

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**Escala de motivación para el transfer**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Yuxa Elvira Maya López**

**Director**

**José María Prieto Zamora**

**Madrid, 2018**



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

## **Escala de Motivación para el Transfer**

Tesis presentada para obtener el grado de Doctor

Doctorado en Psicología del Trabajo y las Organizaciones

Facultad de Psicología

Autora: Yuxa Elvira Maya López

Director: José María Prieto Zamora

Abril de 2017

**ÍNDICE**

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	4
<b>RESUMEN</b>	5
<b>SUMARY</b>	12
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	19
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	23
<b>1. LA FORMACION CONTINUA (FORMACION PROGRAMADA)</b>	23
1.1 Historia de la formación continua o formación programada en España.	28
1.1.1 Reforma de la formación 2016.	34
1.2 Modelos de evaluación de la formación programada	39
1.3 Problemas y dificultades de la evaluación.	51
<b>2. EVALUACIÓN DE LA TRANFERENCIA</b>	55
2.1 Modelos de la transferencia de la formación.	60
2.2 Conceptos y evolución del transfer de conocimientos y aprendizajes.	66
2.3 Modelos de aprendizaje y transferencia de conocimientos y habilidades.	74
2.4 El análisis de la transferencia de los aprendizajes a partir de las barreras del Transfer.	82
<b>3. MOTIVACIÓN</b>	97
3.1 Teorías de la motivación.	97
3.1.1 Teorías de contenido.	98
3.1.2 Teorías de proceso.	104
3.2 Motivación para transferir la formación.	107
<b>4. AUTOEFICACIA</b>	117
<b>III. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN</b>	122
3.1 Preguntas de investigación	122
3.2 Objetivos	122

<b>IV. MOTIVACIÓN PARA TRANFERIR CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES APRENDIDAS AL PUESTO DE TRABAJO: LAS BARRERAS DEL TRANSFER</b>	124
4.1. Introducción	124
4.2. Objetivos generales y específicos	130
4.3. Método	131
4.3.1 Participantes	131
4.3.2 Instrumento y procedimiento	132
4.4. Resultados	134
4.4.1.- Análisis de las propiedades psicométricas de la escala	134
4.4.2.- Análisis de las escalas según variables sociodemográficas	141
4.4.3.- Análisis predictivo sobre la intención de aplicar lo aprendido	142
4.5. Discusión y conclusiones	143
<b>V. MODELO TRIDIMENSIONAL DE LA MOTIVACIÓN PARA EL TRANSFER Y SU RELACIÓN CON AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN GENERAL</b>	146
5.1. Introducción	146
5.2. Objetivos generales y específicos	148
5.3. Método	149
5.3.1 Participantes	149
5.3.2 Instrumento y procedimiento	151
5.4. Resultado	152
5.4.1 Propiedades psicométricas de la escala	152
5.4.2 Análisis descriptivos de la motivación para el transfer y su relación con otras variables	159
5.5. Discusión y conclusiones	161
<b>VI.- TRANSFER Y MOTIVACIÓN. RESISTENCIA EN EL TIEMPO Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA EN EL PUESTO DE TRABAJO.</b>	165
6.1. Introducción	165

---

6.2.- Objetivos generales y específicos	168
6.3.- Método	169
6.3.1.- Participantes	169
6.3.2.- Instrumento y Procedimiento	170
6.4.- Resultados	173
6.4.1.- Análisis Psicométrico detallado de la Escala de Motivación para el Transfer	173
6.4.2.- Análisis descriptivo de las escalas	178
6.4.3.- Análisis longitudinal de la motivación para el transfer.	179
6.4.4.- Relación entre la Motivación para el Transfer y la Motivación de proceso y contenido	180
6.4.5.- Relación entre la Motivación para el Transfer, variables sociodemográficas y condiciones de acceso a la formación.	181
6.4.6.- Relación entre la Motivación para el Transfer y las medidas de conducta.	181
6.5.- Discusión y conclusiones.	183
<b>VII.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	187
<b>REFERENCIAS</b>	193
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	210
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	212
<b>ANEXOS</b>	213
Anexo I	213
Anexo II	215
Anexo III	219
Anexo IV	223

**AGRADECIMENTOS:**

En primer lugar quiero agradecer el apoyo institucional de la Facultad de Relaciones Laborales de la Universidad Castilla La-Mancha, así como del Departamento de Recursos Humanos y Comportamiento Organizacional de ISCTE-IUL, en Portugal, donde me recibieron para realizar mis estancias de investigación.

Agradezco personalmente al Profesor José María Prieto, a mi hermana Lilian, a mi esposo Pablo Olivos y a mis hijos Gabriel y Violeta, por su permanente apoyo, comprensión y por creer en mí.

Muchas gracias a todos y a todas.

---

**RESUMEN**

Los desafíos planteados por el mercado único europeo, las características del sistema productivo, la introducción de nuevas tecnologías y nuevos procesos organizativos, han provocado que en los últimos años las organizaciones empresariales hayan invertido en la mejora de su capital humano (Cano, 1996; IFES, 1994). Recientemente en España se están investigando con mayor detenimiento algunos procedimientos en relación con este tema.

La formación es uno de los instrumentos y una estrategia que facilita la integración entre la organización y este capital. Justamente, uno de los propósitos de los planes de formación es promover el interés en los trabajadores de adquirir conocimientos en determinados temas, proporcionándoles a las organizaciones personal más instruido y adaptado a entornos imprevisibles, en favor de los objetivos organizacionales.

Lamentablemente la formación suele emplearse en relación a una cadena de oportunidades, relacionadas más con el acceso al sistema de ayudas que a las reales ventajas que tiene para la gestión organizacional. Y muchas veces en las organizaciones se piensa que la formación es la alternativa para solucionar una variada gama de problemas. Se cree que es la fórmula magistral para resolver diferentes problemáticas organizacionales que en realidad están lejos de su competencia.

Además, aunque la formación tiene distintas facetas, objetivos, campos de acción, metodologías, métodos y fines, en la mayoría de los programas de formación están ausentes indicadores que garanticen la evaluación de su calidad y eficacia.

La formación puede beneficiarse de las técnicas y procedimientos aportados por la investigación en Ciencias Sociales (Del Pozo, 2007). Y aunque existen muchos instrumentos de evaluación disponibles para valorar la formación, los estudios acerca del “*transfer*” lo muestran como el gran desconocido de los modelos de evaluación. Una aproximación científica permitiría mejorar la comprensión de este fenómeno, así como mejorar la calidad de la formación, precisar sus objetivos y garantizar la consecución de las metas trazadas por las acciones formativas. La formación en empresas requiere de investigaciones que aporten elementos que favorezcan el aprendizaje, así como la transmisión de conocimientos y habilidades para el mejor desempeño de las tareas de los trabajadores.

El interés de esta investigación es vincular el transfer con la motivación, por ser esta un proceso psicológico que pone el acento en la gestión de los recursos humanos desde la psicología del trabajo, sin negar la importancia de la administración de dicha gestión. Así, la principal contribución de la motivación al presente estudio es brindar una reflexión de su posición en la evaluación del transfer, dentro de las políticas de las empresas.

El objetivo general consiste en medir y describir la motivación que tienen los alumnos para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante una acción formativa a sus puestos de trabajo, lo que aborda en una serie de capítulos que se describen brevemente a continuación.

---

En el capítulo 1 se plantea la relevancia del estudio para la investigación en psicología de los recursos humanos, justificando la necesidad de futuras investigaciones en este ámbito. En el capítulo 2 se desarrolla el marco teórico, destacando las investigaciones más influyentes en cada uno de los siguientes temas: Formación continua en las organizaciones; formación programada en España; evaluación de la formación; evaluación del transfer; barreras del transfer; motivación relacionada con el transfer; y autoeficacia relacionada con el transfer.

En el capítulo 3 se desarrollan los objetivos y preguntas que guían el estudio, los que, como mencionó anteriormente, están orientados al diseño de un instrumento para medir y describir la motivación que tienen los alumnos para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante acciones formativas a sus puestos de trabajo.

En el capítulo 4 se realiza la primera propuesta de instrumento (Anexo I.- Cuestionario estudio 1), a partir de la revisión de la literatura, para describir la motivación para transferir los aprendizajes al puesto de trabajo. Se evalúan algunas propiedades psicométricas de la escala y el papel predictor de las barreras del *Transfer* en la motivación que tienen los alumnos para transferir sus aprendizajes.

Los resultados muestran que la escala alcanza una fiabilidad superior a ,900. Un análisis factorial exploratorio, para probar la validez de constructo, muestra 5 componentes o factores que en conjunto explican el 69,97% de la varianza. El primero de ellos se ha llamado “Profesor y Familia” (PF, ítems 10, 12, 16 y 26), y agrupa aquellos ítems que valoran la labor del profesor responsable de la acción formativa, el apoyo familiar para tomar el curso y su contribución para la incorporación al mercado de trabajo. El

segundo factor está compuesto por aquellos ítems que hacen referencia al valor aplicado de los contenidos del curso y la intención de ponerlos en práctica, razón por la que se le ha denominado “Intención de Aplicar lo Aprendido” (IAA, ítems 9, 17, 24, 25 y 30). El tercer factor está compuesto por tres ítems correspondientes originalmente a “Entorno” (8, 13 y 23), tanto físico como social, respecto de las oportunidades que ofrecen a los alumnos para la aplicación de sus aprendizajes, razón por la que se mantuvo el nombre de “Entorno Laboral” (EL). El cuarto factor también está compuesto por tres ítems (18, 15 y 20) que se refieren específicamente al papel que juegan los superiores y compañeros de trabajo en la valoración de la acción formativa y las oportunidades para aplicar lo aprendido en el puesto de trabajo, razón por la que se le llamó “Superiores y Compañeros” (SC). Un quinto y último factor, compuesto sólo por dos ítems, fue descartado por su baja e indiferenciada carga factorial.

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con el propósito de probar el modelo de medida con PLS, en base a cuatro dimensiones y 19 ítems. Todos los indicadores (fiabilidad del ítem individual; fiabilidad compuesta; varianza extraída media; validez discriminante; cargas cruzadas) sugieren que el modelo que representa la escala es adecuado.

En el capítulo 5 se aplicó a una nueva muestra la escala propuesta a partir del estudio anterior y se profundiza en el análisis de su componente motivacional (Anexo II.- cuestionario estudio 2). Para ello se añadieron ítems de motivación para el aprendizaje y la transferencia (Ballesteros, 2008; Tellis, 2004), y se comparan sus resultados con la escala de Autoeficacia (Bassler y Schwarzer, 1996) y una escala para medir motivación de logro, locus de control y actitud hacia la formación (AmLcT-Q. Suárez-Álvarez et

al., 2013). El análisis de los datos de este estudio se llevó a cabo durante una estancia de investigación con el profesor doctor Antonio Caetano, del Departamento de Recursos Humanos y Comportamiento Organizacional de ISCTE-IUL, Portugal.

Los resultados del análisis factorial exploratorio indican que las respuestas a la escala se pueden agrupar en cuatro componentes o factores, los que en conjunto explican el 64,86% de la varianza. Tras un análisis de sus cargas factoriales, el primer factor se rebautizó como “Apoyo” (ítems 7, 8, 11 y 13), cuyos contenidos se refieren a la ayuda del departamento, superiores e instalaciones para aplicar lo aprendido y la valoración de la labor del profesor y los jefes responsables de la acción formativa. El segundo factor quedando compuesto por los ítems 23, 25 y 24, rebautizándose como “Motivación”. El tercer factor, rebautizado “Contenidos”, quedó finalmente compuesto por los ítems 12, 5, 6 y 1, y se refieren a que el curso y el profesor posibilitan aplicar lo aprendido. El cuarto factor, debido a su marginal porcentaje de varianza explicada, y a la falta de diferenciación de la carga factorial de sus ítems, quedó descartado.

