

La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje

Alfonso Jesús Gil López

Universidad de La Rioja. España.
alfonso.gil@unirioja.es

Domingo José Gallego Gil

Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
domingo.gallego@gmail.com

Recibido: 25/9/2015

Aceptado: 10/11/2014

Publicado: 22/12/2015



Resumen

Las organizaciones de aprendizaje desarrollan una cultura que facilita la adquisición de conocimientos a todos sus miembros. Un medio significativo de aprendizaje en dichas organizaciones es el desarrollo de formación continua. Además, la realización de formación contribuye a garantizar la asimilación de conceptos nuevos a lo largo de toda la vida. En este trabajo, estudiamos las horas de instrucción anuales que llevan a cabo los empleados del sector vinícola del Rioja. Nos basamos en la información que facilitan las empresas del sector y la que señalan sus trabajadores. La técnica de recogida de datos ha sido la encuesta. Se realizan dos tipos de cuestionarios, uno de los cuales va destinado a los directivos y otro, a los trabajadores. Además, se llevan a cabo dos tipos de estudios, un análisis descriptivo y un contraste de hipótesis. El análisis descriptivo señala que los empleados del sector realizan un elevado número de horas de formación, superior a la media nacional. El contraste de hipótesis muestra que las funciones que realizan los empleados en la bodega y su nivel de educación son las variables que muestran unas diferencias más significativas.

Palabras clave: formación continua; organización que aprende; aprendizaje organizacional; aprendizaje a lo largo de la vida; cultura de aprendizaje.

Resum. *La realització de formació contínua des de la perspectiva de l'organització d'aprenentatge*

Les organitzacions d'aprenentatge desenvolupen una cultura que facilita l'adquisició de coneixements a tots els seus membres. Un mitjà significatiu d'aprenentatge en aquestes organitzacions és el desenvolupament de formació contínua. A més, la realització de formació contribueix a garantir l'assimilació de conceptes nous al llarg de tota la vida. En el present treball, estudiem les hores d'instrucció anuals que duen a terme els empleats del sector vinícola del Rioja. Ho fem basant-nos en la informació que faciliten les empreses del sector i la que assenyalen els seus treballadors. La tècnica de recollida de dades ha estat l'enquesta. Es realitzen dos tipus de qüestionaris, l'un va destinat als directius i l'altre, als treballadors. A més, es duen a terme dos tipus d'estudis, una anàlisi descriptiva i un contrast d'hipòtesis. L'anàlisi descriptiva assenjala que els empleats del sector realitzen un

elevat nombre d'hores de formació, superior a la mitjana nacional. El contrast d'hipòtesis mostra que les funcions que realitzen els empleats al celler i el seu nivell d'educació són les variables que mostren unes diferències més significatives.

Paraules clau: formació contínua; organització que aprèn; aprenentatge organitzacional; aprenentatge al llarg de la vida; cultura d'aprenentatge.

Abstract. *Training from the learning organization perspective*

From the learning organization perspective, organizations are learning contexts as they develop a culture that facilitates learning for all members of the organization. A learning tool in organizations is training, which in turn promotes lifelong learning. This work aims to analyze the continuous training of workers in the Rioja wine sector. Using information provided by the wineries and the workers themselves, we determine the hours these employees dedicate to training. Data was collected by means of a survey comprising two types of questionnaires: a first questionnaire for Rioja winery managers and a second questionnaire for workers. Descriptive analysis and hypothesis testing were conducted. The descriptive analysis reveals that wine industry employees dedicate a large number of hours to training, higher than the national average. Hypothesis testing shows that the tasks performed by the winery employees and level education are the variables that show most significant differences.

Keywords: continuous training; learning organization; organizational learning; lifelong learning; learning culture.

Sumario

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Marco teórico | Referencias bibliográficas |
| 3. Análisis cuantitativo | |

1. Introducción

La formación continua puede tener una doble consideración: por un lado, se reconoce como uno de los instrumentos esenciales para garantizar la formación a lo largo de la vida de las personas adultas (Bermejo, 2006; García, 2007) y, por otro, es un procedimiento de aprendizaje en el contexto de trabajo (Rowden y Conine Jr., 2005). Estos dos aspectos están unidos al concepto de organización de aprendizaje, que facilita la adquisición de conocimientos a todos los miembros de la organización y que se transforma continuamente (Pedler et al., 1991), porque uno de los puntos clave en los que radica la idea de organización de aprendizaje es que las organizaciones son contextos de aprendizaje (Gil, 2011).

El presente estudio lo afrontamos bajo estas consideraciones. Pretendemos analizar la realización de formación continua en un contexto de empresa industrial, concretamente, en el sector vinícola del Rioja. La formación continua posee la peculiaridad de que se lleva a cabo por parte de los trabajadores, pero se puede efectuar tanto por iniciativa de la empresa como de los propios

empleados. Esta circunstancia aconseja recoger información de las empresas a través de sus directivos y de los trabajadores para contrastar datos y, de esta forma, obtener una visión completa de la realización de formación en el conjunto del sector. Sin embargo, no se encuentran muchas investigaciones que lleven a cabo un estudio que analice y compare la realización de formación desde la información de las empresas ni desde la información de los empleados, enfoque que desarrollamos en este artículo. Para llevar a cabo el objetivo de investigación, este trabajo se divide en tres puntos: en el primero, se desarrolla el marco teórico, en el segundo, afrontamos el estudio empírico y, en el tercero, señalamos la discusión y las conclusiones.

2. Marco teórico

2.1. La organización de aprendizaje

Peter Senge (1990), en su obra *The fifth discipline*, popularizó el concepto de *organización de aprendizaje* u *organización que aprende*. Lo definió como aquel contexto de trabajo en el que: «[...] la gente amplía continuamente su capacidad para crear resultados que realmente desea alcanzar, donde las nuevas formas de pensar se desarrollan, donde la aspiración colectiva tiene lugar en libertad y donde la gente continuamente aprende a aprender de forma conjunta» (p. 3). Otros autores pioneros en el estudio de la organización de aprendizaje fueron los siguientes: Garratt (1987), Hayes et al. (1988), Pedler et al. (1991), Swineringa y Wierdsma (1992) y Watkins y Marsick (1993). Este tema alcanzó una gran popularidad a finales del pasado siglo xx y sigue plenamente vigente en nuestros días (Wilson y Beard, 2014).

