques dels participants, el disseny i l'aplicació de la formació i el context de treball. De Broad agafen les idees principals dels seus estudis, els moments d'intervenció (abans, durant i després) i els agents implicats en el procés (iguals o companys, participants, formadors, supervisors i organització).

En un intent de combinar el treball de Broad amb el treball empíric de les investigacions de transferència de Laird, Naquin i Holton (2003), que presentaven una discussió conceptual sobre la utilitat de combinar el suport dels múltiples agents implicats en les diferents fases del procés de disseny de la formació, Burke i Hutchins ofereixen el primer estudi amb evidències que dona suport a la convergència d'aquests tres moments temporals i dels implicats en el procés de transferència.

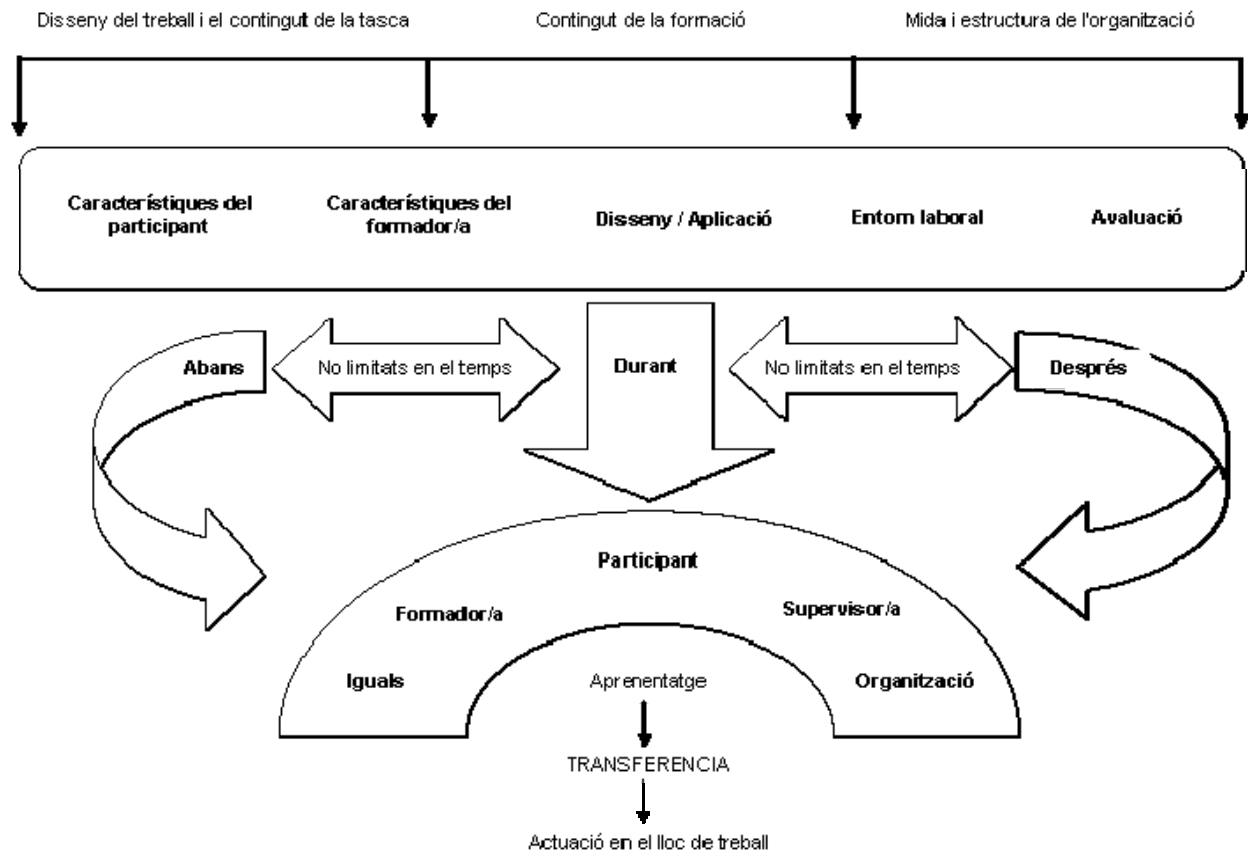
El model de transferència de Burke i Hutchins de 2008 (vegeu la figura 68) parteix de la implicació de cinc agents en el procés de transferència. Es tracta dels següents: els iguals o companys, el formador o la formadora, la persona participant, el supervisor o la supervisora, i l'organització —entesa com a 1) clima de transferència, 2) moderadora entre factors individuals/organitzacionals i la transferència, 3) correlacionada amb les intencions d'implementació de transferència, i 4) cultura d'aprenentatge. Amb aquest estudi demostren que el grau d'influència que tenen els iguals en el procés de transferència dels participants és més gran que la influència que pot arribar a tenir el cap d'aquests.

Una altra dimensió que incorpora el model fa referència als moments involucrats en el procés (abans, durant i després), els quals posen de manifest que les estratègies de transferència poden ser útils al llarg de diferents punts temporals d'aquest procés. Amb això es confirma que cal tenir present la transferència al llarg de tot el procés de disseny formatiu.

El model que les autores proposen té en compte diferents agents implicats, com ara els participants, els formadors i els caps, incloent-hi també els iguals o companys. Tal

com assenyalen, el seu estudi demostra que el suport dels iguals influeix més intensament sobre els participants que el dels mateixos caps (Facteau *et al.*, 1995).

**Figura 68. Proposta de model de transferència (Burke i Hutchins: 2008, 120)**



D'altra banda, el present model també mostra la influència de l'organització com un actor més important. Per proposar aquest factor, Burke i Hutchins es basen en el fet que les situacions de l'organització que faciliten o dificulten l'ús del que s'ha après en la formació —que fa referència al sistema de transferència proposat per Rouillier i Goldstein (1993)— s'ha demostrat que influeixen sobre la transferència dels resultats de manera directa —Kontoghioghes (2001); Lim i Morris (2006), Mathieu *et al.* (1992); Tracey *et al.* (1995)— i de manera indirecta com a moderador entre els factors individuals o organitzacionals i la transferència —Burke i Baldwin (1999)— i com una correlació de les intencions d'aplicació en la transferència —Machin i Fogarty (2003).

Així mateix, el model té en compte les dimensions temporals (abans, durant i després) amb la finalitat de reflectir quines són les estratègies de transferència que es poden treballar en totes les fases (Broad, 2005), per la qual cosa no tenen una durada determinada. El problema de la transferència no està fixat en un moment del procés, de

manera que els recursos per facilitar la transferència tampoc no ho haurien d'estar, sinó que hi hauria d'haver un suport interactiu i generalitzat durant tot el procés de disseny de la formació.

Per acabar, el model també té en compte una sèrie de variables moderadores que afecten l'ús de les competències apreses per la persona participant en la formació al lloc de treball, i que està associat a les intervencions de transferència realitzades. Aquestes variables són: disseny del treball i contingut de la tasca, contingut de la formació (tècnica vs. interpersonal), la dimensió de l'organització (petita, mitjana o gran) i l'estructura de l'organització (mecanicista vs. orgànica).

Aquest model representa un avanç en les teories de transferència per diferents motius: primer, perquè incorpora l'extensiu treball dels agents implicats i els períodes de temps presentats en les investigacions de Broad; segon, perquè redefineix categories amb major influència de transferència, i tercer, perquè identifica variables específiques de moderació en la transferència. No obstant això, encara requereix una gran recerca per validar els constructes proposats, juntament amb la creació d'instruments que facilitin aquesta validació.

A continuació es presenta una taula resum dels diversos models de transferència (vegeu la taula 69) que s'han anat desenvolupant al llarg de les pàgines anteriors. Es pretén resumir breument els aspectes més importants de cada model, presentar-ne els avantatges i els desavantatges i facilitar, d'aquesta manera, una lectura comparativa entre els diferents models de transferència.

Taula 69. Taula resum dels diversos models de transferència de la formació presentats

AUTOR	CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS	AVANTATGES	DESAVANTATGES
<b>Noe (1988)</b>	Planteja certes influències en les motivacions del participant que determinen l'efectivitat de la formació.	Primer model que recull les variables actitudinals del participant i les variables ambientals del lloc de treball com a factors determinants de l'efectivitat de la formació.	No indica el tipus de relacions que hi ha entre les variables del model. No té en compte altres factors (com ara el paper de diversos agents implicats).
<b>Baldwin i Ford (1988)</b>	Identifica tres grans factors influents sobre la transferència de l'aprenentatge: les característiques del participant, el disseny de la formació i l'entorn laboral.	És un esquema simple i fàcil d'entendre.	És massa general. Només té en compte dos tipus de resultats de la formació i dues condicions de transferència.
<b>Rouillier i Goldstein (1993)</b>	Inclou el factor de sistema de transferència de l'organització com una variable determinant en el procés de transferència.	És la primera vegada que es relaciona directament el sistema de transferència de l'organització amb els resultats de transferència de la formació.	La variable "sistema de transferència" és massa general. Hauria d'especificar quin tipus de relació té amb l'actuació en el lloc de treball i quins factors engloba aquesta variable.
<b>Thayer i Teachout (1995)</b>	Es tracta d'un model de transferència a partir de la revisió literària, incloent-hi el sistema de transferència (amb causes i conseqüències) i la millora de les activitats de transferència.	Identifica factors específics de l'àmbit organitzatiu que afecten variables més individuals del participant.	No indica quin tipus de relació hi ha entre els factors anomenats ni tampoc quin grau de fortalesa existeix entre aquestes relacions.
<b>Holton (1996)</b>	Concepció holística que pretén determinar els factors que condicionen l'efectivitat dels programes de formació.	Primer model de transferència que presenta els facilitadors i les resistències que es produeixen en el procés i que n'afecten els resultats, tenint en compte els elements tant de motivació com d'entorn i capacitat. Aporta el primer, i de moment únic, instrument validat que diagnostica factors de	És un model complex, ja que conté molts factors i multitud de relacions entre ells. Aquest conjunt de factors i múltiples relacions dificulta l'anàlisi i fa que sigui un procés molt complex de dur a terme rigorosament.

		transferència en termes de facilitadors i barreres.	
<b>Holton (2005)</b>	Actualització del model de Holton presentat l'any 1996 mitjançant una revisió de la literatura i de les investigacions pròpies. Inclou una definició més completa dels constructes ja plantejats.	Especifica quins són els elements que configuren els factors ja proposats i incorpora per primera vegada les "intencions conductuals". El grau de detall és màxim.	És un model que encara no està validat. Augmenta el grau de complexitat del model anterior.
<b>Burke i Hutchins (2008)</b>	És el model publicat més recentment que afegeix variables relacionades amb les característiques del participant, les característiques del formador/a, el disseny i l'aplicació de la formació, el context de treball i l'avaluació de l'aprenentatge i la transferència.	Inclou tant els agents com els diferents moments de la formació, variables importants que s'uneixen per primera vegada en un mateix model, juntament amb tota la resta. També té en compte l'avaluació del procés de transferència com a factor clau.	És un model massa nou, motiu pel qual manca d'una validació científica exhaustiva i d'instruments que puguin mesurar les variables postulades.

### 2.1.3. Factors condicionants de la transferència

Després de revisar cadascun dels models de transferència amb més impacte en l'àmbit de l'avaluació de la formació, és important tenir clars quins són aquells factors que els diversos autors proposen i que es donen de manera reiterada en els diferents models. Per aquest motiu, a continuació es presenta una taula que recull tots els factors condicionants de la transferència presentats en els models anteriors.

La taula 70 explicita en quin model i quins autors mencionen cada factor, com també quin tipus de relació té aquest factor amb la transferència. Quan la relació és directa, parlem d'un factor que afecta directament la transferència; en canvi, quan la relació és indirecta, a la taula s'esmenten quins factors actuen com a intermediaris entre el factor presentat i la transferència.

Finalment, cal afegir que pot ser que un factor tingui una relació directa amb la transferència i que, per aquesta raó, afecti de manera indirecta la transferència a través d'altres factors involucrats.

Taula 70. Factors que afecten el procés de transferència a partir dels set models de transferència desenvolupats

	Noe (1988)	Baldwin i Ford (1988)	Rouillier i Goldstein (1993)	Thayer i Teachout (1995)	Holton (1996, 2005)	Burke i Hutchins (2008)	Tipus de factor	
							Directe	Mediat per
Actituds davant la feina i la carrera professional	○			○	○		○	Motivació per aprendre Motivació per transferir Esforç - actuació - resultats Aprentatge
Aprentatge	○	○	○	○	○	○	○	
Autoeficàcia	○			○	○		○	Motivació per aprendre Motivació per transferir Esforç - actuació - resultats Aprentatge
Avaluació de la transferència						○	○	
Característiques del participant		○			○	○	○	Aprentatge
Característiques de personalitat del participant		○			○		○	Motivació per aprendre Motivació per transferir Esforç - actuació - resultats Aprentatge
Càstig				○			○	
Clima de transferència					○		○	
Compromís amb l'organització					○			Motivació per aprendre Motivació per transferir Esforç - actuació - resultats Aprentatge
Contingut de la formació		○				○		Aprentatge Disseny de la

								transferència
Disseny de l'aprenentatge					○			Aprenentatge

	Noe (1988)	Baldwin i Ford (1988)	Rouillier i Goldstein (1993)	Thayer i Teachout (1995)	Holton (1996, 2005)	Burke i Hutchins (2008)	Tipus de factor	
							Directe	Mediat per
Disseny del lloc de treball						○	○	Característiques del participant Característiques del formador/a
Disseny de la transferència				○	○	○	○	
Esforz de transferència - actuació					○			Aprenentatge
Establiment d'objectius				○			○	
Estructura de l'organització						○		Factors del context de treball Avaluació
Expectatives del/de la participant					○			Motivació per aprendre Motivació per transferir Esforz - actuació - resultats Aprenentatge
Expectatives d'utilitat / ROI					○			Motivació per aprendre Motivació per transferir Esforz - actuació - resultats Aprenentatge
Extinció de la conducta				○			○	
Factors del context de treball	○	○			○	○		Motivació per transferir
Habilitats i coneixements previs				○				Aprenentatge
Indicadors de la tasca				○			○	



Indicadors socials				○			○	
Intencions conductuals					○			Aprentatge
	Noe (1988)	Baldwin i Ford (1988)	Rouillier i Goldstein (1993)	Thayer i Teachout (1995)	Holton (1996, 2005)	Burke i Hutchins (2008)	Tipus de factor	
							Directe	Mediat per
Locus de control	○			○	○			Motivació per aprendre Motivació per transferir Esforç actuació - resultats - Aprentatge
Moments per executar estratègies de transferència						○	○	Disseny de la formació
Motivació per aprendre	○	○			○			Aprentatge
Motivació per l'acció formativa				○				Aprentatge
Motivació per transferir	○	○			○		○	Aprentatge
Objectius d'aprenentatge		○						Aprentatge
Oportunitat d'aplicació		○			○		○	Aprentatge
Oposició del cap					○		○	
Percepció d'utilitat de la formació					○			Aprentatge
Realització personal amb la formació					○			Motivació per transferir
Recursos personals per aprendre		○		○				Aprentatge
Recursos personals per transferir					○		○	
Relacions laborals				○	○			Motivació per aprendre Motivació per transferir

								Esforç actuació resultats Aprentatge
	<i>Noe (1988)</i>	<i>Baldwin i Ford (1988)</i>	<i>Rouillier i Goldstein (1993)</i>	<i>Thayer i Teachout (1995)</i>	<i>Holton (1996, 2005)</i>	<i>Burke i Hutchins (2008)</i>	<i>Tipus de factor</i>	
							<i>Directe</i>	<i>Mediat per</i>
Resistència als canvis					○		○	
Resultats personals positius				○	○		○	
Resultats personals negatius				○	○		○	
Rol del formador/a						○	○	
Suport del cap		○			○	○	○	Aprentatge
Suport del company/a		○	○		○	○	○	Aprentatge
Satisfacció del participant	○			○	○			Aprentatge
Seqüenciació de la formació		○						Aprentatge
Sistema de transferència de l'organització			○	○			○	
Validesa de contingut					○		○	
Vinculació amb els objectius de l'organització					○			Disseny de la transferència Validesa de contingut Recursos personals per transferir Oportunitat d'ús

## 2.2. L'instrument *Learning Transfer System Inventory* (LTSI)

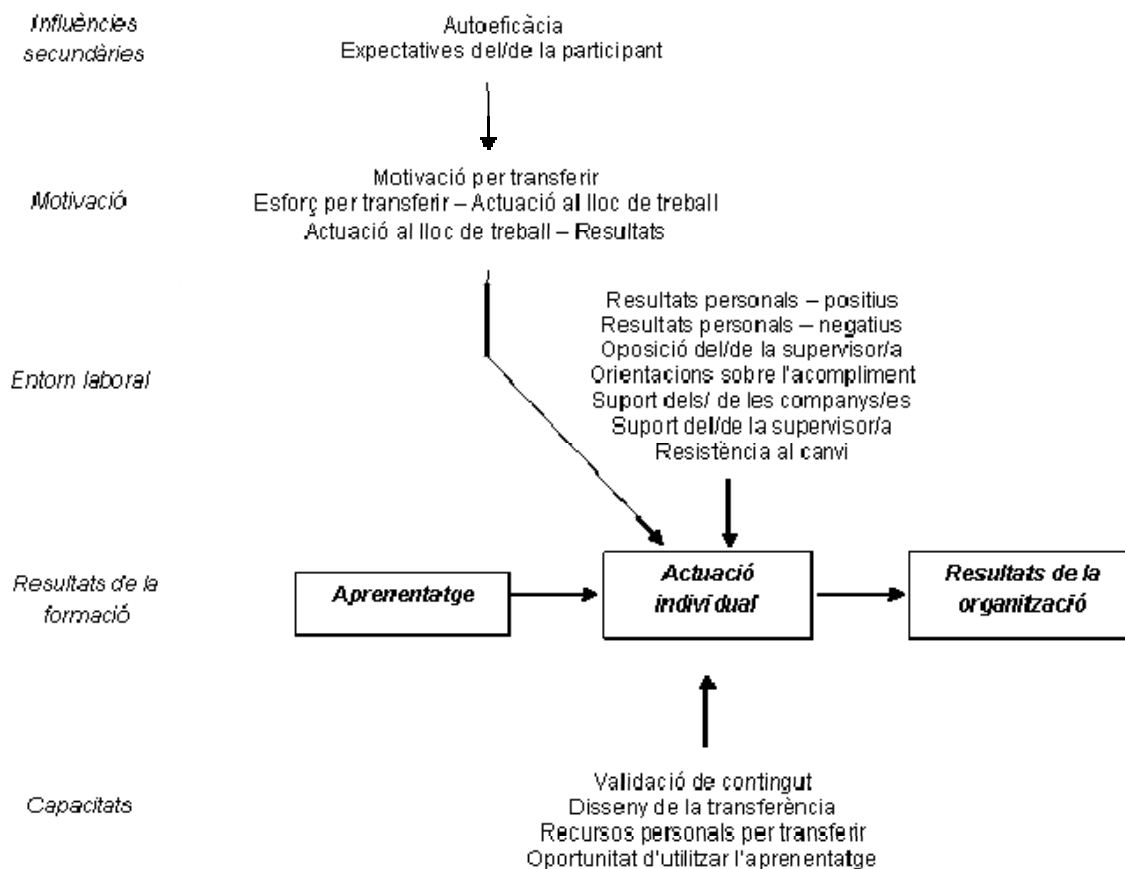
### 2.2.1. *Descripció i metodologia*

Per poder mesurar els factors que afecten la transferència, és necessari un instrument que integri tots els factors treballats i que, preferiblement, hagi estat validat en diverses ocasions.

El problema, tal com ja assenyalaven Holton, Bates i Ruona l'any 2000, és que existeix la tendència de dissenyar escales mitjançant la generalització tant dels resultats obtinguts a través d'estudis com de les conclusions extretes. A més, sovint els estudis no han fet una anàlisi de factors per validar les escales dissenyades, la qual cosa manifesta una manca de qualitats psicomètriques importants. També ens trobem que hi ha estudis amb resultats molt diferents en la relació entre factors primaris i secundaris, segurament a causa de les diferències en la instrumentalització emprada.

Per tots aquests motius, cal desenvolupar un conjunt d'ítems per avaluar el sistema de la transferència que siguin vàlids i alhora generalitzables. El *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) intenta donar resposta a aquesta necessitat a partir d'un model conceptual dels constructes que s'han de tenir en compte en el procés de transferència (vegeu la figura 71).

**Figura 71. Model conceptual dels constructes del *Learning Transfer System Inventory* o LTSI (Yaghi, Goodman, Holton i Bates: 2008, 241-262)**



Aquest instrument es caracteritza per tenir validesa i fiabilitat en les mesures que fa dels factors de transferència. A més, es pot convertir en una potencial eina de diagnòstic de la transferència: permet identificar quan una organització està preparada per a una intervenció formativa, i també permet augmentar l'efectivitat de la mateixa formació. Així mateix, i des d'una perspectiva teòrica, permet identificar i mesurar dimensions de l'entorn de treball que afecten l'ús de les habilitats i les conductes apreses, cosa que proveeix un model conceptual sobre l'efectivitat de la formació més complet.

La primera versió de l'LTSI (creada per Bates, Holton i Seyler l'any 2000) revelava una clara mostra inicial de validesa de contingut, de constructe i de criteri. El componien 62 ítems amb 9 constructes: suport del supervisor o la supervisora, oportunitat d'ús, disseny de la transferència, suport d'iguals, oposició del supervisor o la supervisora, resultats personals positius, resultats personals negatius, resistència al canvi i validesa de contingut. Aquesta primera versió va servir per assentar els fonaments per desenvolupar l'estudi de la segona versió, juntament

amb el model de Holton de 1996 anomenat *Model d'investigació en avaluació i mesura dels recursos humans*, i expandir així els constructes de l'instrument.

La segona versió del qüestionari conté 68 ítems subdividits en dues àrees de domini: formació específica i formació general. La primera àrea conté 45 ítems i la segona, 23. El qüestionari està format per quatre grups de factors: motivació, entorn laboral, capacitat i influències secundàries. Cada àrea representa un dels sistemes de factors més importants per a l'aprenentatge, l'actuació individual i els resultats de l'organització.

La tercera versió, la més actual i la que utilitzem en aquesta recerca, la formen 55 ítems en les dues àrees de domini esmentades. A continuació s'expliciten els constructes presents en el qüestionari (vegeu la taula 72).

**Taula 72. Taula de constructes avaluats en el qüestionari LTSI versió 3**

<b>Factors versió 3</b>
<b>CAPACITAT</b>
Validesa de contingut
Disseny de la transferència
Recursos personals per transferir
Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge
<b>MOTIVACIÓ</b>
Motivació per transferir l'aprenentatge
Expectatives del/de la participant
Autoeficàcia
Esforç per transferir - actuació esperada
Actuació professional - resultats esperats
<b>ENTORN LABORAL</b>
Suport del/de la supervisor/a o cap
Oposició del/de la supervisor/a o cap
Suport dels/de les companys/es
Resultats personals positius
Resultats personals negatius
Orientacions sobre l'acompliment
Resistència/obertura al canvi
<b>INTENCIÓ DE TRANSFERÈNCIA</b>
Intenció de transferència

Els constructes que fan referència al domini de la formació específica són els següents:

- *Expectatives del/de la participant*: la mesura en la qual els participants tenen l'oportunitat de fer la formació voluntàriament, saben què esperar-ne i entenen com la formació està relacionada amb el desenvolupament i el rendiment propis del seu lloc de treball.
- *Motivació per transferir l'aprenentatge*: la direcció, la intensitat i la persistència dels esforços en què s'utilitzen les habilitats i els coneixements apresos en el context del lloc de treball.
- *Resultats personals positius*: grau en què l'aplicació de la formació al lloc de treball produeix resultats positius per a la persona.
- *Resultats personals negatius*: grau en què els participants creuen que la no-aplicació dels coneixements i les habilitats apresos durant la formació els produiran resultats negatius per a ells mateixos.
- *Recursos personals per transferir*: mesura en què els participants tenen el temps, l'energia i la capacitat mental en la seva vida laboral per dur a terme els canvis requerits per transferir l'aprenentatge al seu lloc de treball.
- *Suport dels companys i les companyes*: grau en què companys i companyes reforcen la utilització dels aprenentatges de la formació al lloc de treball i hi donen suport.
- *Suport del supervisor o el cap*: mesura en què el superior o cap reforça la utilització dels aprenentatges de la formació al lloc de treball i hi dona suport.
- *Oposició del supervisor o el cap*: grau en què els individus perceben reaccions negatives del superior o el cap quan apliquen les habilitats i els coneixements apresos durant la formació (aquest factor és negatiu, és a dir, es considera una barrera).
- *Validesa de contingut*: mesura en què els participants jutgen el contingut de la formació adequadament, reflectint amb precisió els requisits del lloc de treball.
- *Disseny de la transferència*: grau en què 1) la formació ha estat dissenyada i aplicada per donar als participants l'habilitat de transferir l'aprenentatge al lloc de treball, i (2) els objectius de la formació coincideixen amb els requisits del lloc de treball.
- *Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge*: mesura en què es proporcionen als participants, o puguin obtenir, recursos i tasques en lloc de treball que els permetin utilitzar els aprenentatges a la feina.

Els constructes que fan referència a la formació general són els següents:

- *Esforz per transferir - actuació esperada*: expectativa que l'esforç dedicat a transferir els aprenentatges produirà canvis en l'actuació al lloc de treball.

- *Actuació professional - resultats esperats*: expectativa que els canvis en l'actuació al lloc de treball permetrà obtenir resultats.
- *Resistència al canvi*: grau en què la prevalença de les normes de grup són percebudes pels participants com a resistències o desànim per utilitzar les habilitats i els coneixements adquirits durant la formació (aquest factor és negatiu, és a dir, es considera una barrera).
- *Autoeficàcia*: creença general dels participants quant al fet que són capaços de modificar la seva actuació al lloc de treball quan ho desitgen.
- *Orientacions sobre l'acompliment*: indicadors formals i informals de l'organització sobre l'actuació d'una persona al lloc de treball.

Per acabar, en aquesta última versió també es pretén validar un constructe afegit pels autors anomenat *intent to transfer* ("intenció de transferència") plantejat per primer cop per Ajzen (1991) en la teoria del comportament planificat. Les intencions indiquen quina és la predisposició de les persones per actuar o bé en quina mesura tenen previst esforçar-se per dur a terme un comportament determinat. En la literatura científica es considera que la intenció per transferir (mesurada al final de la formació) és un bon element predictor de la transferència real (mesurada un temps després de la formació en el context laboral). És a dir, si un participant manifesta una intenció positiva de transferir els aprenentatges de la formació al lloc de treball, aquesta persona transferirà. La intenció de transferència ja ha estat validada en els contextos anglosaxó i ucraïnès. Si aquest constructe es pogués validar satisfactòriament en els contextos català i/o espanyol, l'avaluació de la transferència avançaria un gran pas en la recerca i permetria agilitzar i facilitar el procés d'avaluació d'aquesta.

D'altra banda, aquest constructe es relaciona amb les *condicions de transferència de l'organització* de Rouillier i Goldstein (1993), en què unes condicions de transferència adequades a l'organització són bons elements predictors de la intenció de transferir per part del participant. Aquest és un dels predictors —entre molts— que es vol investigar per validar aquesta i altres teories proposades.

Després de desenvolupar diverses versions del mateix qüestionari per perfeccionar-lo al màxim, veiem que aquest instrument fa possibles un seguit de funcions molt profitoses:

- Avaluar els potencials problemes dels factors de transferència (o les barreres de la transferència) abans de dur a terme grans intervencions d'aprenentatge.
- Esdevenir part del procés de seguiment de l'avaluació de la formació ja existent.
- Actuar com una eina de diagnòstic per investigar els problemes de transferència de la formació.

- Assenyalar els punts clau en què cal intervenir en el moment de dissenyar la formació per augmentar la transferència.
- Incorporar l'avaluació de la transferència dels sistemes d'aprenentatge com una part habitual d'avaluació del personal.
- Dirigir l'avaluació de necessitats dels programes de formació i proveir així d'habilitats els supervisors i els formadors que donaran suport en la transferència.

### 2.2.2. Validació en altres contextos

En la creació de qualsevol eina que pretengui recollir dades amb finalitats científiques, és important que aquestes puguin ser validades adequadament. D'aquesta manera, amb la validació de l'instrument ens assegurarem que aquest mesura realment el que pretén mesurar. No obstant això, existeixen diversos tipus d'evidències relacionades amb la validesa (Hernández, R.; Fernández, C., i Baptista, P., 2008: 278): evidència relacionada amb el contingut, evidència relacionada amb el criteri i evidència relacionada amb el constructe.

L'LTSI ha estat sota validació contínua d'ençà que va ser creat. L'evidència que s'ha seguit en aquest procés ha estat la validació de constructe. El procés de validació d'un constructe està vinculat a la teoria, és a dir, es refereix al fet que l'èxit d'un instrument es determina en la representació i la mesura d'un concepte teòric. Tal com s'apunta a Hernández, Fernández i Baptista (2008: 282) i a Carmines i Zeller (1991), s'estableixen tres etapes per a la validesa de constructe:

1. Establiment i especificació de la relació teòrica entre els conceptes (sobre la base del marc teòric).
2. Correlació dels conceptes i anàlisi rigorosa de la correlació.
3. Interpretació de l'evidència empírica d'acord amb el nivell en el qual es clarifica la validesa de constructe d'un mesurament en particular.

«D'aquesta manera, com més elaborada i comprovada estigui la teoria que dona suport a les hipòtesis, la validació del constructe aportarà més informació sobre la validesa general d'un instrument de mesura. Tenim més confiança en la validesa de constructe d'un mesurament quan els seus resultats es correlacionen significativament amb un major nombre de mesures de variables que, en teoria i d'acord amb estudis anteriors, hi estan relacionades» (Hernández, Fernández i Baptista, 2008: 282).

A més d'una validació de constructe, l'LTSI ha estat sotmès a la validació de criteri, que s'estableix en validar un instrument de mesura en comparar-lo amb algun criteri extern que pretengui mesurar el mateix.



Molts estudis (Bates i Holton, 2004; Holton, Chen i Naquin, 2003) han emprat el qüestionari en diferents contextos organitzatius. Quatre estudis han aportat evidències a la validació a través de diferents cultures: Yamnill i McLean (2001) a Tailàndia; Chen, Holton i Bates (2005) a Taiwan; Khasawneh, Bates i Holton (2004) a Jordània; i Bates, Kauffeld i Holton (2005) a Alemanya. A banda d'aquests, tres estudis han subministrat evidències de la validesa de criteri i han arribat a suggerir que molts factors de l'entorn laboral mesurats per l'LTSI, sobretot quant al suport interpersonal, són potents predictors de l'actuació individual al treball després de la formació (Bates, Holton i Seyler, 1997; Bates, Holton, Seyler i Carvalho, 2000) i de la motivació de transferència (Seyler, Holton, Bates, Burnett i Carvalho, 1998).

Una altra validesa de criteri que es va estudiar amb l'LTSI —Ruona, Leimbach, Holton i Bates (2002)— suggereix que la satisfacció de la utilitat es pot relacionar indirectament amb l'actuació i directament amb la motivació de transferència.

Com hem pogut veure, fins ara s'ha anat duent a terme una validació de criteri respecte als diferents factors (com es relacionen els diversos factors entre ells, per exemple la satisfacció o la motivació, entre d'altres). Tanmateix, la validesa que es persegueix amb el nou constructe de la intenció de transferència és la validesa de criteri predictiu (el criteri estudiat és la possibilitat de predir els resultats de transferència a partir de la intenció de dur a terme aquesta transferència). La finalitat és que, una vegada demostrat que la intenció per transferir prediu la transferència al lloc de treball, només mesurant aquesta intenció sabrem amb certesa el grau de transferència d'una acció formativa i no caldrà avaluar els resultats de transferència mitjançant evidències, la qual cosa és bastant complexa.

L'aplicació de l'LTSI a altres contextos ha enriquit molt tant l'instrument com els resultats obtinguts. S'ha anat obtenint més validesa amb les diferents aplicacions a altres contextos, però no s'han percebut diferències significatives entre contextos que proposin una no-utilització de l'instrument. No obstant això, s'han apreciat algunes diferències en el nombre de factors validats segons el context estudiat (vegeu la taula 73).

**Taula 73. Factors validats de l'LTSI segons l'estudi en el qual s'ha administrat**

Estudis	Factors validats. Formació específica	Factors validats. Formació general
Yamhill (2001)	11	5
Chen (2003)	6	4
Khasawneh (2004)	11	5
Chen, Holton i Bates (2005)	15 en total	
Bates, Kauffeld i Holton (2005)	11	5
Devos, Vumay, Bonami, Bates i Holton (2005)	10	5
Yaghi, Goodman, Holton i Bates (2008)	11	4

Tot i les diferències esmentades, també cal tenir en compte que en molts d'aquests estudis han aparegut factors no previstos i que, segons el context, repercuteixen en el resultat de transferència de la formació.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Objectius de l'estudi

La recerca pretén analitzar la formació contínua a l'Administració pública de Catalunya per tal d'identificar barreres i facilitadors que incideixen en la seva efectivitat en termes de resultats en el lloc de treball.

Concretament, es persegueixen els objectius específics següents:

1. Descriure el sistema de transferència de la formació de l'Administració pública des del punt de vista de les barreres i els facilitadors que afecten l'efectivitat de la formació.
2. Analitzar quins són els contextos formatius existents a l'Administració pública més afavoridors per a l'èxit de la formació i, per tant, per a la seva futura transferència al lloc de treball.
3. Descriure el grau de transferència de la formació de l'Administració.
4. Analitzar els factors propis del sistema de transferència de la formació que prediuen més acuradament la posterior transferència efectiva de la formació.
5. Formular propostes que permetin augmentar l'efectivitat de la formació per tal de rendibilitzar la inversió en formació contínua a l'Administració pública de Catalunya.

#### 3.2. Plantejament metodològic i fases de l'estudi

L'estudi és de tipus descriptiu i la metodologia de la recerca segueix un enfocament mixt que combina la recollida i l'anàlisi de dades quantitatives i qualitatives paral·lelament. Aquest plantejament metodològic permet abordar amb rigor l'objecte d'estudi triangulant la informació obtinguda.

Per tal de donar resposta als objectius presentats, la recerca s'organitza en aquestes fases:

- Fase 1. Anàlisi de l'estat de la qüestió sobre transferència de la formació.
- Fase 2. Anàlisi del sistema de transferència de la formació a l'Administració pública.
- Fase 3. Anàlisi de la transferència de la formació a l'Administració.
- Fase 4. Elaboració de conclusions i propostes de millora de la formació a l'Administració.

La primera fase, *anàlisi de l'estat de la qüestió sobre transferència de la formació*, té l'objectiu de revisar exhaustivament la literatura científica més rellevant sobre el tema que ens ocupa. S'analitza la literatura sobre factors que afecten l'efectivitat de la formació: models de transferència de la formació, factors de transferència, instruments de mesura, resultats d'estudis de camp o dades sobre l'estat o la presència dels factors en diferents contextos, entre d'altres.

La segona fase consisteix en *l'anàlisi del sistema de transferència de la formació a l'Administració pública*, entesa com l'anàlisi de les condicions de les persones que hi participen, del disseny i del desenvolupament de la formació i de l'entorn laboral, factors que poden afectar positivament o negativament l'efectivitat de formació i que determinen, doncs, que la formació es pugui transferir o aplicar al lloc de treball dels participants i generi millores en la seva actuació professional. Aquesta fase concentra el treball de camp central de la recerca, que adopta dues vessants: una de quantitativa i una de qualitativa. La vessant quantitativa es duu a terme mitjançant l'administració del qüestionari *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) a persones participants en formació per analitzar els factors que faciliten o dificulten la transferència dels aprenentatges al lloc de treball. Es tracta de la primera vegada que aquest instrument validat mundialment s'aplica en català i a Catalunya, i per aquest motiu es fan una validació i una adaptació molt acurades de l'eina al nostre context. Paral·lelament, la vessant qualitativa consisteix en l'organització de dos grups de discussió amb responsables de formació amb l'objectiu de contrastar les dades quantitatives i aprofundir-hi. Val a dir que l'aplicació dels instruments i les tècniques del treball de camp es fa en acabar la formació que és objecte d'estudi.