Se llevó a cabo luego un análisis factorial confirmatorio con PLS, para probar el modelo de medida, en base a tres dimensiones y 12 ítems. Los resultados muestran buenos indicadores de ajuste (varianza extraída media; validez discriminante; cargas cruzadas), salvo para el factor “Contenido”.

Las correlaciones entre los factores de la escala de motivación para el Transfer y la autoeficacia y la escala AmLcT-Q, van en el sentido de lo esperado, aunque en su mayoría son correlaciones débiles. Así es la relación entre el factor “Apoyo” y “Locus de Control” ( $r=,228$ ;  $p < ,01$ ); entre el factor “Motivación” y la “Autoeficacia” ( $r=,170$ ;

$p < ,05$ ), la “Actitud hacia la formación” ( $r = ,232$ ;  $p < ,01$ ), y la “Motivación de logro” ( $r = ,170$ ;  $p < ,05$ ); y entre el factor “Contenido” con la “Autoeficacia” ( $r = ,260$ ;  $p < ,01$ ) y la “Motivación de logro” ( $r = ,249$ ;  $p < ,01$ ).

En el capítulo 6 se continua con el análisis de los aspectos motivacionales del Transfer, comparando sus resultados con una escala para medir motivación de logro (McClelland, 1989) y una escala basada en la teoría de las expectativas de la motivación de Vroom (Hackman y Porter, 1968). Además se lleva a cabo un estudio longitudinal para la evaluación de la motivación para el transfer en participantes de unos cursos de formación, gracias a una estancia de Investigación en la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad Castilla La-Mancha (Anexo III.- Cuestionario estudio 3 y Anexo IV.- Encuesta estudio 3).

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con el propósito de probar el modelo de medida con PLS. Como en el capítulo anterior, los valores muestran en general un buen nivel de ajuste del modelo (varianza extraída media; validez discriminante; fiabilidad compuesta; fiabilidad del ítem individual), salvo para el factor “Contenido”.

Se llevó a cabo una comparación entre los resultados de la primera y segunda aplicaciones de la escala de motivación para el transfer, con la prueba de signos de Wilcoxon. No se observan diferencias significativas en la motivación para el transfer, ni en sus factores, entre la primera aplicación y la segunda, llevada a cabo un mes después de la acción formativa.

---

Un análisis para calcular el coeficiente de correlación Rho de Spearman entre la motivación para el transfer, y sus factores, y las medidas de motivación de proceso y contenido, muestra correlaciones significativas y moderadas entre; el factor “Motivación” y la “Afilación” ( $\rho=,456$ ;  $p<,05$ ); el factor “Motivación” y la “Motivación general” de McClelland ( $\rho=,411$ ;  $p<,05$ ); y entre la media general de motivación para el transfer y la “Afilación” ( $\rho=,393$ ;  $p<,05$ ).

Finalmente en el capítulo 7, se realiza una revisión general a modo de conclusión sobre el alcance de los objetivos de los tres estudios. Se comentan las oportunidades que ofrece contar con una medida válida y consistente para la descripción de la motivación para la transferencia de los aprendizajes de formación. Se observa un vínculo entre el componente contenido de la motivación para el transfer y la autoeficacia, probablemente debido al refuerzo contingente que significa un buen desempeño durante el curso; y la motivación de logro, por el desafío que implica aprender nuevas competencias profesionales y su utilidad para el éxito del desempeño laboral. A su vez, la motivación para el transfer se caracteriza también por un vínculo con la necesidad de afiliación, debido probablemente a un sentido de pertenencia que conlleva un compromiso con la organización.

Se discuten estos resultados teniendo en cuenta las principales limitaciones de los estudios y la propuesta de nuevas líneas de investigación y posibles aplicaciones en la política de gestión de la evaluación del transfer.

**SUMMARY**

The challenges posed by the European single market, the characteristics of the productive system, the introduction of new technologies and new organizational processes have led to the fact that in recent years business organizations have invested in improving their human capital (Cano, 1996; IFES, 1994). More recently, a number of procedures have been investigated more closely in Spain on this subject.

Training is an instrument and strategy that facilitates the integration between the organization and this capital. Precisely, one of the purposes of training plans is to promote the interest in workers to acquire knowledge on certain topics, providing organizations with more educated and adapted personnel in unpredictable environments, developing organizational objectives.

Unfortunately training is usually used in relation to a chain of opportunities, related more to the access to the aid system than to the real advantages for organizational management. And many times in organizations it is thought that training is the alternative to solve a wide range of problems. It is believed to be the masterful formula for solving different organizational problems that are in fact far from their competence.

In addition, although training has different facets, objectives, fields of action, methodologies, methods and aims, in most training programs there are no indicators that guarantee the evaluation of their quality and effectiveness.

Training can get benefit from the techniques and procedures provided by research in Social Sciences (Del Pozo, 2007). And although there are many assessment tools available to assess the training, studies about the "*transfer*" show it is unknown compared with others evaluation procedures. A scientific approach would improve the understanding of this phenomenon, as well as improve the quality of training, define its objectives and guarantee the achievement of the goals set by the training actions. Training in companies requires research that provides elements that favour learning, as well as the transmission of knowledge and skills to better perform the tasks of workers.

The interest of this research is to link the transfer with the motivation, because this is a psychological process that emphasizes the management of human resources from the psychology of work, without denying the importance of the management of training. Thus, the main contribution of the motivation to the present study is to provide a reflection of its position in the evaluation of the transfer, within the policies of the companies.

The general objective is to measure and describe the students' motivation to transfer the knowledge and skills learned during a training action to their jobs, which is discussed in a series of chapters that are briefly described below.

Chapter 1 discusses the relevance of the study for research in human resources psychology, justifying the need for future research in this area. Chapter 2 develops the theoretical framework, highlighting the most influential research in each of the following topics: Continuing training in organizations; Programmed training in

---

Spain; Evaluation of training; Evaluation of transfer; Barriers of transfer; Motivation related to the transfer; and self-efficacy related to the transfer.

Chapter 3 develops the objectives and questions that guide the study, which, as mentioned above, are oriented to the design of an instrument to measure and describe the motivation that students have to transfer the knowledge and skills learned during training actions to their jobs.

In Chapter 4, the first proposal for an instrument (Annex I - Questionnaire study 1) is made, based on a review of the literature, to describe the motivation to transfer learning to the job. Some psychometric properties of the scale, and the predictive role of barriers for *Transfer* in motivation that students have to transfer their learning, are evaluated.

The results show that the scale achieves a reliability superior to, 900. An exploratory factorial analysis, to test construct validity, shows 5 components or factors which together account for 69.97% of the variance. The first one has been called "Teacher and Family" (TF, items 10, 12, 16 and 26), and groups those items that value the work of the teacher responsible for the training action, the family support to take the course and their contribution for the incorporation into the job market. The second factor is composed of those items that refer to the applied value of the contents of the course and the intention to put them into practice, which has been called "Intent to Apply Learning" (IAL, items 9, 17, 24, 25 and 30). The third factor is composed of three items corresponding originally to "Environment" (8, 13 and 23), both physical and social, regarding the opportunities offered to students for the application of their learning, named "Labour Environment" (LE). The fourth factor is also composed of three items

(18, 15 and 20) which specifically refer to the role of superiors and co-workers in assessing the training action and the opportunities to apply learnings in to the workplace, called "Superiors and Partners" (SP). A fifth and last factor, composed only for two items, was discarded because of its low and undifferentiated factorial load.

A confirmatory factorial analysis was carried out with the purpose of testing the measurement model with PLS, based on four dimensions and 19 items. All indicators (reliability of the individual item, composite reliability, average variance extracted, discriminant validity, cross loadings) suggest that the scale model is adequate.

In Chapter 5, the scale proposed in the previous study was applied to a new sample, and the analysis of its motivational component is deepened (Annex II.- questionnaire study 2). For that, motivation items for learning and transfer were added (Ballesteros, 2008, Tellis, 2004), and their results was compared with the Self-efficacy scale (Bassler & Schwarzer, 1996), and a scale for measuring achieve motivation, locus of control, and attitude towards training (AmLcT-Q. Suárez-Alvarez et al., 2013). The data analysis of this study was carried out during a research stay with the professor Dr. Antonio Caetano, of the Department of Human Resources and Organizational Behaviour of the ISCTE-IUL, Portugal.

The results of exploratory factor analysis indicate that scale responses can be grouped into four components or factors, which together account for 64.86% of the variance. After an analysis of their factorial loads, the first factor was renamed as "Support" (items 7, 8, 11 and 13), and refer to the department's help, superiors and facilities to apply the learned and the evaluation of the teacher's work and the heads

---

responsible for the training action. The second factor being composed of items 23, 25 and 24, being renamed as "Motivation". The third factor was renamed as "Contents" (items 12, 5, 6 and 1), and refer to the course and the teacher, which make it possible to apply what was learned. The fourth factor, due to its marginal percentage of variance explained, and the lack of differentiating factor loadings of its items, was discarded.

A confirmatory factor analysis with PLS was carried out to test the measurement model, based on three dimensions and 12 items. The results show good adjustment indicators (average variance extracted, discriminant validity, cross loadings), except for the factor "Contents".

The correlations between the factors of transfer motivation scale and self-efficacy and the AmLcT-Q scale, go in the sense expected, although they are weak correlations. This is the relation between the factor "Support" and "Locus of Control" ( $r = .228$ ;  $p < .01$ ); between the factor "Motivation" and "Self-efficacy" factors ( $r = .170$ ,  $p < 0.05$ ), "Attitude towards training" ( $r = .232$ ;  $P < 0.05$ ); and between the factor "Contents" with "Self-efficacy" ( $r = .260$ ,  $p < .01$ ) and "Achieve Motivation" ( $r = .249$ ;  $p < .01$ ).

Chapter 6 continues the analysis of the motivational aspects of the Transfer, comparing its results with a scale to measure achievement motivation (McClelland, 1989) and a scale based on Vroom's motivation expectations theory (Hackman et al. Porter, 1968). In addition, a longitudinal study is carried out for the evaluation of the motivation for the transfer in participants of some training courses, thanks to a research stay in the Faculty of Labour Relations and Human Resources of the Castilla La-Mancha University (Annex III.- Questionnaire Study 3 and Annex IV.-Survey study 3).

A confirmatory factorial analysis was carried out in order to test the measurement model with PLS. As in the previous chapter, the values generally show a good level adjustment for the model (average variance extracted, discriminant validity, composite reliability, reliability of the individual item), except for the "Content" factor.

A comparison was made between the results of the first and second applications of the transfer motivation scale, with Wilcoxon sign test. There were no significant differences in the motivation for the transfer, or its factors, between the first application and the second one, carried out one month after the training action.

Was carried out an analysis to calculate Spearman's Rho correlation coefficient, between the motivation for the transfer and its factors, and the measures of process and content motivation. There are significant correlations, although moderate, between: factor "Motivation" and "Affiliation" ( $\rho = .456$ ;  $p < 0.05$ ); factor "Motivation" and overall McClelland's motivation ( $\rho = .411$ ;  $p < .05$ ); and overall mean of motivation to transfer and "Affiliation" ( $\rho = .393$ ;  $p < .05$ ).

Finally, in Chapter 7, a general review is made as a conclusion about the achievement of the objectives of the three studies. The opportunities offered by a valid and consistent measure for the description of the motivation for the transfer of trainings are discussed. A link between the content component of the transfer motivation and the self-efficacy is observed, probably due to the contingent reinforcement that means a good performance during the course; and the motivation of achievement, for the challenge of learning new professional competences and their usefulness for successful

job performance. In turn, the motivation for transfer is also characterized by a link with the need for affiliation, probably due to a sense of membership which entails a commitment to the organization.