El análisis de la organización de aprendizaje se ha centrado en dos líneas de investigación. La primera la entiende como un nuevo modelo de gestión de las organizaciones (Cavaleri, 2008). La segunda, y mayoritaria, señala que se trata de un tipo de organización y no de un proceso. Una organización ideal en la que se lleva a cabo el aprendizaje de forma eficiente y se construye conocimiento (Garvin, 1993). Bajo esta consideración, se han venido señalando distintas características de una organización de aprendizaje; por ejemplo: se señala que tiene una estructura flexible (Gairín, 2000), que el trabajo colaborativo es constante (Gil, 2011) y que la formación continua se valora como un proceso de creación de conocimiento (Hwang, 2003).

A partir de estas características, se han venido exponiendo distintos modelos de organización de aprendizaje que intentan desarrollar lo que se viene denominando «aspectos no tangibles de la estrategia», como, por ejemplo: el liderazgo, la estructura o la cultura organizacional. El modelo de Gallego y Gil (2012) se basa en el liderazgo integrador que facilite la creación de una cultura de aprendizaje. El modelo de Khadra y Rawabdeh (2006) plantea una cultura organizacional de apoyo, un liderazgo facilitador y una estructura organizacional horizontal. El modelo de James (2003) parte de seis macropropiedades que caracterizan a una organización de aprendizaje: liderazgo transfor-

macional, cultura de igualdad, extensión estratégica, mecanismos de integración, estructura horizontal y trabajadores del conocimiento. Y el modelo de Tolbert et al. (2002) sugiere intervenciones específicas en el liderazgo y en la cultura organizacional.

En todos estos arquetipos, existe un elemento recurrente que es la cultura de aprendizaje, la cual tiene un doble significado en las organizaciones: por un lado, la persona se implica en la formación y en la adquisición de conocimientos nuevos (el individuo se forma a lo largo de su vida y mejora en su trabajo) y, por otro lado, la empresa da oportunidades de aprendizaje y de desarrollo a los empleados y a los grupos (Gil y Carrillo, 2013) (ver figura 1). Esta cultura, que se caracteriza por la cooperación (Gairín, 2000), contribuye significativamente a la mejora continua de la empresa (Cunningham y Gerrard, 2000), al desarrollo de procesos actitudinales relacionados con el comportamiento en la organización (González y González, 2000), a la adaptación a los cambios en los contextos organizacionales (Pantouvakis y Bouranta, 2013) y al desarrollo personal (Watkins y Marsick, 1993).

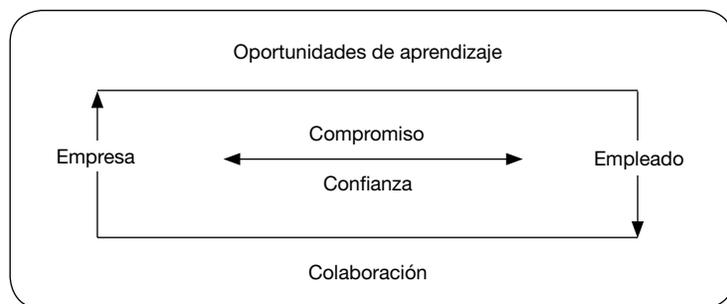


Figura 1. La cultura organizacional de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

2.2. La formación continua y el aprendizaje permanente

La formación continua está dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar su trabajo. Este tipo de formación se lleva a cabo a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente (Pineda y Sarramona, 2006). De hecho, la formación continua suele entenderse como educación o aprendizaje permanente (García, 2007).

El aprendizaje permanente es un concepto complejo y ha recibido diferentes denominaciones. En inglés, se ha llamado *lifelong learning*, *lifelong education*, *adult education*, *adult learning*, *in-service education*, *continuing education*, *permanent education* y *recurrent education* (Xiaozhou, 2001: 313). El aprendi-

zaje permanente se considera un esfuerzo a lo largo del ciclo vital que, de manera formal, no formal e informal, pretende enriquecer la calidad de vida personal del formando y de la comunidad en su conjunto (Tuijnman y Bostrom, 2002).

La conceptualización de que la educación debe cubrir la totalidad de la vida y de las actividades humanas rompe los límites tradicionales de edad, lugar y ámbito de aplicación docentes (Abukari, 2005). En este sentido, se viene señalando que se avanza hacia una sociedad del aprendizaje.

Además, el aprendizaje permanente es un elemento central en la economía del conocimiento, pues esta economía requiere de una actualización constante de competencias. Por ello, el desarrollo de la economía y de la sociedad del conocimiento dependerá, en gran parte, del avance del aprendizaje permanente (Xiaozhou, 2001), y de como éste se integre en el sistema formal y no formal de educación (Han, 2007).

2.3. El aprendizaje en el puesto de trabajo

El aumento de la competencia, los procesos de globalización y la velocidad de los cambios en las economías actuales han ayudado a destacar la importancia del aprendizaje en las pequeñas y medianas empresas como un elemento clave para su supervivencia y para el éxito de las mismas a largo plazo (Easterby-Smith et al., 1998). Además, como hemos señalado, los conceptos de *sociedad del conocimiento* y de *sociedad del aprendizaje* (Heiskanen, 2004) desafían a los empleados y a las estructuras de las organizaciones a encontrar nuevos métodos de trabajo (Collin, 2006). Así, cualquier estrategia empresarial de gestión de los recursos humanos debe buscar mejorar la adaptabilidad y la flexibilidad de la mano de obra, de modo que permita aprender para actuar con rapidez ante los cambios que tienen lugar en el mercado y las evoluciones de la tecnología (Planas, 2005).

Watkins y Marsick (1992) identificaron tres tipos diferentes de aprendizaje en el lugar de trabajo. Los denominaron *formal*, *informal* y *casual* o *incidental*. El *aprendizaje formal* (la formación) se refiere a los eventos planificados de manera más o menos puntual que se utilizan para instruir a las personas sobre la forma de realizar sus trabajos específicamente determinados e incluye tanto un objetivo o un conjunto de objetivos como un proceso definido y estructural. El *aprendizaje informal* se lleva a cabo en el contexto de las organizaciones y, entre otras cuestiones, se caracteriza por los aspectos siguientes: no se realiza en el aula, no suele estar altamente estructurado, su control se encuentra en manos del alumno y no está determinado por la organización. Aunque los aprendizajes informales y ocasionales están interconectados, no son necesariamente el mismo proceso. El *aprendizaje incidental* se produce como un subproducto involuntario de alguna otra actividad, por ejemplo: la experimentación por ensayo y error o la interacción personal.