La tercera fase es basa en *l'anàlisi de la transferència de la formació a l'Administració pública* i fa referència, per tant, a l'efectivitat directa de la formació. Aquesta fase té a veure amb una part addicional del treball de camp de la recerca sobre l'anàlisi del sistema de transferència o de les condicions per a la transferència i va més enllà, atès que tracta de l'aplicació de la formació al lloc de treball de la persona participant. En aquest sentit, es basa en l'administració d'un qüestionari diferit a participants en formació per tal de conèixer el grau d'aplicació de la formació aconseguit.

La darrera fase se centra en *l'elaboració de conclusions i propostes de millora* i pretén identificar els resultats més importants de la recerca i fer propostes sobre aquesta qüestió. En aquesta fase s'estableixen prioritàriament conclusions al voltant de la versió validada de l'LTSI en català, les condicions que afecten l'efectivitat de la formació en el context de l'Administració pública catalana i les estratègies més adequades per augmentar l'efectivitat de la formació en el context esmentat.

### 3.3. Instruments i tècniques de recollida de la informació

En el treball de camp —fases 2 i 3 de la recerca— es fan servir tres eines de recollida d'informació:

- a) El *Learning Transfer System Inventory* (LTSI).
- b) El grup de discussió.
- c) El qüestionari de transferència de la formació.

L'LTSI utilitzat és l'adaptació a la llengua i el context catalans de l'instrument americà que van crear Holton, Bates i Ruona (1998), que és l'únic qüestionari validat que existeix per mesurar els factors que afecten l'efectivitat de la formació contínua.<sup>53</sup> L'objectiu d'aquest instrument és recollir informació detallada sobre els obstacles i els facilitadors per a l'efectivitat de la formació contínua en el context de la funció pública catalana des del punt de vista de les persones participants en la formació. Aquesta informació permet fer un diagnòstic de la situació actual i identificar-hi reptes i possibilitats de millora.

L'LTSI empra 55 ítems per mesurar 16 factors que, segons l'evidència teòrica o empírica, influeixen sobre la transferència de la formació al lloc de treball. Així, aquests factors actuen com a barreres o facilitadors i poden estar relacionats amb el perfil de les persones destinatàries de la formació, el disseny de les accions formatives o el context en el qual s'ha d'utilitzar la formació, entre altres elements. Aquests factors o constructes es divideixen en dues categories: generals (fan referència a tota la formació) i específics (es refereixen a l'acció formativa en la qual la persona enquestada que respon el qüestionari ha participat recentment).

A banda dels 16 factors esmentats, aquesta recerca preveu un factor més —mesurat a partir de quatre ítems inclosos en l'LTSI— com a part dels esforços que s'estan destinant darrerament al desenvolupament del qüestionari: la *intenció de transferència*. Les intencions indiquen quina és la predisposició de les persones per actuar o en quina mesura tenen previst esforçar-se per dur a terme un comportament determinat. En la literatura científica es considera que la intenció per transferir (mesurada al final de la formació) és un bon predictor de la transferència real assolida.

De manera prèvia a la passació del qüestionari, es realitza una rigorosa traducció transcultural de tipus inversa català-anglès i anglès-català (Chen, Holton i Bates,

---

<sup>53</sup> Tal com s'ha explicat en el marc conceptual del present informe, l'LTSI consisteix en un instrument d'avaluació psicomètrica que mesura la transferència dels aprenentatges en termes de factors clau que afecten la millora de l'actuació professional resultant de la formació. L'inventari ha estat validat a diversos països i les últimes recerques dutes a terme suggereixen que l'LTSI també té una aplicació transcultural. Ha estat administrat aproximadament a 7.000 persones, de tal manera que l'experiència amb aquesta eina és extensa.

2005: 61) per tal d'assegurar l'equivalència del significat dels ítems i dels factors entre les versions de l'LTSI anglesa i catalana. En primer lloc, una traductora bilingüe va traduir la versió anglesa al català prioritzant que es mantingués l'equivalència del significat dels ítems més que la formulació o l'aparença del llenguatge. En segon lloc, dues noves traductores bilingües que no havien tingut mai cap contacte amb l'LTSI van traduir la versió catalana del qüestionari de nou a l'anglès. En tercer lloc, les traductores van comparar les seves respectives traduccions per assegurar la consistència dels ítems i van discutir i revisar discrepàncies o desacords fins arribar a obtenir un document consensuat. Finalment, la versió de l'instrument traduïda inversament a l'anglès es va enviar als autors originals de l'LTSI perquè poguessin identificar i corregir algunes diferències de significat dels ítems. El resultat d'aquest procés és la versió catalana de l'LTSI.

Pel que fa a la utilització del qüestionari, en primer lloc s'identifica la mostra d'accions formatives objecte d'avaluació amb l'LTSI i es contacta amb les persones responsables de la formació i els formadors implicats.<sup>54</sup> Les persones participants en aquestes accions formatives responen el qüestionari just en acabar la formació, de manera anònima i en suport paper.

Els qüestionaris recollits es buiden en una matriu Excel i es tracten posteriorment amb el programa SPSS per tal d'analitzar la validesa de constructe de l'instrument, els factors que són barreres i facilitadors per a l'efectivitat de la formació al context públic català, les diferències en els factors segons les característiques de la formació i la capacitat de predicció dels factors sobre l'efectivitat de la formació, entre altres qüestions.

Paral·lelament a l'aplicació de l'LTSI, el treball de camp es complementa amb una tècnica qualitativa: el grup de discussió amb responsables de formació de l'Administració pública de Catalunya. Aquesta tècnica possibilita recollir informació de contrast respecte a la informació quantitativa obtinguda amb l'LTSI. A més, recull la visió dels responsables de formació sobre el sistema de transferència de la formació amb què compta l'Administració pública de Catalunya i sobre quines són les barreres i els facilitadors més rellevants per a l'efectivitat de la formació en aquest context.

El grup de discussió fa un debat guiat orientat a recollir dades sobre els diferents elements que formen l'objecte d'estudi. A aquest efecte, es crea un guió per a la discussió que inclou les temàtiques més rellevants de les quals cal recollir

---

<sup>54</sup> L'equip de recerca realitza un seguiment acurat de l'aplicació de l'instrument i dona suport als tècnics i les tècniques de formació responsables de les accions formatives de la mostra, com també als formadors i les formadores corresponents. A l'annex 1 s'aporta un document amb les instruccions que es donen a les persones encarregades de la passació del qüestionari perquè sigui aplicat correctament. El mateix annex inclou el guió creat i emprat en la dinamització dels grups de discussió.

informació, que en el nostre cas són els factors propis del sistema de transferència de la formació. Es formulen preguntes clau sobre cadascun dels factors que fan de motor per promoure la discussió sobre aquests i es dirigeixen, fonamentalment, a recollir informació de tipus descriptiu sobre el sistema de transferència de la formació —en termes dels 16 factors inclosos en l'LTSI— que es dóna a l'Administració pública de Catalunya en el context particular en què desenvolupen la seva funció com a responsables de formació.

Els grups de discussió tenen una hora de durada i s'enregistren amb una gravadora de veu amb el permís de les persones que hi participen.

Els resultats recollits s'analitzen mitjançant una anàlisi qualitativa temàtica prenent les variables de l'LTSI com a categories deductives d'anàlisi. Així mateix, es fa una comparació de resultats segons el departament o l'àrea Institucional a la qual pertany la persona responsable de formació participant en la discussió i/o el tipus de formació que gestiona.

En una fase diferida del treball de camp es fa servir el qüestionari de transferència de la formació. Aquest segon qüestionari no es focalitza en els factors que afecten la transferència de la formació, sinó en la transferència pròpiament dita. Mitjançant 8 ítems es pretén mesurar dos factors diferenciats: en primer lloc, la transferència de la formació al lloc de treball, i en segon lloc, la transferència de la formació a l'actuació professional. S'entén que el primer factor és més específic i fa referència a l'aplicació concreta de la formació duta a terme a la feina de la persona participant; en canvi, el segon factor és més genèric i té a veure amb la incorporació de la formació a l'actuació professional de la persona.

El qüestionari s'aplica dos mesos després que hagi acabat l'acció formativa i se subministra a través d'una plataforma en línia de gestió d'enquestes. Les persones participants en la formació reben una invitació personalitzada per omplir el qüestionari en la qual se'ls indica quina és l'acció formativa objecte d'avaluació i les dates en què la van dur a terme.<sup>55</sup> Disposen de dues setmanes per emplenar el qüestionari.

Les respostes als qüestionaris queden emmagatzemades de manera anònima en la plataforma informàtica i són traspassades seguidament a una matriu Excel.

De nou, es fa un tractament estadístic de les dades obtingudes amb aquest qüestionari amb l'SPSS amb la finalitat d'analitzar diversos aspectes: la validesa de constructe del qüestionari, el grau de transferència de la formació i la relació que

---

<sup>55</sup> A l'annex 2 s'adjunta el text de la invitació a respondre el qüestionari, juntament amb un text recordatori al respecte que s'envia al cap de deu dies de rebre la primera invitació.

s'estableix entre el sistema de transferència identificat amb l'LTSI i la intenció de transferència respecte als nous constructes creats que fan referència a la transferència real duta a terme pels participants.

Per tal de fer aquestes anàlisis i garantir la validesa i la generalitat de les conclusions, els casos es registren en el programa SPSS de manera aparellada; això vol dir que cada resposta del qüestionari diferit de transferència de la formació s'incorpora a la resposta registrada prèviament del qüestionari LTSI.

### 3.4. Mostra de l'estudi i participants

#### 3.4.1. Mostra de l'LTSI

La mostra quantitativa respon a un mostreig d'oportunitat<sup>56</sup> i està formada per 27 accions formatives gestionades des de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya.

En les accions formatives han participat empleats de l'Administració pública que han estat classificats en tres tipologies de destinataris en funció de qui realitza l'oferta formativa: els departaments de la Generalitat, l'oferta de l'EAPC per a l'Administració local i l'oferta de l'EAPC per al conjunt del territori. A la resta de l'informe, per simplificar la terminologia, els tres col·lectius destinataris es denominaran, respectivament *departaments*, *Administració local* i *territorials*.

D'altra banda, les accions formatives que integren la mostra s'han agrupat, segons el contingut o la temàtica formativa, en tres tipus d'accions: gestió i administració, ofimàtica i habilitats relacionals.<sup>57</sup>

Les persones que participen en la formació ocupen els càrrecs següents: director o directora, subdirector o subdirectora, cap de servei, cap de secció, cap de negociat, supervisor o supervisora, gestor o gestora, administratiu o administrativa.

S'han recollit un total de 387 qüestionaris vàlids.<sup>58</sup> A continuació es descriuen els percentatges de participació en general segons els destinataris de la formació

---

<sup>56</sup> El projecte preveia realitzar una mostra a l'atzar, però en el moment de dur a terme el mostreig (novembre de 2008), i atesa la reduïda oferta d'accions formatives entre novembre de 2008 i abril de 2009, es va decidir, juntament amb el Servei de Formació de l'EAPC, fer un mostreig d'oportunitat per tal d'augmentar al màxim la mida de la mostra i assolir així l'objectiu de validar l'eina.

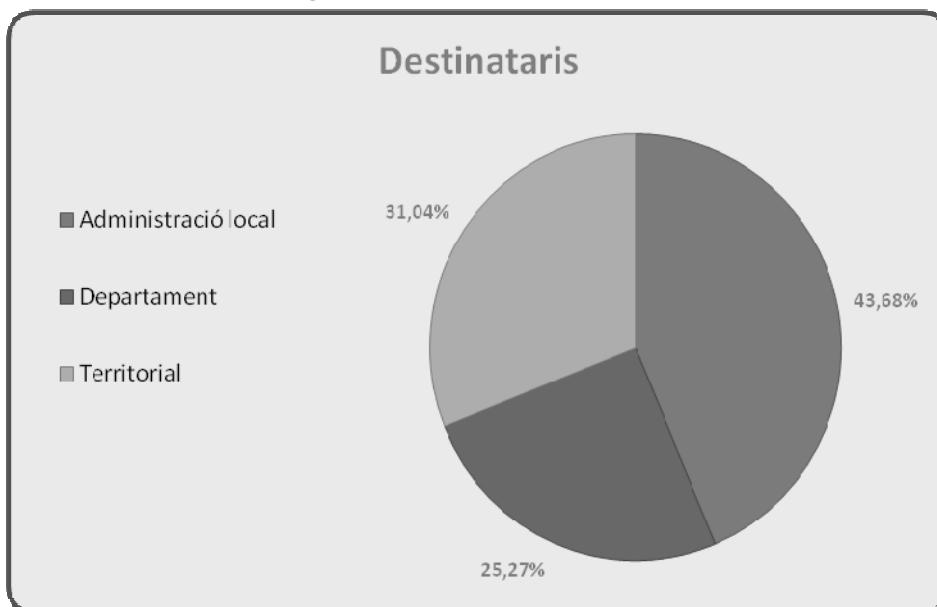
<sup>57</sup> L'annex 3 inclou la relació d'accions formatives classificades segons el tipus d'acció.

<sup>58</sup> S'entén que els qüestionaris vàlids són els que s'han emplenat completament, és a dir, que tenen respostes a tots els ítems, i no segueixen cap patró de resposta. A l'annex 4 s'adjunta la relació de qüestionaris vàlids i no vàlids recollits segons l'acció formativa de la mostra.



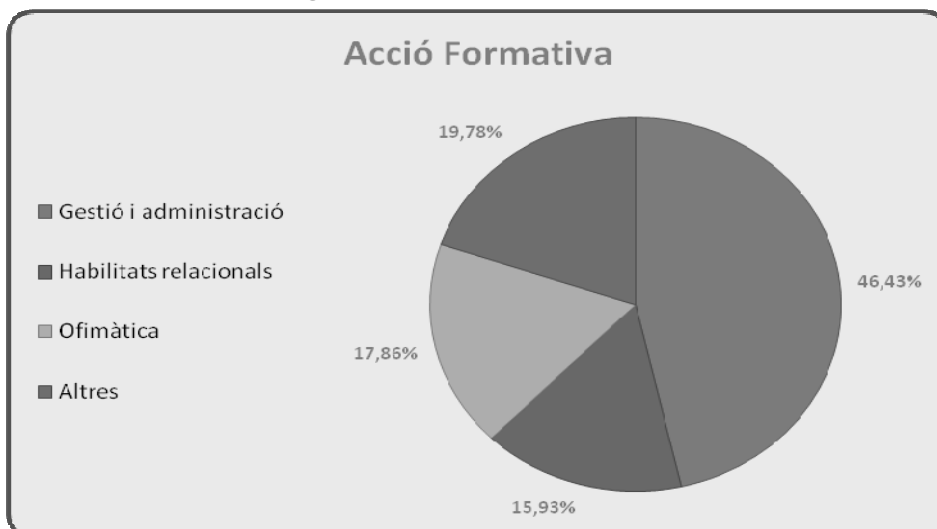
(gràfic 74), el tipus d'acció formativa (gràfic 75), el tipus de càrrec (gràfic 76) i el centre de treball (gràfic 77).

**Gràfic 74. Percentatge de participació per destinataris de la formació**



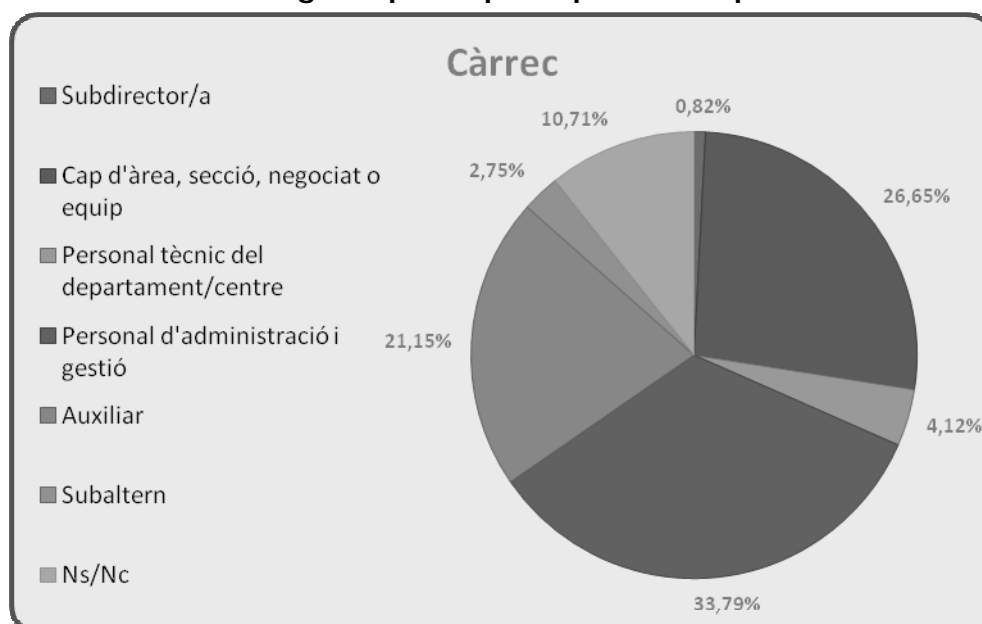
Com es pot observar, la mostra la componen tres col·lectius: la formació adreçada a l'Administració local —que representa el percentatge més elevat de la mostra—, la formació organitzada per l'Escola pel territori —és a dir, per les diferents comarques de Catalunya— i la formació desenvolupada als departaments de l'Administració.

**Gràfic 75. Percentatge de participació per tipus d'accions formatives**



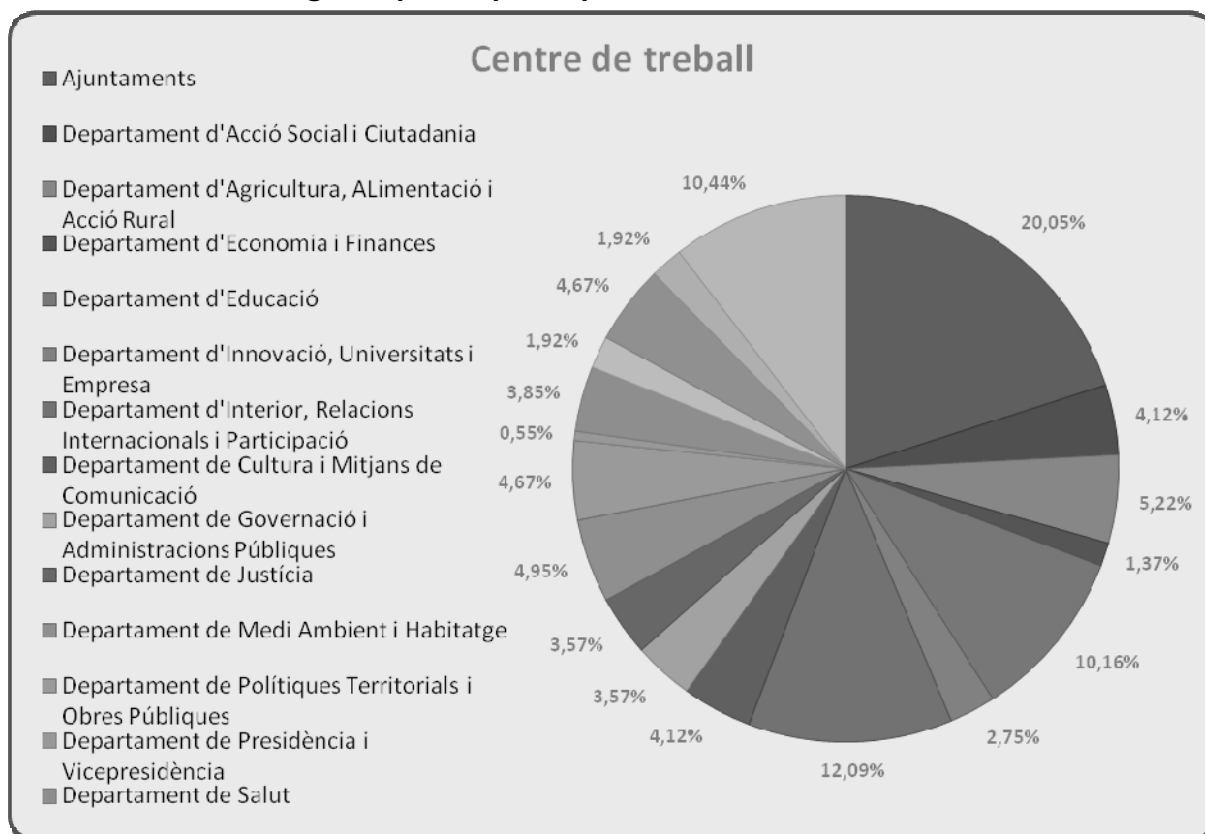
Les accions formatives en què s'ha aplicat l'instrument LTSI han estat agrupades en quatre blocs de continguts: formació en gestió i administració —que integra el percentatge més elevat de la mostra—, formació en habilitats relacionals, formació en ofimàtica i altres tipus de formació amb continguts diferents dels anteriors. Cadascun dels tres darrers blocs reuneix entre el 16% i el 20% de les accions formatives de la mostra, aproximadament.

**Gràfic 76. Percentatge de participació per càrrec professional**



La mostra està formada per sis tipologies de càrrecs o categories professionals. El grup més nombrós el constitueix el personal d'administració i gestió<sup>59</sup> (33,79%), seguit del grup de caps d'àrea, secció, negociat o equip<sup>60</sup> i dels auxiliars (26,65% i 21,15%, respectivament). Els col·lectius restants presenten un percentatge de participació inferior a l'11%.

**Gràfic 77. Percentatge de participació per centres de treball**



L'anàlisi de la mostra per centres de treball indica una composició molt variada, amb la participació de 14 departaments o serveis diferents. Els centres de treball més representats són els ajuntaments (20% de la mostra), seguits del Departament d'Interior, el Departament de Polítiques Territorials i el Departament d'Educació, tots tres amb una participació superior al 10%. Els altres centres de treball presenten un nivell de participació menor, en la majoria de casos inferior al 5%.

<sup>59</sup> Dins el càrrec "administració i gestió" s'inclouen les categories de "gestió" i "administratiu/iva", així com altres categories específiques pròpies de persones que es dediquen a l'administració i la gestió.

<sup>60</sup> Dins el càrrec "caps d'àrea, secció, negociat o equip" s'inclouen les categories de "cap de servei", "cap d'àrea", "cap de secció", "cap de negociat", "cap d'equip", "responsable de grup" o altres categories específiques pròpies de persones que ocupen comandaments intermedis.

A continuació s'ofereixen dades específiques de participació en l'estudi segons les persones destinatàries de la formació, això és, formació per a l'Administració local, formació per a departaments i formació territorial.

La participació de l'Administració local en aquest estudi ha aportat un nombre total de 207 qüestionaris (160 de vàlids i 47 de no vàlids). Els participants han completat el qüestionari de manera anònima després d'haver participat en les següents accions formatives, que s'han classificat en quatre categories: "gestió i administració", "habilitats relacionals", "ofimàtica" i "altres" (vegeu la taula 78).

**Taula 78. Classificació de les accions formatives per categoria i nombre de participants**

Tipus d'acció formativa	Acció formativa	Nombre de participants
<b>Gestió i administració</b>	Seminari sobre contractació	32
	Curs sobre procediment administratiu	17
	Curs sobre les subvencions de les entitats locals	9
	Curs sobre comptabilitat pública: pressupostària i financera	17
	Curs sobre els contractes de les administracions locals	16
	Curs per a secretariat de direcció	14
<b>Habilitats relacionals</b>	Taller de gestió de conflictes en l'atenció telefònica	6
<b>Ofimàtica</b>	Curs sobre eines de gestió i avaluació basades en la implantació de les TIC	4
<b>Altres</b>	Curs de negociació col·lectiva: règim jurídic i procedimental	14
	Curs sobre metodologia de polítiques de joventut	11
	Curs sobre la potestat sancionadora en matèria d'urbanisme	20
<b>Total</b>		<b>160</b>

La participació dels departaments de la Generalitat de Catalunya en aquest estudi ha aportat un nombre total de 124 qüestionaris (112 qüestionaris vàlids i 12 no vàlids). Els participants han completat el qüestionari de manera anònima després d'haver participat en les següents accions formatives, que s'han classificat en tres tipologies: gestió i administració, habilitats relacionals i ofimàtica (taula 79).

**Taula 79. Classificació de les accions formatives per categoria i nombre de participants**

Tipus d'acció formativa	Acció formativa	Nombre de participants
<b>Gestió i administració</b>	Taller d'habilitats per a l'atenció telefònica	11
	Sessió sobre el procés de preinscripció i matriculació en un IES	17
	Curs sobre contractació administrativa i gestió econòmica	20
<b>Habilitats relacionals</b>	Intel·ligència emocional i qualitat personal i professional	11
	Taller d'anàlisi i gestió de conflictes	13
	Direcció d'equips	4
<b>Ofimàtica</b>	Outlook	16
	Curs d'estadística amb l'SPSS	20
<b>Total</b>		<b>112</b>

Per *formació territorial* entenem la formació organitzada per l'EAPC i impartida al territori, és a dir, duta a terme a les diferents comarques de Catalunya. La participació d'accions formatives territorials en aquest estudi ha aportat un nombre total de 135 qüestionaris (115 de vàlids i 20 de no vàlids). Els participants han completat el qüestionari de manera anònima després d'haver participat en les següents accions formatives, que s'han classificat en diverses categories: "gestió i administració", "habilitats relacionals", "ofimàtica" i "altres" (vegeu la taula 80).

**Taula 80. Classificació de les accions formatives per categoria i nombre de participants**

Tipus d'acció formativa	Acció formativa	Nombre de participants
<b>Gestió i administració</b>	La qualitat en la documentació administrativa	16
<b>Habilitats relacionals</b>	Automotivació en l'àmbit professional	13
	Curs sobre tècniques d'expressió oral	12
<b>Ofimàtica</b>	Adobe Acrobat	10
	Curs d'integració Word/Excel/Access	15
	Agenda (Outlook)	10
	Base de dades (bàsic)	10
<b>Altres</b>	Seminari d'actualització per a personal tècnic de les unitats de prevenció	14
	Curs sobre la professionalització del personal d'atenció al ciutadà i la qualitat del servei	15
<b>Total</b>		<b>115</b>

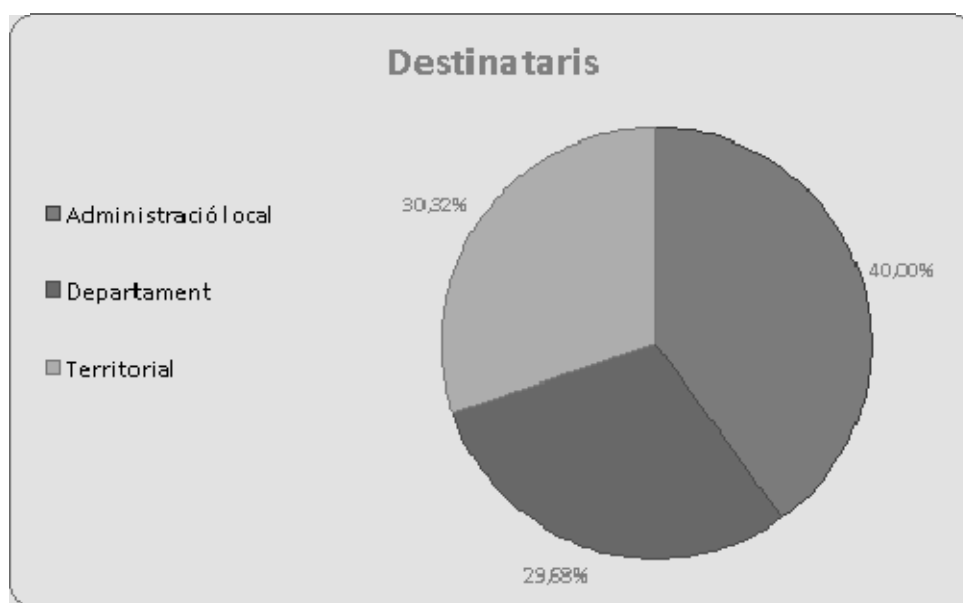
### 3.4.2. Mostra del qüestionari de transferència

Seguint la mostra quantitativa de l'estudi, el qüestionari de transferència s'adreça a les persones participants en les accions formatives de la mostra identificada per a l'aplicació de l'LTSI en la mesura que és prioritari recollir dades aparellades per casos que permetin establir relacions entre ambdós qüestionaris.

El mostreig seguit en aquesta fase de l'estudi és un mostreig d'oportunitat, ja que la participació és voluntària. El nombre total de qüestionaris respostos és de 155, un 40,05% de la mostra total de l'LTSI.

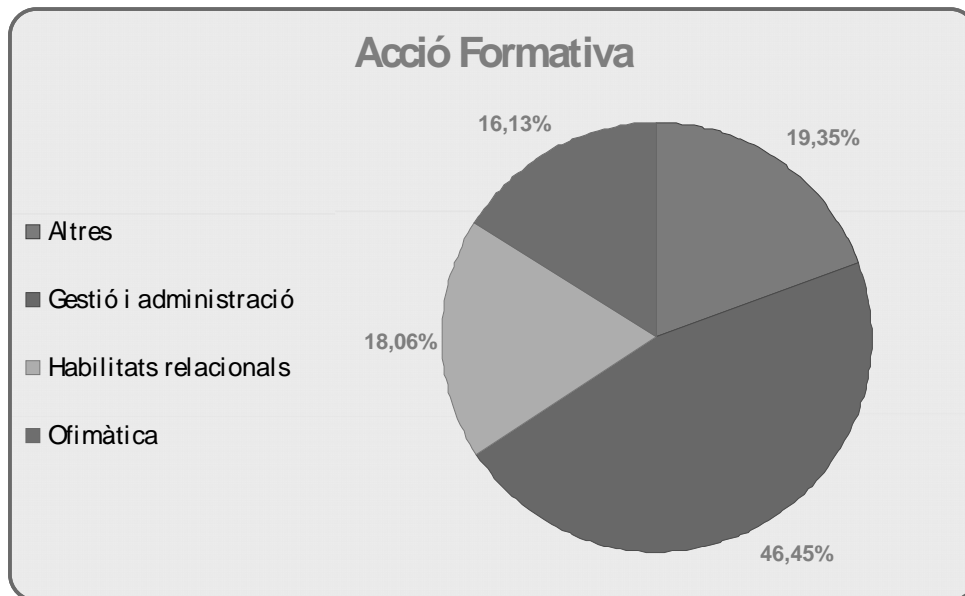
A continuació es descriuen els percentatges de participació segons els destinataris de la formació (gràfic 81), el tipus d'acció formativa (gràfic 82), el tipus de càrrec (gràfic 83) i el centre de treball (gràfic 84).

**Gràfic 81. Percentatge de participació per destinataris de la formació en la transferència**



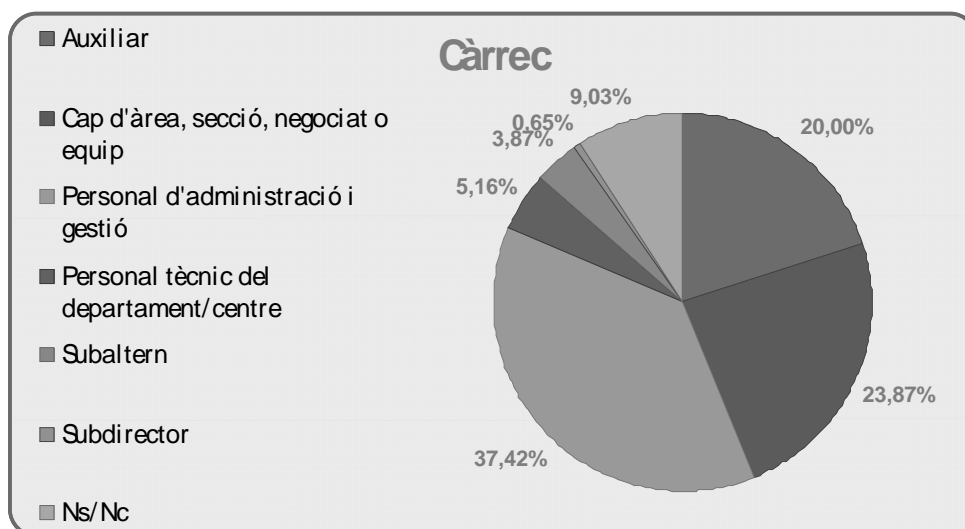
Com podem veure, la majoria de persones que han respost el qüestionari de transferència pertanyen a la formació gestionada des de l'Administració local, amb un 40%. El departament i la formació territorial configuren l'altre 60% de la mostra en quasi total igualtat de participació.

**Gràfic 82. Percentatge de participació per tipus d'acció formativa en la transferència**



Més del 45% de la mostra representa la formació en gestió i administració. La resta es distribueix entre la formació en habilitats relacionals, ofimàtica i altres accions formatives, amb percentatges al voltant del 18%.

**Gràfic 83. Percentatge de participació per càrrec professional**



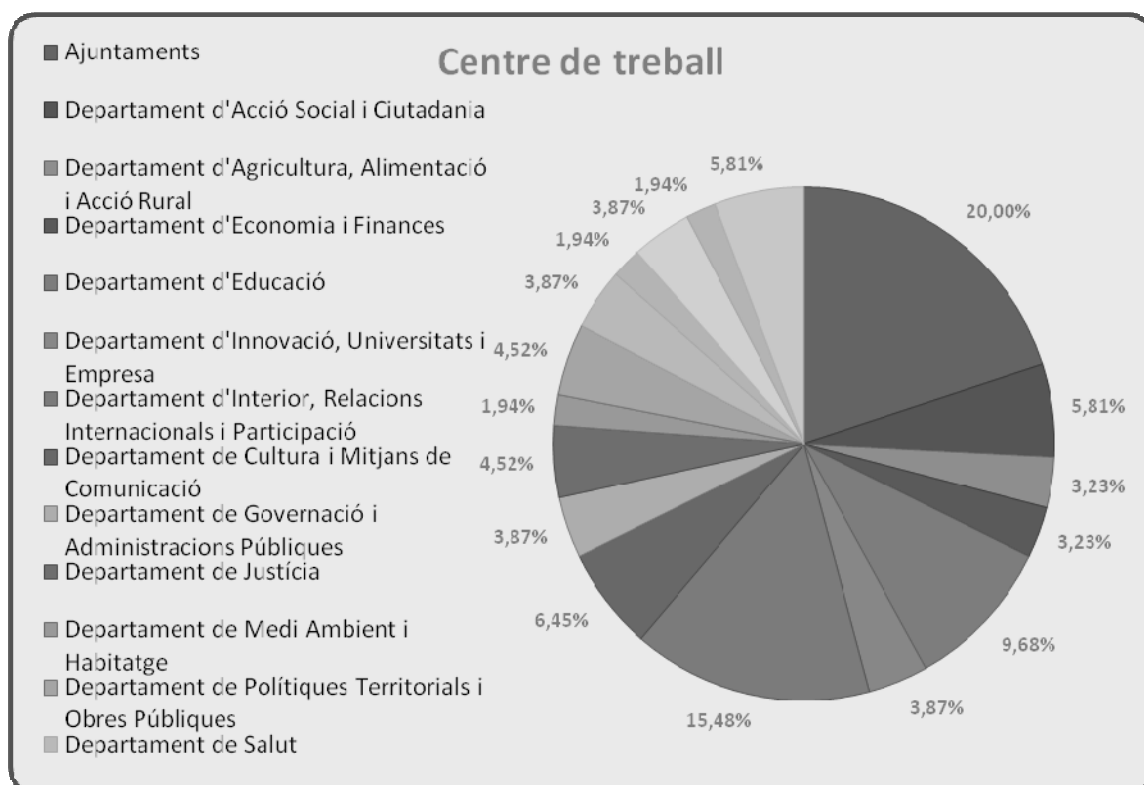
Com es pot observar al gràfic anterior, el personal d'administració i gestió ha estat el que ha respost més el qüestionari de transferència (37,42%). Aquesta



distribució de la mostra concorda amb la tipologia de formació més nombrosa, la de gestió i administració.