These results are discussed taking into account the main limitations of the studies, and the proposal of new lines of research and possible applications in the management policy of the transfer evaluation.

---

## I.- INTRODUCCIÓN

Los desafíos planteados por el mercado único europeo, las características del sistema productivo, la introducción de nuevas tecnologías y nuevos procesos organizativos, han provocado que en los últimos años las organizaciones empresariales hayan invertido en la mejora de su capital humano. Recientemente en España se están investigando con mayor detenimiento algunos procedimientos en relación con este tema, entre ellos la formación.

La formación es uno de los instrumentos y una estrategia que facilita la integración entre la organización y este capital humano. Justamente, uno de los propósitos de los planes de formación es promover el interés en los trabajadores de adquirir conocimientos en determinados temas, proporcionándoles a las organizaciones trabajadores más instruidos y adaptados a entornos imprevisibles, en favor de los objetivos organizacionales.

Lamentablemente la formación suele emplearse en relación a una cadena de oportunidades, relacionadas más con el acceso al sistema de ayudas que a las reales ventajas que tiene para la gestión organizacional. Además, muchas veces en las organizaciones se piensa que la formación es la alternativa para solucionar una variada gama de problemas. Se cree que la formación es la fórmula magistral para resolver diferentes problemáticas organizacionales que en realidad están lejos de su competencia.

Aunque la formación tiene distintas facetas, objetivos, campos de acción, metodologías, métodos y fines, en la mayoría de los programas de formación están ausentes indicadores que garanticen la evaluación de su calidad y eficacia. En este sentido, la evaluación de la formación juega un papel importante, y entre sus alternativas se encuentra la evaluación de la transferencia de los aprendizajes logrados en las acciones formativas al puesto de trabajo, lo que se conoce como Transfer (Baldwin y Ford, 1998; Broad y Newstrom, 2000).

La formación puede beneficiarse de las técnicas y procedimientos aportados por la investigación en Ciencias Sociales (Del Pozo, 2007). Y aunque existen muchos instrumentos de evaluación disponibles para valorar la formación, los estudios acerca del “*transfer*” lo muestran como el gran desconocido de los modelos de evaluación. Una aproximación científica permitiría mejorar la comprensión de este fenómeno, así como mejorar la calidad de la formación, precisar sus objetivos y garantizar la consecución de las metas trazadas por las acciones formativas. La formación en empresas requiere de investigaciones que aporten elementos que favorezcan el aprendizaje, así como la transmisión de conocimientos y habilidades para el mejor desempeño de las tareas de los trabajadores.

En este estudio se pretende vincular la evaluación del transfer con los conceptos de motivación, por ser este un proceso psicológico que pone el acento en la gestión de los recursos humanos desde la psicología del trabajo, sin negar la importancia de la administración de dicha gestión y los factores estructurales del trabajo.

Así, el presente estudio tiene el objetivo general de medir y describir la motivación que tienen los alumnos para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante una acción formativa a sus puestos de trabajo, lo que se intenta abordar con diferentes estudios de cuyos resultados se da cuenta en los siguientes capítulos.

En el capítulo II se desarrolla el marco teórico, destacando las teorías e investigaciones más influyentes sobre formación continua en las organizaciones, formación programada en España, evaluación de la formación, evaluación del transfer, las barreras del transfer, la motivación y la autoeficacia relacionadas con el transfer.

El capítulo III se desarrollan los objetivos y preguntas que guiaran el estudio, como se menciona anteriormente, destinado principalmente al diseño de un instrumento que permita medir y describir la motivación que tienen los alumnos para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante una acción formativa a sus puestos de trabajo.

En el capítulo IV se desarrolla el primer estudio empírico destinado al diseño de un instrumento para medir la motivación que tienen los alumnos para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante una acción formativa a sus puestos de trabajo. Y como objetivos específicos evaluar algunas de sus propiedades psicométricas, así como evaluar el papel predictor de las barreras del *Transfer* en la motivación que tienen los alumnos para transferir sus aprendizajes.

En el capítulo V se avanza en la evaluación y diseño de la escala de motivación para el transfer, para lo cual se incorporan los conceptos de motivación para aprender (MA) y motivación para transferir (MT), y evalúan sus propiedades psicométricas. El plan de análisis de datos se llevó a cabo en el marco de una estancia de investigación predoctoral en el Departamento de Recursos Humanos y Comportamiento Organizacional de ISCTE-IUL, en Portugal, bajo la tutela del profesor doctor Antonio Caetano. Además, siguiendo los principales resultados destacados en la literatura, se probó la relación de la escala con una medida de autoeficacia (Baessler y Wchwazer, 1996) y otra que mide atribución causal, actitud hacia la formación y motivación de logro (AmLcT-Q. Suárez-Álvarez et al., 2013).

En el capítulo VI, además de profundizar en el análisis de la escala, se lleva a cabo un estudio de seguimiento en dos momentos de evaluación a participantes de unos cursos de formación, gracias a una estancia de Investigación predoctoral en la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad Castilla La-Mancha. Este estudio permite evaluar la resistencia al cambio de la motivación para el transfer, y su relación con el comportamiento en el puesto de trabajo.

Finalmente, en el capítulo VII se realiza una revisión general a modo de conclusión sobre el alcance de los objetivos de los tres estudios. Se comentará sus principales limitaciones y se hará referencia a las oportunidades que tiene el estudio para el desarrollo de nuevas líneas de investigación y posibles aplicaciones en la política de gestión de la evaluación del transfer.

---

## **II.- MARCO TEÓRICO**

### **1.- LA FORMACIÓN CONTINUA (FORMACIÓN PROGRAMADA)**

La formación continua (formación programada), es aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión u oficio, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias laborales (Sarramona y Pineda, 2006). Por lo tanto, es la formación dirigida a los trabajadores en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como «continua».

La formación continua influye en el ámbito de las profesiones u oficios, ya que las competencias, los métodos y los sistemas de organización van evolucionando, de esta manera, las necesidades laborales del trabajador sufren también importantes variaciones. En este punto la formación continua permite la conciliación entre las exigencias de un puesto de trabajo y las necesidades personales del trabajador, de esta manera se convierte en un instrumento de gestión del conocimiento, con una gran relevancia estratégica para la organización.

Según Clemente, González-Álvarez, y Sanso-Navarro (2013) la formación continua supone un coste para la empresa y para el trabajador, en términos de tiempo y de financiación. Las horas dedicadas a formación en el empleo pueden influir en el

---

rendimiento laboral del trabajador, ya que podría presentar una mayor fatiga. Además, la adquisición de nuevas capacidades por parte del trabajador hace que éste posea un valor añadido, con lo que aumenta la probabilidad de que deje su puesto de trabajo actual para buscar otro mejor. Sin embargo, Münch (1994), en la revista “la formación profesional continua en los países de la Unión Europea, Diversidad de Funciones y problemas especiales”, habla de la conciencia e importancia estratégica de la formación profesional continua, señalando que esta avanza en todos los países de la Unión Europea debido al ritmo cada vez más rápido del cambio económico, social y tecnológico.

Pereda y Berrocal (2012) señalan que los cambios que se han producido y que se están produciendo continuamente en el mundo del trabajo y la necesidad de preservarlos y de adaptarse a los mismos, producen exigencias de innovación y flexibilidad en las empresas para mantener su competitividad, valorar y utilizar adecuadamente el capital humano. Todo esto supone a las empresas invertir en la formación y el desarrollo de sus empleados, porque la innovación es la clave para lograr éxitos competitivos

Así, muchos autores concuerdan que la capacidad de una empresa no se mide únicamente por su potencial industrial, sino que también por la adecuación de la inversión en el capital humano en todos los campos de la organización. Esto porque las empresas deben disponer de personas capaces de actuar frente a la incertidumbre y al cambio permanente al que se enfrentan, siendo preciso que las empresas inviertan de un modo inteligente en formación, ya que cada vez se necesita de un nivel más exigente para desempeñar determinadas funciones, de forma que aunque los empleados dispongan ya de competencias adquiridas a lo largo de su formación y de su experiencia

---

profesional, la mayor parte de los conocimientos van quedando obsoletos, por lo que las empresas se ven obligadas a realizar fuertes inversiones para formar y reciclar el personal (Pereda y Berrocal, 2012).

La formación de los trabajadores puede convertirse en una herramienta al servicio de la mejora continua de las organizaciones, sobre todo si está sujeta a un proceso sistemático de evaluación ordenada y rigurosa basado en el método científico. Es lo que señala Chacón (2016), quien ve la formación como un programa de intervención, un conjunto específico de acciones y recursos materiales diseñados e implantados organizacionalmente en una determinada realidad social con el propósito de resolver problemas que atañen a un grupo de personas (Fernández- Ballesteros, 1995).

Todo este proceso de intensos cambios y exigencias está aún más motivado por la irrupción de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la vida personal y laboral en todas las regiones del mundo, particularmente en la Comunidad Económica Europea. Afecta los procesos organizativos e imprime continuos cambios que hacen que cualquier tipo de organización se vea en la necesidad de invertir para diseñar e implementar programas de formación que permitan adecuar sus recursos humanos a las nuevas circunstancias (Instituto de Formación y Estudios Sociales, 2002).

Lopez-Camps (2005) plantea que la propia naturaleza de la Sociedad del Conocimiento ha enfatizado la dimensión estratégica de la formación tanto para los individuos como para las organizaciones. El autor dice, que las empresas deben comprender y asumir que las motivaciones de sus miembros por el aprendizaje son distintas a la comprensión

---

estructural de la formación como medio para sobrevivir en un mercado dependiente del conocimiento. Las organizaciones necesitan aprender y mejorar las cualificaciones de sus miembros porque de ello depende su competitividad. Sin embargo los trabajadores de una empresa no solo aprenden para mejorar la posición en el mercado, sino también para dominar las diferentes variables influyentes en su entorno laboral, especialmente aquellas que influyen en su desarrollo personal.

El autor además agrega que la formación se da a lo largo de toda la vida y en cualquier momento. La Sociedad del Conocimiento ha estimulado el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para las empresas, la formación permanente se convierte en un elemento clave para dirigir los procesos de cambio y de mejora continua. Para las personas la formación a lo largo de la vida significa mejorar su carrera profesional y asegurar su ocupabilidad, y así pueden comprender lo que hacen, para qué lo hacen y el sentido de su ocupación. Las personas formadas tienen mayor dominio de su trabajo.

En España siempre ha habido una particular atención por la formación, y en los últimos años se ha estado llevando a cabo una intensa revisión de la gestión y los procedimientos en relación a la formación continua por diferentes motivos, algunos de ellos debido a irregularidades que han puesto de manifiesto las debilidades del sistema (e.g. Cuerdo, 2015; De Cózar, 2014; El Digital de Albacete, 2017; López, 2015).

Lopez-Camps, J. (2005) plantea que, la propia naturaleza de la Sociedad del Conocimiento ha enfatizado la dimensión estratégica de la formación tanto para los individuos como para las organizaciones.

El autor dice, que las empresas deben comprender y asumir que las motivaciones de sus miembros por el aprendizaje son distintas a la comprensión estructural de la formación como medio para sobrevivir en un mercado dependiente del conocimiento. Las organizaciones necesitan aprender y mejorar las cualificaciones de sus miembros porque de ello depende su competitividad. Sin embargo los trabajadores de una empresa no solo aprenden para mejorar la posición en el mercado, sino también para dominar las diferentes variables influyentes en su entorno laboral, especialmente aquellas que influyen en su desarrollo personal

López-Campos (2005), agrega que la formación se da a lo largo de toda la vida y en cualquier momento. La Sociedad del Conocimiento ha estimulado el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para las empresas, la formación permanente se convierte en un elemento clave para dirigir los procesos de cambio y de mejora continua. Para las personas la formación a lo largo de la vida significa mejorar su carrera profesional y asegurar su ocupabilidad, las personas pueden comprender lo que hacen, para que lo hacen y el sentido de su ocupación. Las personas formadas tienen mayor dominio de su trabajo.