Collin (2006) señala cuatro características que determinan el aprendizaje en el puesto de trabajo:

- a) El aprendizaje y las prácticas de empresa son difíciles de separar (Lave, 1993).
- b) Las experiencias laborales individuales parecen tener una importancia fundamental en el trabajo y en la formación (Beckett, 2001). En este sentido, la base del aprendizaje en el puesto de trabajo radica en la experiencia.
- c) Las tareas y los contextos de empresa determinan qué y cómo es posible aprender en el trabajo (Brown et al., 1989), la competencia no siempre se separa del contexto y esta puede no ser transferida a otro ambiente laboral (Sandberg, 2000).
- d) Este tipo de aprendizaje es compartido y suele tener lugar con los compañeros de trabajo y con otras redes de empresa conectadas (Rainbird et al., 2004).

2.4. Hacia un análisis del desarrollo de la teoría sobre la formación continua

Salas y Cannon-Bowers (2001) llevan a cabo un recorrido del desarrollo de la ciencia de la formación a lo largo de los últimos años. A continuación, analizamos brevemente cuatro puntos clave en la evolución de la investigación en formación continua.

El primero: el análisis de las necesidades de formación. Este análisis se lleva a cabo para determinar dónde es necesario realizarla, cómo hay que formar y en qué se necesita hacerlo (Goldstein, 1993). Un punto clave en el análisis de necesidades es la especificación de los objetivos de aprendizaje, además, se consideran otros aspectos importantes en este punto, como, por ejemplo: el diseño y la ejecución de la formación.

El segundo: los antecedentes de la formación. Los acontecimientos que ocurren antes de la formación tienen tanta trascendencia como los que tienen lugar durante su realización, en el sentido de que las actividades que se producen antes tienen un impacto en la efectividad de la capacitación. Trabajos como el de Tannenbaum et al. (1993) señalan algunos grupos de características de los formandos que intervienen en la eficiencia de la formación, por ejemplo: su capacidad cognitiva (Ree et al., 1995) y la autoeficiencia (Mathieu et al., 1992).

El tercero: los métodos de formación y las estrategias de enseñanza. A través de ellos, se pretende optimizar el aprendizaje. Dentro de los métodos de formación, viene teniendo un largo recorrido de investigación el uso de las tecnologías para el aprendizaje a distancia (Alonso y Gallego, 2002; Santibáñez y Gil, 2003). En lo que se refiere a las estrategias de enseñanza, se ha destacado el papel del formador como facilitador de la adquisición de conceptos nuevos, así como la importancia del autoconocimiento del discente (Santibáñez et al., 2004).

El cuarto: las condiciones de la postformación. En el estudio de las condiciones de la postformación, se señalan dos líneas de investigación: la evaluación y la transferencia de formación. En la evaluación de la formación, la tipología de Kirkpatrick (1998) sigue siendo el marco de estudio más destacado en este

tema. En la transferencia de formación, el trabajo que más influencia ha venido teniendo es el de Baldwin y Ford (1988), que plantea un modelo que se fundamenta, entre otros aspectos, en el desarrollo de entornos de aprendizaje o climas de transferencia (De Rijdt et al., 2013; Facticeau et al., 1995).

2.5. Análisis de la formación continua en España

Trabajos como los de Navarro y Rueda (2010), Caparrós et al. (2004), Crespo y Sanz (2000) y Alba-Ramírez (1994) estudian la formación continua de las empresas en España. Navarro y Rueda (2010) indican, por ejemplo, que el hecho de trabajar en un sector de actividad condiciona la probabilidad o no de recibir formación. Caparrós et al. (2004) señalan que el tipo de contrato es una variable que influye en las decisiones de inversión en el capital humano, de modo que los trabajadores temporales con menos de tres años de antigüedad no tienen tantas opciones de recibir instrucción específica como los fijos. Crespo y Sanz (2000) señalan la pequeña proporción de empresas que ofrecen formación en España (el 26%) frente a las europeas (57%). Villarejo (1999) hace notar las deficiencias de las compañías españolas en formación. Así, el gasto en esta partida puede rondar el 1,1% de la masa salarial, pero, para asegurar una economía competitiva, sería necesario triplicar la inversión en formación. Alba-Ramírez (1994) señala que las empresas de mayor tamaño y que introducen frecuentes cambios tecnológicos son las que ofrecen mayores posibilidades de aprendizaje a sus trabajadores.

Si se analizan los datos que vienen ofreciendo los diferentes boletines sobre la formación continua en España que presenta la Fundación Tripartita, que es la que se encarga de gestionar el crédito destinado a la formación de todas las empresas, se puede observar el panorama en España. A continuación, señalamos algunos datos de interés para nuestra investigación. En particular, nos centramos en el número de horas de instrucción que realizan los trabajadores (tabla 1), en la tasa de cobertura formativa de las empresas de la Comunidad Autónoma de La Rioja en relación con el resto de las comunidades autónomas de España (tabla 2) y en el número de empresas formadoras y la tasa de cobertura (tabla 3).

En la tabla 1, se señalan las horas de formación de demanda, que abarca las acciones de las empresas y los permisos individuales de formación. Se observa que ha habido una disminución en el número de horas a lo largo de estos últimos años. Así, se ha pasado de 27,7 en el año 2009 a 25,6 en el 2013.

Tabla 1. Formación de demanda. Horas de formación por participante y año

	2009	2010	2011	2012	2013
Horas anuales por participante	27,7	27,0	27,0	26,1	25,6

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de la Fundación Tripartita (2009, 2010, 2011, 2012 y 2013).

Tabla 2. Total de empresas que hacen formación

	2009	2010	2011	2012	2013
Empresas formadoras	293.460	380.548	432.182	459.620	478.621
Tasa de cobertura	17,8	24,6	28,8	31,1	30,0

Fuente: Memoria Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (2013).

Tabla 3. Porcentaje de tasa de cobertura formativa autonómica de demanda por años

	2009	2010	2011	2012	2013
La Rioja	14,5	15,5	19,5	24,5	25,8
Media de comunidades autónomas	19,0	23,0	24,7	28,0	29,0

Cobertura: porcentaje de participantes de la iniciativa de demanda respecto a los asalariados del sector privado según la EPA de IIT 2013.