Així mateix, i en coherència amb la composició de la mostra global de l'estudi de l'LTSI, el major nombre de participants se situa en el càrrec de personal d'administració i gestió. Aquest col·lectiu és seguit pels de caps d'àrea, secció, negociat o equip (amb un 23,87%), i el d'auxiliars (amb un 20%).

**Gràfic 84. Percentatge de participació per centres de treball en la transferència**



En l'anàlisi de la mostra en funció del centre de treball al qual pertanyen els participants s'observa que el percentatge més elevat treballa en ajuntaments (20%) i, seguidament, als departaments d'Interior i Relacions Internacionals i Participació (15,48%). El Departament d'Educació representa el 9,68% de la mostra. La resta de participants pertanyen a centres de treball diversos, amb una participació igual o inferior al 6%.

### 3.4.3. *Mostra del grup de discussió*

S'organitzen dos grups de discussió amb responsables de formació de diversos departaments i àrees institucionals de l'Administració pública catalana escollits amb un mostreig intencional. Mitjançant aquest mostreig s'identifiquen les persones que poden aportar informació significativa sobre l'objecte d'estudi i que són agents clau implicats en la gestió de la formació contínua en l'àmbit públic català.

El primer grup de discussió va adreçat a responsables i personal tècnic de formació de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya que dissenyen els plans de formació per als treballadors i les treballadores públics. Han participat en aquest grup un total de sis persones expertes que gestionen la formació de catàleg, és a dir, aquella formació dissenyada prèviament des de l'Escola i que resta a disposició dels treballadors i les treballadores de l'Administració local, dels departaments i dels territoris.

El segon grup de discussió el configuren responsables i personal tècnic de formació que dissenyen la formació a mida, tant des de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya com des dels departaments. La formació a mida és la dissenyada especialment a demanda d'un col·lectiu específic per raó d'unes necessitats molt concretes. Aquest grup de discussió es va organitzar un mes després del primer, i hi van participar sis persones.

### 3.5. **Disseny de l'anàlisi de la informació**

La informació quantitativa s'analitza mitjançant el paquet estadístic SPSS. L'anàlisi persegueix tres tipus d'objectius:

- a) Validar l'LTSI en el context de l'Administració pública de Catalunya.
- b) Diagnosticar les barreres i els facilitadors que determinen l'efectivitat de la formació en el context de l'Administració pública de Catalunya.
- c) Identificar el grau de transferència de la formació contínua en el context de l'Administració pública de Catalunya i els principals factors que la prediuen.

En primer lloc, la validació de l'LTSI es duu a terme mitjançant una anàlisi factorial confirmatòria comuna, que és un tipus de procediment especialment apropiat per confirmar la validesa de constructe. L'anàlisi factorial es fa de manera separada, segons els factors que fan referència a la formació en general de l'organització, i segons els factors que fan referència a la formació específica que forma part de la mostra de l'estudi (vegeu la taula 85).

El criteri utilitzat per determinar el nombre de factors a retenir va ser un Eigen valor superior o igual a la unitat i càrregues factorials iguals o superiors a 0,40.

**Taula 85. Classificació dels factors de l'LTSI segons que siguin generals o específics**

Factors	
<b>GENERALS</b>	Autoeficàcia Esforç per transferir - actuació esperada Actuació professional - resultats esperats Orientacions sobre l'acompliment Resistència al canvi
<b>ESPECÍFICS</b>	Validesa de contingut Disseny de la transferència Recursos personals per transferir Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge Motivació per transferir l'aprenentatge Expectatives del/de la participant Suport del/de la supervisor/a o cap Oposició del/de la supervisor/a o cap Suport dels/de les companys/es Resultats personals positius Resultats personals negatius

En segon lloc, la diagnosi de les barreres i els facilitadors que determinen l'efectivitat de la formació consisteix en l'anàlisi descriptiva dels factors de l'LTSI. Igual que en l'anàlisi factorial, es descriuen els factors generals, d'una banda, i els factors específics, de l'altra.

Les diferències en les percepcions sobre els factors que afecten la transferència segons la formació ("tipus d'acció formativa" i "àmbit destinatari"<sup>61</sup>) es mesuren mitjançant una anàlisi multivariable de la variància (MANOVA). En aquest cas, interessa analitzar els factors en funció de si el factor és un element de capacitat,

<sup>61</sup> En un principi també es desitjava fer aquesta anàlisi segons el càrrec. Tanmateix, no s'ha pogut dur a terme perquè els subgrups corresponents a cada tipus de càrrec no són comparables entre ells.

de motivació o de l'entorn laboral per tal d'interpretar els resultats de manera agrupada segons la tipologia de factors a la qual fan referència (vegeu la taula 86).

**Taula 86. Classificació dels factors de l'LTSI segons el tipus de factor**

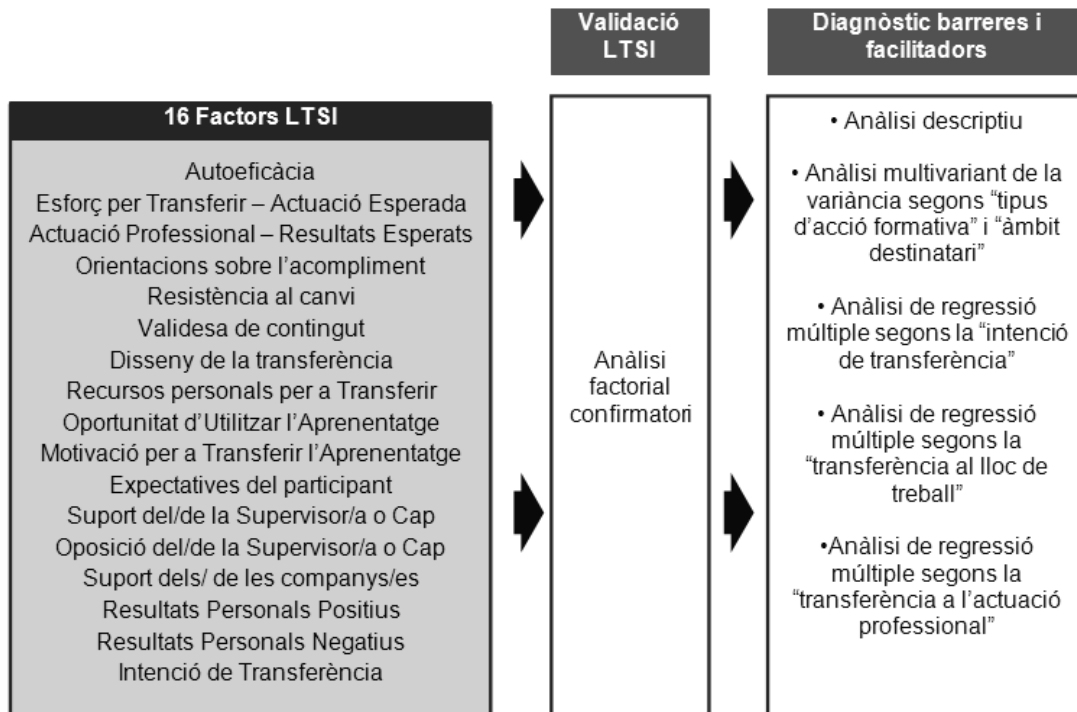
	<b>Factors</b>
<b>CAPACITAT</b>	Validesa de contingut Disseny de la transferència Resultats personals per transferir Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge
<b>MOTIVACIÓ</b>	Motivació per transferir l'aprenentatge Expectatives del/de la participant Autoeficàcia Esforç per transferir - actuació esperada Actuació professional - resultats esperats
<b>ENTORN LABORAL</b>	Suport del/de la supervisor/a o cap Oposició del/de la supervisor/a o cap Suport dels/de les companys/es Resultats personals positius Resultats personals negatius Orientacions sobre l'acompliment Resistència al canvi

Es condueixen tres anàlisis de regressió múltiple per tal d'avaluar en quina mesura els factors de l'LTSI afecten la transferència. En aquest sentit, les variables predictorres són els 16 constructes de l'LTSI.

Quant a les variables de criteri, en la primera anàlisi la variable de criteri és el constructe "intenció de transferència", és a dir, la transferència que es preveu realitzar en el moment que acabi l'acció formativa. En la segona anàlisi, la variable de criteri és el constructe "transferència al lloc de treball", és a dir, la transferència que s'ha realitzat entre un i dos mesos després d'haver finalitzat l'acció formativa respecte a la feina de la persona que hi ha participat. I en la tercera anàlisi, la variable de criteri és el constructe "transferència a l'actuació professional", això és, la transferència que s'ha realitzat respecte a la manera de treballar i el rendiment de la persona participant en la seva professió. També es mesuren les correlacions entre les diverses variables implicades en l'anàlisi.

L'esquema següent il·lustra els diversos tipus d'anàlisi descrits.

**Figura 87. Disseny de l'anàlisi de dades quantitatives**



La informació qualitativa s'analitza mitjançant una anàlisi temàtica per categories d'acord amb els factors inclosos en l'LTSI. Es prioritza fer l'anàlisi a partir de la classificació dels factors segons la seva tipologia, és a dir, segons que facin referència a factors de capacitat, de motivació o d'entorn laboral, ja que aquesta classificació permet desenvolupar conclusions agrupades i propostes dirigides a potenciar un grup de factors o un altre perquè actuïn com a catalitzadors de la transferència.

Per facilitar la comprensió i la interpretació de la informació, els resultats de l'anàlisi qualitativa s'inclouen en el capítol 3.3 sobre resultats que fan referència a l'anàlisi del sistema de transferència de la formació de l'Administració segons tipologies de factors.

### 3.6. Accions desenvolupades i temporització

A continuació es presenta la temporització de la recerca especificant-hi les fases i les accions desenvolupades. Val a dir que en l'execució de les fases s'ha seguit força la temporització plantejada inicialment i que no s'han produït endarreriments que hagin dificultat la realització del projecte.

**Taula 88. Fases i accions de la recerca**

Fases	Accions	Períodes
1. Anàlisi de l'estat de la qüestió sobre transferència de la formació	1.1. Anàlisi de la literatura sobre models i factors que afecten l'efectivitat de la formació	Octubre - novembre
2. Anàlisi del sistema de transferència de la formació a l'Administració pública	2.1. Treball de camp quantitatiu <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Traducció de l'LTSI anglès-català-anglès</li> <li>b. Aplicació de l'LTSI</li> <li>c. Buidat de l'LTSI</li> <li>d. Anàlisi de dades de l'LTSI</li> </ul>	Desembre - març
	2.2. Treball de camp qualitatiu <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Confecció del guió del grup de discussió</li> <li>b. Realització de dos grups de discussió</li> <li>c. Buidat dels grups de discussió</li> <li>d. Anàlisi de dades dels grups de discussió</li> </ul>	Març - maig
	2.3. Triangulació dels resultats quantitatius i qualitius	Maig
3. Anàlisi de la transferència de la formació a l'Administració	3.1. Anàlisi de la transferència dels participants <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Confecció del qüestionari de transferència</li> <li>b. Aplicació del qüestionari</li> <li>c. Buidat del qüestionari de transferència</li> <li>d. Anàlisi de dades de la transferència</li> </ul>	Abril - maig
4. Elaboració de conclusions i propostes de millora de la formació a l'Administració pública	4.1. Obtenció de la versió validada de l'LTSI en català	Juny - juliol
	4.2. Emissió de conclusions sobre els factors que afecten l'efectivitat de la formació en el context de l'Administració pública catalana	
	4.3. Identificació d'estratègies i emissió de propostes per a la millora de l'efectivitat de la formació en el context de l'Administració pública catalana	

## 4. Resultats

### 4.1. Validació de l'LTSI en català

Es duu a terme una anàlisi factorial confirmatòria de l'instrument que permet verificar la validesa de constructe dels ítems de l'LTSI en català. L'anàlisi efectuada<sup>62</sup> revela una estructura de factors quasi idèntica a la versió original de l'LTSI. Emergeixen tant els cinc factors propis del bloc de factors generals com els onze factors del bloc de factors específics.

Només s'ha eliminat un dels ítems del qüestionari, l'ítem 3 ("En acabar la formació, no puc esperar a tornar a la feina per provar allò après"), que fa referència al constructe o factor "motivació per transferir". S'observa que aquest ítem obté una càrrega factorial molt inferior a 0,40 i cal retirar-lo de la versió catalana de l'LTSI. Aquest ítem ja va suscitar molt de debat en la traducció inversa pel fet que inicialment contenia una expressió en argot anglès que era de difícil rèplica per a la versió catalana. Veiem, per tant, que malgrat els esforços per fer una traducció acurada, l'anàlisi estadística evidencia que aquest ítem és imprecís i que, si s'utilitzés, aportaria dades errònies perquè no és vàlid per mesurar allò que pretén mesurar. Tot i així, els altres dos ítems del factor "motivació per transferir" emergeixen segons allò esperat, la qual cosa permet mantenir el constructe.

Es constata que l'ítem 5 ("Utilitzar el que aprenc a la formació m'ajudarà a assolir un nivell de rendiment més alt"), corresponent al constructe "resultats personals positius", presenta una càrrega factorial de 0,39, és a dir, lleugerament inferior al 0,4 mínim establert per a la validació dels ítems. A pesar d'això, l'ítem apareix associat als altres dos ítems que pertanyen a aquest factor com era d'esperar, de manera que es pren la decisió de mantenir-lo en l'instrument i de tenir en compte la necessitat de tornar-lo a revisar per a futures aplicacions de l'LTSI en català.

Finalment, hem de dir que l'estructura del factor "intenció de transferència" emergeix segons l'estructura original amb càrregues factorials que s'apropen a la unitat.

---

<sup>62</sup> A l'annex 5 es poden veure els resultats de validació de l'LTSI mitjançant l'anàlisi factorial confirmatòria amb el programa informàtic SPSS i l'aplicació AMOS.

#### 4.2. Descripció del sistema de transferència de la formació de l'Administració pública

A l'apartat següent es mostren els resultats del diagnòstic efectuat mitjançant l'LTSI. Primer es presenten els resultats globals de tots els col·lectius participants i, posteriorment, els resultats de cada col·lectiu en particular.

Els resultats es presenten en tres nivells diferents: globals, per tipus d'acció formativa i per tipus de càrrec professional. Així mateix, es distingeixen els factors generals dels factors específics i de la intenció per transferir.

Cal explicar que als gràfics en què es mostra el diagnòstic global dels factors, les barres acolorides amb vermell assenyalen els factors que tenen una puntuació menys favorable, de tal manera que aquests factors es consideren barreres per a la transferència de la formació. Les barres de color groc representen els factors que actuen com a facilitadors de la transferència, tot i que amb una puntuació dèbil. Per acabar, les barres verdes mostren els factors que tenen una puntuació molt elevada i que, per tant, actuen com a facilitadors forts de la transferència.

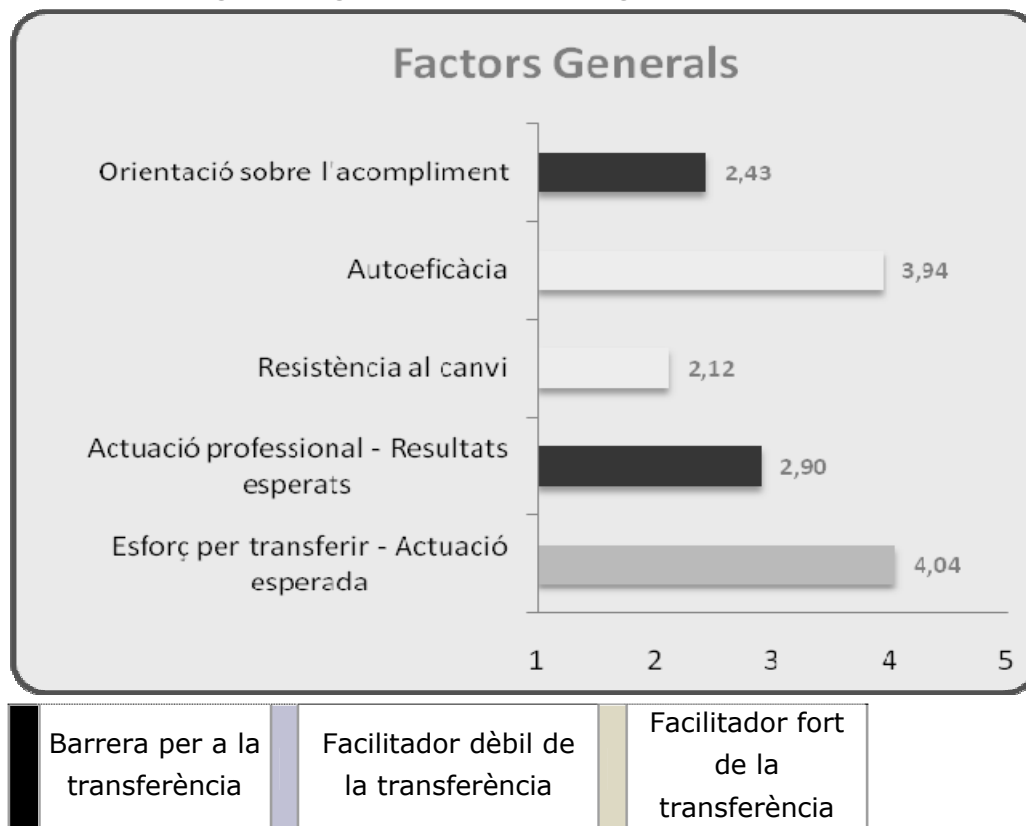
##### 4.2.1. *Sistema de transferència de la formació en general*

Els factors generals mostren el clima per a la transferència que es dona en el conjunt de la formació desenvolupada a l'Administració pública de Catalunya (gràfic 89). Emergeix un facilitador de la transferència: la relació entre l'esforç per transferir i l'actuació esperada, és a dir, l'expectativa que l'esforç dedicat a transferir els aprenentatges produirà canvis en l'actuació al lloc de treball.

Es detecten dues barreres importants per transferir: les orientacions sobre l'acompliment que reben els participants —és a dir, les indicacions que reben per part de l'organització sobre la seva actuació al lloc de treball— i la relació entre actuació professional i resultats esperats —és a dir, l'expectativa que els canvis en el lloc de treball permetran obtenir resultats. Així, podem afirmar que a l'Administració pública es confia que l'esforç per transferir pot generar canvis en la feina, però l'expectativa que aquests canvis generin resultats és baixa. Emergeix un factor com a facilitador mitjà, amb una puntuació molt propera a la dels facilitadors forts: l'autoeficàcia, referida a la creença general dels participants en el fet que tenen la capacitat de modificar la seva actuació professional al lloc de treball quan ho desitgen.



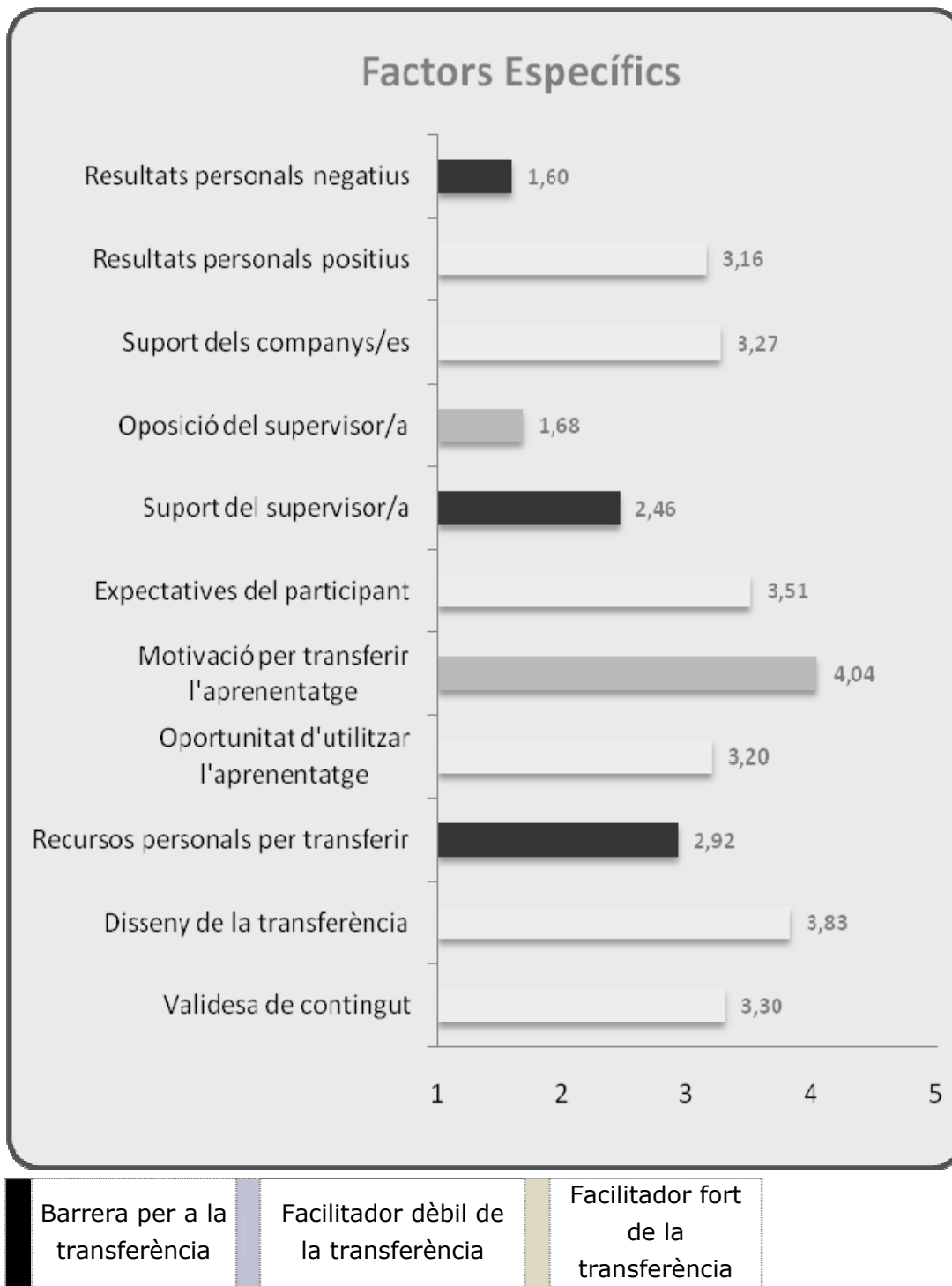
Gràfic 89. Diagnòstic global dels factors generals



Els factors específics mesuren el clima de transferència en relació amb l'acció formativa en la qual s'ha passat el qüestionari LTSI (gràfic 90). Emergeixen dos facilitadors forts: la baixa oposició del supervisor o la supervisora davant la transferència i l'alta motivació de les persones participants per transferir. Apareixen, també, tres barreres importants: l'absència de resultats personals negatius si no es transfereix, la manca de suport per part del cap o la cap i la manca de recursos personals per transferir (com ara temps i energia).

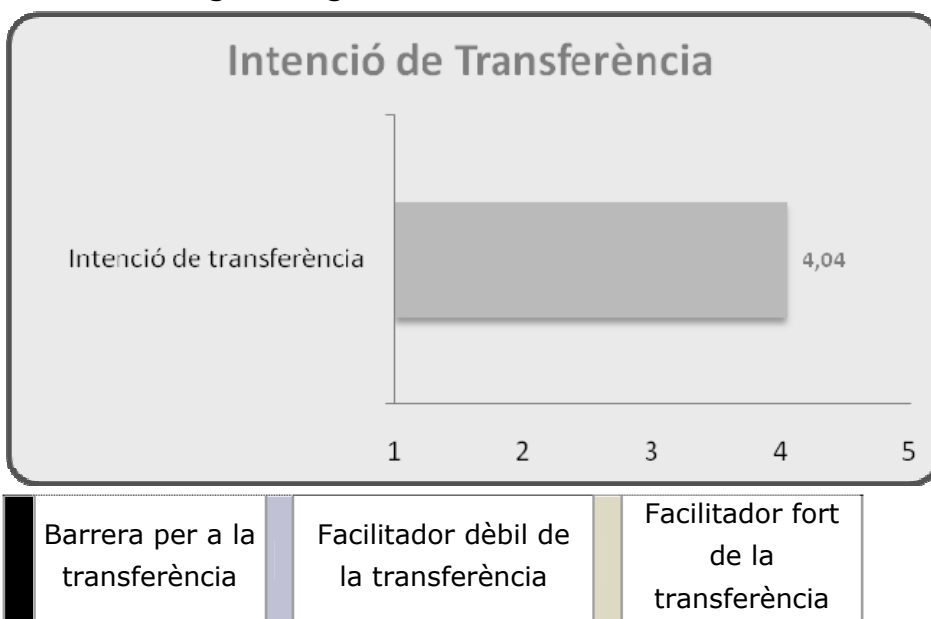
La resta de factors actuen com a facilitadors febles. Destaca, però, el disseny de la transferència, que obté una puntuació propera a la dels facilitadors forts. Així doncs, el disseny de la transferència actua com a element que ajuda a transferir i, a més, el fet que estigui en mans dels responsables de formació dóna la possibilitat de millorar-lo.

Gràfic 90. Diagnòstic global dels factors específics



Com es pot veure al gràfic 91, la intenció de transferència és molt alta, de manera que podem suposar que la transferència real també ho serà. Aquest resultat pot donar una certa garantia de l'eficàcia de la formació, en el sentit que es pot esperar que l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball serà elevada.

**Gràfic 91. Diagnòstic global de la intenció de transferència**

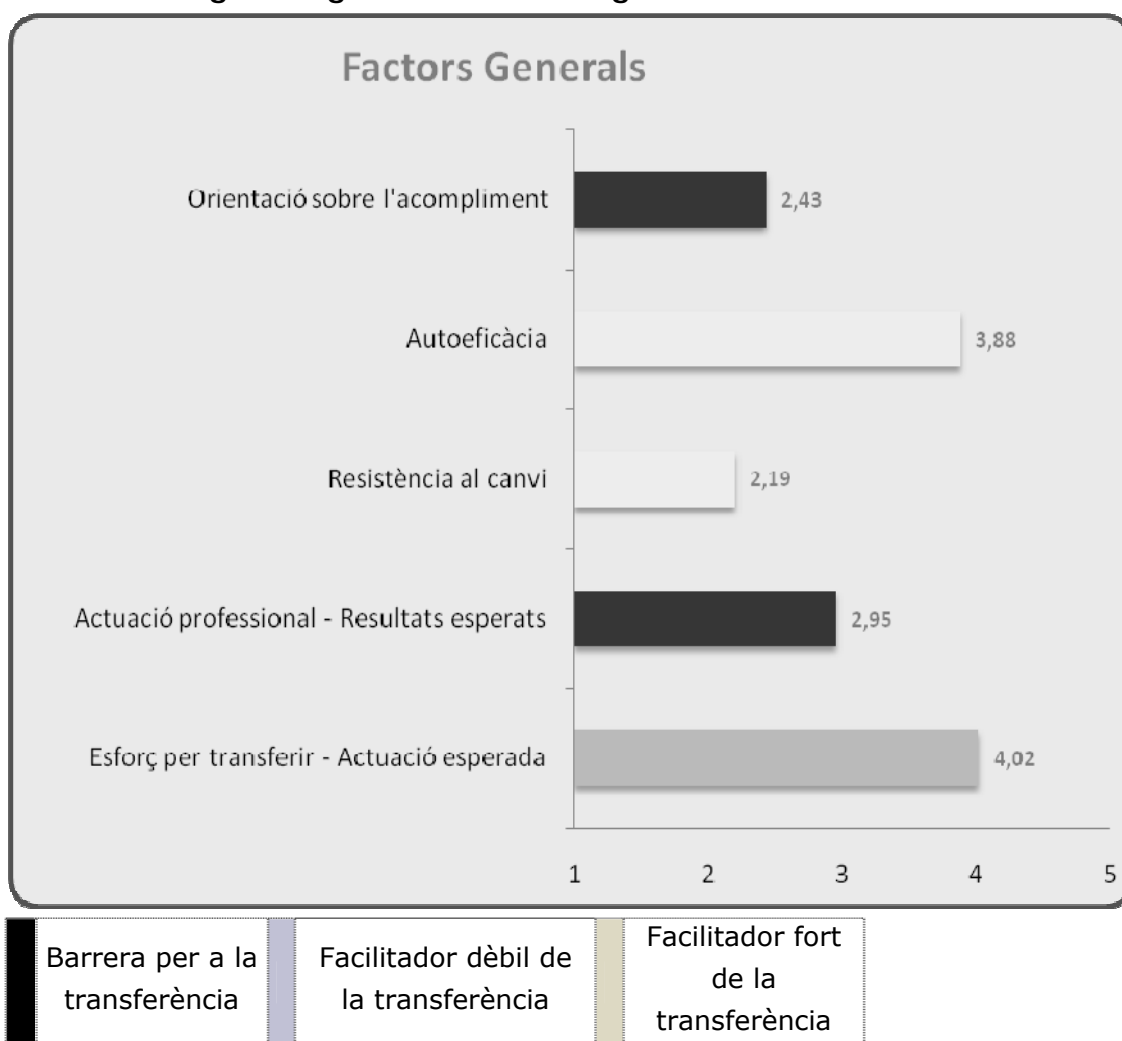


El diagnòstic dels factors que determinen la transferència a l'Administració pública no és gaire positiu, ja que, dels 16 factors analitzats, 7 són barreres i només 3 són facilitadors. Els factors restants no tenen una incidència determinant en la transferència, per la qual cosa actuen com a facilitadors febles. A continuació veurem com es concreta el diagnòstic en cada secció de formació —l'Administració local, els departaments de la Generalitat i la formació territorial— amb la intenció d'obtenir resultats més detallats que permetin entendre millor el fenomen de la transferència de la formació a l'Administració pública i emetre propostes que contribueixin a millorar-la.

4.2.2. Sistema de transferència de la formació de l'Administració local

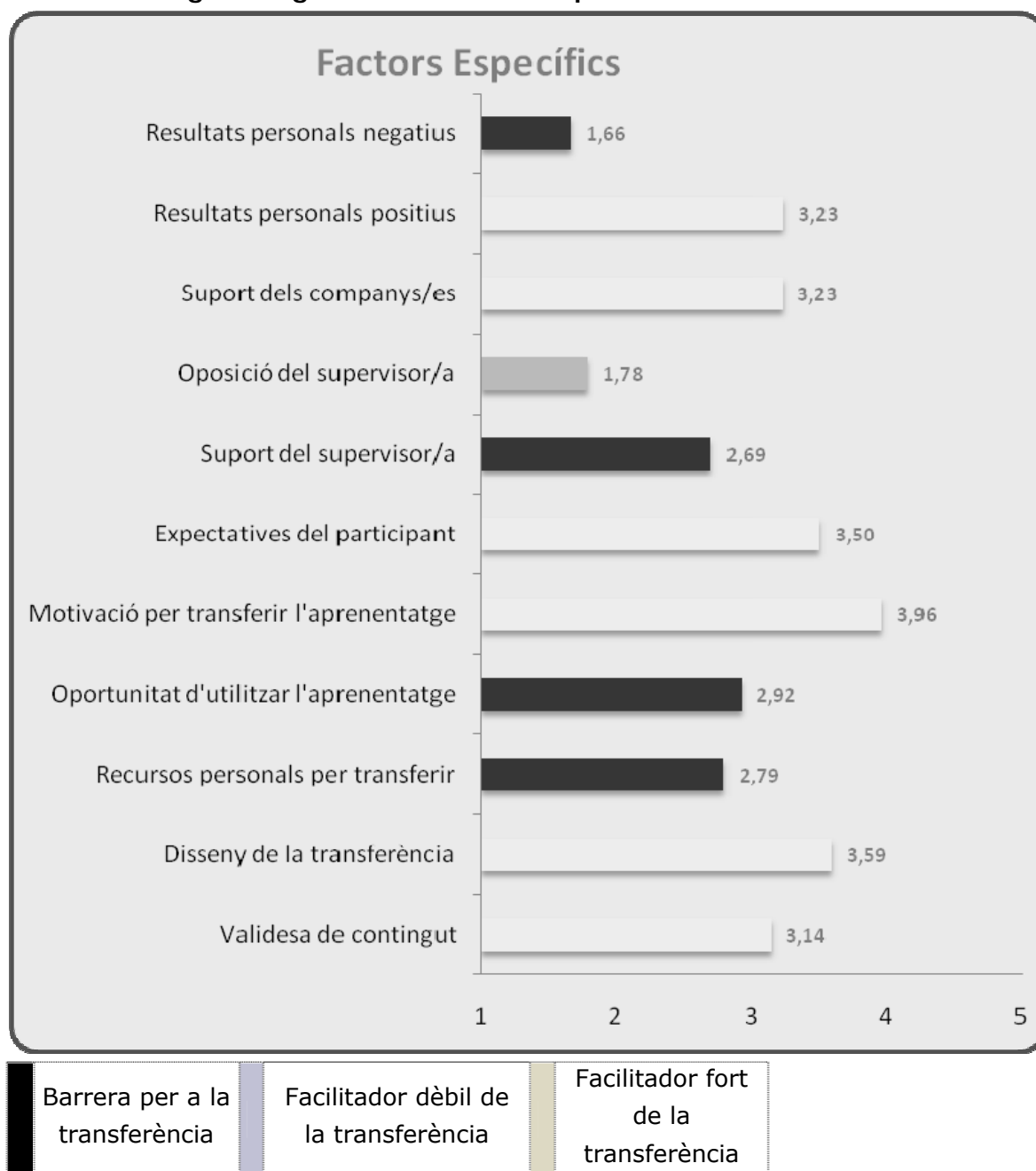
De l'anàlisi dels factors generals a l'Administració local (gràfic 92) emergeixen els mateixos facilitadors i barreres que en la mostra global: el facilitador de la transferència és la relació entre l'esforç per transferir i l'actuació esperada, i les barreres per transferir són les orientacions sobre l'acompliment que reben les persones participants i la relació entre actuació professional i resultats esperats. L'autoeficàcia també apareix com a facilitador mitjà-fort, amb una puntuació elevada.

Gràfic 92. Diagnòstic global dels factors generals



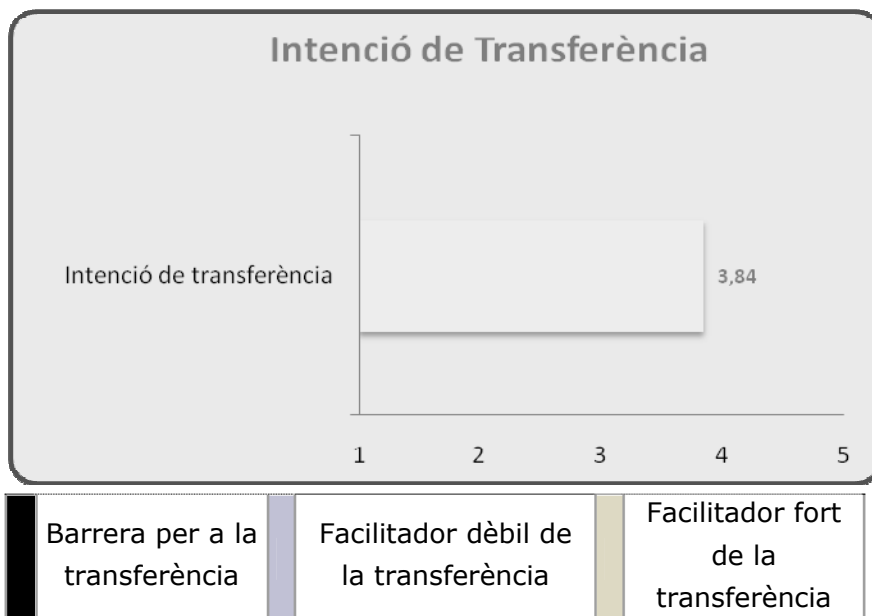
Quant als factors específics (gràfic 93) —és a dir, els vinculats directament a la formació duta a terme—, apareix un sol facilitador: la manca d'oposició del supervisor o la supervisora a fer que les persones transfereixin. Tanmateix, apareixen diverses barreres importants: l'absència de resultats personals negatius si no es transfereix, la manca de suport per part del cap o la cap, les poques oportunitats per aplicar els aprenentatges i la manca de recursos personals (com ara temps i energia) per transferir. La resta de factors no emergeixen, de manera que no tenen un efecte clar en la transferència de la formació a l'Administració local.