Con todo, hay consenso general en que la formación cumple una gama amplia de roles dentro y fuera de las organizaciones. Muchos de los autores antes citados coinciden en las ventajas que tiene invertir en ella, al mismo tiempo que destacan la necesidad de controlar y autorregular sus procedimientos, lo que constituye un elemento más en favor

---

del desarrollo de dispositivos para la evaluación de la formación, tema objeto de esta investigación y que se desarrollará más adelante.

### **1.1.- Historia de la formación continua o formación programada, en España**

La formación continua en España ha tenido grandes avances, debido al incremento de políticas públicas que benefician a los trabajadores a través de distintos programas de formación y empleabilidad. La formación continua responde a las necesidades e intereses organizacionales y de los trabajadores.

Los primeros acuerdos de formación continua, se firmaron en el año 1993, cuando se produjo una división institucional y nominal (Pérez y Rodríguez, 2002), en la que la formación para desempleados pasó a llamarse Formación Profesional Ocupacional y la dirigida a los trabajadores Formación Continua. Esta última incluía un conjunto de acciones formativas desarrolladas en las empresas, destinadas a la mejora de las competencias y cualificaciones, a la recualificación de los trabajadores ocupados, y fundamentaba su modelo estructural en dos principios básicos. Por una parte, la planificación de la formación continua a través de los principios de autorganización de la formación; y por otra parte la gestión paritaria a través de la negociación colectiva (Alcaide, González, y Flores, 1996). Este acuerdo estableció elementos de participación en materia de formación, mejorando la autonomía colectiva tanto en las empresas como a nivel sectorial, territorial y confederal (Camas, 2007).

---

Los siguientes acuerdos tripartitos facilitaron la gestión y financiación del sistema en adelante, regulando la distribución de los fondos recaudados a título de formación profesional entre desempleados y ocupados, así como la atribución de las funciones de la gestión a la fundación para la formación continua, conocida como FORCEM (Martín, 2009) que posteriormente se llamaría Fundación Tripartita para la Formación para el Empleo (Real Decreto 395/2007).

En la década de los 90 se plasmó la firma del I Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) entre las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, a finales del año 1992, facilitando ayudas económicas para la creación de planes de formación en pequeñas y medianas empresas.

El Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados completó el ANFC, a través de la colaboración entre las organizaciones empresariales y sindicales firmantes del mismo y el gobierno. Con una duración de cuatro años estos acuerdos entraron en vigor en 1993.

De acuerdo al informe de Leibowicz (2000), esta señala que, la competencia cada vez más enconada y los cambios económicos que trae consigo la relación de la integración económica mundial y los adelantos técnicos, puede engendrar inestabilidad y dificultades para mantener la empleabilidad de una gran parte de la población activa. El nivel y la calidad de los trabajadores de un país son hoy factores decisivos para aprovechar las oportunidades y para reducir al mínimo los costos sociales.

Estos comentarios ponen en evidencia el aumento de la vulnerabilidad del empleo y la necesidad de recursos humanos calificados para contrarrestar o disminuir esa vulnerabilidad y problema social, sin perjuicio de la necesaria actualización constante de los mecanismos legales de regulación del trabajo. De este modo, en el contexto de una economía más abierta, el escenario de la formación y desarrollo de recursos humanos adquiere una importancia estratégica (e.g. Busemeyer y Trampush, 2012).”

La O.I.T. (2000) hace énfasis al importante vínculo entre el desarrollo económico y tecnológico y la inversión en educación y formación. La formación posee un rol preventivo, a través de la evaluación de las necesidades de formación, esta asume una finalidad de inserción y reinserción en el mercado laboral

Pineda (2007) ha destacado algunas críticas al sistema de formación continua, como por ejemplo los estudios de valoración del sistema de formación Española y de sus instituciones, que señalan el excesivo carácter burocrático de la gestión, especialmente en PYMES; además de la insuficiencia de financiación y control económico. Otras críticas apuntan a que la evaluación de los resultados es exclusivamente administrativa y no aporta datos significativos. Según la autora, a principios de este siglo España se encontraba entre los países con una iniciativa individual reducida en planes de formación continua, junto con Portugal, lo que probablemente acentuó durante la crisis económica-financiera de estos últimos años.

---

En este sentido, estudios realizados por el Ministerio del Trabajo y de Asuntos Sociales en (2001), muestran que el 33,6% de las empresas españolas proporciona formación a sus trabajadores, lo que cubre casi el 60% de la fuerza laboral (MTAS, 2001).

Sin embargo, teniendo en cuenta el carácter dinámico de las empresas y la necesidad que tienen éstas de adaptarse a un entorno en constante evolución, la formación aparece como instrumento de ajuste que debiera estar rodeada de nuevas iniciativas, apoyo económico, investigación y difusión.

Como ya ha sido mencionado anteriormente el costo por concepto de formación en general es millonario.

De acuerdo al boletín de la fundación tripartita (Balance de resultados 2015, fundación estatal 2016), un total de 439.188 empresas han realizado formación para sus trabajadores en 2015. Cifra algo por debajo de la registrada en 2014 (471.590). Se debe tener en cuenta, de acuerdo al balance de resultados 2015, que durante este periodo se han producido cambios normativos importantes. En marzo se publicó el Real Decreto-ley 4/2015 para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral; y posteriormente, en septiembre, se publicó la Ley 30/2015 por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Ambas introdujeron con celeridad una serie de cambios en el sistema respecto a la normativa anterior, incluso en la coordinación entre ellas, lo que forzó a las empresas a un apurado periodo de adaptación a la nueva normativa.

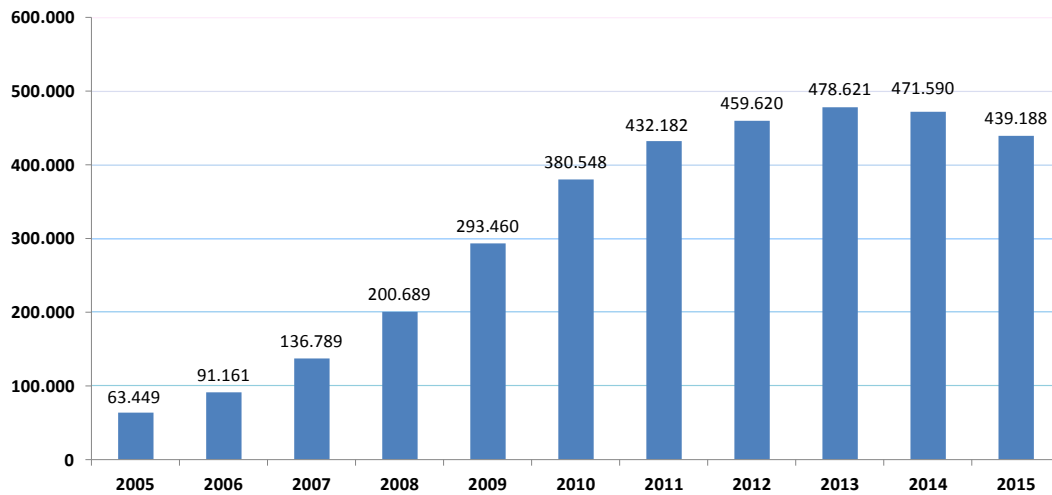
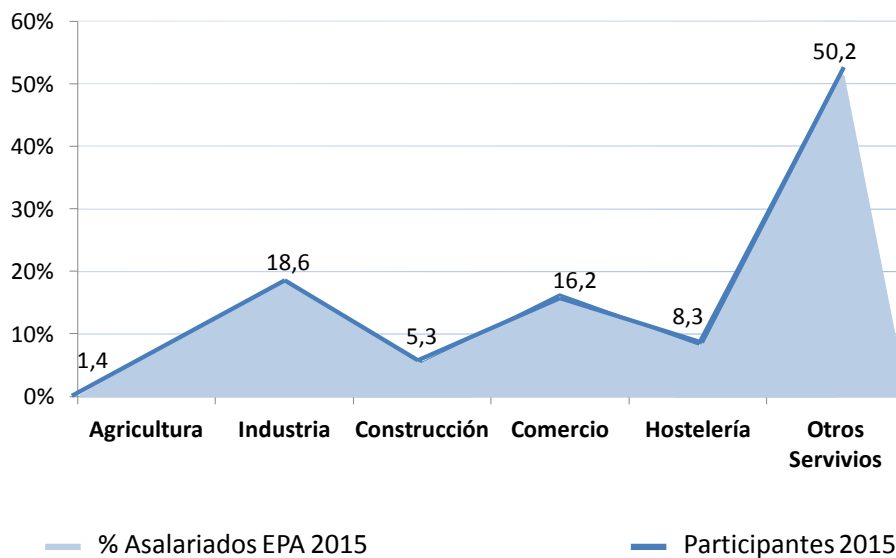


Figura 1.- Total de empresas que realizan formación en España en 2015 (Fundación Tripartita, 2016)

Las empresas beneficiarias y las empresas que han accedido a la bonificación correspondiente a la formación que han dado a sus trabajadores –empresas formadoras– desarrollan su actividad principalmente en actividades económicas de industria, comercio y otros servicios como sanidad, educación intermediación financiera, transporte y telecomunicaciones (ver figura 2).



Otros servicios incluyen sectores como Sanidad, Educación, Intermediación Financiera, Transporte y Comunicaciones.

Figura 2.- Participantes y asalariados del sistema de formación en España según sector de actividad en 2015 (Fundación Tripartita, 2016)

En España diferentes organizaciones empresariales, como CEOE, CONFEBASK, Foment del Treball, Confederación de Empresarios de Valencia y CEA, así como asociaciones de directores de RRHH (AEDIPE, AFYDE) consideran que la formación continua responde a necesidades organizacionales y de los trabajadores, puesto que les unen los mismos intereses, como son la empleabilidad y la mejora de las competencias profesionales, y también como una forma de abordar los retos de la globalización. Sin embargo, los sindicatos, como UGT y CCOO, consideran que mientras la formación continua responde a las necesidades de la empresa, no cubre las necesidades de los trabajadores ni de la sociedad. También encuentran que hay una desvinculación con la promoción profesional (Gómez, M. (2017); Fernández, I. (2016).

Por otro lado, estudios realizados por el Ministerio del Trabajo y de Asuntos Sociales en 2001, muestra que el 33,6% de las empresas españolas proporciona formación a sus trabajadores, lo que cubre casi el 60% de la fuerza laboral (MTAS, 2001).

Pineda (2007), detectó entonces que la formación continua en España podía mejorar en variados aspectos, entre los que se encuentran aumentar la formación en empresas medianas y pequeñas, aumentar la calidad de la formación sobre todo en las PYMES, la necesidad de preparar pedagógicamente a los profesionales que la realizan, implementar procedimientos de evaluación, aumentar la participación de los trabajadores en la planificación de la formación, entre otras sugerencias.

Estas y otras intervenciones de este tipo son necesarias ya que España se encuentra rezagada en la Unión Europea en cuanto a volumen de intervención y cantidad de formación realizada. En 2012 en la región OCDE los países nórdicos lideraban la formación continua, y España se encontraba por debajo de la media de los otros miembros, Villasante (2015).

### **1.1.1 Reforma de la formación 2016.**

El Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MESS), ha propuesto recientemente ciertos cambios para avalar la efectividad del sistema de formación profesional mediante la Ley 30/15 del 9 de septiembre por la que se regula el Sistema de Formación

---

Profesional para el empleo en el ámbito laboral (Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral).