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de la Fundación Tripartita (2009, 2010, 2011, 2012 y 2013).

La tabla 2 complementa a la anterior y muestra el total de empresas que vienen realizando formación desde el año 2009 hasta el 2013. A lo largo de este tiempo, ha habido un importante incremento: desde 293.460 empresas en 2009 (tasa de cobertura: 17,8%) hasta 478.621 empresas en 2013 (tasa de cobertura: 30,0%).

La tabla 3 muestra los datos de realización de formación por regiones, por un lado, la Comunidad Autónoma de La Rioja, en donde se encuentran mayoritariamente las empresas del sector vinícola del Rioja y, por otro, la media del resto de comunidades autónomas. Como se observa, la tasa de cobertura ha venido aumentando desde el año 2009 hasta el 2013, tanto en la Comunidad de La Rioja como en el resto de las autonomías. Así, en La Rioja, se ha pasado del 14,5% en el año 2009 hasta el 25,8% en 2013. En el resto de comunidades autónomas, la evolución ha sido del 19,0% en 2009 hasta el 29,0% en 2013. También se observa que la tasa de cobertura en La Rioja es, en cada uno de los años considerados, inferior a la media de las comunidades autónomas.

Otros datos que se pueden señalar en relación con la formación continua son, por ejemplo, que ha habido un aumento significativo en el número de participantes en programas de formación desde 711.740 en el año 2004 hasta 3.176.789 en el año 2012 (Fundación Tripartita, 2013). Otro aspecto que se puede señalar es que la formación llega al conjunto de empresas. Si consideramos la variable *sector de actividad*, resultan el siguiente número de empresas: 19.088 en agricultura, 54.322 en industria, 50.301 en construcción, 121.839 en comercio, 63.699 en hostelería y 169.372 en otros servicios (Fundación Tripartita, 2013).

Si se estudian otro tipo de variables, se comprueba que, según el género, el 56,4% de los participantes son hombres frente al 43,6% de mujeres. Atendiendo al cruce de las variables *edad* y *género*, el peso de la participación se

concentra en el segmento comprendido entre los 36 y los 45 años, con un total de 1.175.563 participantes (36,5% de la distribución), de los cuales el 56,2% son varones y el 43,8%, mujeres. El tramo de edad de 26 a 35 años agrupa al 29% de los participantes en actividades de formación en las empresas durante el 2013 (Fundación Tripartita, 2013).

3. Análisis cuantitativo

3.1. Muestra

Antes de analizar las características de la muestra, señalamos la población objeto de estudio, que corresponde a las empresas del sector vinícola del Rioja, en concreto, a aquellas que pertenecen a la Denominación de Origen Calificada Rioja con 6 o más asalariados. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008), el conjunto de empresas que forman la Denominación de Origen Rioja con 6 o más asalariados es de 179, de las cuales 74 (el 41,34%) tienen entre 6 y 9 asalariados; 89 (el 49,72%), entre 10 a 49, y 16 (el 8,94%), 50 o más.

El análisis se realizó en una muestra estadísticamente representativa de la población objeto de estudio. En esta muestra, se recogieron dos tipos de información. El primer tipo corresponde a las respuestas de los directivos de las empresas que contestan según los planteamientos de la organización. El segundo se refiere a los empleados de las mismas empresas que contestan a nivel individual. A continuación, señalamos las características de la muestra de empresas y de los empleados.

La muestra de empresas corresponde a un total de 58 bodegas pertenecientes a la Denominación de Origen Calificada Rioja, lo que representa el 32,40% de la población. Este tamaño de muestra es similar a otras investigaciones que también se llevaron a cabo en el sector vinícola del Rioja (Sáinz, 2001; Salazar, 2009). El error muestral es de $\pm 9,1$ (Santos et al., 2003), con un nivel de confianza del 95%. Debido al relativamente escaso número de empresas que constituyen la población de trabajo, el error muestral asumido se estableció en $\pm 10,0$.

La muestra de empleados corresponde a 230 sujetos de las 58 empresas encuestadas. De todas ellas, existe muestra de trabajadores, la cual es significativa de la población de asalariados del sector vinícola del Rioja. A partir de una estimación de los datos que facilita la Cámara de Comercio de La Rioja (2008), los asalariados del conjunto de la Denominación son 1.900, con un nivel de confianza del 95,5%. El error muestral es de $\pm 6,18$ (ver tabla 4).

Tabla 4. Características de la muestra de empleados

	N	%
Edad		
Menos de 30 años	49	21,3
Entre 30 y 44 años	109	47,4
Entre 45 y 60 años	70	30,4
Más de 60 años	2	0,9
Experiencia a lo largo de la vida laboral		
Menos de 3 años	6	2,6
Entre 3 y 6 años	32	13,9
Entre 7 y 10 años	43	18,7
Entre 11 y 20 años	58	25,2
Más de 20 años	91	39,6
Experiencia laboral en la empresa actual		
Menos de 3 años	37	16,1
Entre 3 y 6 años	59	25,7
Entre 7 y 10 años	37	16,1
Entre 11 y 20 años	40	17,4
Más de 20 años	57	24,8
Estudios concluidos		
Estudios primarios sin finalizar	5	2,2
Estudios primarios	78	33,9
Educación secundaria	70	30,4
Formación profesional	63	27,4
Estudios universitarios de grado medio	18	7,8
Estudios universitarios de grado superior	28	12,2
Otros estudios	2	0,9
Funciones en la empresa		
Trabajo directo en bodega	126	54,8
Técnico especialista	27	11,7
Administrativa	74	32,2
Agrícola	1	0,4
Alta gerencia	2	0,9
Categoría laboral		
Directivos	4	1,7
Jefes de departamento	11	4,8
Encargados de sección	35	15,2
Empleados generales	180	78,3
Tipo de contrato		
Fijos en plantilla	250	89,1
Fijos discontinuos	5	2,2
Contrato eventual	17	7,4
Empresa de trabajo temporal	1	0,4
Otro tipo de contratación	5	0,9

Tamaño de la empresa (número de empleados)		
De 6 a 9 empleados	47	20,4
De 10 a 49 empleados	140	60,9
Más de 49 empleados	43	18,7
Ubicación de la empresa (zona vitivinícola)		
Rioja Alta	156	67,8
Rioja Baja	47	20,4
Rioja Alavesa	27	11,8
Titularidad de la empresa		
Empresa capitalista	211	91,7
Empresa cooperativa	19	8,3
(N)	(230)	(100)

Fuente: elaboración propia.