Gràfic 93. Diagnòstic global dels factors específics



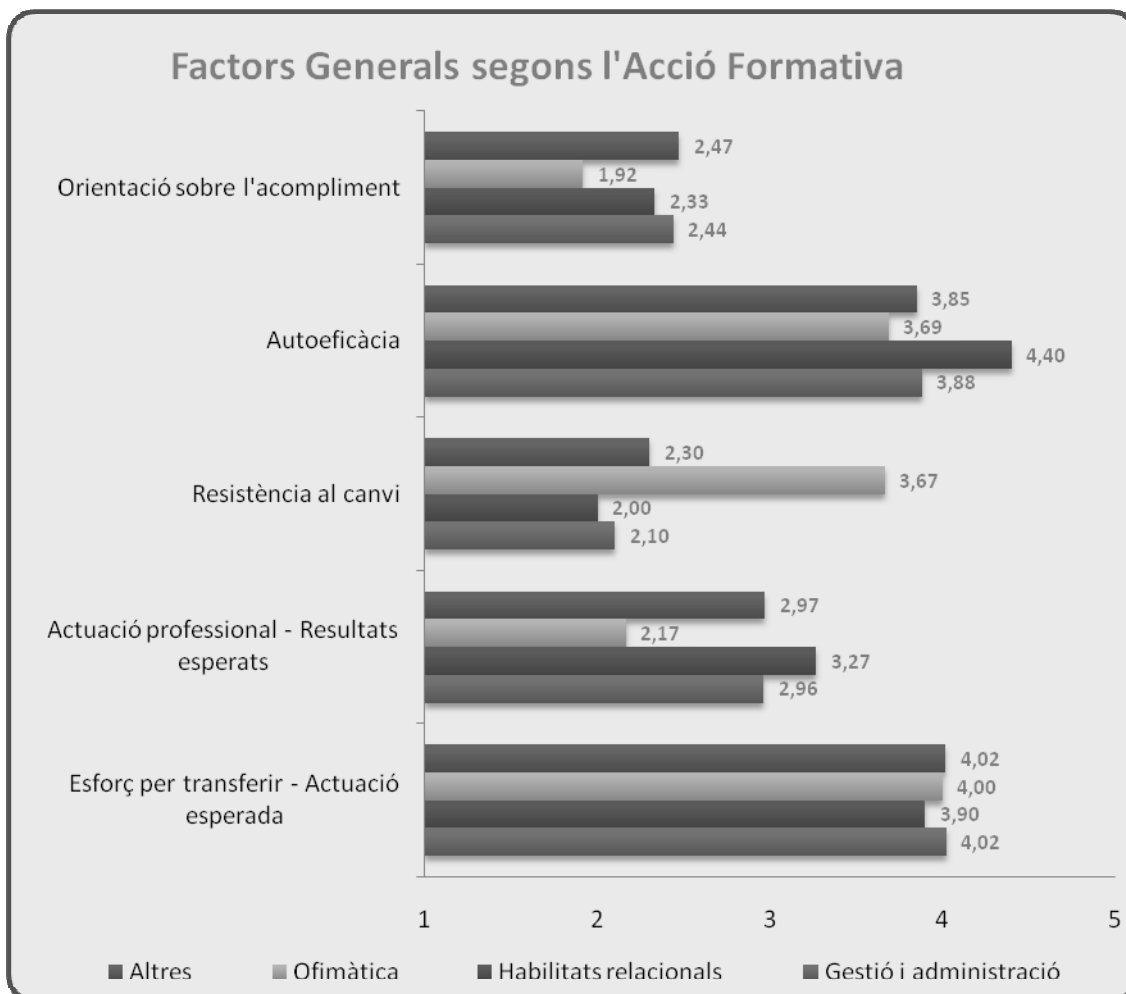
La intenció de transferència és mitjana-alta (vegeu el gràfic 94), amb una puntuació de 3,84 punts sobre 5. En conseqüència, es pot suposar que hi haurà una certa transferència dels aprenentatges assolits a la formació de l'Administració local.

**Gràfic 94. Diagnòstic global de la intenció de transferència**



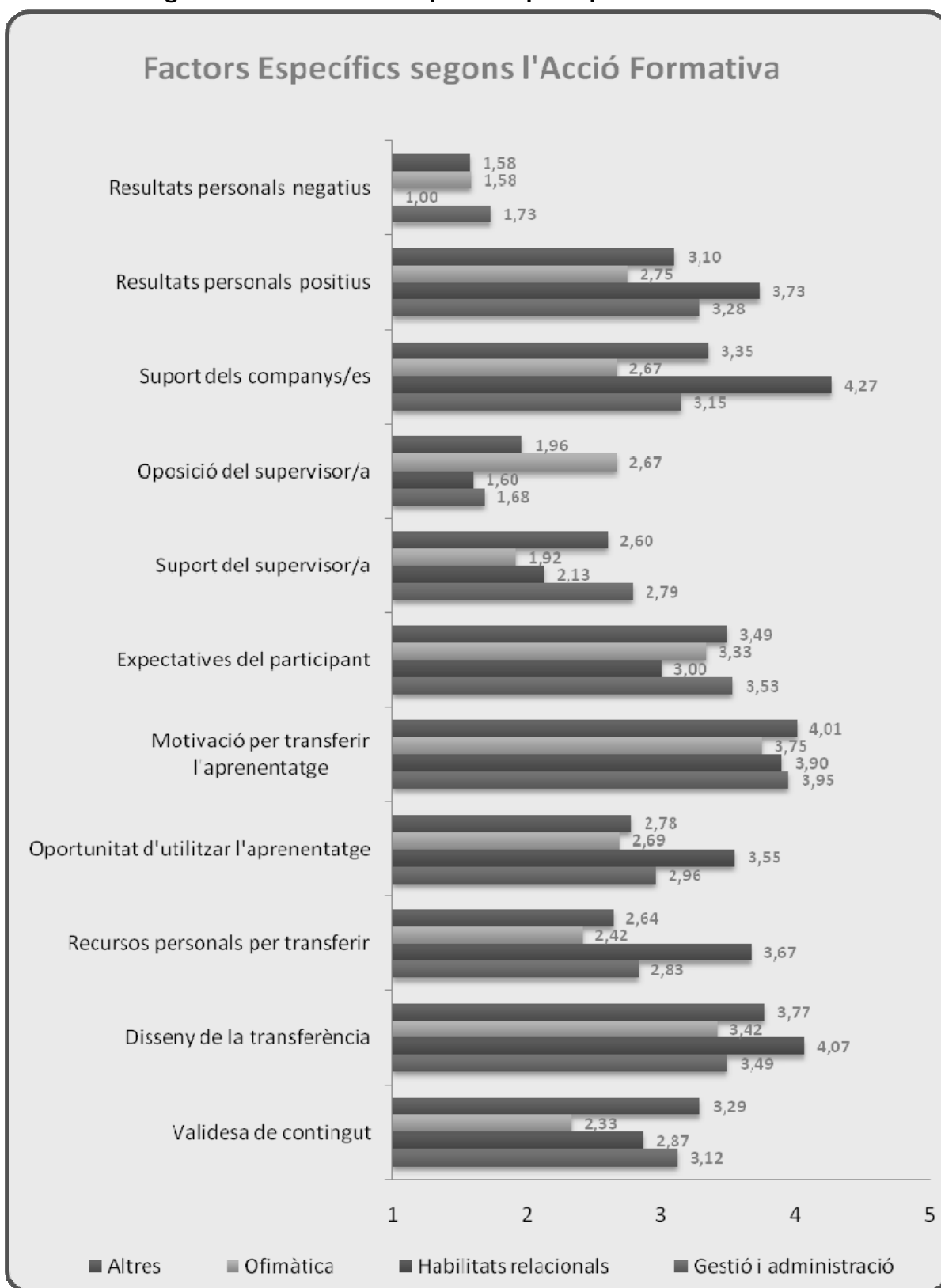
Analitzant els resultats dels factors generals per tipus d'acció formativa (gràfic 95), s'observa que el factor "esforç per transferir - actuació esperada" és un facilitador en els quatre tipus de formació, i que l'autoeficàcia ho és només en la formació en habilitats relacionals. El factor "orientació sobre l'acompliment" és una barrera en tots els tipus de formació, però especialment en la formació en ofimàtica. En aquesta formació apareix una altra barrera important que no es dona en les altres tipologies de formació: la resistència al canvi. El factor "actuació professional - resultats esperats" també és una barrera clara en la formació en ofimàtica. En resum, a l'Administració local la formació en ofimàtica és la que presenta més dificultats per ser transferida.

Gràfic 95. Diagnòstic dels factors generals segons el tipus d'acció formativa



Quant als resultats dels factors específics (gràfic 96), s'observa que el tipus de formació amb millors condicions per transferir és la formació en habilitats relacionals, amb facilitadors com el suport dels companys, la motivació per transferir i el disseny de la transferència. En canvi, la formació amb condicions menys favorables és la formació en ofimàtica, que presenta barreres com el poc suport dels companys i dels supervisors, els pocs recursos personals per transferir i la baixa validesa de contingut de la formació.

Gràfic 96. Diagnòstic dels factors específics per tipus d'accions formatives





En coherència amb els resultats anteriors, la intenció de transferència (gràfic 97) és més alta en la formació en habilitats relacionals i més baixa en la formació en ofimàtica. Aquest resultat permet establir en quin tipus de formació es produirà més transferència i, per tant, en quin tipus de formació aquesta serà més efectiva.

**Gràfic 97. Diagnòstic de la intenció de transferència per tipus d'accions formatives**



Els resultats per tipus de càrrec o categoria professional (gràfics 98 i 99) mostren que el personal subaltern presenta unes condicions millors per transferir que la resta de càrrecs. Cal tenir en compte que aquest col·lectiu representa un percentatge molt baix en la mostra (1,3%), per la qual cosa aquestes dades no poden ser generalitzables, però sí que il·lustren una tendència en aquest col·lectiu que pot ajudar a entendre el context de transferència a l'Administració local.<sup>63</sup> Partint d'aquesta premissa, destaca el fet que el factor "actuació professional - resultats esperats" en el personal subaltern és un facilitador, mentre que en el conjunt de la resta de col·lectius constitueix una barrera. En aquest col·lectiu, factors com el suport dels companys, les expectatives dels participants i l'oportunitat de transferir són més alts que en la resta de col·lectius.

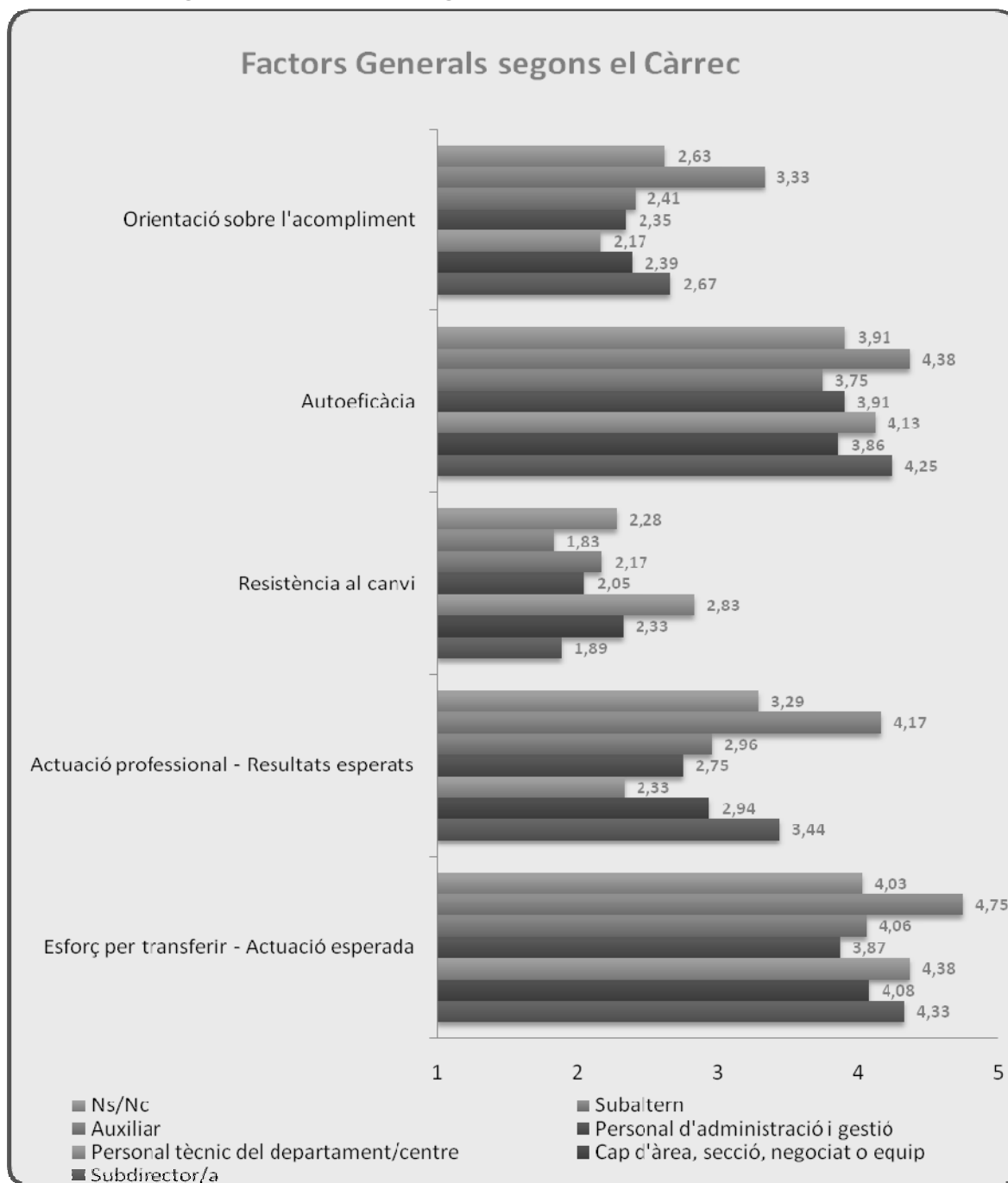
El col·lectiu de subdirectors i subdirectores presenta, entre els factors específics, facilitadors importants per transferir, com les expectatives dels participants, la motivació per transferir i el disseny de la transferència. Novament, aquest col·lectiu tan sols representa l'1,9% de la mostra de persones enquestades a l'Administració

<sup>63</sup> La distribució de participants de l'Administració local segons el càrrec no és homogènia. La majoria de participants pertanyen al càrrec "cap d'àrea, secció, negociat o equip" (30,8%) o a "personal d'administració i gestió" (33,3%). Malgrat això, en aquesta part de l'informe s'ha prioritzat el fet d'aportar dades que il·lustren la realitat dels participants enquestats, independentment de la representativitat que tinguin.

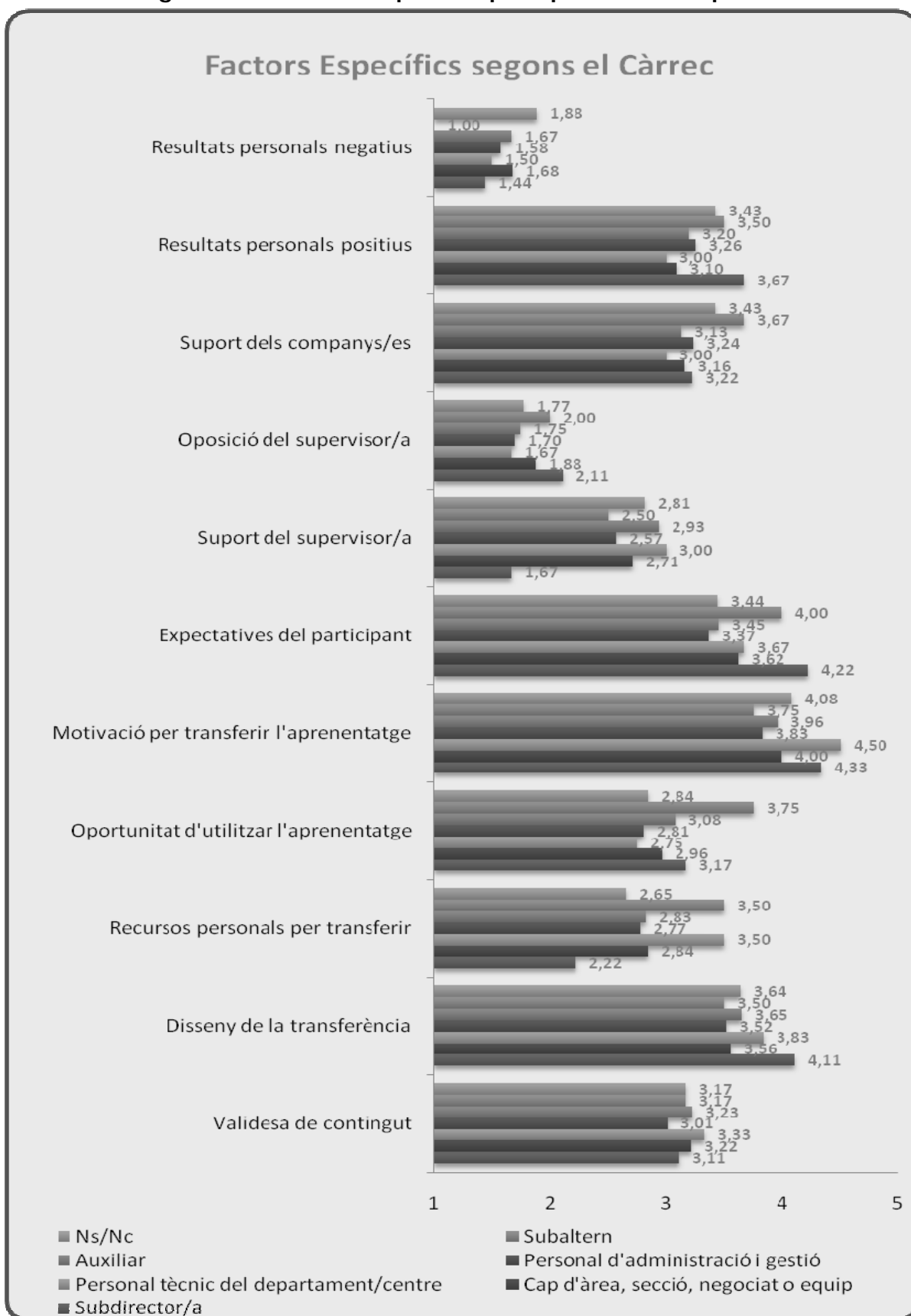
local. Tot i així, és interessant observar com es comporten les seves valoracions respecte als factors de transferència.

El col·lectiu de personal tècnic presenta algunes condicions poc favorables per transferir, amb una alta resistència al canvi i poques orientacions sobre el seu acompliment. No obstant això, aquest col·lectiu presenta una alta motivació per transferir i bons recursos personals per fer-ho, de tal manera que aquests dos factors actuen com a facilitadors.

Gràfic 98. Diagnòstic dels factors generals per tipus de càrrec professional

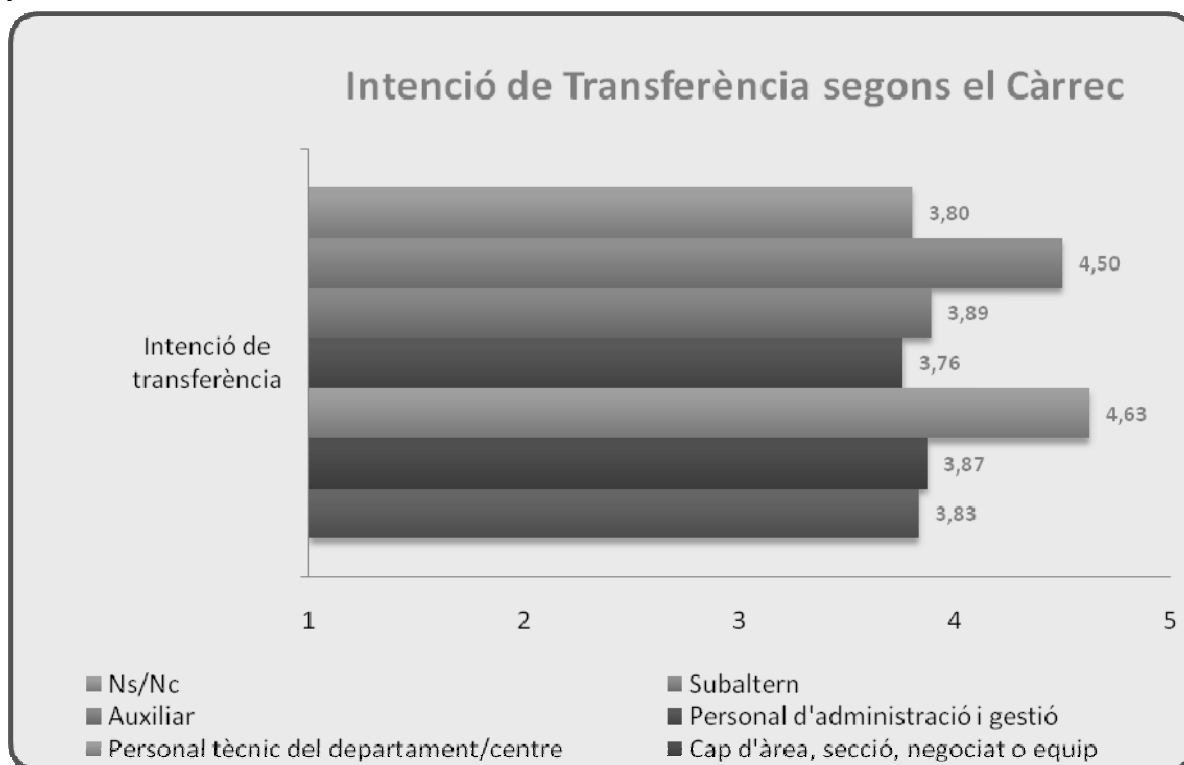


Gràfic 99. Diagnòstic de factors específics per tipus de càrrec professional



La intenció de transferència (vegeu el gràfic 100) és elevada en els col·lectius del personal subaltern i del personal tècnic. Aquest factor actua com a predictor de la transferència real i indica que en aquests dos col·lectius la formació pot ser més efectiva que en la resta de categories professionals de l'Administració local.

**Gràfic 100. Diagnòstic de la intenció de transferència per tipus de càrrec professional**

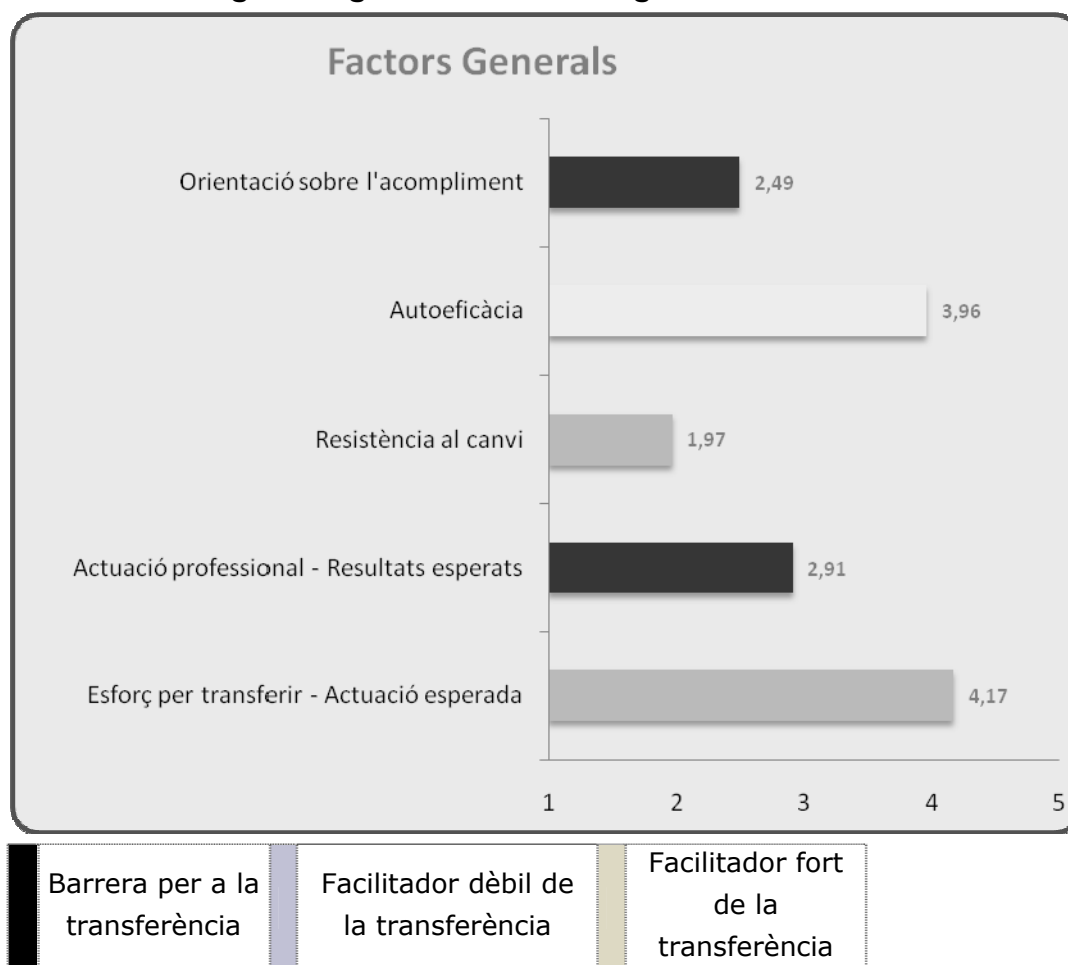


Resumint, el diagnòstic efectuat a l'Administració local mostra que les condicions per a la transferència de la formació són lleugerament menys favorables que en la mostra general, ja que apareix una barrera més —la baixa oportunitat per transferir— i només emergeix un facilitador —la poca oposició del cap o la cap. La formació en habilitats relacionals és la que presenta unes condicions més favorables per transferir, mentre que la formació en ofimàtica és la que presenta més dificultats. Seria interessant analitzar les característiques internes i contextuals de la formació en habilitats relacionals i fer-les extensives a altres tipus de formació que es duen a terme a l'Administració local, amb l'objectiu d'augmentar-ne l'eficàcia.

## 4.2.3. Sistema de transferència de la formació dels departaments

Dels resultats obtinguts sobre els factors generals de la transferència als departaments de la Generalitat (gràfic 101), emergeixen dos facilitadors: la baixa resistència al canvi —que no es dóna en la mostra general— i l'expectativa que l'esforç dedicat a transferir els aprenentatges produirà canvis en l'actuació al lloc de treball. Apareix el factor "autoeficàcia" amb una puntuació molt alta, fet que permet considerar-lo facilitador de la transferència.

Gràfic 101. Diagnòstic global dels factors generals

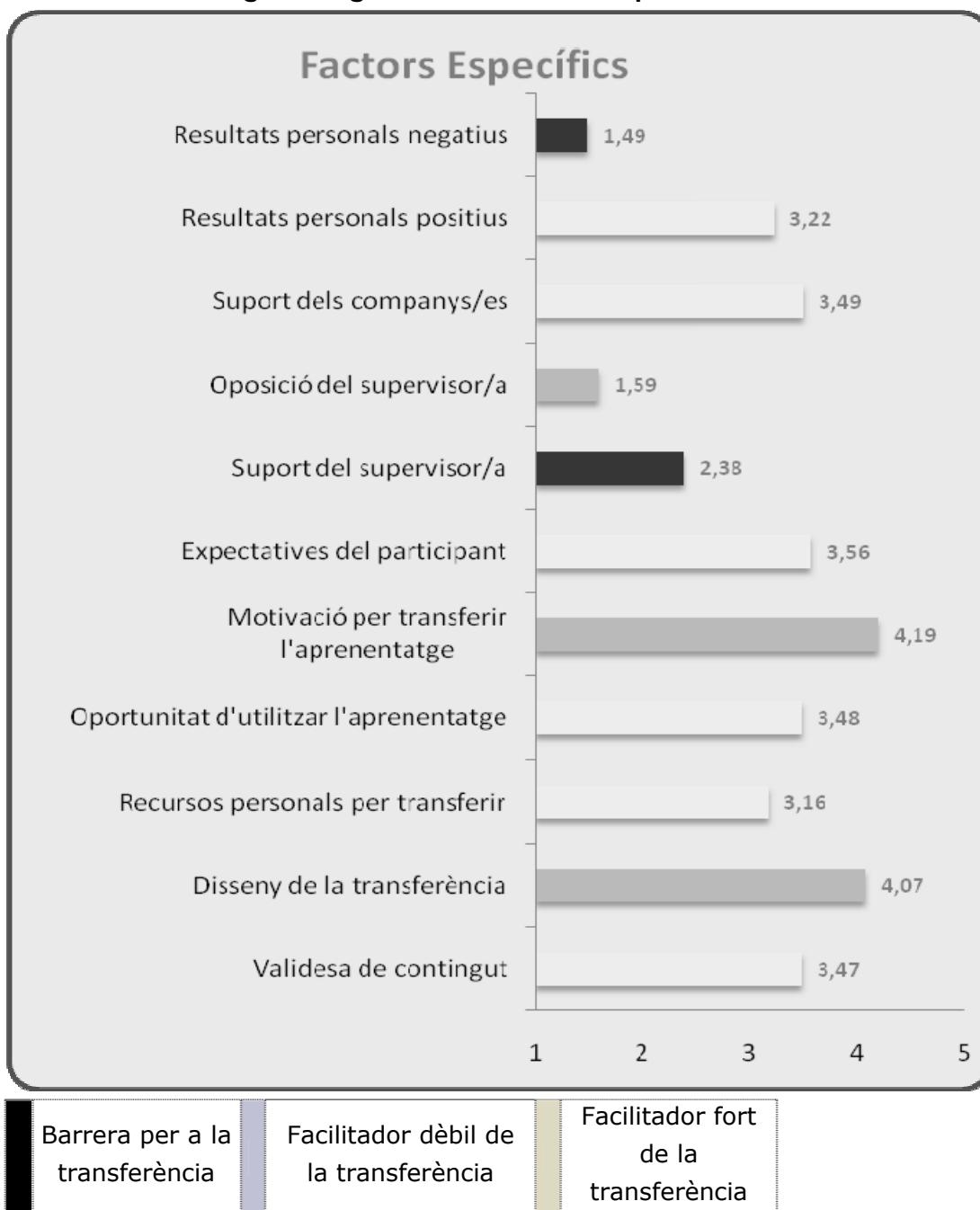


No obstant això, emergeixen les mateixes barreres que en la mostra general: les poques orientacions sobre l'acompliment dels empleats i les empleades i la baixa expectativa que l'actuació professional generi els resultats esperats.

Així, els resultats dels factors generals als departaments són molt similars als de la mostra global, a excepció de l'aparició d'un facilitador més: la baixa resistència al canvi.

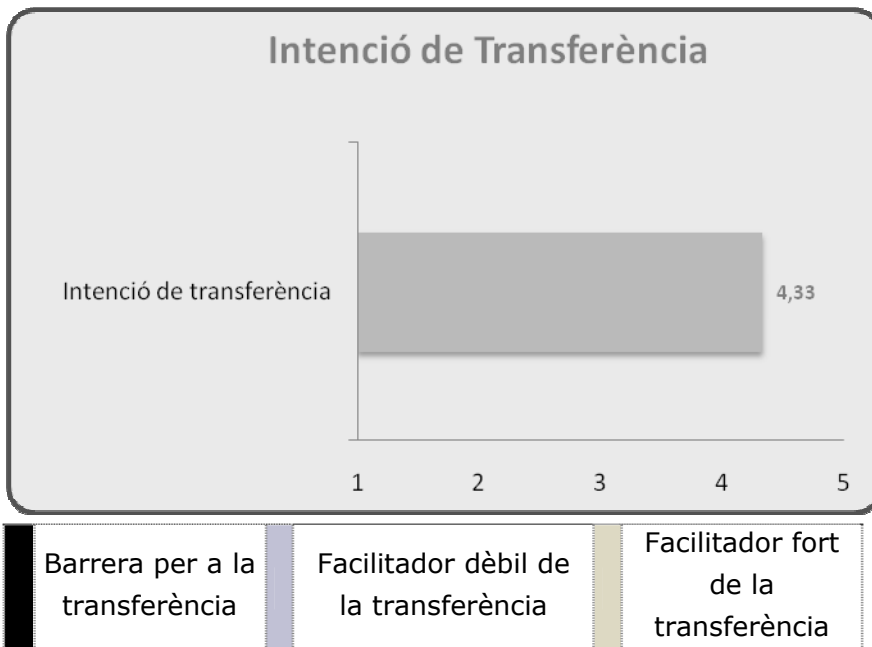
Els resultats sobre els factors de transferència específics de la formació duta a terme (gràfic 102) mostren tres facilitadors: l'absència d'oposició del cap o la cap vers la transferència, l'alta motivació per transferir i el disseny de la formació orientat a la transferència. Aquests facilitadors també apareixen en la mostra global, tret del darrer, que malgrat que obté una puntuació alta no arriba al rang de facilitador fort. També emergeixen algunes barreres: l'absència de resultats negatius si no es transfereix i el baix suport del supervisor o la supervisora.

Gràfic 102. Diagnòstic global dels factors específics



La intenció de transferència és molt alta, amb un resultat superior a l'obtingut en la mostra general (gràfic 103).