A continuación se nombran entre los puntos débiles del sistema de formación que han motivado estos cambios destaca la falta de metodologías y herramientas que den cuentas sobre las necesidades reales de los trabajadores y las empresas, para que la formación se corresponda con las ofertas y demandas del mercado.

Como señala Adan (2016), agentes sociales como los sindicatos, las asociaciones empresariales, y otras asociaciones gremiales, solicitaban financiación para la formación al mismo tiempo que participar en la valoración de los planes con respecto a la formación profesional. Esta situación favoreció la falta de transparencia en la distribución de los fondos y algunos casos de corrupción, como se ha destacado anteriormente. Por lo tanto, lo que la reforma busca es intentar mejorar la eficiencia y transparencia de la gestión de los recursos públicos en esta materia.

Algunos objetivos a destacar a través de la reforma son:

- A. Favorecer la creación de empleo estable y de calidad.
- B. Contribuir a la competitividad empresarial.
- C. Garantizar el derecho a la formación laboral, especialmente a los colectivos más vulnerables.
- D. Ofrecer garantías de empleabilidad y promoción profesional de los trabajadores.
- E. Consolidar en el sistema productivo una cultura de la formación.

---

De la misma manera, el Ministerio de Empleo y de Seguridad Social, propone en su informe doce metas para conseguir los objetivos anteriores:

1. El nuevo modelo de formación profesional para el empleo será de aplicación a todas las Administraciones públicas.
2. Los agentes sociales tendrán un protagonismo y liderazgo en la prospección, planificación y programación de la actividad formativa.
3. Se desarrollará un sistema eficiente de observación y prospección del mercado de trabajo.
4. Escenario de planificación estratégica plurianual, al objeto de diseñar una formación coherente con las necesidades, actuales y futuras, del tejido productivo y de los trabajadores.
5. Se implantará la cuenta-formación que acompañará al trabajador a lo largo de su carrera profesional.
6. La tele-formación será un instrumento que permitirá dotar al sistema de mayor eficacia y flexibilidad.
7. La formación en el seno de la empresa será clave y contará con la máxima flexibilidad en la gestión, incluida la posibilidad de impartición en la propia empresa. Su mayor penetración en la micro-PYME debe ser un compromiso de todos.
8. La gestión de la formación de oferta se realizará en régimen de concurrencia competitiva entre centros de formación y, en el ámbito de la formación para desempleados, se pondrá en marcha el cheque-formación.
9. Proceso de evaluación permanente que permitirá conocer, mucho mejor que ahora, el impacto de la formación en el acceso y mantenimiento del empleo.

10. Garantía del principio de tolerancia cero contra el fraude: Unidad Especial de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social.
11. Nuevo régimen sancionador: imposibilidad para los beneficiarios de volver a trabajar para la Administración pública en el ámbito de la formación durante cinco años cuando hayan incumplido la legalidad.
12. Desarrollo de un sistema integrado de información que garantice la trazabilidad de las acciones formativas y la coherencia y la actualización de toda la información.

La tabla 1, se muestra un resumen comparativo entre el modelo anterior y lo que se pretende alcanzar con el modelo nuevo del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

Los cambios más significativos de la reforma incluyen cambios en la denominación de la Fundación Tripartita pasando a llamarse Fundación Estatal para la Formación en el Empleo; la modalidad de formación continua desaparece a partir del 1 de Enero de 2016, para ello se utilizará el término “Formación Programada”; se crea la Unidad Especial de Inspección para velar por el buen funcionamiento de la formación y evitar posibles fraudes; y la modalidad de impartición de las acciones formativas presenciales sigue siendo la más utilizada, y la modalidad a distancia desaparece con la reforma a partir del 1 de Enero de 2016.

Tabla 1.- Resumen comparativo de los modelos del Sistema de Formación Profesional para el Empleo.

<b>MODELO ANTERIOR</b>	<b>MODELO NUEVO</b>
Existencia de un marco competencial complejo y conflictividad jurídica.	El nuevo modelo de formación profesional para el empleo será de aplicación a todas las Administraciones públicas.
Ausencia de planificación estratégica lo que impedía identificar correctamente las necesidades reales.	Sistema eficiente de observación y prospección del mercado de trabajo y marco plurianual.
Los agentes sociales: fijaban las prioridades y participaban en la valoración y concesión de los planes.	Los agentes sociales tendrán un papel protagonista en la prospección, planificación y programación de la actividad.
Los agentes sociales eran los únicos habilitados para participar en la formación subvencionada o de oferta.	La gestión de la formación de oferta se realizará en régimen de concurrencia competitiva entre centros de formación.
Se realizaban pagos anticipados a las organizaciones beneficiarias de hasta el 100%.	Se limitan los pagos anticipados que, en ningún caso, podrán superar el 25% antes del inicio de la actividad.
Las acciones formativas estaban condicionadas al calendario de las propias convocatorias de formación.	El cheque-formación y la teleformación permitirán extender la formación.
Ausencia de un sistema completo de información que garantizase el seguimiento y evaluación de la formación.	Desarrollo de un sistema integrado de información que garantice la trazabilidad de las acciones.
Necesidad de mejorar la justificación, el seguimiento y control de los fondos.	Garantía del principio de tolerancia cero contra el fraude: Unidad de la Inspección y nuevo régimen sancionador.
Necesidad de una mayor calidad en la formación profesional para el empleo.	Evaluación permanente de la calidad y el impacto real de la formación (auditorías de control con resultados públicos).
La excesiva subcontratación generaba pérdidas de eficiencia	La formación no podrá ser objeto de subcontratación.

*Fuente:* Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015): Reforma del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Madrid.

## **1.2. Modelos de evaluación de la formación programada**

Gracias a la evaluación de la formación dentro de las organizaciones, concretamente dentro del departamento de los Recursos Humanos, se pueden realizar correcciones y mejoras a los procesos formativos permitiendo posibles reestructuraciones del mismo para que se ajuste a las necesidades reales.

Para Kirkpatrick y Kirkpatrick (2005, 2007) la razón de la evaluación es determinar la efectividad de una acción formativa y la forma en que puede mejorarse. Para lograr esto es necesario que la planificación y la ejecución sean efectivas.

El análisis del valor total de un sistema, de un programa o de un curso de formación en términos tanto sociales como financieros pasa por su evaluación (Tejada y Ferrández, 2007). Según Pineda (2000) la evaluación de la formación desempeña a lo menos tres funciones básicas:

- Función Pedagógica: Verifica el proceso de consecución de objetivos para mejorar la formación.
- Función Social: Verifica si los participantes han adquirido los aprendizajes.
- Función Económica: Identifica los beneficios y la rentabilidad que la formación ha generado en la organización.

Según Pereda y Berrocal (1999) al hablar de evaluación de la formación desde una perspectiva organizativa nos centramos solamente en aspectos tales como evaluación de

necesidades formativas, la evaluación de la satisfacción de los asistentes a dichas acciones, la evaluación de costes, entre otros factores que pueden entorpecer la calidad de la formación llevada a cabo en la empresa.

La evaluación de la formación permite saber si se han alcanzado los objetivos tanto organizacionales como los referentes a los programas formativos específicos de los trabajadores. Es por ello, que esta fase se estructura en dos momentos. Una evaluación inmediata, que se produce una vez finalizada la acción formativa con el fin de conocer la opinión de los participantes para analizar la satisfacción de los que han sido formados. Y una evaluación longitudinal o de seguimiento a corto, mediano y/o largo plazo, que sirve para saber si los resultados esperados de la formación se ha transferido adecuadamente al desempeño en los puestos de trabajo (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007). En ella entran en juego aspectos como la evaluación del rendimiento, la accidentalidad, la productividad, las ventas o las promociones.

Por otro lado, es recomendable, como sugieren Pereda y Berrocal, (1999), que un sistema de evaluación de la formación además de aportar indicadores acerca de la eficiencia y eficacia del mismo, ayude también a diseñar e introducir las medidas que permitan mejorarlo.

La calidad es un factor imprescindible en todo quehacer y la formación no se encuentra exenta de su consideración. Para ello es necesario aplicar estándares que permitan que su gestión consiga objetivos alcanzables. Lamentablemente en el contexto de formación

---

continua ésta no se suele evaluar en profundidad, limitándose en muchos casos a una evaluación de la satisfacción de los participantes en las acciones formativas.

Para Pineda (2000) la evaluación de la formación es relevante porque supone la validación de la misma como una herramienta de trabajo que mejora el rendimiento y la rentabilidad de las empresas; ayuda a justificar los gastos efectuados en el desarrollo e implementación de la misma; permite mejorar el diseño del programa formativo; y facilita la selección del método de formación más adecuado según las necesidades de la empresa.

De acuerdo a lo que plantea Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007, p. 21), “la razón de la evaluación es determinar la efectividad de una acción formativa. Una vez que se ha realizado la evaluación, podemos esperar que los resultados sean positivos y gratificantes tanto para las personas responsables de la acción formativa como para los gerentes de alto nivel que tomarán decisiones en base a su evaluación de la acción formativa”. De acuerdo al planteamiento de estos autores, la razón más común, para realizar una actividad evaluativa es determinar la efectividad de una acción formativa y la forma en que puede mejorar.

Pineda (2000) define el impacto de la formación como las repercusiones que se forman al realizar acciones formativas dentro de una organización en base a la contribución y resolución de los objetivos estratégicos que la organización tenía planificados superar. Con ello se intentaría responder a la pregunta ¿cuáles son los efectos que la formación produce en la organización?, especificando en qué medida los aprendizajes adquiridos

son útiles para mejorar el desempeño del puesto de trabajo. Así, la evaluación de la formación conllevaría un estudio de sus efectos económicos, haciendo referencia a la rentabilidad de la formación, o los resultados que la formación ha provocado en la organización.

En general, los modelos de evaluación de programas deben ser específicos, evitando el diseño de protocolos aplicables a situaciones estándares (Chacón, Anguera y López, 2000). En lo que a formación respecta, existen varios modelos de evaluación, algunos centrados en el proceso de formación, otros en el impacto sobre las organizaciones donde se llevan a cabo, otros en aspectos metodológicos a tener en cuenta para la evaluación. Algunos de ellos se desarrollan a continuación.

#### A. Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007)

Los cuatro niveles del modelo de evaluación de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) son:

1. Reacción de los participantes ante la formación, es decir, el nivel de satisfacción con la formación recibida.
2. Aprendizaje realizado por los participantes o los nuevos conocimientos y competencias adquiridas en base a la formación recibida.
3. La Transferencia de los aprendizajes realizados al propio puesto, es decir, si los trabajadores adecuan de forma correcta lo aprendido a su desempeño en el propio puesto de trabajo.
4. Resultados en la organización, es decir, lo que los autores llaman "impacto de la organización" que son los efectos que la formación produce a nivel general en la

organización, y que conllevan aspectos estructurales, productivos, económicos, etc.

Estos autores sugieren algunas pautas para facilitar el proceso tales como seleccionar rigurosamente el momento de evaluación, utilizar un grupo de control, considerar la relación coste beneficio de la formación, y también plantea sugieren que no es bueno obsesionarse con la rentabilidad y convertirla en la meta última de todo proceso evaluativo, pues hay aspectos de la formación que repercuten de forma muy positiva, aunque indirectamente, en la productividad de las empresas.

#### B. Wade (1994, en Pineda, 2000)

En el modelo de Wade (1994, en Pineda, 2000) se concibe la evaluación como aquel sistema que mide el valor que la formación aporta a la organización. Se basa en cuatro niveles:

1. Nivel de respuesta donde se analiza la reacción de los participantes sobre el aprendizaje que han adquirido.
2. Nivel de acción en el que se analiza si los trabajadores son capaces de transferir lo aprendido al puesto de trabajo
3. Nivel de resultados que analiza los efectos que la formación tiene sobre la organización, mediante indicadores cuantitativos y cualitativos.
4. Nivel de impacto de la formación que analiza la rentabilidad del proceso de formación a través del análisis del coste-beneficio.