3.2. Procedimiento

Se ha realizado una encuesta autoadministrada, método clásico cuando la población se distribuye en grupos o en contextos agrupados (Alvira, 2004), como es nuestro caso. Se han elaborado dos cuestionarios que corresponden a una investigación más amplia y, en esta ocasión, recogemos los aspectos relacionados con las horas de la formación. El primero de los cuestionarios tenía como sujeto de análisis la empresa y lo respondía el directivo más cualificado de la bodega en temas de aprendizaje y formación. El segundo tenía como sujeto de análisis el individuo y lo completaba el propio trabajador de la empresa vinícola.

La recogida de datos fue realizada por el procedimiento aleatorio con dos criterios de estratificación: el tamaño de la empresa (según el número de trabajadores) y su localización geográfica en función de la zona vitivinícola de producción de vino dentro de la Denominación de Origen Calificada Rioja (Rioja Alta, Rioja Baja y Rioja Alavesa). Para llevar a cabo la recogida de datos, se mantuvo un primer contacto, personal o telefónicamente, con las empresas elegidas al azar, para dar a conocer las características y las finalidades de la investigación. Con este primer contacto, intentábamos asegurar, en la medida de lo posible, la cumplimentación del cuestionario.

3.3. Objetivos e hipótesis

Nos planteamos como objetivos conocer el número de horas de formación que llevan a cabo los empleados del sector vinícola del Rioja y analizar la existencia de diferencias significativas entre la realización de horas de formación y las variables independientes, que son: *edad, experiencia laboral a lo largo de la vida, experiencia laboral en la empresa actual, estudios concluidos, funciones en la empresa, categoría laboral, tipo de contrato, tamaño de la empresa, zona de ubicación de la empresa y titularidad de la misma* (empresa capitalista o cooperativa).

Tabla 5. Primer grupo de hipótesis propuesto en relación con las horas anuales de formación de los empleados sobre cursos de temas generales

Hipótesis	Descripción de la hipótesis
H1a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y la edad del trabajador.
H2a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y la experiencia a lo largo de la vida laboral del trabajador.
H3a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y la experiencia laboral del trabajador en la empresa actual.
H4a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y el nivel de formación del trabajador.
H5a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y el tipo de contrato del trabajador.
H6a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y la categoría laboral del trabajador.
H7a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y las funciones que realiza el trabajador.
H8a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y la localización de la empresa.
H9a	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas generales y el tamaño de la empresa.
H10a	No existen diferencias significativas entre la realización de cursos de formación sobre temas generales y la titularidad de la empresa.

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo estos objetivos, se realizan dos tipos de análisis, uno univariable y uno bivariante, en el que se contrastan las hipótesis de trabajo. Las tablas 5 y 6 recogen los dos grupos de hipótesis propuestos, el primero hace referencia a la variable dependiente *realización de horas de formación sobre temas generales* y el segundo a la variable dependiente *realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas*. Se han distinguido dos tipos de cursos: los genéricos, es decir, los que no abordan la temática concreta del vino (sobre idiomas, informática, gestión, comercial, calidad, prevención de riesgos, manipulación de alimentos y manejo de maquinaria), y los específicos sobre vino (sobre enología, viticultura, manejo de maquinaria de enología, manejo de maquinaria de viticultura y normativa del Consejo Regulador).

Tabla 6. Segundo grupo de hipótesis propuesto en relación con las horas anuales de formación de los empleados sobre cursos de temas vitivinícolas

Hipótesis	Descripción de la hipótesis
H1b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y la edad del trabajador.
H2b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y la experiencia a lo largo de la vida laboral del trabajador.
H3b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y la experiencia laboral del trabajador en la empresa actual.
H4b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y el nivel de formación del trabajador.
H5b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y el tipo de contrato del trabajador.
H6b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y la categoría laboral del trabajador.
H7b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y las funciones que realiza el trabajador.
H8b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y la localización de la empresa.
H9b	No existen diferencias significativas entre la realización de horas de formación sobre temas vitivinícolas y el tamaño de la empresa.
H10b	No existen diferencias significativas entre la realización de cursos de formación sobre temas vitivinícolas y la titularidad de la empresa.

Fuente: elaboración propia.

3.4. Resultados

En primer lugar, señalamos los datos correspondientes al análisis univariable para conocer las horas de formación continua que realizan los empleados desde la información de los directivos y de los propios empleados (ver gráfico 1).

Según la información que facilitaron los directivos y los expertos en bodega, separamos los trabajadores en cuatro tipos: trabajador directo en bodega (empleo de planta), técnico en bodega (por ejemplo: los enólogos), administrativo (en general, empleados que trabajan en tareas administrativas, ventas o atención al cliente) y trabajador del campo o de labores agrícolas. Según la información de los directivos, que corresponde con el aprendizaje que oferta la empresa, los empleados que más horas de formación realizan son los administrativos (28,16), seguidos de los técnicos en bodega (25,36), de los trabajadores directos en bodega (23,00) y de los trabajadores del campo (1,20). Según los datos recogidos por los empleados, los que más horas de formación realizan son los técnicos en bodega (55,31), seguidos por los administrativos (48,29), los trabajadores directos en bodega (25,62) y, por último, los trabajadores del campo (30,00).