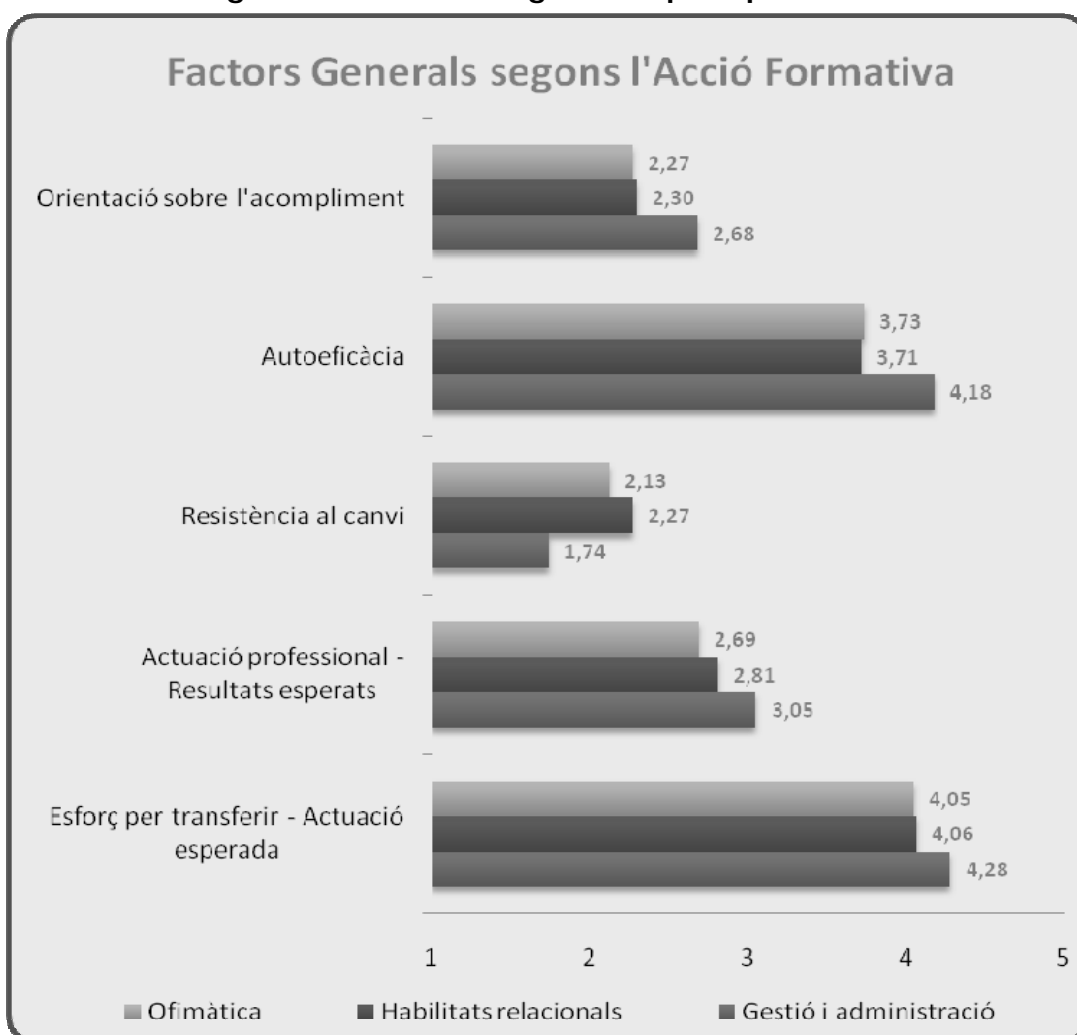
**Gràfic 103. Diagnòstic global de la intenció de transferència**



Els resultats sobre els factors de transferència són millors als departaments que en la mostra general, atès que emergeixen dos facilitadors més i una barrera menys. Per això, la manera com es desenvolupa la formació als departaments pot servir de model per millorar l'eficàcia de la formació que es duu a terme en altres instàncies de l'Administració pública.

Analitzant els resultats obtinguts per factors generals segons l'acció formativa (gràfic 104) s'observa que les condicions per transferir són millors en la formació en gestió i administració que en els altres tipus de formació, ja que tots els factors generals obtenen puntuacions més altes i apareixen dos facilitadors: l'autoeficàcia i la relació entre esforç per transferir i actuació esperada.

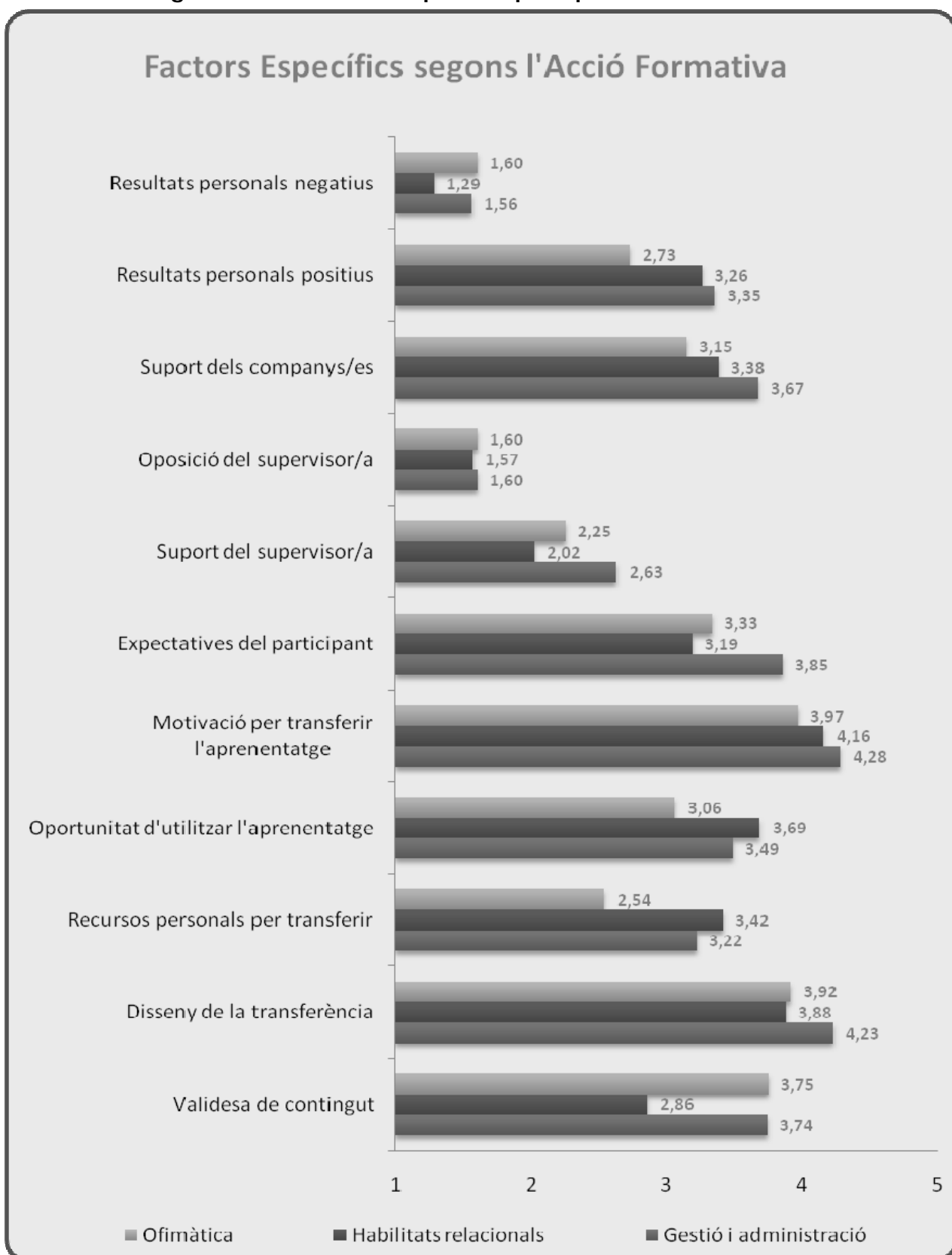
Gràfic 104. Diagnòstic dels factors generals per tipus d'accions formatives



Els resultats dels factors específics per accions formatives (gràfic 105) confirmen la tendència anterior: la formació en administració i gestió és la que presenta condicions més favorables per a la transferència. En aquest tipus de formació emergeix un facilitador que no es dóna en les altres formacions (el disseny de la transferència), i les expectatives de les persones participants també són molt altes, de manera que gairebé actuen com a facilitador. La formació en habilitats relacionals és la que presenta condicions per transferir menys favorables, especialment per la seva baixa validesa de contingut i per l'escàs suport del cap o la cap.



Gràfic 105. Diagnòstic dels factors específics per tipus d'accions formatives



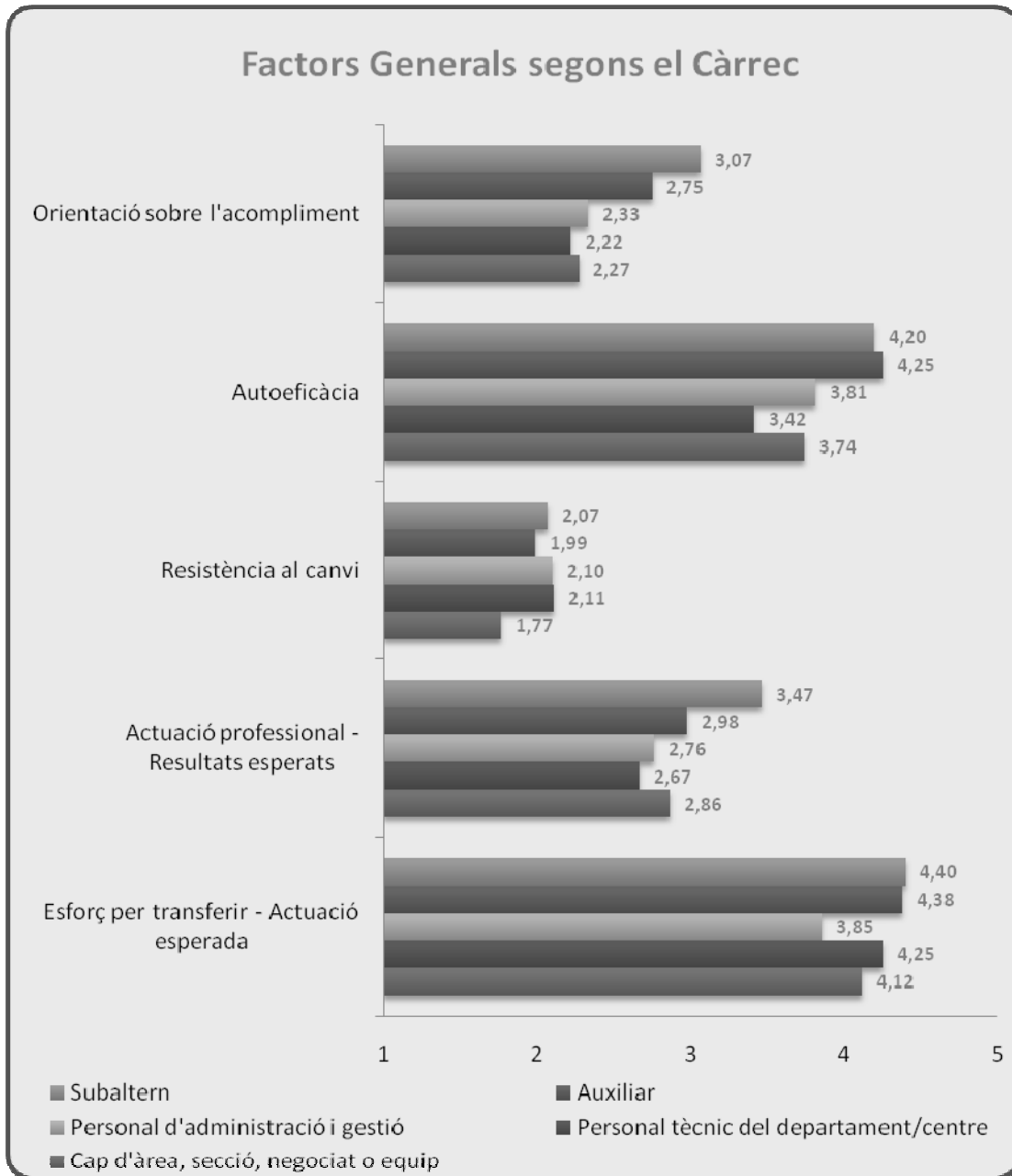
La intenció de transferència és alta en tots tres tipus de formació, però curiosament és lleugerament més baixa en la formació en gestió i administració —on es donen millors condicions per transferir— que en la formació en habilitats relacionals (gràfic 106).

**Gràfic 106. Diagnòstic de la intenció de transferència per tipus d'accions formatives**

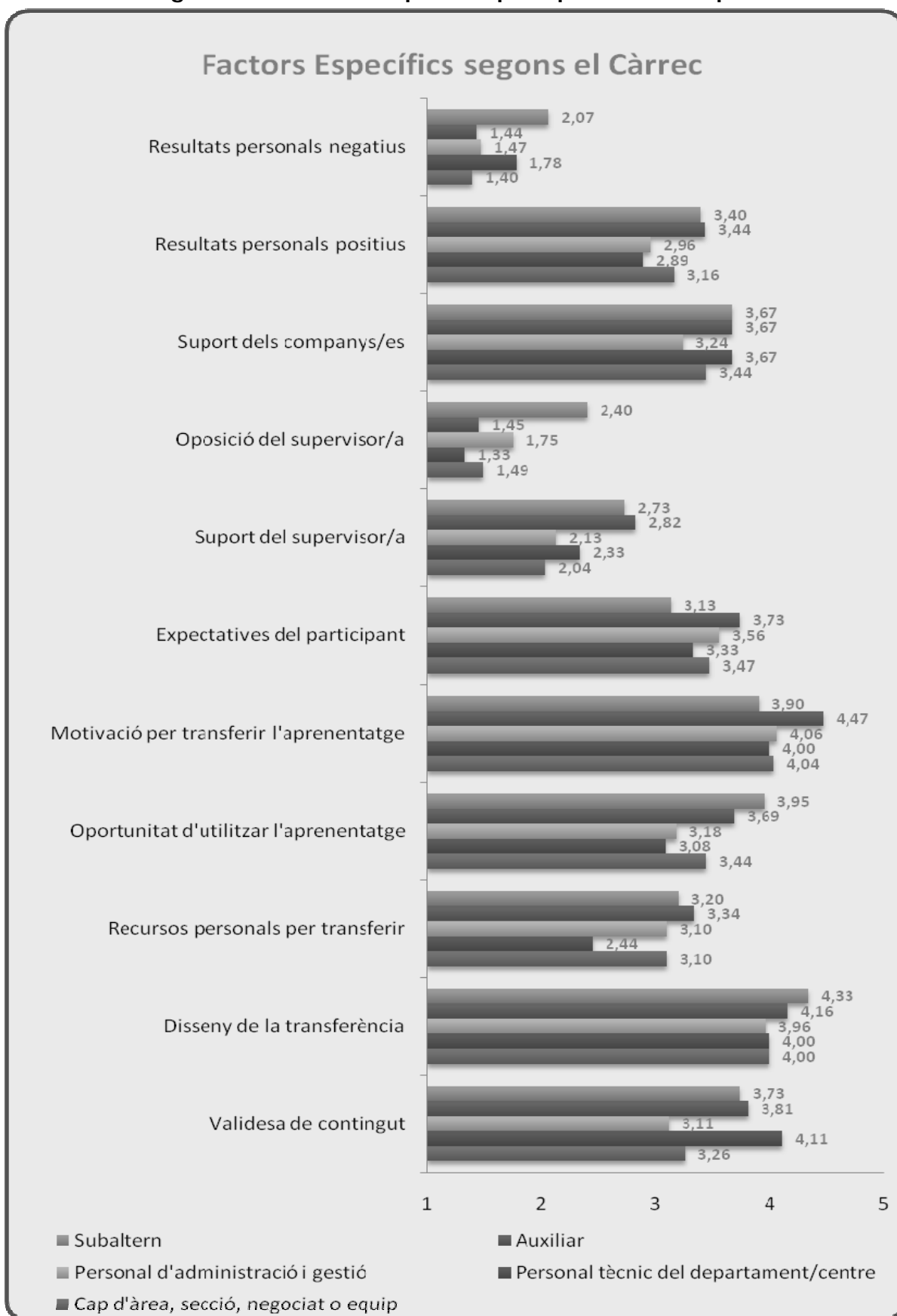


Els resultats dels factors generals i específics de la transferència per càrrecs (gràfics 107 i 108) indiquen que els col·lectius amb millors condicions per transferir són el de personal subaltern i el de personal auxiliar, amb puntuacions altes en factors com l'autoeficàcia, l'orientació sobre l'acompliment, l'oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge i el disseny de la transferència. Els col·lectius amb condicions per transferir menys favorables són els caps i el personal tècnic, encara que aquest últim presenta un facilitador que no es dona en els altres col·lectius: la validesa de contingut.

Gràfic 107. Diagnòstic dels factors generals per tipus de càrrec professional

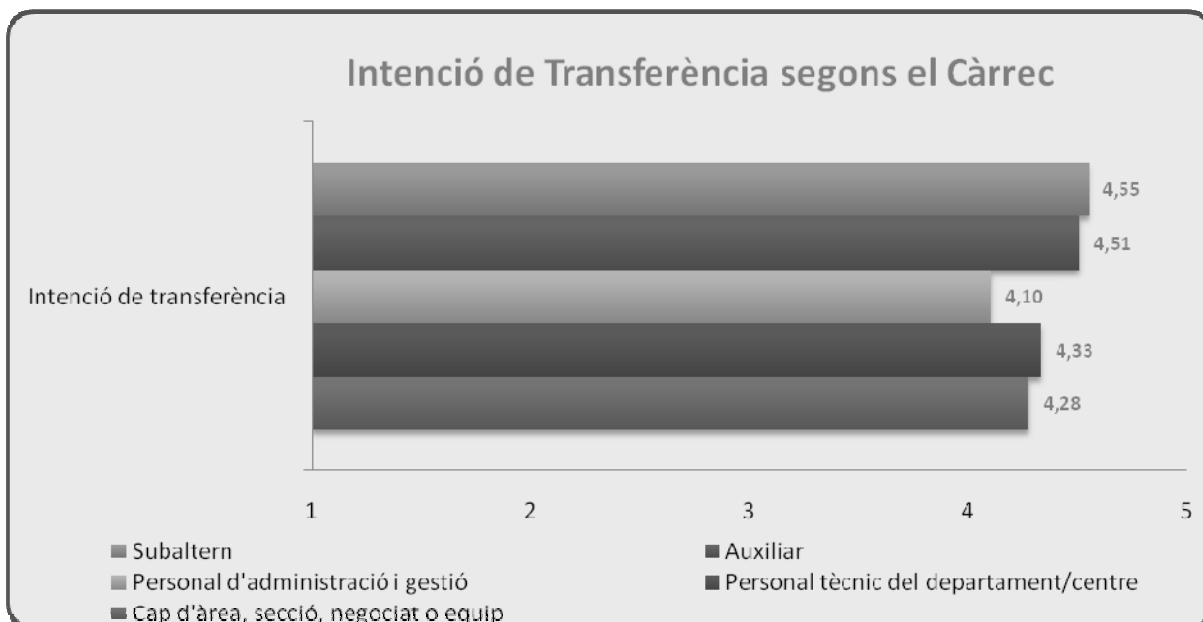


Gràfic 108. Diagnòstic de factors específics per tipus de càrrec professional



La intenció de transferència (gràfic 109) presenta puntuacions elevades en tots els col·lectius, encara que són lleugerament inferiors en el personal d'administració i gestió.

**Gràfic 109. Diagnòstic de la intenció de transferència per tipus de càrrec professional**

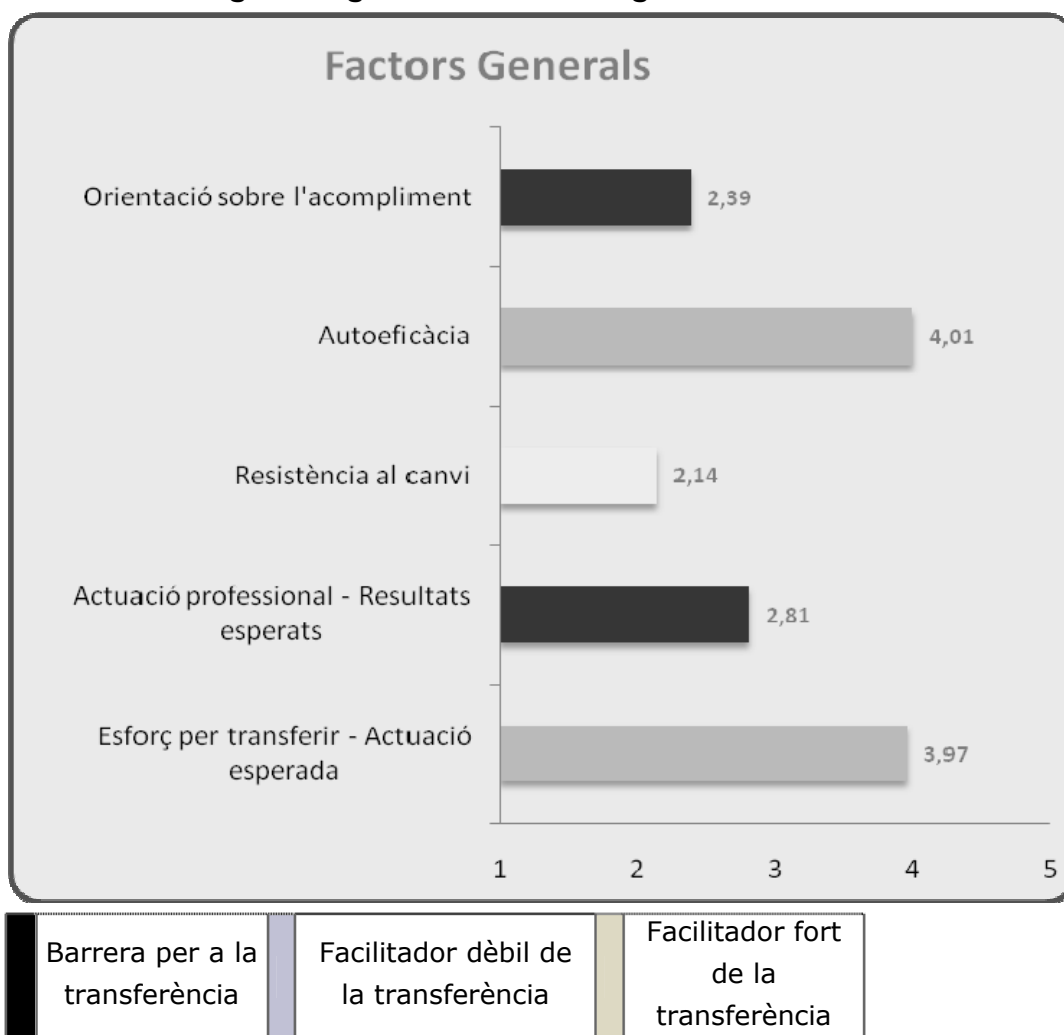


En general, es pot afirmar que als departaments de la Generalitat les condicions per transferir són millors que en la mostra global, ja que apareixen més facilitadors (com ara la baixa resistència al canvi i el disseny de la transferència) i menys barreres. La formació en gestió i administració és la que presenta unes condicions més favorables per transferir, i són els col·lectius de caps i de personal tècnic dels departaments els que topen amb més dificultats per fer efectiva la formació. Tot i així, l'alta intenció per transferir permet preveure una bona aplicació dels aprenentatges en tots els col·lectius dels departaments de la Generalitat.

4.2.4. Sistema de transferència de la formació territorial

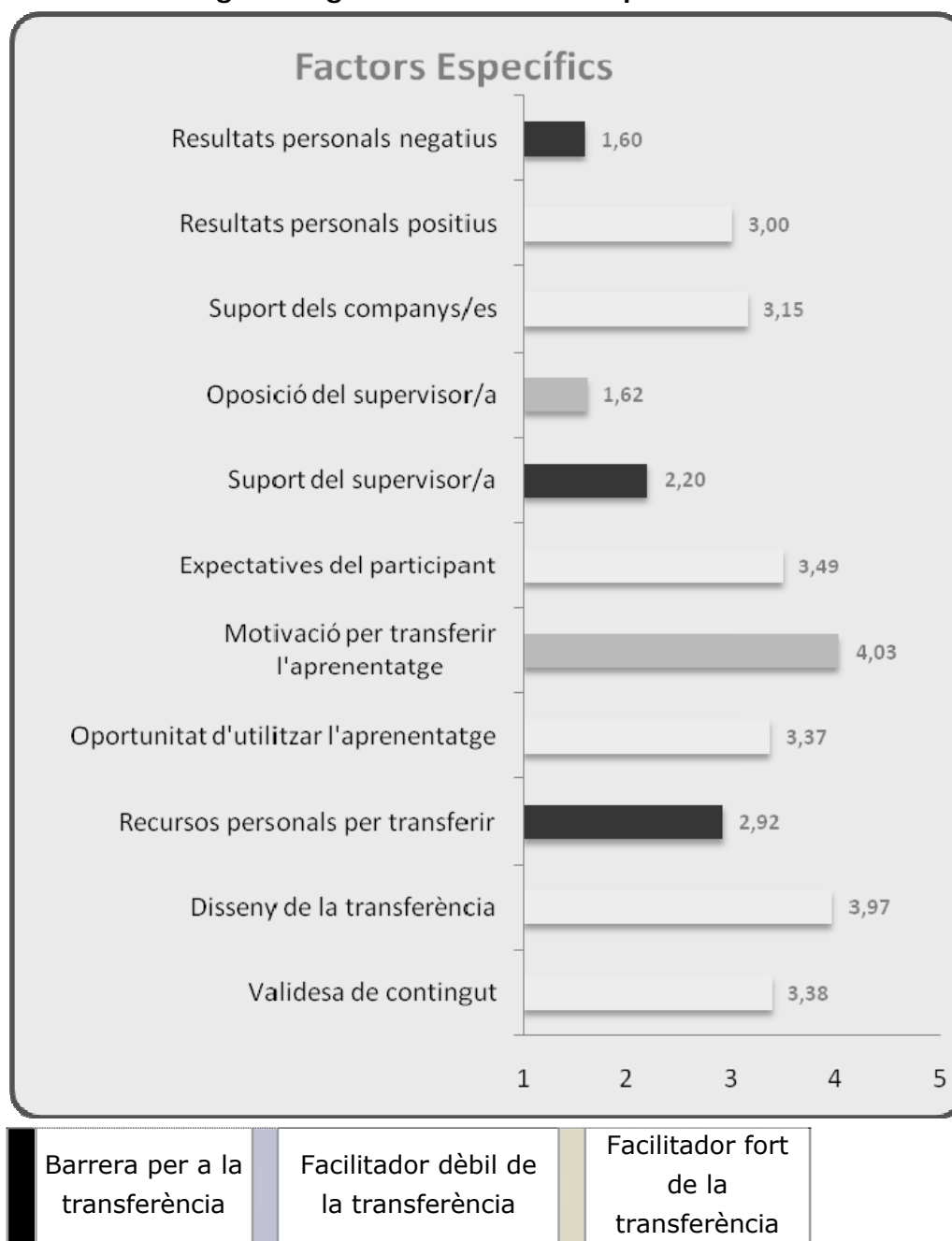
Els resultats obtinguts sobre els factors generals de la transferència en les accions territorials (gràfic 110) mostren que emergeixen dos facilitadors: l'autoeficàcia i la relació entre l'esforç per transferir i l'actuació esperada. Apareixen dues barreres: l'orientació sobre l'acompliment i l'efecte de l'actuació professional en els resultats esperats. Aquests resultats són molt semblants als de la mostra global, amb una excepció: apareix un facilitador més, l'autoeficàcia, de manera que les condicions generals de la formació territorial per transferir són més positives.

Gràfic 110. Diagnòstic global dels factors generals



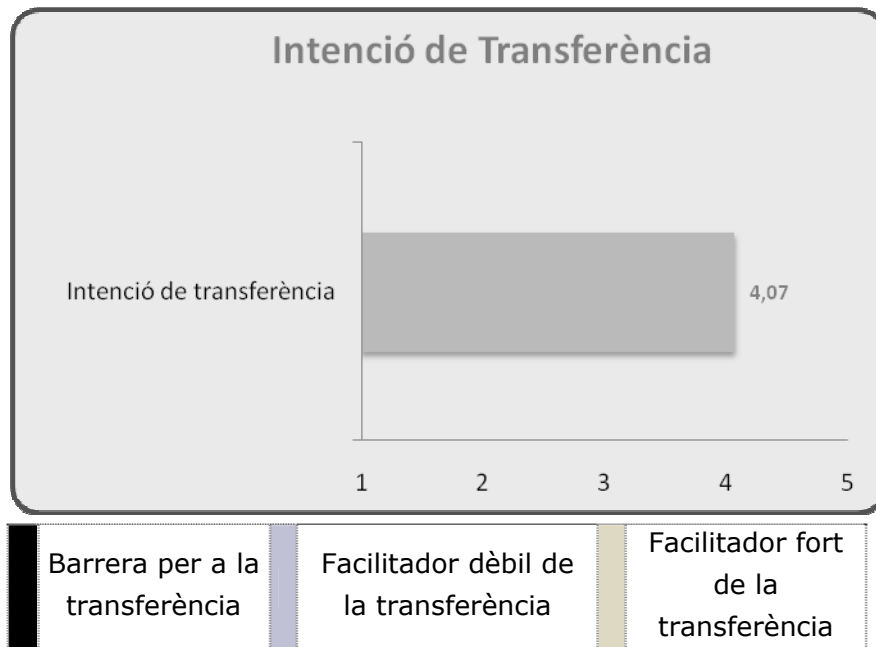
Els resultats obtinguts sobre els factors específics (gràfic 111) són molt similars als obtinguts en la mostra general. Emergeixen dos facilitadors —la baixa oposició del cap o la cap i la motivació per transferir— i tres barreres —l'absència de resultats personals negatius, el baix suport del supervisor o la supervisora i la manca de recursos personals per transferir. Els altres factors actuen com a facilitadors febles, de manera que tenen poca incidència en la transferència de la formació. Igual que en la mostra general, destaca el resultat d'un factor: el disseny de la transferència, el qual obté una puntuació alta que el situa pràcticament com a facilitador fort.

Gràfic 111. Diagnòstic global dels factors específics



La intenció de transferència és alta (gràfic 112), igual que en la mostra general, de manera que es pot predir que la formació territorial s'aplicarà i serà efectiva.

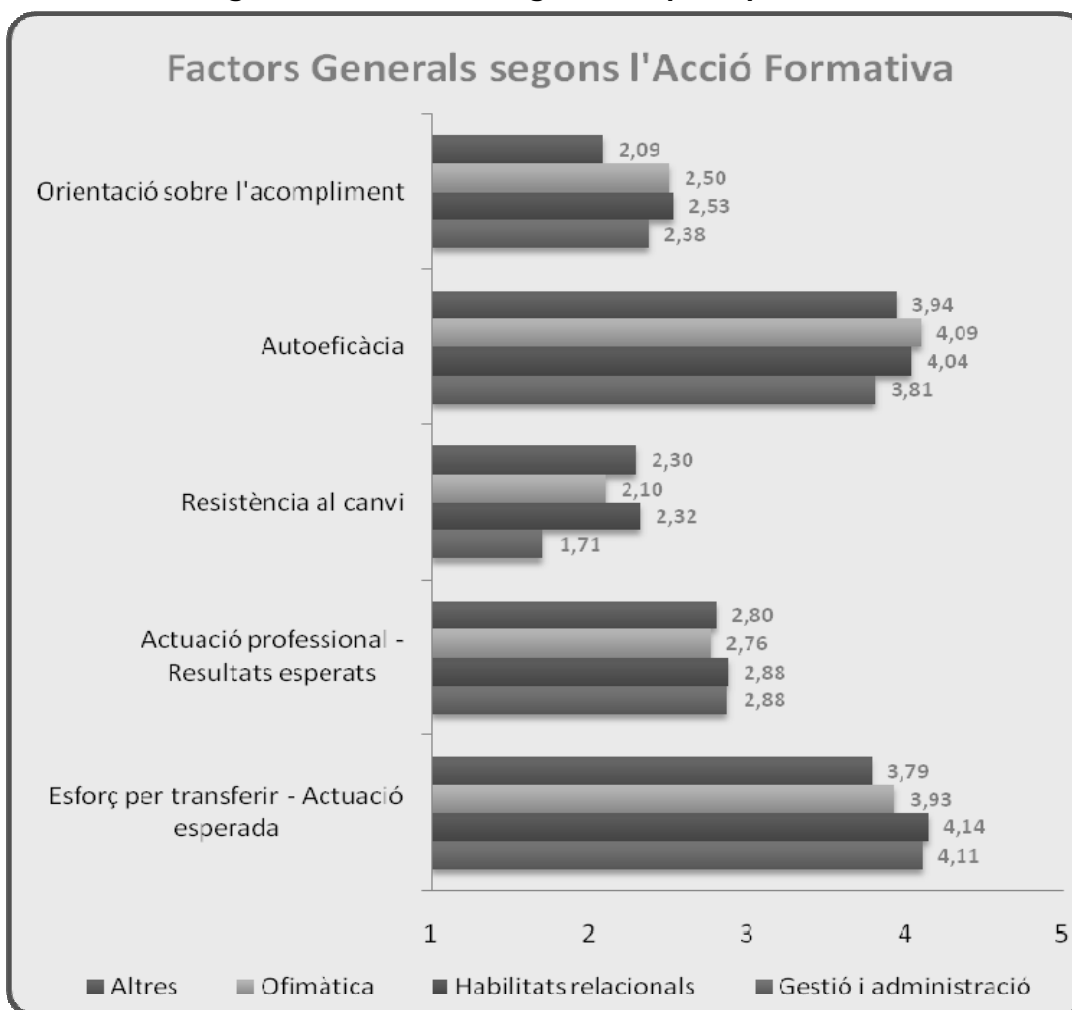
**Gràfic 112. Diagnòstic global de la intenció de transferència**



L'anàlisi dels resultats sobre els factors generals per tipus d'acció formativa en el territori (gràfic 113) mostra que la formació en habilitats relacionals i en ofimàtica presenta condicions més favorables per transferir: es donen més orientacions sobre l'acompliment, l'autoeficàcia és un facilitador i hi ha relació entre l'esforç per transferir i l'actuació esperada.

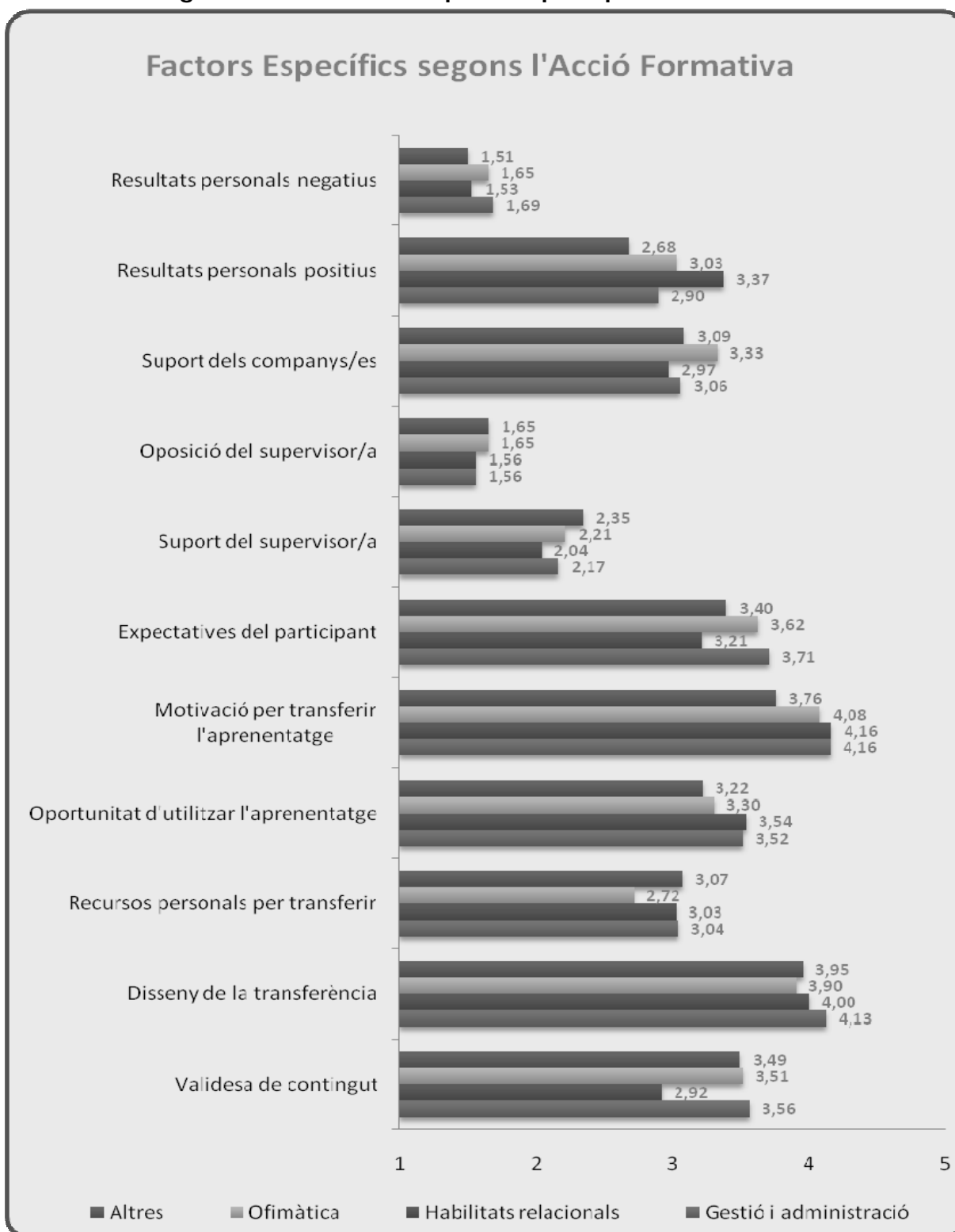


Gràfic 113. Diagnòstic dels factors generals per tipus d'accions formatives



Els resultats dels factors específics (gràfic 114) no mostren aquesta tendència amb tanta claredat. De fet, facilitadors com la motivació per transferir i el disseny de la transferència es donen en tots tres tipus de formació. La formació en ofimàtica presenta com a barrera la manca de recursos personals per transferir, i en la formació en habilitats relacionals la poca validesa de contingut també és una barrera.