---

C. Phillips (1990, en Pineda, 2000)

El modelo de Phillips (1990), en Pineda, 2000) se centra más en términos económicos y para ello adapta el cálculo del retorno de inversión de la formación, y lo utiliza para medir los resultados desde una perspectiva de rentabilidad. Las Fases de este modelo describen el desarrollo metodológico del proceso evaluativo:

1. Recogida de datos
2. Aislamiento de los efectos de la formación
3. Clasificación de los beneficios en económicos y no económicos
4. Conversión a valores monetarios
5. Cálculo del retorno de inversión.

D. Kenney y Donnelly (1976, en Pineda, 1998)

Otra visión conceptual la define Kenney y Donnelly (Kenney y Donnelly, 1976, en Pineda, 1998, pp. 69), la evaluación de la formación en las organizaciones es: “El análisis del valor total de un sistema, de un programa o de un curso de formación en términos tanto sociales como financieros (...) La evaluación intenta valorar el coste-beneficio total de la formación y no únicamente el logro de sus objetivos inmediatos”. Según este enfoque, la evaluación responde a la preocupación por las necesidades de la organización en términos económicos.

1. Pineda (1998) también reconoce en los resultados económicos una función importante de la formación, en la medida que evalúa los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización. Pero también reconoce otras funciones igualmente importantes, como la función pedagógica, que

---

consistente en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación; y la función social de certificar la adquisición de unos aprendizajes por parte de los participantes

Estas funciones persiguen alcanzar la última finalidad de la evaluación, que orientan la toma de decisiones y que ayudan a introducir mejoras en la formación.

Por otra parte, Sanduvete (2008), en una línea de investigación sobre evaluación de la formación desarrollada por un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED. Chacón, Holgado, López, y Sanduvete, 2006; Holgado, Chacón, Barbero y Sanduvete, 2006) describen conjunto de métodos de evaluación que han sido destacados en la literatura sobre formación, y que se mencionan a continuación.

#### E. Parker (1973, en Chacón et al., 2006)

En este modelo se describen cuatro fases del proceso de evaluación:

- 1) Satisfacción de los participantes: Se basa en las valoraciones de los participantes en formación sobre aspectos como los contenidos del programa, la metodología empleada o la utilidad.
- 2) Conocimientos adquiridos por los participantes: Se comparan los conocimientos, habilidades o actitudes que los participantes poseían antes de la formación y después de la misma.
- 3) Desempeño en el trabajo: Pretende analizar el grado en que la formación ayuda a mejorar el rendimiento en el trabajo de los formados.

- 4) Desempeño del grupo: Hace referencia al impacto que la formación del participante tiene dentro del grupo en el que desarrolla su función, o sobre la organización en su totalidad. Este aspecto es difícil de evaluar pues influyen muchos más factores en el desempeño del grupo que son independientes de la formación.

Según el autor, las evaluaciones se suelen centrar en los dos primeros factores, siendo mucho menos frecuentes la evaluación del desempeño en el puesto de trabajo y del desempeño en el grupo.

#### Modelo, Dick y Carey (1996)

El modelo de etapas de Dick y Carey, describe tres fases distinguidas según la estrategia metodológica para llevar a cabo la evaluación. Aunque se recomienda números concretos de participantes en las evaluaciones, se entiende que lo recomendado es hacer una selección proporcional a la cantidad de participantes de cada acción formativa a evaluar:

1. Evaluación de “uno en uno”: su objetivo es descartar posibles errores que surjan en la acción formativa verificando que los resultados de la formación son los que se pretendían. Se entrevista entre tres y cinco participantes para hacerles preguntas referidas al contenido de las enseñanzas. El evaluador examinaría así el impacto de lo aprendido a través de pruebas posteriores valorando los puntos negativos y positivos.
2. Evaluación en grupos reducidos: busca la determinación de la calidad de formación. Los criterios utilizados en la valoración son la cantidad de tiempo

invertido y los resultados logrados en una prueba posterior que sirva como comparación pretest y posttest, realizada a entre 8 y 20 participantes.

3. Evaluación con test generalizado: busca determinar si los cambios de etapas anteriores se adecúan a los objetivos esperados. Para el procedimiento se necesitarían entre 30 y 50 participantes (incluidos también los profesores y ponentes) que dieran su opinión sobre la formación y sus componentes. El evaluador determinará si los niveles de conocimiento adquiridos son los esperados.

H. Weston, McAlpine y Bordonaro (1995, en Brown y Gerhardt 2002).

Estos autores plantean el modelo de los componentes, cuya finalidad de la evaluación consiste en comprobar la adquisición de conocimientos y su aplicación en el puesto de trabajo. Las opciones de formación son variadas ya que pueden sufrir modificaciones según sus componentes (participantes, roles, métodos y situación). Es decir, hay que tener en cuenta el nivel que poseen los participantes para saber desde qué nivel comienza la formación.

Desde un punto de vista metodológico, pero diferente a los modelos anteriores, en este pueden diferenciarse cuatro distintos roles de los participantes del proceso evaluador:

1. Evaluador: conduce la acción formativa.
2. Alumno: Receptor de tal acción.
3. Crítico: Verifica la validez de la formación.
4. Revisor: Decide y genera los cambios necesarios.

La situación por su parte viene definida por el número de participantes, cuanto menor sea el grupo mayor y más detallada será la información, a menos participantes por su parte menor información pero más susceptible de ser generalizada.

#### I. Brown y Gerdhart (2002, en Sanduvete, 2008)

Modelo integrador de la evaluación de la formación de Brown y Gerdhart desarrolla un modelo en el que se conjuntan las etapas de los modelos anteriores. Al integrarlos se incrementan los puntos fuertes de cada uno de ellos y se reducen sus limitaciones. Como propusieran también Kirkpatric y Kirkpatrik (2007), el objetivo de este modelo es evaluar los productos de la formación a lo largo del tiempo para mejorar de manera continua los procesos formativos.

De este modo se obtienen resultados cuantitativos por la evaluación del concepto, es decir aquello que se debería aprender; el diseño, referido a las actividades necesarias para alcanzar los objetivos específicos del concepto; un prototipo o ejemplo del programa final; y el piloto, que es el resumen de todos los materiales empleados en la acción formativa final.

#### J. Pilar Pineda (2000)

En España, Pilar Pineda (2000), profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha propuesto lo que llama Modelo holístico de evaluación de la formación, cuyos objetivos principales parten de las respuestas a 5 interrogantes:

1. ¿Para quién evaluó?: permite determinar a quién va destinada la evaluación, su finalidad y el enfoque que se le quiere dar. Sus destinatarios pueden ser desde la propia empresa hasta el departamento de formación, pasando por el formador, el participante, el cliente interno y/o externo, los agentes sociales, etc.
2. ¿Qué evaluó?: permite identificar los aspectos que se quieren evaluar y el objeto de la evaluación, teniendo en cuenta los niveles del modelo de Kirckpatrick, anteriormente comentados.
3. ¿Quién evalúa?: permite identificar los agentes que forman parte del proceso, tanto como instructores como instruidos, incluyendo desde la Alta Dirección de la empresa hasta los trabajadores de línea.
4. ¿Cuándo evaluó?: corresponde a los diferentes momentos. Antes de iniciar la formación (evaluación diagnóstica), durante la formación (evaluación formativa), al acabar la formación (evaluación sumativa), y un tiempo después de acabar la formación (evaluación de impacto).
5. ¿Cómo evaluó?: permite indagar acerca de la forma de desarrollar la evaluación de la formación, donde hay variedad de técnicas, modelos y procesos para su desarrollo. Entre los más conocidos están los cuestionarios, las entrevistas individuales y grupales, los controles y test finales, las actividades de aprendizaje, las observaciones, las demostraciones, etc.

#### K. SEIF Sistema de Evaluación del Impacto de la Formación (Pereda y Berrocal, 1999)

El SEIF fue desarrollado en el departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo de la Universidad Complutense de Madrid. Según sus autores es un proceso mediante el cual el profesional de la formación puede introducir las posibles mejoras al proceso formativo y responde a las necesidades de las empresas y organizaciones sobre

el hecho de conocer la calidad, rentabilidad y adecuación de un proceso formativo así como la introducción de las posibles mejoras en él. Los objetivos operativos que persigue este procedimiento consisten en la evaluación de los procesos de definición de las exigencias de formación y de definición de las necesidades, los objetivos, la transferibilidad, la rentabilidad, y el grado de satisfacción de los agentes formativos.

Según Pereda y Berrocal (1999), el proceso formativo debiera constar de las siguientes fases o pasos:

1. Definición de objetivos estratégicos y metas que la organización desea alcanzar (la empresa debe definir los planes).
2. Definición de los objetivos de los Recursos Humanos entendidos como conseguir que la empresa disponga de las personas que necesita, con las competencias adecuadas, en cada momento y lugar, para poder lograr sus objetivos en los plazos fijados. En el siguiente paso se procede a la Planificación de los Recursos Humanos, donde se definen las competencias y acciones formativas que se van a desarrollar.
3. Posteriormente se planifica la formación, se deciden las acciones y programas formativos que se van a llevar a cabo, sus destinatarios, y se procede a la impartición de la formación.
4. Por último, se evalúa todo el proceso para conocer si se han alcanzado los objetivos, si los resultados de la formación han contribuido específicamente a la consecución de los objetivos del plan de Recursos Humanos, y si han contribuido de modo general a la consecución de los objetivos organizacionales.

También es recomendable evaluar la eficiencia del proceso formativo para averiguar los costes que han implicado, en cuyo caso se evalúa la planificación de la formación (selección de asistentes, las acciones formativas, diseño de los mismos, etc.), la impartición de la formación (hasta qué punto se cumple lo planificado), y los sistemas de control de la formación (eficacia y calidad del proceso).

### **1.3.- Problemas y dificultades de la evaluación.**

De algún modo la evaluación de los programas de formación tiene como fin último, de forma implícita o explícita, una evaluación de la calidad educativa. Si bien la calidad es un concepto que tiene varios significados, se reconocen algunas dimensiones, tales como funcionalidad, eficacia y eficiencia, términos esenciales para valorar la coherencia de cualquier programa.

Desde esta perspectiva, evaluar los programas de formación implica determinar algunas unidades de análisis, tales como: su estructura; su implementación; la transferencia de los aprendizajes y el impacto en los estudiantes y la organización.

En la evaluación de programas es fundamental clarificar los fines de la acción formativa (¿cuál es la utilidad de la información?) y el sentido de la evaluación (¿para qué se evalúa?). Estas interrogantes y otras más, son las que desde hace tiempo se han abordado a través de la investigación en psicología organizacional, pedagogía, y gestión

---

de los recursos humanos, con el fin de mejorar el funcionamiento de los programas de formación.

Entre los principales escollos para la evaluación de la formación se destaca, en primer lugar, los costes implicados ya que cuantificarlos realmente es una tarea compleja (Pineda, 2007), porque no existe unanimidad en el cálculo del coste de la formación, y no todas las organizaciones incluyen los mismos conceptos en sus cálculos, pues algunas lo hacen diferencialmente según gastos directos, indirectos, horas no trabajadas, etc.

Pueden surgir además otros factores que dificulten el proceso de evaluación, tales como:

- Falta de medios para poner en práctica las habilidades adquiridas.
- El hecho de que el trabajador vuelva a caer en hábitos anteriores muy rápidamente.
- Que el trabajador rechace el aprendizaje y por lo tanto no mejore el desempeño del puesto de trabajo.
- Boicot por parte de los compañeros de las nuevas iniciativas, ya que al trabajador se le exigen nuevas competencias y formas de actuar que son distintas a las de sus compañeros.
- La cultura de la organización puede ser que no promueva las mejoras propuestas.
- Carencia de reforzamiento del puesto de trabajo.
- Percepción de que las nuevas competencias no son aplicables.