Como se observa en el gráfico anterior, en todos los casos, los empleados asisten a más horas de formación que las ofrecidas por la empresa, especialmente los técnicos en bodega, que llevan a cabo más de un 50% de la forma-

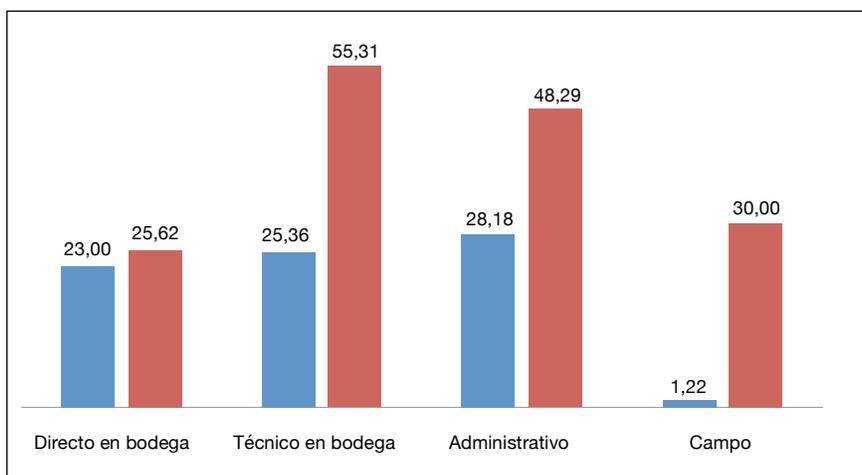


Gráfico 1. Horas anuales de formación según la información de los directivos y de los empleados del sector vinícola del Rioja.

Fuente: elaboración propia.

ción facilitada por la empresa. Los empleados directos en bodega son los que menos formación adicional llevan a cabo. El caso más llamativo es el de los trabajadores del campo, donde se produce un aumento de 1,22 horas de la formación llevada a cabo por iniciativa de la empresa a 30,00 horas que llevan a cabo en total, aunque hay que tener en cuenta que la muestra de este tipo de trabajadores es baja.

Por otro lado, en la tabla 7, se presenta el análisis de varianza (ANOVA) de un factor para las variables independientes *edad*, *experiencia laboral*, *experiencia en la empresa actual de los trabajadores*, *nivel de educación*, *tipo de contrato actual del trabajador*, *categoría laboral*, *funciones en la empresa*, *zona de ubicación de la empresa*, *tamaño* (número de empleados) y *titularidad* (empresa capitalista y cooperativa). Este análisis permite realizar el contraste de hipótesis que hemos propuesto en las tablas 5 y 6.

Como se observa en la tabla 5, se han podido contrastar las siguientes hipótesis: H1a, H1b, H3a, H3b, H5a, H5b, H8b, H9b, H10a y H10b. Por el contrario, no se han contrastado las siguientes hipótesis: H2b (0,079 sig.), que señalaba que no existían diferencias significativas entre la experiencia laboral del trabajador y la realización de horas de formación en temas vitivinícolas; H4a (0,009 sig.) y H4b (0,003 sig.), que indicaban que no existían diferencias significativas entre el nivel de educación del trabajador y la realización de horas de formación en temas generales y vitivinícolas; H7a (0,019 sig.) y H7b (0,000 sig.), que mostraban que no existían diferencias significativas entre las funciones que lleva a cabo el trabajador en la empresa y la realización de horas de formación en temas generales y vitivinícolas; H8a (0,009 sig.), que señalaba que no existían diferencias significativas entre la zona vitivinícola de ubicación de la

Tabla 7. Análisis de la varianza para las variables independientes propuestas y la variable dependiente *realización de horas anuales de formación sobre temas generales y específicos vitivinícolas*

Variables independientes	Horas de cursos generales			Horas de cursos vitivinícolas		
	gl.	F	Sig.	gl.	F	Sig.
Edad	3	1,070	0,363	3	1,438	0,233
Experiencia laboral en la vida	4	1,946	0,105	4	2,126	0,079
Experiencia laboral en la empresa	4	0,906	0,462	4	1,391	0,239
Nivel de educación	7	2,797	0,009	7	3,225	0,003
Tipo de contrato laboral	3	0,801	0,495	4	0,815	0,517
Categoría laboral	3	0,317	0,815	3	1,759	0,157
Funciones en la empresa	4	3,044	0,019	4	12,135	0,000
Zona de ubicación de la empresa	2	4,806	0,009	2	1,512	0,223
Tamaño de la empresa	2	2,505	0,085	2	0,062	0,940
Titularidad	1	2,722	0,101	1	0,012	0,914

Fuente: elaboración propia.

bodega y la realización de horas de formación en temas generales, y H9a (0,085 sig.), que indicaba que no existían diferencias significativas entre el tamaño de la empresa y la realización de horas de formación en temas generales.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo ha tenido como objetivo general analizar la realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. Las organizaciones de aprendizaje han supuesto un nuevo paradigma de organización, un cambio significativo desde los modelos prepersonales tayloristas de funcionamiento de las organizaciones hacia modelos de funcionamiento desde una perspectiva transpersonal (Griffey, 1998). Este modelo tiene implicaciones en los procesos de aprendizaje en las organizaciones. En referencia a la formación continua, Fernández-Salineró (1999) señala que esta formación se desarrolla bajo un nuevo modelo de empresa, que se considera un sistema social abierto que se integra en el entorno.

La clave de este tipo de organizaciones es el desarrollo de culturas de aprendizaje (Gallego y Gil, 2012). Dicho de otra forma, el impulso de valores hacia el aprendizaje. Así, desde la organización, se facilitan oportunidades de formación y, desde el trabajador, se avanza hacia un compromiso con el aprendizaje permanente. En el caso concreto de la formación, la organización proporciona impartición de conocimientos al conjunto de empleados, y los trabajadores se comprometen con su desarrollo profesional. En nuestro análisis, hemos comprobado que las empresas vinícolas ofrecen formación al conjunto de empleados y que los empleados, además de recibir la formación que facilita la empresa, asisten a más horas de aprendizaje continuo. Especialmen-

te, se forman los técnicos en bodega, que realizan 55,30 horas anuales, por encima de la media nacional. También, los trabajadores administrativos están por encima de la media nacional, con 48,29 horas de formación al año.