Gràfic 114. Diagnòstic dels factors específics per tipus d'accions formatives



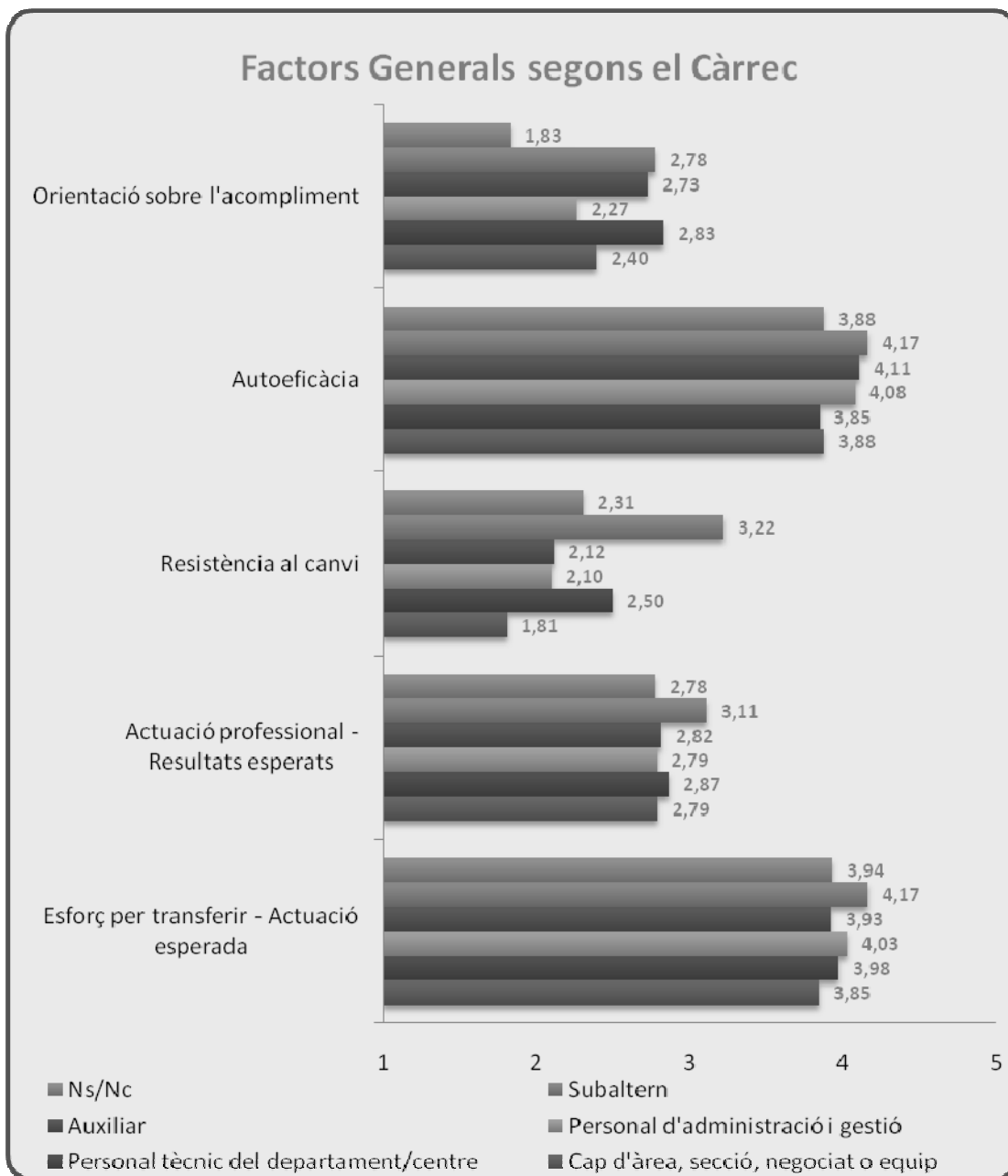
Curiosament, la intenció de transferència (gràfic 115) és més elevada en la formació en gestió i administració, encara que presenta condicions per transferir no tan favorables com els altres dos tipus de formació. Tot i així, la intenció de transferència és prou alta en tots els tipus de formació per poder suposar una aplicació eficaç de la formació.

**Gràfic 115. Diagnòstic de la intenció de transferència per tipus d'accions formatives**



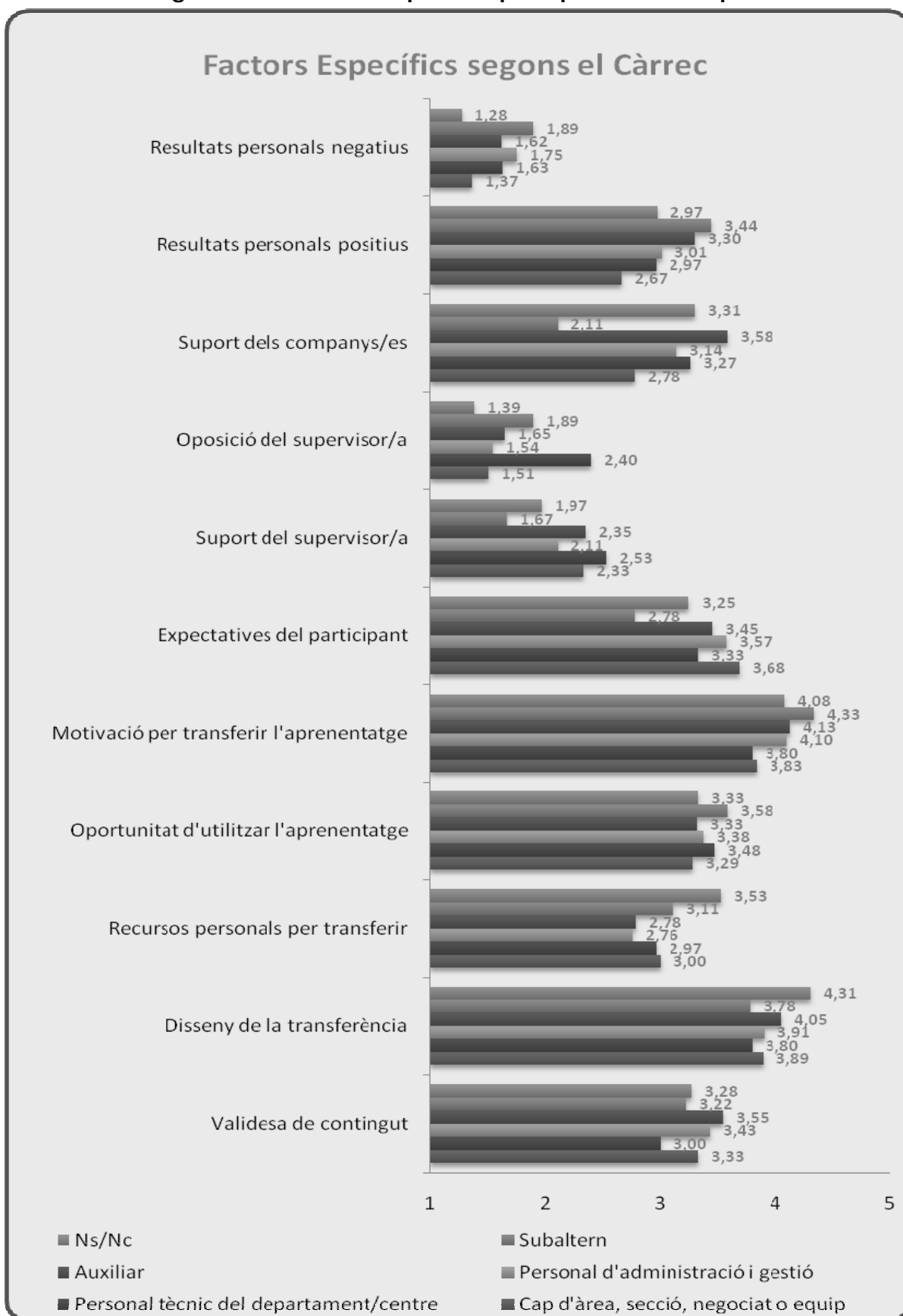
Els resultats dels factors generals de la transferència per càrrecs o col·lectius (gràfic 116) mostren que el col·lectiu amb millors condicions per transferir és el constituït pel personal tècnic. El personal subaltern, per la seva banda, presenta puntuacions altes en diversos factors, però té una resistència al canvi més gran que la resta de col·lectius.

Gràfic 116. Diagnòstic dels factors generals per tipus de càrrec professional



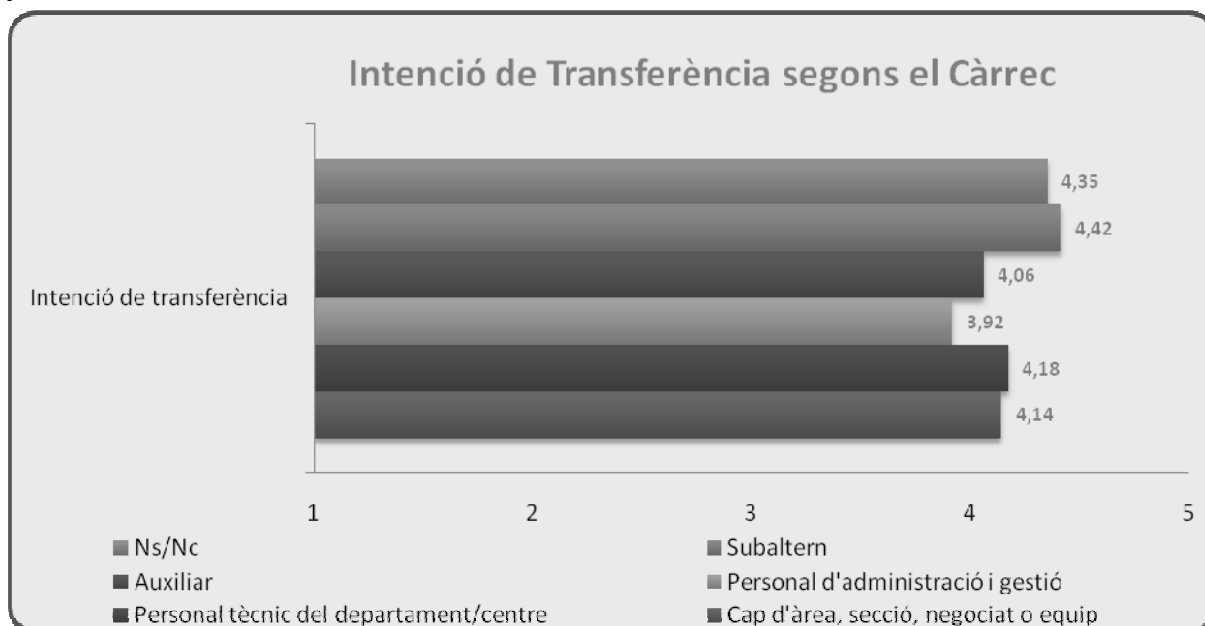
Els resultats dels factors específics de la formació (gràfic 117) mostren una situació variada que dificulta la identificació de tendències per col·lectius. Així, els resultats personals positius són elevats en els subalterns i els auxiliars, i reduïts en els caps. El suport dels companys és més elevat en el personal auxiliar i tècnic, però reduït en el subaltern, que també rep menys suport del cap que els altres col·lectius. L'oposició dels supervisors a la transferència és més alta en el personal tècnic que en la resta de col·lectius, de manera que constitueix una barrera important per transferir. Els recursos personals per transferir són menors en el conjunt d'auxiliars i en el personal d'administració, però el disseny de la transferència i la validesa de contingut obtenen puntuacions més altes en la formació que reben aquests dos col·lectius que en la resta de càrrecs.

Gràfic 117. Diagnòstic de factors específics per tipus de càrrec professional



La intenció per transferir (gràfic 118) és alta en tots els col·lectius. Hi destaquen el personal subaltern, amb una puntuació superior a la resta, i el personal d'administració i gestió, que presenta la intenció de transferència més baixa, però positiva. Tot i així, els resultats indiquen que l'aplicació de la formació pot ser alta en tots els col·lectius.

**Gràfic 118. Diagnòstic de la intenció de transferència per tipus de càrrec professional**



En definitiva, la formació territorial presenta unes condicions de transferència molt similars a les de la mostra global. S'observen diferències quan s'analitzen els resultats segons el tipus de formació i col·lectiu que rep la formació.

D'altra banda, les formacions en habilitats relacionals i ofimàtica són les que presenten condicions més favorables per transferir, igual que la formació que rep el personal tècnic i el subaltern. L'anàlisi de les condicions d'aquestes formacions pot ajudar a identificar estratègies per millorar el conjunt de la formació territorial que gestiona l'Escola d'Administració Pública de Catalunya.

### 4.3. Anàlisi del sistema de transferència segons tipologies de factors

A continuació s'analitza el sistema de transferència enfocant des de les diferents tipologies de factors presentats. Així mateix, es presenta informació qualitativa extreta a partir dels dos grups de discussió duts a terme durant la recollida i l'estudi de les dades quantitatives.

#### 4.3.1. *Sistema de transferència dels factors de capacitat*

Tal com ja s'ha explicat al llarg de l'informe, els factors de capacitat fan referència a la disposició de temps, recursos i oportunitats per transferir, i al fet que l'acció formativa respongui a necessitats de formació de les persones participants i prengui una orientació vers la transferència o vers la millora de l'actuació professional amb la formació.

En termes generals, els factors presenten puntuacions intermèdies, és a dir, que el sistema de transferència en allò relatiu a aquesta tipologia de factors no facilita l'efectivitat de la formació (taula 119). Fins i tot un dels factors, els recursos personals per transferir, té una puntuació baixa (2,92 punts en una escala d'1 a 5), la qual cosa significa que es tracta d'una barrera per a la transferència de la formació.

Es fa una anàlisi de la variància multivariable (MANOVA) per determinar si aquests resultats generals varien segons el tipus de destinataris —Administració local, departaments i territorials. Es donen diferències significatives segons els tres tipus de destinataris, Wilk's  $\Lambda = .85$ ,  $F(8, 716) = 7.6$ ,  $p < .01$ . No obstant això, cal tenir en compte que la  $\eta^2$  multivariada basada en Wilk's  $\Lambda$  és molt feble, .08, és a dir, que la variància dels factors de capacitat no s'explica principalment pel tipus de destinataris de la formació.

Per tal d'aprofundir en els resultats de l'anàlisi multivariable, es fan anàlisis de les variàncies (ANOVA) de les variables dependents. Utilitzant el mètode Bonferroni, cada ANOVA és comprovada al nivell de 0,012. Es fan anàlisis posteriors de les ANOVA univariants que resulten significatives al nivell de 0,004, basades en la comparació per parelles de variables per tal d'identificar quin tipus de formació —Administració local, departament o territorial— té un sistema de transferència que facilita més l'efectivitat de la formació.



La taula 60 mostra les puntuacions mitjanes i les desviacions típiques corresponents a cada grup. Les ANOVA de tots els factors d'aquest bloc són significatives. En el cas de la validesa de contingut,  $F(2,361) = 5.72$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .03$ , les diferències es donen entre la formació destinada a l'Administració local i la destinada a departaments. La formació dels departaments obté una validesa de contingut més elevada.

El disseny de la transferència,  $F(2,361) = 16.47$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .08$ , en el cas de la formació de l'Administració local resulta significativament menys favorable que el disseny de la transferència de la formació dels departaments, i en aquest cas també de la formació territorial.

Contràriament a aquests dos factors, els recursos personals per transferir,  $F(2,361) = 6.85$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .04$ , de les persones que participen en formació contínua de l'Administració local compten amb més temps, energia i recursos per transferir la formació que els de les persones dels departaments de la Generalitat. Tot i així, cal tenir en compte que el resultat continua sent molt negatiu i els recursos personals per transferir representen igualment una barrera molt important per a l'efectivitat de la formació en tot el context públic català.

Finalment, quant al factor "oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge",  $F(2,361) = 20.38$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .10$ , i seguint la tendència general dels factors d'aquest bloc, en el context de l'Administració local es donen pitjors condicions per a la transferència respecte a aquest factor que en el context dels departaments i la formació territorial. La diferència entre les puntuacions de cada tipus de formació és de quasi mig punt, en una escala d'1 a 5.

**Taula 119. Mitjanes i desviacions típiques dels factors de capacitat segons destinataris**

	Destinataris							
	Administració local		Departament		Territorial		General	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Validesa de contingut	3,14	,78	3,47	,87	3,38	,80	3,30	,82
Disseny de la transferència	3,59	,79	4,07	,70	3,97	,60	3,83	,74
Recursos personals per transferir	2,21	,75	1,84	,75	2,08	,79	2,08	,78
Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge	2,92	,73	3,48	,79	3,37	,72	3,20	,78

Es replica l'anàlisi multivariable de la variància (MANOVA) efectuada per destinataris amb l'objectiu de determinar si els factors de capacitat de l'LTSI també varien segons els tipus d'acció formativa ("gestió i administració", "habilitats relacionals", "ofimàtica" i "altres").

S'observen diferències significatives segons els quatre tipus d'accions formatives, Wilk's  $\Lambda = .78$ ,  $F(12, 944) = 7.54$ ,  $p < .01$ . La  $\eta^2$  multivariable basada en Wilk's  $\Lambda$  és molt feble, .08, de manera que es pot concloure que el tipus d'acció formativa per si sol no permet explicar la variància dels factors de capacitat.

La taula 120 mostra les mitjanes i les desviacions típiques corresponents a cada tipus d'acció formativa. Les anàlisis de les variàncies (ANOVA) de les variables dependents s'apliquen mitjançant el mètode Bonferroni, i es fan anàlisis posteriors emparellades de les ANOVA univariants que resulten significatives. Les anàlisis posteriors es comproven al nivell de 0,003.

Els factors "validesa de contingut", "recursos personals per transferir" i "oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge" presenten diferències significatives segons el tipus d'acció formativa. No obstant això, en el factor "disseny de la transferència" aquestes diferències no es donen,  $F(3,360) = 1.06$ ,  $p = .367$ ,  $\eta^2 = .01$ , és a dir, el factor "disseny de la transferència" assoleix una puntuació que s'apropa als 4 punts, i, per tant, actua com a facilitador moderat de la transferència, independentment del tipus d'acció formativa avaluada.

La tipologia d'acció formativa que presenta un sistema de transferència amb uns factors de capacitat de la persona participant per transferir que més difereix de la resta de tipologies és la d'habilitats relacionals. Concretament, la formació en habilitats té una validesa de contingut  $F(3,360) = 6.77$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .05$ , inferior a la formació en gestió i administració, a la formació en informàtica o a altres<sup>64</sup> tipus d'accions formatives. Les persones participants en formacions en habilitats relacionals indiquen que disposen de menys recursos personals per transferir,  $F(3,360) = 7.47$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .06$ , que les participants en formació en ofimàtica o altres accions formatives. Finalment, qui participa en formació en habilitats relacionals manifesta tenir menys oportunitats d'aplicar els aprenentatges,  $F(3,360) = 8.60$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .07$ , que qui participa en formació sobre gestió i administració o en altres accions formatives.

En definitiva, la formació en habilitats relacionals presenta condicions de capacitat menys favorables que la resta de formacions.

---

<sup>64</sup> Vegeu l'annex 3 per conèixer quines accions formatives han estat classificades en la categoria "altres".

**Taula 120. Mitjanes i desviacions típiques dels factors de capacitat segons acció formativa**

	Acció formativa							
	Gestió i administració		Habilitats relacionals		Ofimàtica		Altres	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Validesa de contingut	3,34	,81	2,89	,90	3,50	,83	3,37	,67
Disseny de la transferència	3,76	,76	3,95	,77	3,88	,59	3,84	,81
Recursos personals per transferir	2,04	,72	1,73	,79	2,34	,74	2,19	,84
Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge	3,16	,77	3,61	,74	3,20	,80	2,94	,71

Per acabar, es fa també una anàlisi multivariable de la variància (MANOVA) segons els tipus de càrrec de les persones participants en la formació (cap d'àrea, secció, negociat o equip, personal tècnic del departament/centre, personal d'administració i gestió, i auxiliar)<sup>65</sup> amb l'objectiu de determinar l'efecte del càrrec professional en els factors de capacitat de l'LTSI.

Trobem diferències significatives segons els quatre tipus de càrrec de qui participa en la formació, Wilk's  $\Lambda = .95$ ,  $F(12, 796) = 1.41$ ,  $p < .01$ . La  $\eta^2$  multivariable basada en Wilk's  $\Lambda$  és molt feble, .02, fet que assenyalava que el càrrec no té poder explicatiu de la variància dels factors de capacitat.

A la taula 121 hi ha les puntuacions mitjanes i les desviacions típiques dels factors de capacitat corresponents a cada càrrec. S'utilitza el mètode Bonferroni per analitzar les variàncies (ANOVA) de les variables dependents. Les anàlisis posteriors de les ANOVA significatives es comproven al nivell de 0,003.

Els resultats obtinguts indiquen que no s'aprecien diferències significatives en cap dels factors de capacitat per transferir del les persones participants en la formació segons el tipus de càrrec. Malgrat que el factor validesa de contingut obté uns resultats significatius,  $F(3,304) = 3.46$ ,  $p = .017$ ,  $\eta^2 = .03$ , el grau de significació no compleix el criteri establert d'un nivell de significació de 0.012 dividit entre 4, o, el que és el mateix, un nivell de significació de 0.003.

<sup>65</sup> Tot i que algunes persones participants en l'estudi ocupen càrrecs de subdirector i subaltern, aquestes categories s'ometen en l'anàlisi perquè la mostra és insuficient. Igualment, les dades d'aquestes categories es mostren a la taula de mitjanes i desviacions típiques dels factors analitzats per tal de poder constatar quins resultats es donen per a aquests grups.

Els factors restants no presenten diferències significatives segons el càrrec. El disseny de la transferència obté  $F(3,304) = 1.62$ ,  $p = .184$ ,  $\eta^2 = .02$ . Els recursos personals per transferir puntuen  $F(3,304) = 1.06$ ,  $p = .364$ ,  $\eta^2 = .01$ . L'oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge se situa en uns resultats de  $F(3,304) = 2.80$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2 = .03$ .

**Taula 121. Mitjanes i desviacions típiques dels factors de capacitat segons càrrec**

	Càrrec											
	Subdirector/a		Cap d'àrea, secció, negociat o equip		Personal tècnic del departament/centre		Personal d'administració i gestió		Auxiliar		Subaltern/a	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Validesa de contingut	3,11	1,39	3,25	,77	3,27	,83	3,19	,82	3,55	,80	3,47	,98
Disseny de la transferència	4,11	1,02	3,75	,81	3,84	,53	3,75	,71	3,97	,73	4,00	,93
Recursos personals per transferir	2,78	1,35	2,05	,74	2,07	,78	2,17	,82	1,97	,74	1,77	,74
Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge	3,17	1,18	3,17	,77	3,30	,67	3,09	,80	3,40	,70	3,80	1,19

En síntesi, tres dels quatre elements del sistema de transferència relatius a la capacitat de les persones participants per transferir (validesa de contingut, disseny de la transferència i oportunitats per aplicar els aprenentatges) són en general facilitadors moderats de l'efectivitat de la formació que caldria millorar per tal de garantir que actuïn com a catalitzadors d'aquesta. En canvi, un dels factors (recursos personals per transferir) no es dona de manera adequada i esdevé un obstacle perquè la formació es pugui transferir a la feina de les persones participants.

Aquesta situació s'inverteix, però, en el cas de la formació adreçada a l'Administració local, context en què els continguts de la formació, el disseny de la transferència i les oportunitats d'aplicació dels aprenentatges són menys favorables que en el context dels departaments o la formació territorial. No obstant això, a l'Administració local les persones que fan formació tenen més capacitat per aplicar-la —en termes de recursos, temps i energia per invertir en l'aplicació— que en els altres contextos.

S'observa, també, que la formació sobre habilitats relacionals obté uns resultats més negatius que la resta d'accions formatives, com ara les formacions en gestió i administració, en ofimàtica o en altres tipus de formacions, i que no es donen diferències en els factors segons el tipus de càrrec.

Si analitzem els factors de capacitat més a fons mitjançant les tècniques qualitatives utilitzades,<sup>66</sup> observem que tant les tècniques de formació de l'EAPC com les responsables i les tècniques de formació dels departaments tenen perspectives comunes i diverses sobre alguns dels factors estudiats.

### A. Validesa de contingut

Les tècniques de l'EAPC manifesten que només tenen informació detallada del disseny de formació d'algunes accions formatives específiques, com ara les formacions de formadors. Cal tenir en compte que les tècniques reben directament les peticions dels participants i no coneixen quin mecanisme s'ha fet servir per triar les accions formatives i, per tant, no saben si aquestes tenen una vinculació directa amb les necessitats de formació. Tanmateix, les tècniques de formació dels departaments tenen un coneixement més detallat del disseny de la formació d'aquelles accions formatives que elles coordinen, la qual cosa vol dir que poden emprendre accions per garantir la validesa del contingut i que aquest faci referència directa a les necessitats de formació. Aquest control o aquesta supervisió sobre el disseny de la formació també es produeix en la formació a mida, atès que el contacte amb les necessitats formatives del participant és també directe. És ben clar que la formació a mida es construeix a partir de les necessitats formatives expressades pels participants, fet que garanteix la validesa del contingut.

«El que sí que s'intenta —manifesta una responsable de formació de departament— és que els formadors i les formadores utilitzin exemples o casos molt similars al context de treball o als interessos de les persones que participen en la formació. D'aquesta manera, s'apropen les activitats de l'aula a la realitat del lloc de treball.» Aquestes negociacions amb els formadors i les formadores de l'Administració pública es duen a terme mitjançant diverses reunions i pactant els continguts i la metodologia en benefici dels participants.

Així, i seguint amb l'aprofundiment del factor de validesa de contingut, les responsables de formació dels departaments manifesten la importància de

---

<sup>66</sup> Com s'ha explicat a l'apartat sobre metodologia, s'han organitzat dos grups de discussió: un amb personal tècnic de formació de l'EAPC i un altre amb personal tècnic i responsables de formació de diferents departaments de la Generalitat. Com que tots dos grups els integraven majoritàriament dones, farem servir el gènere femení quan ens hi referim explícitament.

desenvolupar accions formatives estretament vinculades a les necessitats del participant, ja que és així com el personal s'implica en la formació. Des de fa alguns mesos, però, el personal responsable i el personal tècnic de formació dissenyen les accions formatives des d'una altra perspectiva, és a dir, intenten dissenyar les accions formatives sobre la base d'un resultat específic i comú d'un gran nombre de treballadors. «Ara ja no es fan cursos d'Access, sinó que el curs és: *Construcció d'una base de dades*, amb el vistiplau del cap i tenint en compte el programa informàtic que s'instal·larà. Després, si es fa la base de dades amb Access o amb Excel dependrà de quina metodologia s'ajusta millor a l'objectiu de la formació (construir una base de dades específica). És una manera diferent de visualitzar la formació perquè hi ha un resultat; o ho enfoques al resultat o no fas el curs», diu una responsable de formació a mida.

## B. Disseny de la transferència

Les dades recollides en els grups de discussió mostren que en el context de l'Administració pública hi ha accions formatives destinades a potenciar directament la transferència i en les quals, per acabar de completar els aprenentatges, s'organitzen sessions de seguiment. El formador o la formadora hi dóna orientacions concretes sobre com utilitzar la formació en el context de les persones participants. Aquestes sessions estan dissenyades per facilitar la transferència de la formació i tenen lloc un temps després de finalitzar la formació amb un compromís previ per part de qui hi participa. Amb tot, és cert que aquestes sessions prenen una orientació molt dirigida a consolidar els aprenentatges i, de vegades, no es recullen prou evidències sobre la transferència real. Les sessions de seguiment no preveuen la presència del cap o la cap, però el personal tècnic de formació sovint hi és present si la seva intenció és dur a terme un pilotatge d'aquesta formació concreta.

D'altra banda, en la formació a mida hi ha una condició indispensable per dur a terme plans formatius: la realització de plans d'acció, sobretot en la formació a mida en què participen càrrecs directius i de què s'espera obtenir una aplicabilitat elevada. Aquests plans d'acció estan ben valorats pel conjunt de participants, però necessiten un dispositiu de seguiment per verificar que l'aplicació es va duent a terme.

En la formació de departaments, els plans d'acció es presenten en una sessió de seguiment que té lloc un mes o un mes i mig després que hagi acabat l'acció formativa. «El que més costa és l'assistència a la sessió de seguiment, ja sigui per oblit, per impossibilitat horària, i que a més a més portin els deures fets», manifesten algunes tècniques de formació dels departaments.

### C. Recursos personals per transferir

Les tècniques coincideixen a apuntar que existeix una queixa generalitzada entre les persones que participen en la formació sobre la falta de temps de què disposen per dur a terme l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball. Així mateix, el fet que el tipus de feina del participant sigui diferent d'un any per l'altre pot provocar la manca d'utilitat dels nous aprenentatges en el nou tipus de feina.

Les responsables i les tècniques del departament manifesten les dificultats amb què de vegades topen els participants pel que fa a l'aplicació de la formació, ja que no tenen els recursos materials necessaris per fer-ho. Per exemple, hi ha ocasions en les quals els treballadors han fet un curs sobre un programa informàtic específic, però, una vegada acaben el curs, tornen al seu lloc de treball i veuen que no tenen aquell programa informàtic a la seva disposició. «Tot i així, aquests problemes vinculats a la poca disponibilitat dels recursos en el lloc de treball són casos puntuals», diu una responsable.

### D. Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge

En els dos grups de discussió es comenta amb fermesa que la queixa generalitzada de les persones participants per no aplicar la formació a la feina és la manca de temps. De la mateixa manera, es manifesta que l'oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge al lloc de treball es dona d'acord amb la prioritat de l'aprenentatge fet en relació amb l'execució de la feina de la unitat, el grup, l'equip de treball, etc. El personal tècnic també observa que el factor "oportunitat d'aplicació" té molta relació amb la detecció de necessitats duta a terme, el tipus de necessitat que s'abordi (més concreta o més complexa) i la urgència a donar-hi resposta (més immediata o més a mitjà o llarg termini).

En definitiva, en els grups de discussió es posa de manifest que els factors associats a la capacitat de la persona participant per transferir no acostumen a ser un obstacle en el context de l'Administració pública. Només es detecta que la "manca de temps" acostuma a ser el principal impediment per aplicar la formació, sobretot si l'acció formativa no està estrictament vinculada a les necessitats formatives del conjunt de participants. Veiem, doncs, que els resultats qualitius i quantitius coincideixen.

#### 4.3.2. *Sistema de transferència dels factors motivacionals*

Els factors motivacionals tracten aquells elements propis de la predisposició i les expectatives del participant davant la formació, davant la seva posterior aplicació al lloc de treball i davant els resultats que s'obtidran en aplicar la formació.

La taula 63 mostra els resultats generals que s'obtenen dels factors motivacionals. Tres dels cinc dels factors inclosos en aquest bloc presenten una puntuació molt positiva que supera o s'apropa molt als quatre punts en una escala d'1 a 5; es tracta de la motivació per transferir, l'esforç per transferir en relació amb l'actuació esperada i l'autoeficàcia. Aquests tres factors faciliten que la formació sigui efectiva a l'Administració pública catalana. Els resultats mostren que un altre dels factors, les expectatives de la persona participant, també és un facilitador de la transferència, però en aquest cas més moderat, amb una puntuació de 3,51. Finalment, el factor actuació professional en relació amb resultats esperats obté una puntuació insuficient com a facilitador de la transferència (2,90 punts), és a dir, que el factor esdevé una influència negativa per a l'efectivitat de la formació en el context del sector públic català.

Per tal d'aprofundir en aquests resultats, es fan diverses anàlisis multivariables de la variància dels factors (MANOVA) amb vista a determinar si aquests resultats generals varien segons el tipus de destinataris, el tipus d'acció formativa i el tipus de càrrec.

Així mateix, es fan anàlisis de les variàncies (ANOVA) de les variables dependents, a través del mètode Bonferroni, en què cada ANOVA va ser comprovada al nivell de 0,01, i a posteriori, es fan anàlisis de les ANOVA univariants que resulten significatives, basades en la comparació per parelles de variables per tal d'identificar quin tipus de destinatari de la formació, d'acció formativa i de càrrec té un sistema de transferència que facilita més l'efectivitat de la formació.

En relació amb les diferències segons les persones destinatàries de la formació (Administració local, departaments i territori), la prova de Wilk's  $\Lambda$  indica que es donen diferències significatives, Wilk's  $\Lambda = .95$ ,  $F(10, 714) = 1.9$ ,  $p < .05$ . Les diferències es produeixen en la motivació per transferir l'aprenentatge,  $F(2,361) = 3.45$ ,  $p = .033$ ,  $\eta^2 = .02$ , i en l'esforç per transferir en relació amb l'actuació esperada,  $F(2,361) = 3.36$ ,  $p = .036$ ,  $\eta^2 = .02$ . No obstant això, es comprova que el nivell de significació no és suficient d'acord amb el criteri fixat de significació al nivell 0.5 dividit entre 5, o, el que és el mateix, 0.1. Així, es pot concloure que els factors motivacionals de l'LTSI presenten puntuacions independents del tipus de destinatari de la formació. La taula 122 mostra les puntuacions mitjanes i les desviacions típiques corresponents a cada grup.



**Taula 122. Mitjanes i desviacions típiques dels factors motivacionals segons destinataris**

	Destinatari							
	Administració local		Departament		Territorial		General	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Motivació per transferir l'aprenentatge	3,96	,65	4,19	,70	4,03	,68	4,04	,68
Expectatives del/de la participant	3,50	,65	3,56	,74	3,49	,78	3,51	,71
Autoeficàcia	3,88	,56	3,96	,58	4,01	,65	3,94	,59
Esforç per transferir - actuació esperada	4,02	,58	4,17	,58	3,97	,59	4,04	,58
Actuació professional - resultats esperats	2,95	,85	2,91	,76	2,81	,83	2,90	,82

En el cas de les puntuacions segons l'acció formativa ("administració i gestió", "habilitats relacionals", "ofimàtica" i "altres"), les diferències en el valor que prenen els factors motivacionals de l'LTSI són significatives, Wilk's  $\Lambda = .90$ ,  $F(15, 983) = 2.50$ ,  $p < .01$ . Val a dir que s'obté una  $\eta^2$  multivariable molt feble, .03, que no permet explicar la variància dels factors de motivació.

Si aprofundim en els resultats, observem que només el factor "expectatives del/de la participant" presenta diferències significatives en les puntuacions dels factors de motivació,  $F(3,360) = 6.37$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .05$ . En concret, les diferències s'aprecien entre les accions formatives sobre habilitats relacionals i les accions formatives sobre administració i gestió, i les puntuacions dels factors de les primeres són menys favorables que les de les segones.