---

Existe un importante malestar y frustración por parte de los profesionales de la formación y los equipos directivos de las organizaciones una vez que el proceso ha terminado y descubren que los formados no aplican los conocimientos que han adquirido al puesto de trabajo, lo que sucede con frecuencia cuando las condiciones organizacionales de las empresas de donde provienen los participantes de las acciones formativas no facilitan, por distintos motivos, la implementación de los resultados de la formación.

Según Pineda (2000) a pesar de la inversión en formación, a comienzos del siglo XXI eran pocas las empresas en España que llevaban a cabo procesos sistemáticos para evaluarla, ello debido a una serie de problemas derivados de las dificultades para medirla, la falta de recursos para implementarlas, la falta de preparación de los profesionales de la formación continua, y falta de apoyo de los órganos directivos.

Aunque el proceso de evaluación de formación es el que menos se desarrolla, cuando se lleva a cabo generalmente se reduce a un indicador de la satisfacción de los participantes. Según algunas investigaciones llevadas a cabo en este campo (Pererira, 1997; Quiroz, 1999; todos en Pineda, 2000) del más del 90% de las organizaciones que llevan a cabo algún tipo de evaluación de la formación con el propósito de comprobar el logro de los objetivos, 90% lo hacen sólo a partir de la satisfacción de los participantes. Para ello emplean cuestionarios (un 95%), contactos informales (un 50%) y entrevistas (un 23%). Así estas investigaciones muestran que el cuestionario de satisfacción es el instrumento más utilizado y la satisfacción del participante es el nivel más evaluado.

También se ha observado que el logro de los objetivos de formación se evalúa en el 87% de las empresas, pero esta evaluación afecta aproximadamente sólo a la mitad de las acciones formativas que realizan. Como principales instrumentos utilizados para su medición están las pruebas escritas en un 65% y los instrumentos de observación en un 38% (EPISE, 2000).

---

## 2.- EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA

La evaluación del transfer es casi tan escasa como su investigación, lo que repercute en las revisiones metanalíticas de la investigación en este campo sean muy pocas. Sin embargo, destacan algunos trabajos que señalan que, pese a su poca implementación y estudio empírico, la transferencia ha sido un problema persistente en la psicología y la educación desde hace muchas décadas, recogiendo una preocupación por la naturaleza, los contextos, y la prevalencia de la transferencia (Barnett y Ceci, 2002; Blume et al., 2010; Grose y Briney, 1963).

La transferencia se definió originalmente como el grado en que el aprendizaje de una respuesta en una tarea o situación influye en la respuesta en un tarea o situación diferente, y destacan de la tradición psicológica trabajos tan antiguos como los de Thorndike y Woodworth (1901, en Blume et al. 2010), quienes predijeron entonces que la transferencia se producirá siempre y cuando los objetivos, método, y los enfoques utilizados para la tarea de aprendizaje fueran similares a la tarea de transferencia. Para Thorndike el entrenamiento en una tarea no mejoraba el desempeño en otra a menos que hubiese una similitud entre ambas, enfatizando con ello que el aprendizaje previo facilita nuevos aprendizajes sólo en la medida de que las nuevas tareas de aprendizaje contengan elementos semejantes a los de la tarea anterior (Perkins y Salomon, 1966, en Subedi, 2004).

De acuerdo a Gagne (1965 en Blume et al. 2010) se distinguen dos tipos de transferencia de generalización de procesos, lateral y vertical. La transferencia lateral se

produce cuando una habilidad se extiende sobre un amplio conjunto de situaciones en el mismo nivel de complejidad o dificultad, es decir, la aplicación de normas y procedimientos entrenados para situaciones similares a la formación. La transferencia vertical, en cambio, se produce cuando una habilidad adquirida afecta a la adquisición de una habilidad más compleja o de orden superior, cuando por ejemplo un aprendiz del software excell adquiere conocimientos y los pone en práctica en una presentación con gráficos y power point, o en el tratamiento de datos en un software estadístico.

Estos autores están de acuerdo en que hay generalización de respuestas cuando hay similitud entre los estímulos y las respuestas en los entornos de aprendizaje y transferencia.

Pero estos no son los únicos planos de transferencia, ya que también se puede observar una dimensión temporal, en la cual la transferencia ocurre a corto y largo plazo. Por ejemplo, la transferencia a corto plazo puede ser estudiada durante la misma sesión en que han tenido lugar la acción formativa, y la transferencia a largo plazo puede ser estudiada meses o años más tarde, en el puesto de trabajo.

Aunque gran parte del interés inicial en la transferencia se centró en la comprensión de temas educativos, y cómo la forma de aprendizaje en un dominio puede afectar el aprendizaje en otro (Thorndike, 1933), los enfoques vistos sobre la transferencia muestran que esta puede ser examinada de muchas maneras diferentes. Así, fue como algunas investigaciones adaptaron el estudio de la transferencia para mejorar la aplicación de la formación en el ámbito laboral (Goldstein, 1974).

Ya en este campo, la transferencia es descrita como un conjunto de dos dimensiones principales: (a) la generalización, el grado en que se aplican los conocimientos y habilidades adquiridos en un entorno de aprendizaje para diferentes personas, y / o situaciones; y (b) el mantenimiento, en la medida en que los cambios que resultan de una experiencia de aprendizaje persisten en el tiempo. Por eso los investigadores han estudiado los problemas de generalización y mantenimiento a través de una variedad de entornos de investigación (laboratorios, simulaciones, estudios de campo y experimentos de campo) y en diferentes intervalos de tiempo.

Subedi (2004) realiza una clasificación de la transferencia en términos de transferencia cercana y transferencia lejana. La primera plantea que, existe una reproducción de los conocimientos previamente adquiridos y habilidades, aplicados en todas las situaciones idénticas, haciendo también una referencia a la teoría de los elementos idénticos de Thorndike. Mientras que la segunda señala que el aprendizaje de nuevas habilidades requiere que el estudiante adapte estos conocimientos y habilidades, lo que implica la cognición y la analogía para adaptarse a nuevos desafíos.

No obstante, algunos estudios han tratado de comprender mejor los factores que pueden afectar la transferencia más allá de estas dimensiones, para entender mejor la transferencia como un proceso dinámico y complejo (Ford & Kraiger, 1995; Royer, 1979).

---

Según Pineda (2000), Los instrumentos que se utilizan con más frecuencia para las evaluaciones del transfer son las entrevistas a los supervisores (70%), seguidas de la observación en el puesto de trabajo (60%) y la evaluación del desempeño (40%). Los agentes que realizan esta evaluación suelen ser del departamento de formación. No obstante, los principales motivos que las organizaciones alegan para no realizar este tipo de evaluación están en la dificultad de medir determinados factores, seguida de la falta de recursos y la falta de conocimientos sobre el tema.

El transfer es el gran desconocido de los procesos de evaluación de las acciones formativas, y para entender la transferencia de conocimientos que se adquiere en los cursos de formación y su aplicabilidad en el puesto de trabajo, hay que entender los distintos modelos de aprendizaje que subyacen a ella, puesto que, su comprensión y buen manejo facilitará desarrollar aprendizajes que estén más allá del aula de clases.

Subedi (2004), señala que la transferencia es un concepto clave en el aprendizaje de adultos porque tanto los intereses de la educación reglada como los de la formación continua son transferir los conocimientos. Los objetivos finales de la formación no se logran a menos que se produzca la transferencia, pero ésta no sucede de repente, es un proceso que requiere la aplicación de estudiadas y planificadas estrategias que faciliten la transferencia efectiva. Por esta razón es muy importante disminuir los efectos de los factores que actúan como barreras u obstáculos en la transferencia.

Como se ha visto, diferentes autores señalan que, las investigaciones han definido la transferencia de la formación como el efecto de haber aprendido una actividad en un

---

contexto y poder ser aplicada en otros contextos diferentes (Blume et al., 2010; Subedi, 2004). Definen la transferencia de la formación como la medida de la retención y la aplicación de los conocimientos habilidades y actitudes del entorno de la formación al puesto de trabajo, en otras palabras es el grado en que los alumnos aplican efectivamente el aprendizaje a partir de contenidos de formación para el trabajo.

Subedi (2004) añade que el aprendizaje tiene que ser activo para que se produzca la transferencia, ello requiere que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje y en hacer un esfuerzo consciente por aprender. Aquí cobran importancia los conceptos de “pensamiento lógico y razonamiento”, que facilitarían el proceso de reconocimiento y la resolución de problemas en nuevos escenarios mediante la transmisión de conocimientos y habilidades previamente adquiridos.

Este mismo autor realiza una distinción importante entre la “transferencia del aprendizaje” y la “transferencia de la formación”, reconociendo en la primera las competencias y conocimientos genéricos en distintas situaciones, mientras que la segunda corresponde a las competencias específicas del lugar de trabajo.

Para mejorar la evaluación del transfer y todas las ganancias asociadas a ella, hay que investigar y desarrollar nuevos instrumentos. Formación y evaluación están íntimamente relacionadas, y los esfuerzos deben ir dirigidos a mejorar continuamente esta poderosa y estratégica herramienta de gestión.

---

## 2.1.- Modelos de transferencia de la formación

Baldwin & Ford (1988) fueron pioneros en sistematizar y organizar los estudios sobre la transferencia del aprendizaje en el ámbito organizacional. Estos autores describen la transferencia del aprendizaje en términos de factores de entrada, factores de salida y condiciones de transferencia. Entre los factores de entrada describen tres dimensiones principales: i) las características del individuo; ii) el programa de formación; iii) y el entorno de trabajo. En los factores de salida se identifican: i) la cantidad de aprendizaje original producido durante el desarrollo de la formación; ii) su retención; iii) y su aplicación al contexto de trabajo. Las características individuales, por su parte, consisten en: i) la habilidad; ii) la personalidad; iii) y la motivación de las personas o formados.

El programa que fundamenta el diseño de las acciones formativas debe contemplar la incorporación de principios de aprendizaje, la secuencia de los contenidos de aprendizaje y la relevancia de los contenidos con respecto a la naturaleza del puesto de trabajo. Los factores relacionados con el entorno de trabajo se relacionan con factores contemplados en los modelos de clima organizacional más conocidos (Litwin & Stringer, 1968; Moos, 1974), como el apoyo del supervisor o el apoyo de los compañeros, así como la oportunidad para aplicar en el puesto de trabajo lo aprendido durante la formación.

Como se ha mencionado antes, las condiciones de la transferencia hacen mención a la generalización del material de aprendizaje para ser usado en el contexto de trabajo y a la permanencia de la conducta aprendida durante un período de tiempo una vez finalizada

la formación. Los resultados de la formación estarían influenciados por factores que tendrían efectos directos e indirectos en las condiciones del transfer. Baldwin & Ford (1988) propusieron también un modelo de la transferencia de la formación compuesto por seis factores (ver figura 3).