En relación con las hipótesis planteadas, hemos comprobado que unas variables de los trabajadores como la *edad*, la *experiencia laboral* o la *experiencia en la empresa* no son significativas en la realización de formación, puesto que las personas aprenden a lo largo de la vida laboral. Los estudios de la Fundación Tripartita también ponen de manifiesto que los trabajadores se forman a lo largo de su vida. Otras variables tampoco resultan significativas en la realización de formación, por ejemplo: la *titularidad de la empresa* o la *categoría laboral de los trabajadores*. El tamaño de la empresa es significativo en la realización de cursos generales. Otros trabajos también habían señalado que el tamaño de la empresa resultaba significativo (Crespo y Sanz, 2000). Sin embargo, esta variable no es importante en el caso de cursos sobre temas vitivinícolas, lo que vendría a señalar que, en aspectos específicos sobre vino, los empleados de las empresas reciben formación independientemente del tamaño de estas. Las variables especialmente significativas son las siguientes:

- El *nivel de educación de los trabajadores*, sobre todo cuando se trata de los estudios sobre formación (Altonji y Spletzer, 1991). Es el señalado «efecto Mateo», en el sentido de que aprende más la persona mejor formada (Peiró et al., 1997).
- Fundamentalmente, ha sido significativa la variable *funciones en la empresa*, tanto en la realización de horas en cursos generales como en cursos vitivinícolas, lo que vendría a señalar que las tareas de los empleados en las empresas son las que identifican a la formación que reciben, porque aprenden para una ocupación concreta. La variable *funciones en la empresa* también resultó significativa en la demanda de cursos de formación por parte de los trabajadores del sector vinícola (Gil et al., 2011).

Como conclusiones finales, debemos señalar que el aprendizaje permanente pone el énfasis en la iniciativa del propio alumno hacia la formación (García-Rodríguez et al., 2014; Xiaozhou, 2001), en su capacidad para adaptarse a un mundo en constante cambio (Sánchez y Boronat, 2014) y en el desarrollo de su creatividad a lo largo de la vida, sin limitaciones de edad o grupo de pertenencia. Y, como señala Peterson et al. (1979), el concepto de aprendizaje permanente involucra a las personas en la adquisición de conocimientos nuevos y facilita importantes beneficios para la comunidad.

Referencias bibliográficas

- ABUKARI, A. (2005). «Conceptualising lifelong learning: A reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK)». *European Journal of Education*, 40 (2), 143-154.

- ALBA-RAMÍREZ, A. (1994). «Formal training, temporary contracts, productivity and wages in Spain». *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 56 (2), 151-170.
- ALONSO, C.M. y GALLEGO, D.J. (2002). «Tecnologías de la información y la comunicación». *Revista de Educación*, 329, 181-206.
- ALTONJI, J. y SPLETZER, J. (1991). «Workers characteristics, job characteristics, and receipt of on-the-job training». *Industrial and Labor Relations Review*, 45 (1), 58-79.
- ALVIRA, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BALDWIN, T.T. y FORD, J.K. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BECKETT, D. (2001). «Hot action at work: A different understanding of “understanding”». En: FENWICK, T. (ed.). *Sociocultural perspectives on learning at work*. Nueva York, NY: Jossey-Bass, 73-83.
- BERMEJO, B. (2006). «La formación a lo largo de la vida: Exigencias sociolaborales-desarrollo personal». *Educar*, 38, 15-32.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). «Situated cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- CÁMARA DE COMERCIO DE LA RIOJA (2008). *Empleados de la denominación de origen Rioja*. Logroño: Cámara de Comercio de La Rioja (documento privado).
- CAPARRÓS, A.; NAVARRO, M.L. y RUEDA, M.F. (2004). «Efectos de la temporalidad sobre la formación recibida durante el empleo». *Cuadernos de Economía*, 27, 51-73.
- CAVALERI, A. (2008). «Are learning organizations pragmatic?». *The Learning Organization*, 15 (6), 474-485.
- COLLIN, K. (2006). «Connecting work and learning: Design engineers’ learning at work». *Journal of Workplace Learning*, 18 (7/8), 403-413.
- CRESPO, J. y SANZ, I. (2000). «La formación continua en España: Implicaciones de política económica». *Papeles de Economía Española*, 86, 280-294.
- CUNNINGHAM, J.B. y GERRARD, P. (2000). «Characteristics of well-performing organizations in Singapore». *Singapore Management Review*, 22 (1), 35-64.
- DE RIJDT, C.; STES, A.; VAN DER VLEUTEN, C. y DOCHY, F. (2013). «Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review». *Educational Research Review*, 8, 48-74.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R. y GEHARDI, S. (1998). «Organizational learning: Diverging communities of practice?». *Management Learning*, 29 (1), 5-20.
- FACTEAU, J.D.; DOBBINS, G.H.; RUSSEL, J.G.A.; LADD, R.T. y KUDISCH, J.D. (1995). «The influence of general perceptions for the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer». *Journal of Management*, 21, 1-25.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (1999). «El diseño de un plan de formación como estrategia de desarrollo empresarial: Estructura, instrumentos y técnicas». *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 181-142.
- FUNDACIÓN TRIPARTITA (2009). *Memoria 2009: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* [en línea]. <<http://www.fundaciontripartita.org>>.
- (2010). *Memoria 2010: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* [en línea]. <<http://www.fundaciontripartita.org>>.
- (2011). *Memoria 2011: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* [en línea]. <<http://www.fundaciontripartita.org>>.
- (2012). *Memoria 2012: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* [en línea]. <<http://www.fundaciontripartita.org>>.