La resta de variables no obtenen puntuacions que difereixin segons l'acció formativa: motivació per transferir l'aprenentatge,  $F(3,360) = 1.27$ ,  $p = .286$ ,  $\eta^2 = .02$ ; autoeficàcia,  $F(3,360) = .40$ ,  $p = .756$ ,  $\eta^2 = .00$ ; esforç per transferir en relació amb l'actuació esperada,  $F(3,360) = 2.01$ ,  $p = .112$ ,  $\eta^2 = .02$ , i actuació professional en relació amb resultats esperats,  $F(3,360) = 1.73$ ,  $p = .16$ ,  $\eta^2 = .01$ .

La taula 123 recull les puntuacions mitjanes i les desviacions típiques dels factors de motivació de cada acció formativa.

**Taula 123. Mitjanes i desviacions típiques dels factors motivacionals segons acció formativa**

	Acció formativa							
	Gestió i administració		Habilitats relacionals		Ofimàtica		Altres	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Motivació per transferir l'aprenentatge	4,06	,60	4,14	,69	4,03	,70	3,92	,80
Expectatives del/de la participant	3,64	,69	3,18	,74	3,53	,61	3,45	,77
Autoeficàcia	3,96	,56	3,91	,64	3,98	,64	3,89	,59
Esforç per transferir - actuació esperada	4,10	,52	4,08	,55	3,96	,58	3,93	,73
Actuació professional - resultats esperats	2,98	,78	2,88	,77	2,71	,91	2,91	,86

Finalment, cal dir que no hi ha diferències en el valor dels factors motivacionals de l'LTSI segons el càrrec de la persona participant en la formació (cap d'àrea, secció, negociat o equip, personal tècnic del departament/centre, personal d'administració i gestió, auxiliar), Wilk's  $\Lambda = .93$ ,  $F(15, 839) = 1.53$ ,  $p = .09$ . Per tant, es pot concloure que la motivació no va associada al càrrec o l'ocupació de la persona que participa en la formació. La taula 124 mostra les puntuacions que s'obtenen per a cada càrrec.

**Taula 124. Mitjanes i desviacions típiques dels factors motivacionals segons càrrec**

	Càrrec											
	Subdirector/a		Cap d'àrea, secció, negociat o equip		Personal tècnic del depart./centre		Personal d'administració i gestió		Auxiliar		Subaltern/a	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Motivació per transferir l'aprenentatge	4,33	,58	3,97	,67	3,93	,68	3,98	,69	4,21	,57	4,00	1,20
Expectatives del/de la participant	4,22	1,07	3,59	,78	3,38	,65	3,48	,74	3,57	,58	3,20	,97
Autoeficàcia	4,25	,66	3,83	,56	3,80	,55	3,95	,62	4,05	,59	4,23	,38
Esforç per transferir - actuació esperada	4,33	,63	4,04	,56	4,08	,54	3,93	,61	4,16	,59	4,40	,53
Actuació professional - resultats esperats	3,44	1,50	2,89	,77	2,76	,51	2,77	,88	2,93	,76	3,50	1,11

En resum, en el context del sector públic català, els factors motivacionals que afecten la formació actuen com a facilitadors de l'efectivitat d'aquesta i contribueixen a fer que la formació sigui transferida al lloc de treball. De tota manera, caldria revisar per què els factors "expectatives del/de la participant" i "actuació professional en relació amb els resultats esperats" no són catalitzadors tan potents com la resta de factors, i de quina manera es pot millorar aquesta situació.

Els factors motivacionals, a més, presenten puntuacions molt homogènies segons el tipus de destinataris de la formació, el tipus d'acció formativa i el tipus de càrrec. En conseqüència, el seu valor no depèn del context formatiu.

Atès l'interès de conèixer quina és la percepció dels responsables i el personal tècnic de formació de l'Administració pública catalana sobre el rol i la importància dels factors motivacionals en l'aplicació de la formació que desenvolupen, a continuació s'exposen els resultats qualitius dels grups de discussió.

### **A. Motivació per transferir**

En primer lloc, observem que en els grups de discussió es considera que, en general, el grau de motivació per transferir és alt. Tanmateix, s'esmenta que en alguns casos és possible que la prioritat de les persones que participen en la formació no sigui tant millorar la competència professional com obtenir mèrits per a la seva promoció professional. En la formació de l'Administració pública hi ha una certa "agenda oculta" que no potencia la transferència.

En el context de l'Escola de l'Administració Pública, de fet, s'ofereixen tres tipus de formació que responen a diverses motivacions de les persones participants: formació bàsica, formació d'aprofundiment i formació estratègica. Segons una de les tècniques de formació, «la transferència de la formació té una relació directa amb la línia formativa —tipus de formació— de la qual es tracti». La formació bàsica, però, no acostuma a estar vinculada al lloc de treball i té molta relació amb la millora del currículum del funcionariat per a les oposicions; a més, la demanda d'aquesta formació és de tipus individual, i la necessitat de formació és totalment subjectiva del participant. En canvi, la formació d'aprofundiment està dissenyada per ser aplicada al lloc de treball; és per això que està destinada a aquelles persones que pretenen millorar la seva actuació professional. Val a dir que aquest tipus de formació també està obert a altres participants, la qual cosa fa que en una mateixa acció formativa s'hagi de donar resposta a persones molt motivades per transferir la formació i a d'altres que no tenen una motivació tan directa. Finalment, la formació estratègica pretén que la persona apliqui allò que ha après en la formació per millorar el seu rendiment i contribueixi en major mesura al funcionament de l'organització. No obstant això, el personal tècnic aclareix que es donen dos tipus de formacions estratègiques: una formació prescriptiva i prioritària per poder desenvolupar adequadament les funcions professionals, i una altra de "necessària per fer bé la feina" però no amb una aplicació immediata.

Les responsables de formació dels departaments creuen que «la necessitat és el motor de la motivació del participant», és a dir, que l'activitat de formació que s'ofereix ha d'estar relacionada estretament amb la necessitat de la persona que hi participa per aconseguir motivar-la des de l'inici de la formació.

### **B. Expectatives de la persona participant**

L'equip tècnic de formació de l'EAPC explica que, afortunadament, cada cop augmenta més la demanda de formació estratègica, i això significa que es participa en formacions que s'orienten directament a la transferència. També s'observa que el personal tècnic no disposa de prou informació per saber si la inscripció a la formació és iniciativa del participant o del seu supervisor o supervisora. Malgrat tot,

una de les tècniques opina que el factor "origen de la iniciativa de participació" perd rellevància respecte a d'altres, com ara tots els factors d'acompanyament en la transferència.

Aquesta dada és interessant si tenim en compte que les expectatives de qui participa en la formació constitueixen un dels catalitzadors menys potents de la transferència. Caldria aprofundir en aquest factor per veure si realment no és un factor prioritari per als participants en la formació o si, per contra, és un factor prioritari no detectat com a tal per les persones responsables de la formació.

Des de l'òptica dels departaments i la formació a mida, hi ha algunes accions formatives obligatòries per a la plantilla —com ara les actualitzacions de procediments— en les quals la predisposició de qui hi participa no és bona. A pesar que aquesta formació és altament transferible a causa de la necessitat del lloc de treball, «la necessitat d'aplicar no és tan forta com quan la sent la persona».

### **C. Autoeficàcia**

Segons la valoració de la majoria de les tècniques participants en els grups de discussió, la inquietud per aplicar la formació per part dels participants és molt elevada. L'equip de professionals consensua que les persones participants mostren una bona predisposició i una actitud molt favorable davant les possibilitats d'èxit en l'aplicació d'allò après en la formació, encara que aquest factor està vinculat a la manera com s'ha abordat i visualitzat la transferència durant el desenvolupament de l'acció formativa, és a dir, al fet de si formadors i formadores han treballat exemples que reflecteixen la realitat professional dels participants, ja que «la preocupació perquè la formació es connecti a la realitat laboral és generalitzada», diu una de les tècniques de l'Escola.

### **D. "Esforç per transferir-actuació esperada" i "actuació professional-resultats esperats"**

Es pregunta al personal tècnic de formació si els participants creuen que els seus esforços per aplicar la formació els permetrà millorar l'actuació al lloc de treball i si posteriorment l'actuació professional els permetrà obtenir els resultats esperats. Tècnics i tècniques manifesten que l'element que més afecta l'assoliment dels resultats esperats a partir d'aplicar la formació no és tant l'esforç personal, sinó l'oportunitat d'aplicació, els recursos del lloc de treball i altres obstacles "del dia a dia". A més, exposen que això s'evidencia en les sessions de seguiment que fan en algunes de les accions formatives.

D'altra banda, el personal tècnic no explicita cap relació directa entre aquesta cadena motivacional.

Per sintetitzar, cal dir que els resultats qualitius evidencien les necessitats de millora a l'Administració pública d'alguns dels factors relatius a la motivació de les persones participants que ja es detectaven en els resultats quantitius. Encara que la motivació de les empleades i els empleats públics és elevada i que s'espera millorar l'actuació professional amb la formació, sembla que aquestes expectatives són una mica etèries i s'apropen més a un desig que a una visualització concreta de les millores que es pretenen implementar i de les aplicacions que es volen aconseguir.

#### 4.3.3. *Sistema de transferència dels factors de l'entorn laboral*

Els factors de l'entorn fan referència als elements del context laboral de les persones que participen en la formació que poden afectar positivament o negativament la realització de la transferència.

La taula 125 mostra els resultats generals que s'obtenen dels factors de l'entorn laboral. En general, el sistema de transferència referent als factors de l'entorn no és favorable a la transferència. El supervisor o la supervisora de la persona participant en la formació no s'oposa a la transferència, però tampoc no hi dóna el suport oportú; els companys i les companyes de qui participa sí que li ofereixen suport per transferir, però aquest facilitador té una puntuació moderada que caldria millorar perquè el sistema de transferència fos òptim. A l'organització només es dóna una lleugera resistència al canvi, però no s'aporten prou orientacions sobre el rendiment. Finalment, la persona obté poques conseqüències negatives si no aplica la formació, i les conseqüències positives són molt moderades.

Ens interessa aprofundir en aquests resultats generals i efectuar diverses anàlisis multivariables de la variància dels factors esmentats (MANOVA) per determinar si les dades varien segons dels tipus de destinataris, el tipus d'acció formativa i el tipus de càrrec.

Un cop feta aquesta anàlisi, també s'apliquen anàlisis de les variàncies (ANOVA) de les variables dependents, a través del mètode Bonferroni, comprovant les ANOVA de 0,007, i posteriorment s'analitzen les ANOVA univariants que resulten significatives, basades en la comparació per parelles de variables, a fi de constatar quin tipus de destinatari de la formació, d'acció formativa i de càrrec facilita en major mesura l'efectivitat de la formació.

S'exploren, en primer lloc, les diferències segons les persones destinatàries de la formació (Administració local, departaments i territori). La prova de Wilk's  $\Lambda$  indica diferències significatives entre els grups, Wilk's  $\Lambda = .89$ ,  $F(14, 710) = 2.92$ ,  $p < .01$ .

El factor "suport del supervisor/a",  $F(2,361) = 9.02$ ,  $p < .007$ ,  $\eta^2 = .05$ , presenta diferències significatives entre si la formació és a l'Administració local o si és territorial. Les accions formatives que es desenvolupen en l'àmbit de l'Administració local disposen de més suport del supervisor o la supervisora, la qual cosa potencia la transferència.

Les variables "suport dels companys/es",  $F(2,361) = 3.94$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2 = .02$ , i "resultats personals positius",  $F(2,361) = 3.19$ ,  $p = .042$ ,  $\eta^2 = .02$ , també presenten diferències significatives segons el tipus de destinatari de la formació de què es tracta. Tanmateix, es comprova que el nivell de significació no és suficient d'acord amb el criteri fixat de significació al nivell 0.5 dividit entre 7, o, el que és el mateix, 0.007.

Ni l'"oposició del supervisor/a",  $F(2,361) = 2.19$ ,  $p = .011$ ,  $\eta^2 = .01$ , ni els "resultats personals negatius",  $F(2,361) = 1.91$ ,  $p = .015$ ,  $\eta^2 = .01$ , ni l'"orientació de l'acompliment",  $F(2,361) = .33$ ,  $p = .722$ ,  $\eta^2 = .00$ , ni la "resistència al canvi",  $F(2,361) = 2.05$ ,  $p = .131$ ,  $\eta^2 = .01$ , no es diferencien significativament segons la persona destinatària de la formació.

**Taula 125. Mitjanes i desviacions típiques dels factors de capacitat segons destinataris**

	Destinatari							
	Administració local		Departament		Territorial		General	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Suport del supervisor/a	2,69	1,00	2,38	,93	2,20	,95	2,46	,99
Oposició del supervisor/a	1,78	,80	1,59	,78	1,62	,81	1,68	,80
Suport dels companys/es	3,23	,91	3,49	,87	3,15	,92	3,27	,91
Resultats personals negatius	1,66	,71	1,49	,57	1,60	,73	1,60	,69
Resultats personals positius	3,23	,78	3,22	,78	3,00	,79	3,16	,79

Orientació sobre l'acompliment	2,43	,89	2,49	,94	2,39	,84	2,43	,89
Resistència al canvi	2,19	,90	1,97	,79	2,14	,88	2,12	,87

Si revisem els resultats per acció formativa —“administració i gestió”, “habilitats relacionals”, “ofimàtica” i “altres”—, veiem que existeixen diferències significatives segons les formacions, Wilk's  $\Lambda = .81$ ,  $F(21, 1017) = 3.70$ ,  $p < .01$ . Cal tenir en compte que la  $\eta^2$  multivariable té molt poca capacitat explicativa de la variància dels factors de l'entorn laboral, .07.

El factor “suport del supervisor/a”,  $F(3,360) = 8.42$ ,  $p < .007$ ,  $\eta^2 = .07$ , presenta diferències significatives segons el tipus d'acció formativa. Les accions formatives sobre administració i gestió reben més suport del supervisor o la supervisora per a l'aplicació que les accions formatives sobre habilitats relacionals o ofimàtica.

Els resultats personals positius,  $F(3,360) = 5.87$ ,  $p < .007$ ,  $\eta^2 = .05$ , també presenten diferències pel que fa a la puntuació segons la tipologia d'acció formativa. Les accions formatives sobre habilitats relacionals impliquen que les persones participants obtinguin més conseqüències positives en aplicar la formació que les altres tipologies d'accions formatives.

Les variables “resultats personals negatius”,  $F(2,361) = 3.19$ ,  $p = .024$ ,  $\eta^2 = .03$ , i “resistència al canvi”,  $F(2,361) = 3.79$ ,  $p = .011$ ,  $\eta^2 = .03$ , mostren diferències significatives segons el tipus de destinatari de la formació de què es tracta. No obstant això, es comprova que el nivell de significació no és suficient d'acord amb el criteri fixat de significació al nivell 0.5 dividit entre 7, o, el que és el mateix, 0.007.

Finalment, fem notar que ni l'“oposició del supervisor/a”,  $F(2,361) = 1.51$ ,  $p = .21$ ,  $\eta^2 = .01$ , ni el “suport dels companys/es”,  $F(2,361) = .63$ ,  $p = .979$ ,  $\eta^2 = .00$ , ni l'“orientació de l'acompliment”,  $F(2,361) = .70$ ,  $p = .552$ ,  $\eta^2 = .00$ , no es diferencien significativament segons el destinatari de la formació.



La taula 126 inclou les puntuacions mitjanes i les desviacions típiques dels factors d'entorn laboral segons cada acció formativa.

**Taula 126. Mitjanes i desviacions típiques dels factors de capacitat segons destinataris**

	Acció formativa							
	Gestió i administració		Habilitats relacionals		Ofimàtica		Altres	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Suport del supervisor/a	2,69	,96	2,04	,96	2,21	,84	2,50	1,05
Oposició del supervisor/a	1,65	,78	1,57	,67	1,70	,91	1,85	,86
Suport dels companys/es	3,29	,86	3,28	,94	3,24	1,00	3,25	,92
Resultats personals negatius	3,27	,73	3,35	,78	2,94	,81	2,94	,83
Resultats personals positius	1,68	,71	1,37	,61	1,64	,73	1,55	,59
Orientació sobre l'acompliment	2,50	,94	2,40	,93	2,41	,81	2,33	,79
Resistència al canvi	1,96	,82	2,27	,83	2,21	,99	2,30	,85

Quant a les diferències en el valor dels factors de l'entorn laboral de l'LTSI segons el càrrec de la persona participant en la formació —cap d'àrea, secció, negociat o equip, personal tècnic del departament/centre, personal d'administració i gestió, auxiliar—, no s'aprecien diferències significatives, Wilk's  $\Lambda = .93$ ,  $F(21, 867) = 1.51$ ,  $p = .07$ . Això significa que aquests tipus de factors no van associats al càrrec o l'ocupació de qui participa en la formació. La taula 127 recull les puntuacions que s'obtenen per a cada càrrec.

**Taula 127. Mitjanes i desviacions típiques dels factors de capacitat segons destinataris**

	Càrrec											
	Subdirector/a		Cap d'àrea, secció, negociat o equip		Personal tècnic del departament/c entre		Personal d'administració i gestió		Auxiliar		Subaltern/a	
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica
Suport del supervisor/a	1,67	,33	2,44	,97	2,56	,75	2,31	,96	2,74	,97	2,37	1,05
Oposició del supervisor/a	2,11	1,17	1,69	,80	2,09	,90	1,65	,78	1,60	,80	2,17	1,24
Suport dels companys/es	3,22	,19	3,15	,94	3,31	,57	3,20	,88	3,47	,92	3,20	1,43
Resultats personals negatius	3,67	1,20	3,02	,78	2,96	,74	3,11	,79	3,32	,72	3,43	1,26
Resultats personals positius	1,44	,51	1,53	,67	1,64	,51	1,62	,72	1,56	,65	1,80	,88
Orientació sobre l'acompliment	2,67	2,08	2,36	,82	2,62	,74	2,31	,90	2,64	,89	3,03	,97
Resistència al canvi	1,89	,77	2,06	,83	2,47	,76	2,08	,82	2,08	,95	2,37	1,25

En definitiva, el sistema de transferència en relació amb l'entorn laboral de les persones participants en formació per a l'Administració pública de Catalunya no s'ajusta als llinars esperats. Malgrat que no hi ha un clima de treball d'oposició o resistència a la transferència, tampoc no es produeix el suport i/o les orientacions òptimes, i els participants reben poques conseqüències de l'aplicació de la formació.

A banda d'aquests resultats més genèrics, destaca que el factor "suport del supervisor/a" adopta un valor més positiu si el context de la formació és l'Administració local i si l'acció formativa tracta sobre gestió i administració. La resta de factors facilitadors o obstaculitzadors de la transferència sobre l'entorn laboral no varien segons les persones destinatàries de la formació, el tipus d'acció formativa o el càrrec.

Per interpretar millor aquestes dades, analitzem els resultats qualitius obtinguts a partir dels grups de discussió sobre els factors de l'entorn laboral a fi d'entendre millor quina forma adopta cada factor en els contextos analitzats.

#### **A. "Suport del supervisor/a", "oposició del supervisor/a" i "suport dels companys/es"**

Des del servei de formació de l'Administració pública s'intenta potenciar el protagonisme del col·lectiu de caps en el procés de transferència de la formació. «Els demanem que aprovin la realització de projectes vinculats a la formació, que signin plans d'acció o contractes d'aplicació, que donin el vistiplau en l'aplicació de nous procediments, etc.», diu una de les tècniques. El seu consentiment és l'única manera que tenim d'evidenciar el suport del cap o la cap.

Les persones que treballen als departaments creuen que el rol del cap és molt important en tot el procés formatiu, però es fa imprescindible per donar un cert clima de grup que participi en la formació, fins i tot quan aquesta no es duu a terme per iniciativa del treballador o la treballadora sinó per necessitat del context laboral. Aquest suport del cap i de la resta del grup de treball afavoreix la predisposició de la plantilla a fer determinades accions formatives.

D'altra banda, i des de fa pocs mesos, el conjunt de caps de departament recorre a la formació per donar suport als plans estratègics del mateix departament i de l'Administració pública. Aquest suport també s'evidencia en el fet que es qüestionen aspectes que mai no s'havien qüestionat, com ara el grau d'efectivitat de la formació —els antics cursos d'ofimàtica no resolien els problemes laborals reals, per exemple. «La receptivitat dels caps en la importància de l'àrea de formació ha millorat. Ara la formació es considera una política dins dels recursos humans», diu una responsable.

Així, les responsables dels departaments destaquen que últimament s'està duent a terme un gran nombre de processos de detecció de necessitats amb el suport dels caps d'àrea. Aquesta cooperació entre tots tres agents —responsable de formació, cap d'unitat i treballador o treballadora— ha propiciat que el personal s'impliqués més en la formació i que el nivell de transferència augmentés, fets reforçats també perquè els caps han facilitat l'aplicació d'aprenentatges.

Les tècniques de formació expliquen que no tenen informació sobre el suport que donen els companys vers l'aplicació de la formació.

## **B. Resultats personals positius i negatius**

Es pregunta als professionals participants dels fòrums si hi ha cap mecanisme, des de l'Administració o des dels departaments, que atorgui incentius o premis o bé conseqüències negatives al personal segons la seva actuació en la formació efectuada. De moment, a l'Administració pública no existeix cap mecanisme de recompensa, com tampoc de càstig. Tot i així, i atesa la implicació d'alguns supervisors i supervidores en el disseny d'accions formatives, pot ser que n'hi hagi que donin algun tipus de reconeixement als seus treballadors, però, si ho fan, no és des de l'àrea de formació.

## **C. Orientació sobre l'acompliment**

Les participants de tots dos grups de discussió no tenen informació directa respecte a les orientacions que es donen sobre l'acompliment. Elles saben que els caps dels participants fan un seguiment cada cop més acurat de la seva actuació professional, però desconeixen si aquesta supervisió va lligada als resultats que s'esperaven a partir de la formació.

## **D. Resistència al canvi**

En aquest cas, també es desconeix la situació concreta de cada equip de treball i les resistències que es poden produir respecte al canvi. Amb tot, la intuïció de les tècniques de formació és que l'Administració pública pretén ser capdavantera en els processos de millora i innovació i està engegant molts projectes per millorar les seves funcions. És per això que entenen la formació com un mecanisme de millora professional i consideren que, en general, no existeix una actitud de resistència al canvi, sinó més aviat al contrari.

A pesar d'això, s'insisteix en la poca informació que tenen sobre la situació particular de cada participant quan retorna al seu lloc de treball i pretén aplicar el que ha après.

Per resumir els resultats qualitatius sobre els factors que afecten la transferència propis de l'entorn laboral, cal explicar que es manifesta una necessitat de potenciar aquests catalitzadors de la transferència. És ben cert que les tècniques de formació no disposen d'una informació detallada sobre el context laboral de cada participant de l'Administració pública i que hi pot haver moltes casuístiques, però constaten que com a norma general els supervisors dels participants intenten donar suport a la transferència de la formació perquè entenen que aquesta els permetrà obtenir

millors resultats. No obstant això, no es disposa de mecanismes de recompensa o de càstig que ajudin a reconèixer els avanços que són producte de la formació.

Les valoracions de les tècniques de formació respecte al rol del conjunt de caps són una mica més positives que les valoracions dels participants obtingudes quantitativament, en les quals s'observa que els caps no s'oposen a l'aplicació de la formació, però tampoc no ofereixen el suport necessari en aquest sentit.

En tot cas, s'apunta que l'Administració pública ha de potenciar que el context laboral de les persones que participen en formació potenciï que els aprenentatges assolits es puguin incorporar eficaçment als llocs de treball d'aquestes persones.

#### **4.4. Descripció i anàlisi de la transferència de la formació de l'Administració pública**

A continuació es descriuen i s'analitzen els resultats obtinguts mitjançant el qüestionari de transferència de la formació per conèixer, finalment, el grau d'aplicació dels aprenentatges adquirits en la formació que ha dut a terme el personal de l'Administració pública. D'aquesta manera, a més de tenir una visió global sobre els factors que condicionen la transferència, obtenim una aproximació al grau de transferència assolit pels treballadors i les treballadores.

##### *4.4.1. Validació del qüestionari de transferència de la formació*

Primerament explicarem el procés de validació del qüestionari de transferència i els resultats obtinguts a partir d'aquest procés.

L'anàlisi multivariable duta a terme per validar els ítems del qüestionari de transferència ha estat l'anàlisi exploratòria. S'ha escollit aquest tipus d'anàlisi perquè és el que es recomana utilitzar per validar instruments de nova creació, com és el cas del qüestionari de transferència.

Els resultats indiquen<sup>67</sup> que la mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO) i la prova d'esfericitat de Barlett donen suport per dur a terme la validació mitjançant l'anàlisi factorial del qüestionari esmentat (significació de .000).

Els ítems del qüestionari de transferència es distribueixen en dos factors. En el moment de crear aquest instrument, es va optar per diferenciar dos grups d'ítems: segons la transferència vinculada al lloc de treball (relacionada amb la formació

---

<sup>67</sup> Vegeu els annexos 6 per aprofundir en els resultats de validació del qüestionari de transferència mitjançant l'anàlisi factorial amb el programa informàtic SPSS.

específica) i segons la transferència vinculada a l'actuació professional (relacionada amb la formació general). Pot ajudar a comprendre millor el significat dels dos termes la revisió del seu origen anglòfon: la "transferència vinculada al lloc de treball" prové de *transfer to the job* i implica que els aprenentatges s'apliquen directament en les tasques diàries; l'"actuació professional", en canvi, prové del terme *performance* i implica que el treballador o la treballadora incorpora noves competències a la seva manera d'actuar, a la seva destresa professional en general.

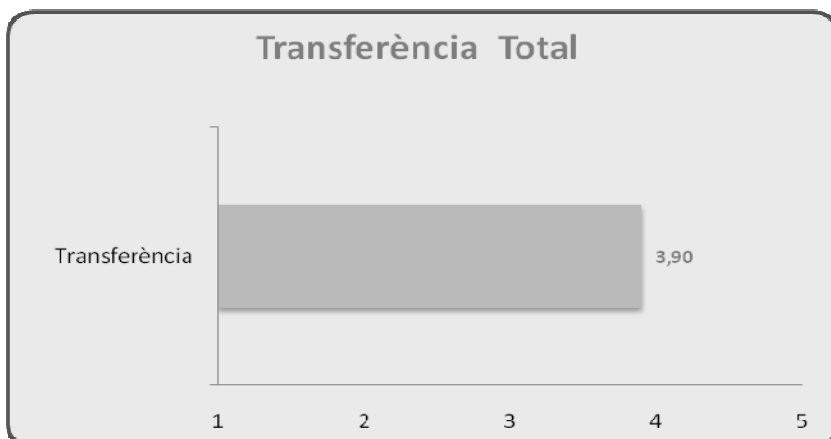
No obstant això, podem veure que l'ítem 6 ("En general, quan participo en accions formatives, aprenc coneixements i habilitats que posteriorment aplico en la meva feina") presenta complicacions. L'ítem emergeix en el factor de transferència a l'actuació professional però amb una càrrega factorial de 0,36, és a dir, que és lleugerament inferior al 0,4 esperat i, a més, també emergeix amb el factor de transferència al lloc de treball (però aquest cop amb una càrrega factorial molt petita, de 0,22). Es pren la decisió de mantenir l'ítem pel fet que apareix principalment associat al factor esperat i amb una càrrega factorial molt propera a l'esperada, però s'apunta que caldria modificar-ne la redacció de cara a futures aplicacions del qüestionari a fi d'obtenir un ítem amb una potencialitat de mesura de constructe més elevada.

#### 4.4.2. *Transferència al lloc de treball i transferència a l'actuació professional*

Del total de 387 participants que van respondre l'LTSI tot just en acabar la formació, només 155 persones (el 40,05%) van respondre el qüestionari de transferència. Aquesta és una dada molt positiva tenint en compte que la participació en aquesta segona fase del projecte era totalment voluntària i que la participació es va fer mitjançant l'enviament del qüestionari electrònicament.

Els resultats del qüestionari de transferència (gràfic 128) ens mostren un nivell de transferència elevat (3,90 punts sobre 5). Això ens indica que, en general, les persones que participen en la formació duta a terme en el context de l'Administració pública i la Generalitat transfereixen els aprenentatges de la formació al lloc de treball. Cal dir que la desviació típica de la transferència global és de 0,68 punts, cosa que vol dir que no hi ha grans diferències en el nivell de transferència de cada participant.

Gràfic 128. Transferència total



Si examinem els resultats més detalladament, segons el tipus de transferència avaluada, veiem que la transferència de la formació vers l'actuació professional és superior que la transferència vers el lloc de treball: 4,08 punts i 3,79 punts sobre 5, respectivament (vegeu el gràfic 129). Així, el grau de transferència de la formació a l'Administració pública respecte al lloc de treball específic de les persones participants és molt alt, però ho és encara més en termes generals, és a dir, en termes de la incorporació de la formació en l'actuació professional de la persona. Aquest resultat és molt positiu, perquè posa de manifest la valoració positiva que fa qui participa respecte a l'eficàcia de la formació i les aportacions d'aquesta al seu rendiment.

Gràfic 129. Transferència al lloc de treball i transferència a l'actuació professional



Per tal d'aprofundir en aquests resultats, és interessant posar-los en relació amb els resultats dels factors del sistema de transferència i la intenció per transferir, com veurem a continuació.

#### 4.4.3. *El sistema de transferència com a predictor de la transferència*

Com ja s'ha comentat, l'objectiu del qüestionari de transferència és conèixer el nivell d'aplicabilitat dels aprenentatges que les persones participants en la formació han dut a terme. No obstant això, mesurar el nivell de transferència és complex, i moltes vegades no ens ofereix gaire informació sobre quins factors han afavorit o han dificultat la transferència.

Per aquest motiu, creiem que existeix una manera alternativa de mesurar la transferència indirectament. El qüestionari LTSI ens ajuda a saber, a priori, quins són els factors que contribuiran o no a la transferència, i és possible que alguns d'aquests factors funcionin com a predictors del grau de transferència. D'aquesta manera, hem dut a terme un seguit d'anàlisis correlacionals entre els 16 factors de l'LTSI i els resultats de transferència.

La correlació dels 16 factors de l'LTSI com a predictors de la transferència en l'actuació professional ens informen que el model de 16 factors té una correlació mitjana-alta ( $R=0,482$ ) amb una significació de 0,001. Aquestes dades ens diuen que el model és vàlid per predir la transferència en l'actuació professional. De tota manera, el model de predicció només explica el 23,2% de la variància de la variable dependent, és a dir, de la transferència en l'actuació professional, percentatge de predicció que és mitjà-baix. Així doncs, caldria refinar l'instrument LTSI si es pretén utilitzar com a mesura alternativa indirecta de la transferència per tal d'augmentar-ne la capacitat predictiva.

D'altra banda, a la taula 130 es detallen les correlacions entre cada predictor i la transferència en l'actuació professional (segona columna) i les correlacions entre cada predictor i la transferència en l'actuació professional controlant els efectes dels altres factors com a predictors (tercera columna). Les correlacions ombrejades amb color lila són aquelles correlacions no significatives i que, per tant, no tenen una relació prou forta amb la variable dependent.

Podem apreciar que les correlacions de la tercera columna no són significatives, la qual cosa indica que cada factor de l'LTSI, si es controlen els efectes dels altres factors, no té prou força en la predicció de la transferència en l'actuació professional. S'entén, doncs, la importància de considerar el sistema de factors que afecten la transferència de manera global, com un conjunt d'elements que, de manera combinada, afecten la transferència.



Així mateix, hi ha quatre factors de la segona columna que no funcionen com a predictors: l'autoeficàcia, l'oposició del supervisor/a, els resultats personals negatius i la resistència al canvi. La resta de factors, de manera individual, es correlacionen significativament amb la variable dependent. Aquest resultat fa pensar que són els factors que actuen com a motor en la predicció de la transferència en l'actuació professional. Cal tenir en compte, però, que la correlació és baixa, ja que cap no arriba al 0,4. De nou s'aprecia la necessitat de considerar els factors de l'LTSI de manera global per tal de disposar de tot el seu potencial predictiu.

**Taula 130. Correlacions parcials i bivariants dels predictors amb la transferència en l'actuació professional**

Predictors	Correlació entre cada predictor i la transferència en l'actuació professional	Correlació entre cada predictor i la transferència en l'actuació professional controlant els altres predictors
Validesa de contingut	0,191**	0,032
Disseny de la transferència	0,173*	-0,009
Recursos personals per transferir	0,147*	0,064
Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge	0,262**	0,081
Motivació per transferir l'aprenentatge	0,341**	0,140
Expectatives del/de la participant	0,144*	0,055
Autoeficàcia	0,053	-0,115
Esforç per transferir - actuació esperada	0,149*	-0,061
Actuació professional - resultats esperats	0,342**	0,143
Suport del supervisor/a	0,203**	0,092
Oposició del supervisor/a	-0,086	-0,023
Suport dels companys/es	0,296**	0,102
Resultats personals positius	0,319**	0,089
Resultats personals negatius	0,023	-0,049
Orientació sobre l'acompliment	0,169*	-0,030
Resistència al canvi	-0,110	0,033

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Si examinem el resultat de correlacionar els 16 factors i la transferència en el lloc de treball, veiem que es tracta d'una correlació alta ( $R=0,656$ ) amb una significació de 0,000. El model examinat també és vàlid per predir la transferència al lloc de treball, fins i tot amb més precisió que amb la transferència en l'actuació professional, pel fet que el present model és capaç d'explicar el 43% de la variància de la variable dependent, la transferència en el lloc de treball.

Com passava a la taula anterior, la taula 131 ens ofereix dos tipus de correlacions amb els predictors de la transferència. La segona columna descriu les correlacions entre cada predictor i la transferència en el lloc de treball, mentre que la tercera columna presenta les correlacions entre cada predictor i la transferència en el lloc de treball controlant els efectes dels altres factors sobre el predictor estudiat.

**Taula 131. Correlacions parcials i bivariants dels predictors amb la transferència al lloc de treball**

Predictors	Correlació entre cada predictor i la transferència en el lloc de treball	Correlació entre cada predictor i la transferència en el lloc de treball controlant els altres predictors
Validesa de contingut	0,324**	0,118
Disseny de la transferència	0,302**	0,048
Recursos personals per transferir	0,203**	0,012
Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge	0,434**	0,243**
Motivació per transferir l'aprenentatge	0,556**	0,361**
Expectatives del/de la participant	0,231**	0,024
Autoeficàcia	0,180*	-0,038
Esforç per transferir - actuació esperada	0,248**	-0,071
Actuació professional - resultats esperats	0,337**	0,107
Suport del supervisor/a	0,208**	0,103
Oposició del supervisor/a	-0,133*	-0,010
Suport dels companys/es	0,333**	0,030
Resultats personals positius	0,327**	0,038
Resultats personals negatius	0,027**	0,039
Orientació sobre l'acompliment	0,098	-0,178*
Resistència al canvi	-0,174*	-0,058

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Podem apreciar que a la segona columna tots els predictors es correlacionen amb la transferència al lloc de treball, a excepció de l'orientació sobre l'acompliment. És a dir, el *feedback* que pot proporcionar el supervisor o la supervisora a la persona que participa en la formació, de manera individual, no té una relació prou rellevant amb la transferència al lloc de treball com per predir-la. No obstant això, recordem que sí que és un predictor significatiu, tot i que feble, en la transferència a l'actuació professional. Aquestes dades ens poden semblar coherents amb el paper del supervisor o la supervisora a l'Administració pública, ja que sol adoptar la funció, entre d'altres, de supervisar l'actuació professional del treballador o la treballadora i, a partir d'aquí, fixar la formació necessària per arribar al grau d'acompliment desitjat, però, en canvi, no té tanta força en

l'orientació sobre com aplicar la formació al lloc de treball per millorar-ne el rendiment.

D'aquesta manera, el rol del supervisor o la supervisora va més enllà de la transferència al lloc de treball i es percep que és més general per al rendiment de l'individu.

D'altra banda, i tot i que la resta de predictors siguin significatius a la segona columna i, per tant, individualment tinguin relació amb la transferència al lloc de treball, només hi ha dos elements que tenen correlacions superiors a 0,4. Els elements restants es correlacionen amb una puntuació més baixa. Els dos predictors amb més relació amb la transferència al lloc de treball són l'"oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge" i la "motivació per transferir l'aprenentatge" ( $R=0,434$  i  $R=0,556$ , respectivament).