- (2013). *Memoria 2013: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* [en línea]. <<http://www.fundaciontripartita.org>>.
- GAIRÍN, J. (2000). «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden». *Educar*, 27, 31-85.
- GALLEGO, D.J. y GIL, A.J. (2012). «La construcción de organizaciones de aprendizaje a través del liderazgo». *Universidad & Empresa*, 30, 43-77.
- GARCÍA, M.R. (2007). «Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua». *Revista de Educación*, 344, 309-331.
- GARCÍA-RODRÍGUEZ, M.P.; MESEGUER-MARTÍNEZ, L.; GONZÁLEZ-LOSADA, S. y BARRERA TORREJÓN, A.R. (2014). «Aprendizaje a lo largo de la vida: Éxito y futuro del sistema de acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años en Andalucía». *Revista de Educación*, 363, 101-127.
- GARRATT, B. (1987). *The learning organization*. Londres: Harper Collins.
- GARVIN, D.A. (1993). *Building a learning organization: Harvard Business Review*, 71 (4), 78-91.
- GIL, A.J. (2011). «El diseño de organizaciones que facilitan el aprendizaje». En: GALLEGO, D.J. y ALONSO, C.M. (dirs.). *Innovación y gestión del talento*. Cáceres: EBS Business School, 591-600.
- GIL, A.J. y CARRILLO, F.J. (2013). «La creación de conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje». *Intangible Capital*, 9 (3), 730-753.
- GIL, A.J.; GALLEGO, D.J. y LÁZARO, V. (2011). «El análisis de las necesidades de formación continua en el sector vinícola del Rioja». *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, número extraordinario, 53-70.
- GOLDSTEIN, I.L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development and evaluation*. 3.^a ed. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- GONZÁLEZ, A.P. y GONZÁLEZ, J.M. (2000). «Formación y empresa: Las organizaciones como marco de la formación». *Educación XXI*, 3, 163-217.
- GRIFFEY, S. (1998). «Conceptual frameworks beyond the learning organisation». *The Learning Organization*, 5 (2), 68-73.
- HAN, S. (2007). «Asian lifelong learning in the context of a global knowledge economy: A task re-visited». *Asia Pacific Education Review*, 8 (3), 478-486.
- HAYES, R.H.; WHEELWRIGHT, S.C. y CLARK, K.B. (1988). *Dynamic manufacturing: Creating the learning organization*. Nueva York: The Free Press.
- HEISKANEN, T. (2004). «Spaces, places and communities of practice». En: HEARN, J. y HEISKANEN, T. (eds.). *Information society and the workplace*. Londres: Routledge, 3-25.
- HWANG, A.S. (2003). «Training strategies in the management of knowledge». *Journal of Knowledge Management*, 7 (3), 92-104.
- INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA) (2008). *Empresas denominación de origen Rioja*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística (documento privado).
- JAMES, C.R. (2003). «Designing learning organizations». *Organizational Dynamics*, 32 (1), 46-61.
- KHADRA, M.F.A. y RAWABDEH, I.A. (2006). «Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies». *The Learning Organization*, 13 (5), 455-474.
- KIRKPATRICK, D.L. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- LAVE, J. (1993). «The practice of learning». En: CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (eds.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-34.

- MATHIEU, J.E.; TANNENBAUM, S.I. y SALAS, E. (1992). «Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness». *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.
- NAVARRO, M.L. y RUEDA, M.F. (2010). «Determinantes de la formación laboral por parte de los asalariados españoles». *Tribuna Económica*, 855, 153-168.
- PANTOUVAKIS, A. y BOURANTA, N. (2013). «The link between organizational learning culture and customer satisfaction: Confirming relationship and exploring moderating effect». *The Learning Organization*, 20 (1), 48-64.
- PEDLER, M.; BURGOYNE, J. y BOYDELL, T. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*. Londres: Mcgraw-Hill.
- PEIRÓ, J.M.; CRUZ-ROCHE, I. y ORERO, A. (1997). «La formación continua en España: Contexto, significación, evaluación e impacto de los primeros acuerdos». *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13 (3), 315-332.
- PETERSON, Y. et al. (1979). *Lifelong learning in America*. Londres: Jossey-Bass.
- PINEDA, P. y SARRAMONA, J. (2006). «El nuevo modelo de formación continua en España: Balance de un año de cambios». *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- PLANAS, J. (2005). «El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España». *Revista de Educación*, 338, 125-143.
- QUINONES, M.A. (1995). «Pretraining context effects: Training assignment as feedback». *Journal of Applied Psychology*, 80, 226-238.
- RAINBIRD, H.; FULLER, A. y MUNRO, A. (2004). *Workplace learning in context*. Londres: Routledge.
- REE, M.J.; CARRETTA, T.R. y TEACHOUT, M.S. (1995). «Role of ability and prior job knowledge in complex training performance». *Journal of Applied Psychology*, 80, 721-730.
- ROWDEN, R.W. y CONINE JR., C.T. (2005). «The impact of workplace learning on job satisfaction in small us commercial banks». *Journal of Workplace Learning*, 17 (4), 215-230.
- SÁINZ, A. (2001). *Análisis de los factores explicativos del éxito empresarial: Una aplicación al sector de la denominación de origen calificada Rioja*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- SALAS, E. y CANNON-BOWERS, J.A. (2001). «The science of training: A decade of progress». *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- SALAZAR, I. (2009). *La cooperativa como forma de gobierno de las transacciones en la denominación de origen calificada Rioja*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- SÁNCHEZ, B. y BORONAT, J. (2014). «Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales». *Educación XXI*, 17 (1), 221-242.
- SANDBERG, J. (2000). «Understanding human competence at work: An interpretative approach». *Academy of Management Journal*, 43 (1), 9-25.
- SANTIBÁÑEZ, J.; ADÁN, I.; GIL, A.J. y SÁENZ DE JUBERA, M. (2004). «Nuevas tecnologías, currículo, y orientación en la educación emocional y estilos de vida de estudiantes de bachillerato». *Comunicación y Pedagogía*, 196, 48-51.
- SANTIBÁÑEZ, J. y GIL, A.J. (2003). «Estrategias didácticas en medios en la formación inicial del profesorado». *Comunicar*, 21, 153-158.
- SANTOS, J.; MUÑOZ, A.; JUEZ, P. y CORTIÑAS, B. (2003). *Diseño de encuestas para estudios de mercado: Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Ramón Areces.
- SENGE, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Nueva York: Currency/Doubleday.

- SWINERLINGA, J. y WIERDSMA, A. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*. Wokingham: Addison Wesley.
- TANNENBAUM, S.I.; CANNON-BOWERS, J.A. y MATHIEU, J.E. (1993). *Factors that influence training effectiveness: A conceptual model and longitudinal analysis*. Rep. 93-011. Orlando, Fl: Naval Train. Syst. Cent.
- TOLBERT, A.S.; MCLEAN, G.N. y MYERS, R.C. (2002). «Creating the global learning organization (GLO)». *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 463-472.
- TUIJNMAN, A. y BOSTROM, A. (2002). «Changing notions of lifelong education and lifelong learning». *International Review of Education*, 48, 93-110.
- VILLAREJO, E. (1999). «Claves para el desarrollo de la formación profesional en la empresa, en España». *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 243-255.
- WATKINS, K. y MARSICK, V. (1992). «Toward a theory of informal and incidental learning in organizations». *International Journal of Lifelong Learning*, 11 (1), 287-300.
- (1993). *Sculpting the learning organisation: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WILSON, J.P. y BEARD, C. (2014). «Constructing a sustainable learning organization: Marks and Spencer's first Plan A learning store». *The Learning Organization*, 21 (2), 98-112.
- XIAOZHOU, X. (2001). «The role of the university in lifelong learning: Perspectives from the people's republic of China». *Higher Education Policy*, 14, 313-324.