Per acabar, i examinant la tercera columna de correlacions, observem que només tres factors actuen com a predictors de manera significativa per ells mateixos, sense les interferències dels altres factors. Aquests tres predictors són l'"oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge", la "motivació per transferir l'aprenentatge" i l'"orientació sobre l'acompliment". Com podem veure, el factor "orientació sobre l'acompliment" sí que es torna significatiu respecte a la transferència al lloc de treball si es controlen els efectes de la resta de factors; tanmateix, curiosament, la correlació és negativa —és a dir, com més orientació sobre l'acompliment té la persona que participa en la formació, menys transferència al lloc de treball realitza. Així, aquest factor té un resultat contrari a l'esperat. El resultat es pot interpretar des del punt de vista que un cop els altres factors de l'LTSI ja no es produeixen, les orientacions sobre l'acompliment guanyen pes en la transferència al lloc de treball, però en un sentit negatiu. Per tant, s'entreveu la necessitat de conèixer quins són els factors que interfereixen en aquest predictor i de quina manera això fa que el predictor passi de ser un facilitador a ser una barrera per a la transferència al lloc de treball.

Vistos aquests resultats, es pot interpretar que la capacitat de predir la transferència al lloc de treball d'aquests tres factors és la més potent entre els factors de l'LTSI. Malgrat això, el grau de correlació que té cadascun amb la transferència al lloc de treball, controlant els efectes de la resta de factors de l'LTSI, no és fort, ja que cap correlació no arriba al mínim ( $R=0,4$ ). Sigui com sigui, conèixer la relativa importància d'aquests tres predictors dins el model de predicció és complex, ja que es correlacionen entre ells mateixos i amb altres factors de l'LTSI. A la taula 132 podem veure aquestes correlacions.

Si posem atenció al primer predictor ("oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge"), veiem que hi ha tres factors que no s'hi correlacionen de manera significativa: "suport del supervisor/a", "oposició del supervisor/a" i "resultats personals negatius". És una dada curiosa, perquè la implicació o no del cap o la cap hauria de facilitar oportunitats d'aplicació, però, en la transferència al lloc de treball, els resultats mostren que aquesta relació directa no existeix. D'altra banda, la resta de factors es correlacionen de manera significativa però amb correlacions febles (<0,4).

El segon predictor de la transferència al lloc de treball, la "motivació per transferir l'aprenentatge", es correlaciona amb tots els factors de manera significativa excepte amb els "resultats personals negatius", l'"orientació sobre l'acompliment" i la "resistència al canvi". També resulta sorprenent que els resultats personals negatius i la resistència al canvi no es correlacionin de manera significativa, atès que es podria suposar que si la persona que participa en la formació rep conseqüències negatives (com ara sancions) per no dur a terme l'aplicació corresponent estarà més motivada per aplicar; i si aquesta persona té poca resistència al canvi, també restarà més oberta i participativa en la transferència. D'altra banda, i tot i que la resta de factors sí que es correlacionen significativament amb la "motivació per transferir", només n'hi ha un, els "resultats personals positius", que té una correlació mitjana-baixa ( $R=0,406$ ) amb la motivació. És normal pensar que la persona que participa en la formació estarà més predisposada a fer l'aplicació corresponent si té la possibilitat d'obtenir una recompensa o un reconeixement pel seu esforç.

**Taula 132. Índexs de les correlacions dels predictors parcials de la transferència al lloc de treball i la resta de factors de l'LTSI**

<i>Factors LTSI</i>	<i>Predictors parcials de la transferència al lloc de treball</i>		
	<b>Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge</b>	<b>Motivació per transferir l'aprenentatge</b>	<b>Orientació sobre l'acompliment</b>
Validesa de contingut	0,213**	0,296**	0,254**
Disseny de la transferència	0,390**	0,322**	0,231**
Recursos personals per transferir	0,281**	0,273**	-0,133*
Oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge		0,396**	0,331**
Motivació per transferir l'aprenentatge	0,396**		0,129
Expectatives del/de la participant	0,192**	0,275**	0,139*
Autoeficàcia	0,223**	0,215**	0,084
Esforç per transferir - actuació esperada	0,273**	0,382**	0,201**
Actuació professional - resultats esperats	0,331**	0,300**	0,482**
Suport del supervisor/a	0,048	0,145*	0,318**
Oposició del supervisor/a	-0,107	-0,189**	0,185*

Suport dels companys/es	0,349**	0,339**	0,275**
Resultats personals positius	0,240**	0,406**	0,332**
Resultats personals negatius	0,023	-0,042	0,327**
Orientació sobre l'acompliment	0,331**	0,129	
Resistència al canvi	-0,154*	-0,087	0,094

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Finalment, el predictor "orientació sobre l'acompliment" té relació amb la majoria de factors de l'LTSI, però no es correlaciona de manera significativa amb els tres factors següents: "motivació per transferir", "autoeficàcia" i "resistència al canvi". Tot i així, només el factor "actuació professional – resultats esperats" té una correlació potent ( $R=0,482$ ) amb l'"orientació sobre l'acompliment". Aquesta correlació no sorprèn si tenim en compte que les orientacions sobre l'acompliment són informacions que el cap va transmetent al treballador sobre com està executant la transferència dels aprenentatges —és a dir, la seva actuació professional— i que, d'acord amb aquest desenvolupament professional, el treballador genera unes expectatives de resultats. Si ens fixem en els resultats personals positius ( $R=0,332$ ), veurem que la correlació no és forta, però és la següent més alta a la comentada, i fa referència a la retribució personal en funció de l'actuació professional vinculada a la transferència al lloc de treball.

En definitiva, és important saber que tots els predictors tenen influències d'altres factors, tot i que la mesura d'aquestes influències es pot conèixer, en part, mitjançant anàlisis de correlacions més detallades. Per avançar més en aquestes anàlisis, i també per entendre millor aquestes relacions, en el futur es podria realitzar un model SEM (*structural equation model*), una anàlisi factorial confirmatòria que permet avançar en les jerarquies que operen en els factors dels models estudiats.

#### 4.4.4. La intenció de transferència com a predictor de la transferència

De la mateixa manera que els 16 factors de l'LTSI es poden fer servir com a predictors de la transferència, segons la teoria del comportament planificat d'Ajzen (vegeu el capítol 2.2), la intenció de transferència és un constructe que es pot utilitzar per predir la transferència real. Es planteja aquí la hipòtesi que si el nivell de predicció del constructe "intenció de transferència" fos elevat, es podria mesurar la intenció de transferir de cada participant tot just al final de l'acció formativa, en lloc de mesurar la transferència, de tal manera que actuaria com una variable substitutòria. Així, mesurar la transferència real ja no tindria un cost tan elevat i les dades obtingudes de les avaluacions sobre resultats de la formació anirien més enllà de la valoració de la satisfacció o l'aprenentatge generat, perquè es disposaria

de l'automesura de la transferència. Tenint en compte aquesta hipòtesi, Holton, Bates i Ruona van modificar la versió 3 de l'LTSI —utilitzada en aquesta recerca— incorporant el constructe "intenció de transferència".

En el context de la nostra recerca, ens interessa conèixer quina és la intenció de transferència que tenen les persones que participen en formació de l'Administració pública, però també desitgem avançar en l'anàlisi de l'ús d'aquest constructe i pretenem conèixer si existeix una correlació entre la intenció i la transferència al lloc de treball o a l'actuació professional per poder emprar el nou constructe com una mesura indirecta de la transferència.

Tot seguit explicarem els models de predicció de la transferència a l'actuació professional i de la transferència al lloc de treball, de manera conjunta.

El model de predicció de la "intenció de transferència" i la transferència a l'actuació professional té una correlació molt baixa ( $R=0,113$ ) i no significativa ( $0,160$ ). D'altra banda, el model de predicció de la "intenció de transferència" en la transferència al lloc de treball té una puntuació de  $R=0,359$  amb una significació de  $0,000$ . Malgrat que la relació entre la intenció de transferència i la transferència al lloc de treball és baixa, el model és vàlid, però només explica el 12,9% de la variància de la variable dependent.

Amb aquests resultats (vegeu la taula 133), podem concloure que la "intenció de transferència" no prediu la transferència de manera completa. Per tant, i tot i que és possible que predigui la transferència al lloc de treball, la "intenció de transferència" no és un bon constructe per mesurar la transferència de manera fiable en el context de l'Administració pública i de la Generalitat.

**Taula 133. Correlacions parcials entre la intenció de transferència i els dos tipus de transferència mesurada**

Predictor	Transferència a l'actuació professional	Transferència al lloc de treball
Intenció de transferència	0,113	0,359**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Els nostres resultats contradiuen els resultats obtinguts per altres investigadors fins aquest moment, i desitgem seguir avançant en la comprensió del motiu pel qual en el context de l'Administració pública catalana la intenció de transferència no és una bona mesura substitutòria.

Tenint en compte la literatura científica disponible al respecte, observem que fins ara aquest constructe només s'ha mesurat amb una de les tres variables que el componen, el component comportamental, així que seria interessant desenvolupar una mica més la definició del constructe i fer una recerca més acurada per poder establir si realment la "intenció de transferència" pot ser un bon predictor de la transferència o no.

Tot i així, de moment no es pot fer servir com a variable substitutòria de la transferència real, de manera que cal seguir mesurant la transferència directament fins a desenvolupar altres factors que ens permetin fer-ho indirectament. O, en tot cas, es pot considerar l'opció d'entendre que l'LTSI prediu en un 43% la transferència al lloc de treball. D'aquesta manera, i en la mesura que els factors de l'LTSI siguin facilitadors de la transferència, la formació es pot considerar en gran mesura eficaç, i a l'inrevés: si els factors de l'LTSI són barreres, es pot considerar que la formació no serà efectiva.

## 5. Conclusions i propostes de millora

La recerca que presentem en aquest informe es plantejava com a finalitat analitzar la formació contínua a l'Administració pública de Catalunya per tal d'identificar les barreres i els facilitadors que incideixen en la seva efectivitat en termes de resultats en el lloc de treball. Per assolir aquesta finalitat, el primer objectiu era descriure el sistema de transferència de la formació a l'Administració pública de Catalunya des del punt de vista de les barreres i els facilitadors que afecten l'efectivitat de la formació.

Per descriure el sistema de transferència, en primer lloc s'ha validat en el context català l'eina de diagnòstic emprada: el qüestionari *Learning Transfer System Inventory* (LTSI). La validació s'ha fet amb èxit, encara que s'hi ha identificat un ítem que no resulta vàlid. Un cop eliminat aquest ítem, l'LTSI català està validat i llest per dur a terme una aplicació generalitzada en el nostre context. La present recerca és la primera aplicació de l'instrument a Catalunya amb finalitat diagnòstica, de manera que els resultats que es presenten il·lustren amb detall les potencialitats i els usos de l'instrument a l'hora d'analitzar l'eficàcia de la formació.

Els resultats obtinguts sobre el sistema de transferència de la formació a l'Administració pública de Catalunya mostren la presència d'importants facilitadors de la transferència, però també es detecten barreres que caldria superar. Així, a l'Administració pública la percepció de les persones sobre la seva autoeficàcia és alta, com també el nivell de motivació, i no hi ha oposició del cap o la cap vers la transferència, fets que faciliten l'aplicació de la formació. També es confia que l'esforç per transferir pot generar canvis en la feina, però l'expectativa que aquests canvis generin resultats és baixa. El disseny de la transferència també actua com a element facilitador, sobretot en aquelles accions formatives que disposen de sessions de seguiment o de plans d'acció per orientar i facilitar l'aplicació dels aprenentatges. La intenció de transferència també és elevada, fet que mostra la voluntat dels empleats i les empleades públics d'aplicar allò que han après.

No obstant això, les persones que treballen a l'Administració reben poques orientacions sobre el seu acompliment, la qual cosa dificulta la transferència dels seus aprenentatges. A més, no hi ha cap tipus de conseqüència negativa per al personal si la transferència no es produeix, i tampoc si no hi ha suport per part del cap o la cap en el procés. Podem dir que aquests tres factors actuen com a barreres típiques del sector públic que limiten l'eficàcia de la formació i fan que el procés de transferència només estigui regulat per la motivació del treballador o la treballadora. Així doncs, si la motivació per transferir és baixa, la transferència difícilment s'arribarà a produir.



L'anàlisi del sistema de transferència a l'Administració pública per blocs de factors —capacitat dels participants, motivació i entorn laboral— aporta informació complementària interessant per comprendre com funciona la transferència en aquest context.

Pel que fa a la capacitat de les persones participants per transferir, entre els quatre factors que la integren es donen tres facilitadors moderats de l'efectivitat de la formació: validesa del contingut de la formació, disseny de la transferència i oportunitats per aplicar els aprenentatges. Es requereix una millora d'aquests factors per tal de garantir que actuïn com a catalitzadors de la transferència. En aquest sentit, els resultats qualitius mostren estratègies utilitzades en la formació a mida i pels departaments que milloren la validesa de contingut i el disseny de la transferència, i que es poden generalitzar a altres tipus de formació. No obstant això, el quart factor del bloc (els recursos personals per transferir) no es dona de manera adequada i resulta un obstacle perquè la formació es pugui transferir a la feina dels participants, sobretot en allò relatiu a "tenir temps per transferir".

Els factors motivacionals en el sector públic català actuen com a facilitadors de l'efectivitat de la formació i contribueixen a fer que sigui transferida al lloc de treball. A més, aquests factors presenten puntuacions molt homogènies segons el tipus de destinataris de la formació, el tipus d'acció formativa i el tipus de càrrec, per la qual cosa el seu valor no depèn del context formatiu. Els resultats qualitius mostren que la motivació per transferir és especialment alta en la formació d'aprofundiment i en l'especialitzada. Així, la motivació davant la formació i davant la seva aplicació és un pilar fonamental a l'Administració pública: garanteix l'eficàcia de la formació i podria compensar altres factors que, per les característiques del sector, actuen com a barreres —suport del cap o la cap, recompenses, etc.

Els factors de transferència relacionats amb l'entorn laboral dels participants en formació a l'Administració pública no s'ajusten als nivells esperats o desitjables. Malgrat que no es dona un clima de treball d'oposició o resistència a la transferència, tampoc no es dona el suport o les orientacions òptimes per part dels caps, i les persones que reben la formació no associen conseqüències positives ni negatives a l'aplicació de la formació o a la falta d'aquesta aplicació. Els resultats qualitius indiquen que darrerament els supervisors dels participants donen més suport a la transferència de la formació perquè entenen que aquesta els permetrà obtenir millors resultats. Tanmateix, no disposen de mecanismes de recompensa o de sanció que els ajudin a estimular la transferència de la formació. L'Administració pública ha de crear mecanismes per tal que el context laboral de qui participa en la formació potenciï la transferència dels aprenentatges i l'eficàcia de la formació.

Com es pot observar, les dades qualitatives recollides complementen els resultats quantitius i aporten informació valuosa per comprendre el sistema de transferència de l'Administració pública. L'equip de professionals insisteix que «es donen tota una sèrie de circumstàncies que, combinades, poden fer que s'apliqui o que no s'apliqui» la formació. Entre aquestes circumstàncies o factors s'apunten les oportunitats d'utilitzar l'aprenentatge, la validesa del contingut i el suport i la confirmació del supervisor o el cap en el procés de formació com a afavoridors de la transferència dels aprenentatges en el context de l'Administració pública de Catalunya.

De la mateixa manera, les expectatives de les persones participants i les motivacions personals per fer la formació (com ara la promoció professional, les oposicions o les possibles necessitats del context de treball, entre d'altres) són factors que impulsen aquestes persones a participar en la formació, però que dificulten que el procés de transferència es dugui a terme satisfactòriament.

D'altra banda, les persones responsables de formació a mida i dels departaments afirmen que una part de la formació sí que s'aplica, atès que les activitats ja es dissenyen sobre la base d'unes necessitats demandades des de les unitats de treball. Així mateix, l'efectivitat de la formació realitzada és una de les exigències prioritàries dels caps de departament, fet que obliga a dissenyar i a proporcionar una formació amb garanties d'efectivitat. Els factors que faciliten més l'efectivitat de la formació a mida són la validesa de contingut —basada en la detecció de necessitats efectuada prèviament— i la semblança entre les activitats d'ensenyament-aprenentatge (EA) i els llocs de treball.

Un altre objectiu del present estudi consistia a analitzar quins contextos formatius existents a l'Administració pública afavorien més l'eficàcia de la formació i, per tant, la transferència al lloc de treball. Per aquesta raó s'hi identifiquen tres contextos: l'Administració local, els departaments i la formació territorial, i s'analitzen els seus sistemes de transferència, amb la intenció d'identificar els nivells d'eficàcia i les estratègies més efectives i comprovar si es poden transferir a altres formacions.

El sistema de transferència que es detecta a l'Administració local és similar al sistema general del conjunt de l'Administració pública que s'ha descrit abans, però convé destacar-hi dos aspectes diferenciadors. D'una banda, apareix una barrera: el personal de l'Administració local té menys oportunitats per transferir, fet que indica que caldria revisar el context laboral de les persones que es formen per tal de proporcionar-los més oportunitats per aplicar la formació. D'altra banda, a l'Administració local només emergeix un facilitador fort: l'absència d'oposició del

cap vers la transferència. La resta de factors són facilitadors febles, de manera que caldria introduir estratègies d'acompanyament i suport a la transferència que milloressin les febleses d'aquest sistema.

L'anàlisi dels factors de capacitat per transferir mostra una situació menys favorable en la formació adreçada a l'Administració local que en el context dels departaments o la formació territorial. Concretament, els continguts de la formació, el disseny de la transferència i les oportunitats d'aplicació dels aprenentatges són menys favorables a l'Administració local, encara que les persones que fan formació tenen més recursos (temps i energia) per aplicar-la. Caldria millorar la planificació de la formació i el disseny de la transferència adoptant les estratègies que es donen en la formació a mida, ja que aquests elements, sumats als majors recursos de les persones per transferir, farien la formació a l'Administració local molt més efectiva.

Seria interessant analitzar en profunditat les característiques de la transferència en la formació en habilitats relacionals i en el personal subaltern i subdirectors per fer-les extensibles a altres formacions i col·lectius; aquesta seria una bona manera d'augmentar l'eficàcia de la formació a l'Administració local. La formació en habilitats relacionals i la formació per a personal subaltern i subdirectors té poca presència en la mostra explorada, per la qual cosa no es poden establir conclusions fermes, però sorprèn que es doni aquest resultat. Concretament, la formació en habilitats relacionals presenta un sistema de transferència més favorable que la resta de formacions, especialment la formació en ofimàtica, que presenta condicions més febles. Els col·lectius de subalterns i subdirectors identifiquen millors condicions per transferir que el personal tècnic, que té una bona intenció de transferència però ha de superar més barreres.

El sistema de transferència de la formació gestionada pels departaments de la Generalitat presenta unes condicions millors que el sistema general de l'Administració pública. Apareixen més facilitadors, com ara una menor resistència al canvi i un bon disseny de la transferència. Aquest resultat s'explica perquè, com s'indica en els grups de discussió, bona part d'aquesta formació és a mida, és a dir, es planifica i es dissenya per resoldre una necessitat formativa concreta i real, i se'n guia l'aplicació. També apareix una barrera específica, la manca de recursos personals per transferir (temps, energia, recursos, etc.), que es confirma en els grups de discussió: la manca de temps i energia per transferir representa una limitació important que posa en joc l'eficàcia de la formació. Els plans d'acció i el consens sobre la temporització de les noves funcions derivades de la formació que s'aplicarà poden ajudar a superar aquesta barrera.

Els resultats per tipus de formació i càrrec mostren que en la formació en gestió i administració emergeixen més facilitadors que en els altres tipus de formació, i que el context de transferència és millor per al cos de personal subaltern i auxiliar, i pitjor per al conjunt de caps i el personal tècnic. Els bons resultats obtinguts, en general, indiquen que la manera com es fa la formació als departaments pot servir de model per millorar l'eficàcia de la formació duta a terme en altres instàncies de l'Administració pública.

El sistema de transferència de la formació territorial és similar al que s'ha obtingut en la mostra general. Es detecta un facilitador més: la percepció de les persones participants sobre la pròpia autoeficàcia. En aquest cas, la formació en habilitats relacionals i en ofimàtica, així com els col·lectius de personal subaltern i tècnic, presenten un sistema de transferència millor que la resta de formacions i col·lectius en el territori. Aquests elements diferenciadors —deguts a les característiques específiques de la formació en territori, més centralitzada i d'oferta general— poden fer reflexionar sobre les estratègies que cal introduir per millorar el sistema de transferència, com ara contextualitzar més el disseny de la formació i atendre les característiques específiques de determinats col·lectius.

El present estudi també es plantejava com a objectiu descriure el grau de transferència de la formació de l'Administració. S'administra un qüestionari un temps després d'haver fet la formació per detectar el nivell de transferència real que els participants perceben que han assolit. Els resultats mostren que el grau de transferència és alt (3,90 punts sobre 5) i que es dona més transferència de la formació en l'actuació professional en general que en el lloc de treball concret. Aquest resultat permet afirmar que la formació a l'Administració pública és efectiva, ja que genera transferència tant en l'actuació professional global com en les funcions diàries dels treballadors i les treballadores, encara que en menor grau. No obstant això, si es millora el sistema de transferència de la formació potenciant-ne els punts forts i reconduint-ne els punts febles, la formació podria ser molt més efectiva i arribar a justificar totalment la gran inversió de recursos públics que s'hi dediquen.

El darrer objectiu de l'estudi pretenia analitzar els factors propis del sistema de transferència de la formació que prediuen més acuradament la transferència posterior de la formació. Les anàlisis efectuades entre els 16 factors de l'LTSI i la transferència aporten dades interessants en aquest sentit. En primer lloc, s'observa que el conjunt de factors que componen l'LTSI prediuen en un 23,2% la transferència en l'actuació professional. Aquesta és una dada predictiva baixa, de manera que cal revisar i estudiar el qüestionari LTSI a fi de poder-lo fer servir com a mesura indirecta de la transferència.

D'altra banda, els resultats de les correlacions entre els 16 factors i la transferència al lloc de treball confirmen que l'LTSI prediu en un 43% aquesta transferència, una predicció millor que en la transferència a l'actuació professional. Així mateix, les correlacions són més elevades ( $R=0,656$ ), per la qual cosa s'observa que és important considerar el sistema de factors que afecta la transferència de manera global, ja que el seu valor predictiu és més elevat quan els factors es combinen.

Si s'aprofundeix més en els resultats de les correlacions segons el factor implicat, s'observa que l'orientació sobre l'acompliment no es correlaciona amb la transferència al lloc de treball, cosa que indica que el *feedback* que fa el cap respecte a la persona que participa en la formació no és prou rellevant per predir la transferència al lloc de treball. No obstant això, sí que es correlaciona amb la transferència a l'actuació professional, la qual cosa significa que el rol del cap a l'Administració pública se centra més en l'orientació sobre el rendiment de l'individu i en la manera d'aconseguir millorar-lo que no pas en la manera d'aplicar els aprenentatges de la formació al lloc de treball concret. Aquestes dades fan pensar que caldria revisar el rol del col·lectiu de caps en el procés de transferència dels aprenentatges per tal d'aconseguir un apropament entre supervisor o supervisora i participant i millorar l'efectivitat de la formació. També es detecten dos factors que, combinats amb la resta, tenen una relació més intensa amb la transferència al lloc de treball: es tracta de l'"oportunitat d'utilitzar l'aprenentatge" i la "motivació per transferir l'aprenentatge".

En l'estudi s'explora també un factor que apareix en la literatura internacional, nou en el nostre context, com a possible predictor de transferència: la "intenció de transferència". Els resultats mostren que en el nostre context aquest constructe prediu només el 12,9% de la transferència real en el lloc de treball, de manera que no es pot considerar un predictor vàlid. Així, contràriament al que demostren altres estudis en altres contextos, en el context de l'Administració pública catalana la "intenció de transferència" no prediu acuradament la transferència per poder-lo utilitzar de manera fiable com a mesura substitutòria de la transferència.

En definitiva, és important saber que els factors del sistema de transferència presenten relacions entre ells, és a dir, exerceixen influències els uns sobre els altres. La mesura d'aquestes influències es pot conèixer mitjançant l'anàlisi de correlacions més detallades. Per avançar més en aquestes anàlisis, i també per entendre millor aquestes relacions, en el futur es podria realitzar un model SEM (*structural equation model*), una anàlisi factorial confirmatòria que permetria avançar en les jerarquies que operen en els factors dels models estudiats.

## **Bibliografia**

---

- Ajzen, I. (1991). «The theory of planned behavior». *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, núm. 50, pàg. 179-211.
- Baldwin, T. T. i Ford, J. K. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, núm. 41(1), pàg. 63-105.
- Barzucchetti, S. i Claude, J. F. (1995). *Évaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.
- Bass, B. M. i Vaughan, J. A. (1966). *Training in industry: The management of learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bates, R. A., Holton, E. F. III i Seyler, D. L. (1997). «Factors affecting transfer of training in an industrial setting». R. Torraco (ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Annual Conference Proceedings, USA* (pàg. 345-359). Bowling Green, OH: Academy of Human Resource Development.
- Bates, R. A., Holton, E. F. III, Seyler, D. L. i Carvalho, M. A. (2000). «The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting». *Human Resource Development International*, núm. 3(1), pàg. 19-42.
- Bates, R.A. i Holton, E.F. III (2004). «Linking workplace literacy skills and transfer system perceptions». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 15, pàg. 153-170.
- Bates, R., Kauffeld, S. i Holton, E. F. III (2007). «Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the learning transfer systems inventory». *Journal of European Industrial Training*, núm. 31(3), pàg. 195-211.
- Baumgartel, H. i Jeanpierre, F. (1972). «Applying new knowledge in the back-home setting: A study of Indian managers' adoptive efforts». *Journal of Applied Behavioral Science*, núm. 8(6), pàg. 674-694.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager*. Nova York: John Wiley.
- Briggs, G. R. i Naylor, J. C. (1962). «The relative efficiency of several training methods as a function of transfer task complexity». *Journal of Experimental Psychology*, núm. 64, pàg. 505-512.
- Broad, M. L. (2005). *Beyond transfer of training: Engaging systems to improve performance*. San Francisco: Wiley.
- Burke, L. A. i Hutchins, H. M. (2008). «A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 19(2), pàg. 107-128.
- Burke, L. A. i Baldwin, T. T. (1999). «Workforce training transfer: A Study of the effect of relapse prevention training and transfer». *Human Resource Management*, núm. 38(3), pàg. 227-243.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F., Millán, M. D., Navío, A., Romans, M. M., Rubio, M. J. i Viladot, G. (2005). «Tendències de la formació contínua a les empreses catalanes». *Revista Catalana de Pedagogia*, pàg. 291-323.

- Caine, G. i Caine, R. N. (1989). «Learning about accelerated learning». *Training and development journal*, núm. 43(5), 64.
- Campbell, J. P. (1971). «Personnel training and development». *Annual Review of Psychology*, núm. 22, pàg. 565-602.
- Carmines, E. G. i Zeller, R. A. (1991). *Reliability and viability assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, H., Holton, E. F. III i Bates, R. A. (2005). «Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 16(1), pàg. 55-84.
- Chen, H.-C. (2003). *Cross-cultural construct validation of Learning Transfer System Inventory in Taiwan*. Tesi no publicada, National Chaio Tung University, Hsinchu, Taiwan. [En xinès.]
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R. A. i Holton, E. F. III (2007). «The learning transfer system inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity». *International Journal of Training and Development*, núm. 11(3), pàg. 181-199.
- Diputació de Barcelona (2004). «Mapas de competencias de los empleados públicos», *Col.lecció de Papers de Formació Municipal*, núm. 110, març 2004.
- Downs, S. (1970). «Predicting training potential». *Personnel Management*, núm. 2, pàg. 26-28.
- Eddy, W. B., Glad, D. D. i Wilkins, D. D. (1967). «Organizational effects on training». *Training and Development Journal*, núm. 22(2), pàg. 36-43.
- Ellis, H. C. (1965). *The transfer of learning*. Nova York: McMillan.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russel, J. E. A., Ladd, R. T. i Dudisch, J. D. (1995). «The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer». *Journal of Management*, núm. 21(1), pàg. 1-25.
- Garavaglia, P. L. (1993). «How to ensure transfer of training». *Training and Development*, núm. 47(10), pàg. 63-68.
- Goldstein, I. L. (1980). «Training in work organizations». *Annual Review of Psychology*, núm. 31, pàg. 229-272.
- Goldstein, I. L. (1986). *Training in Organizations: Needs assessment, development and evaluation*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Gordon, L. V. (1955). «Time in training as a criterion of success in radio code». *Journal of Applied Psychology*, núm. 39, pàg. 311-313.
- Grau, R. i Llorens, S. (2004). *Avaluació i transferència de la formació contínua*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Hand, H. H., Richard, M. D. i Slocum, J. M. (1973). «Organization climate and the effectiveness of a human relations program». *Academy of Management Journal*, núm. 16, pàg. 185-195.



- Hernández, R., Fernández-Collado, C. i Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4a ed.). Mèxic: McGraw-Hill.
- Holton, E. F. III i Kirkpatrick, D. L. (1996). «The flawed four-level evaluation model». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 7(1), pàg. 5-29.
- Holton, E. F., Bates, R. A. i Ruona, W. E. A. (2000). «Development of a generalized learning transfer system inventory». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 11(4), pàg. 333-360.
- Holton, E. F. III, Chen, H. i Naquin, S. (2003). «An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 14(4), pàg. 459-482.
- Holton, E. F. III (2005). «Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations». *Advances in Developing Human Resources*, núm. 7(37), pàg. 37-54.
- Khasawneh, S., Bates, R. A. i Holton, E. F. III (2004). *Construct validation of an Arabic version of the learning transfer system inventory (LTSI) for use in Jordan*. [En línia.]
- Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, J. (2005). «Transferring learning to behavior». *T + D*, núm. 59(4), pàg. 19.
- Kontoghiorghes, C. (2001). «Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology: A US case study». *International Journal of Training and Development*, núm. 5, pàg. 248-260.
- Laird, D., Naquin, S. i Holton, E. F. III (2003). *Enhancing transfer of learning* (3a ed.). Cambridge, MA: Perseus.
- Le Boterf, G. (1991). *Cómo invertir en formación* [Comment investir en formation] (SAX Traductors Trans.). Barcelona: EADA Gestión.
- Lim, D.H. i Johnson, S. D. (2002). «Trainee perceptions of factors that influence learning transfer». *International Journal of Training and Development*, núm. 6(1), pàg. 36-48.
- Lorenzi, J. i Prina, C. (1992). *Les outils de la formation*. París: Nathan.
- Machin, M. A. i Fogarty, G. J. (2003). «Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions». *Journal of Business and Psychology*, núm. 18(1), pàg. 51-71.
- Machin, M. A. i Fogarty, G. J. (2004). «Assessing the antecedents of transfer in a training context». *International Journal of Training and Development*, núm. 8(3), pàg. 222-236.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. i Salas, E. (1992). «Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness». *Academy of Management Journal*, núm. 35, pàg. 828-847.
- McGehee, W. (1948). «Cutting training waste». *Personnel Psychology*, núm. 1, pàg. 331-340.

- McGehee, W. i Thayer, P.W. (1961). *Training in Business and Industry*. Nova York: Wiley.
- Meignant, A. (1997). *Manager la formation* (4a ed.). Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.
- Mintzberg, H. (1975) *The nature of managerial work*. Nova York: Harper & Row.
- Moreno, M. V. (2007). *La transferència de la formació contínua en el sector d'educació infantil. Informe de resultats*. Barcelona. Document no publicat.
- Naylor, J. C. i Briggs, G. E. (1963). «The effect of task complexity and task organization on the relative efficiency of part and whole training methods». *Journal of Experimental Psychology*, núm. 65, pàg. 217-224.
- Noe, R. A. (1996). «Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness». *Academy of Management Review*, núm. 11(4), pàg. 736-749.
- Noe, R. A. i Schmitt, N. (1986). «The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model». *Personnel Psychology*, núm. 39, pàg. 497-523.
- Pérez Moya, J. (1996). *Estrategia, gestión y habilidades directivas: un manual para el nuevo directivo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Phillips, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (2a ed.). Houston: Gulf Publishing.
- Pineda, P. (2000). «La evaluación de la formación en las organizaciones: situación y perspectiva». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 216, pàg. 291-312.
- Pineda, P. (coord.) (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P. i Sarramona, J. (2006). «El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios». [Versió electrònica.] *Revista de Educación*, núm. 341, pàg. 705-736.
- Pineda, P. i altres (2007). *Evaluación de la calidad de la formación continua en el sector de la educación infantil: informe ejecutivo*. Barcelona.
- Pineda, P. i altres (2008). *Avaluació de la formació per l'ús racional del medicament. Informe de resultats*. Barcelona. Document no publicat.
- Puchol, L. (2003) *El libro de las habilidades directivas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ramírez, A. (1997). *Valoración de la formación*. Madrid: Griker División Editorial.
- Rouillier, J. Z. i Goldstein, I. L. (1993). «The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 4(4), pàg. 377-390.
- Ruona, W. E. A., Leimbach, M., Holton, E. F. III i Bates, R. (2002). «The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees». *International Journal of Training and Development*, núm. 6(4), pàg. 218-228.
- Ryman, D. H. i Biersner, R. J. (1975). «Attitudes predictive of diving training success». *Personnel Psychology*, núm. 28, pàg. 181-188.

- Seyler, D. L., Holton, E. F. III, Bates, R. A., Burnett, M. F. i Carvalho, M. A. (1998). «Factors affecting motivation to transfer training». *International Journal of Training and Development*, núm. 2(1), pàg. 2-16.
- Swanson, R. A. (1996). «Evaluation systems in HRD. PLS evaluation system: Sales communication case study». *Symposium Evaluation Systems in HRD*, Minneapolis, pàg. 718-725.
- Swanson, R. A. (2000). «El sistema de evaluación PLS». Peter J. Dean i David E. Ripley, *Los principios de la mejora del rendimiento: Modelos para el aprendizaje en la organización* (pàg. 135-146). Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Tannenbaum, S. I. i Yukl, G. (1992). «Training and development in work organizations». *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Thayer, P. W. i Teachout, M. S. (1995). *A climate for transfer model*. Armstrong Laboratory/Human Resources.
- Thorndike, E. L. i Woodworth, R. S. (1901). «The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions». *Psychological Review*, núm. 8, pàg. 247-261.
- Tracey, B. J., Tannenbaum, S. I. i Kavanagh, M. J. (1995). «Applying trained skills on the job: The importance of the work environment». *Journal of Applied Psychology*, núm. 80(2), pàg. 239-252.
- Valls, A. (2000). *Las 12 habilidades directivas clave*. Barcelona: Gestión 2000.
- Vilkinas, T., Cartan, G. i Piron, S. (1994). «Performance, determinants for senior managers: rhetoric or reality?». *Leadership and organization development journal*, núm. 15, pàg. 24-32.
- Virtanen, T. (2000). «Changing competences of public managers: tensions in commitment». *The International Journal of Public Sector Management*, núm. 13(4), pàg. 333-341.
- Wade, P. A. (1994). *Measuring the impact of training*. Londres: Kogan Page.
- Wexley, K. N. (1984). «Personnel training». *Annual Review of Psychology*, núm. 35, pàg. 519-551.
- Wexley, K. N. i Latham, G. P. (1981). *Developing and Trainings Human Resources in Organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Yaghi, A., Goodman, D., Holton, E. F. i Bates, R. A. (2008). «Validation of the learning transfer system inventory: A study of supervisors in the public sector in Jordan». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 19(3), pàg. 241-262.
- Yamhill, S. i McLean, G. N. (2001). «Theories supporting transfer of training». *Human Resource Development Quarterly*, núm. 12(2), pàg. 195-208.