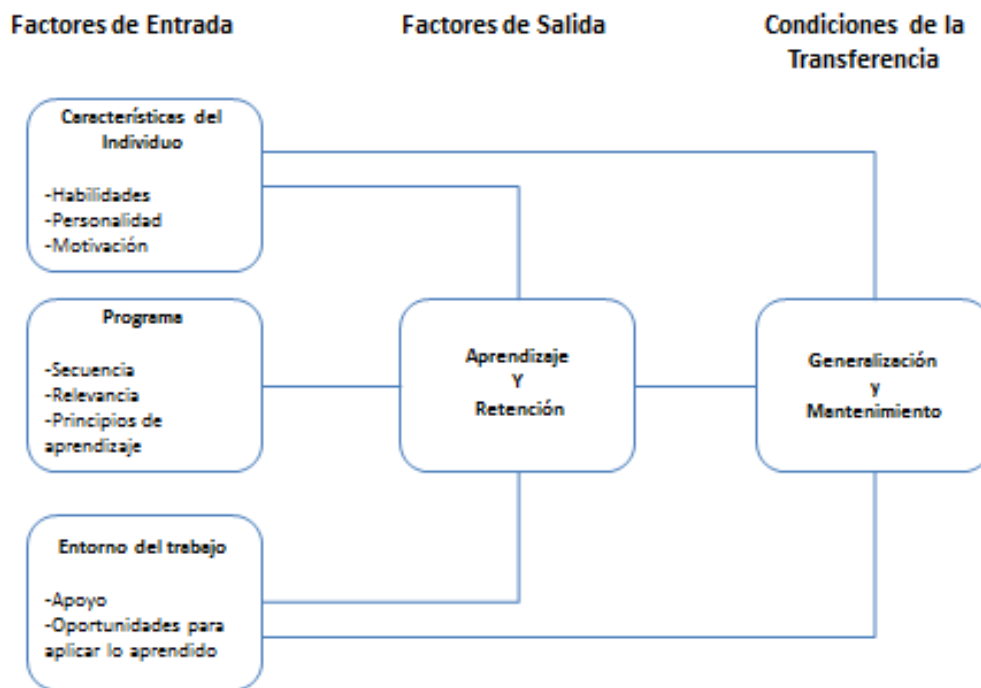


Figura 3.- Modelo del proceso de transferencia (Baldwin & Ford, 1988, p. 65)

Kontoghioghes (2014) señala que son escasos los estudios que proveen de evidencia empírica acerca de la relación entre el transfer y factores del comportamiento organizacional como motivación hacia el aprendizaje, motivación para transferir y transferencia del aprendizaje. No obstante, es posible encontrar algunos estudios que han abordado este problema (Burke & Baldwin, 1999).

Según Velada et al. (2007) hay dos aspectos del mundo del trabajo relevantes para el aprendizaje del transfer: la cultura organizacional y el clima del transfer de la formación. Un estudio de Clarke (2002) mostró que ambos aspectos tienen efecto directo sobre el post entrenamiento de la conducta y particularmente sobre la aplicación de nuevos comportamientos formados en el trabajo. Otro estudio más reciente, de Ballesteros y De Saa (2012) encontró un efecto directo en la cultura de la formación continua sobre sucesos de formación.

Rent (2013) menciona dos dimensiones organizacionales que afectarían el cometido de los trabajadores, el diseño socio - técnico de la organización y el diseño de la calidad de la gestión. Este enfoque otorga mayor importancia a la dimensión organizacional, lo que se relaciona con contempla en su visión sistémica el desempeño de los empleados en el puesto de trabajo.

El propio Kontoghiorghes (2004) señala que hay una fuerte asociación entre el examinado, la calidad de la gestión, y las características del aprendizaje organizacional, con la motivación para aprender, la motivación para transferir y la transferencia de los aprendizajes. Su trabajo sugiere que la teoría de las expectativas de la motivación podría estar a la base de los procesos de transferencia.

En este sentido el autor sostiene que entre los elementos a tener en cuenta en el contexto de la formación, hay que contemplar que los alumnos tienen una serie de creencias a cerca de sí mismos:

- Sus esfuerzos resultan del aprendizaje real
- El aprendizaje puede ser transferido de nuevo al trabajo teniendo en cuenta la realidad del clima laboral de transferencia de la formación.
- La aplicación de nuevas habilidades y conocimientos está directamente vinculado a la recompensa intrínseca y extrínseca.

Kontoghiorghes (2002, 2004) estudió estos efectos y postuló un nuevo modelo de transferencia, más comprensivo, que engloba atributos validados que muestran una relación entre el clima de transferencia y la cultura de alto rendimiento. El objetivo de este modelo es describir la interrelación entre los resultados significativos de la transferencia de la formación, y las variables de aprendizaje y motivación para transferir.

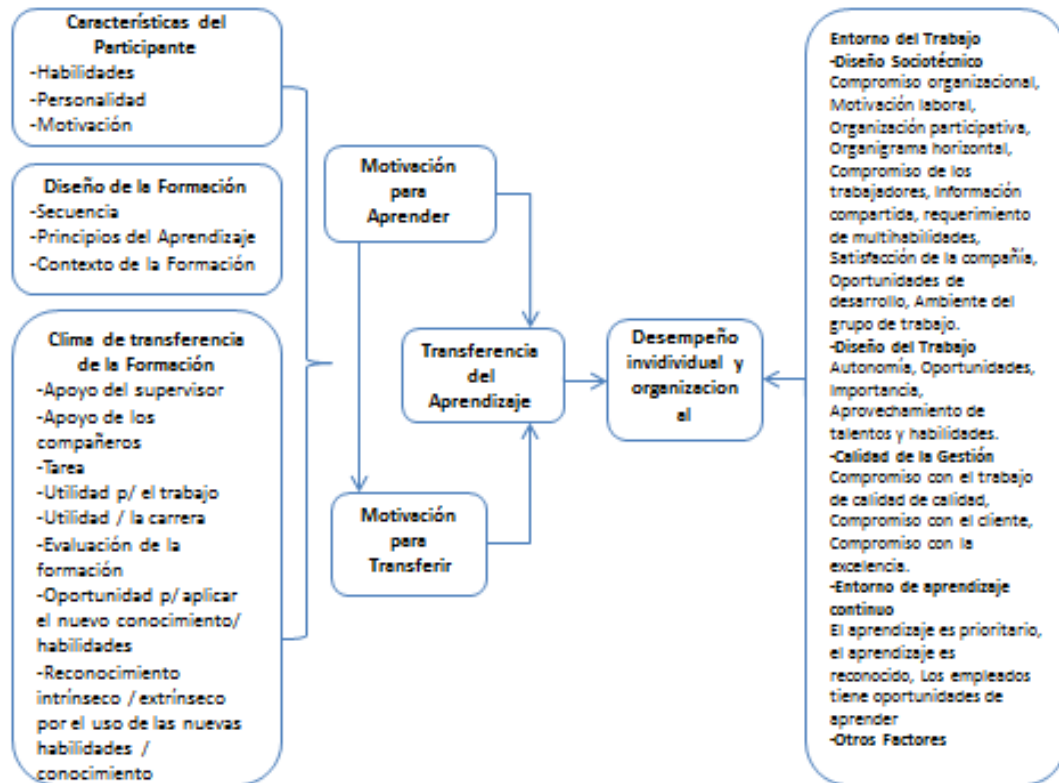


Figura 4.- Modelo sistémico de la transferencia del aprendizaje (Kontoghiorghes, 2004, p. 214).

Noe y Schmitt (1986) señalan que los resultados del desarrollo de recursos humanos son una función de factores en tres dominios de constructos: capacidad; motivación; y medio ambiente. Su modelo especifica con más detalle los conceptos en cada dominio, planteando además la hipótesis de influir en cada uno de los tres niveles de resultados. Existen también influencias secundarias que afectan en particular a la motivación para aprender.

Otro de los autores más citados sobre evaluación del transfer es Eldwood Holton III quien criticó fuertemente el modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick, proponiendo un modelo global de evaluación para el diagnóstico y la comprensión de la

causalidad e influencias de los resultados de la intervención en el desarrollo de los recursos humanos.

El modelo original (ver figura 5) nace de una reflexión teórica y conceptual, y es más amplio que la taxonomía de cuatro niveles de Kirkpatrick. Los principales ejes son los de resultados y estos se clasifican en: modelo de aprendizaje, el desempeño individual y el rendimiento organizacional

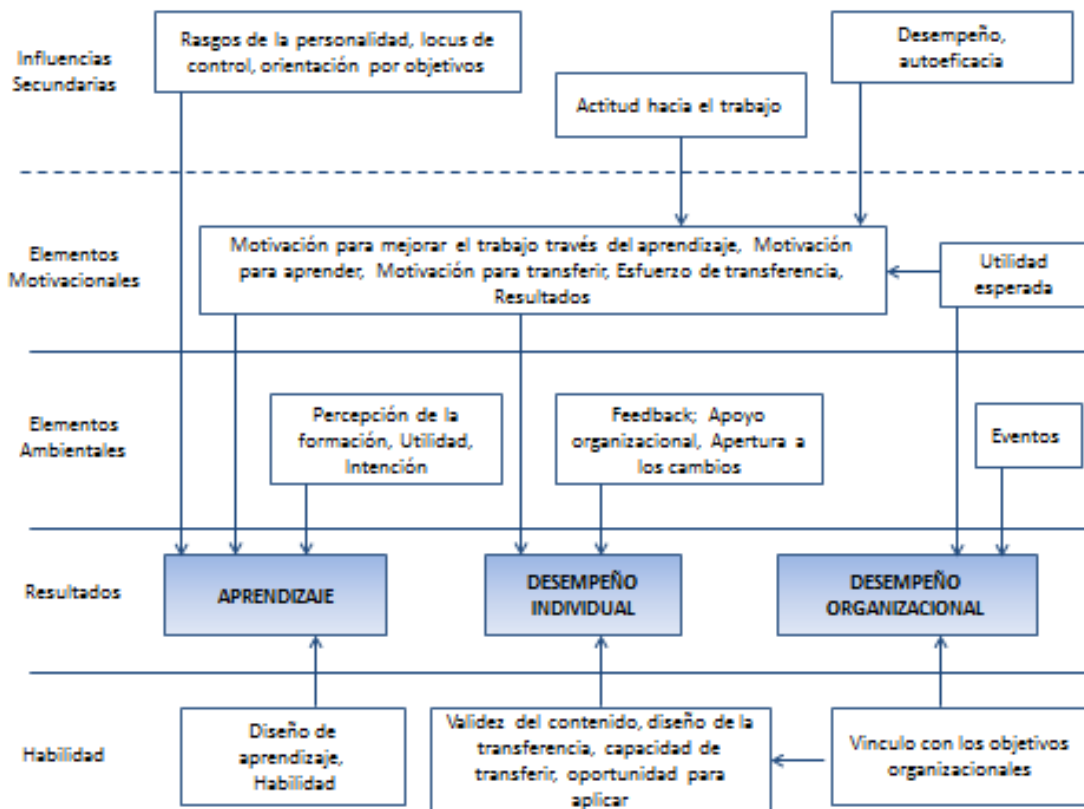


Figura 5.- Modelo de Evaluación del Desarrollo de los Recursos Humanos (Holton, 2005, p. 38).

Holton (2005, en Rent 2005) considera que un fracaso de la intervención formativa no ha de ser atribuido directamente a la propia intervención, sino que existen otras

variables moderadoras que influyen los resultados. Por ejemplo, como haría más tarde Kontoghiorghes, considera que es fundamental evaluar el clima de transferencia, ya que si el clima de transferencia en una organización no es positivo, aún cuando la formación haya sido un éxito, no será posible observar resultados en el desempeño de los trabajadores y de la organización.

Sobre la base del modelo de evaluación de la transferencia de la formación y sus actualizaciones (Holton, Bates, Seyler y Carvalho, 1997; Holton, Bates y Ruona, 2000), Holton propuso el Learning Transfere System Inventory (LTSI). Este instrumento concibe la evaluación de la transferencia a partir de 16 factores agrupados en cuatro dimensiones: i) capacidad de utilizar el conocimiento y la experiencia; ii) motivación para utilizar el conocimiento y la experiencia; iii) diseño del ambiente de trabajo que apoya el uso de los conocimientos y la experiencia; y iv) las características de los alumnos.

## **2.2.- Conceptos y evolución del transfer de conocimientos y aprendizajes**

Como ya lo han constatado destacados autores para muchos otros conceptos en psicología, como el de personalidad (Allport, 1966), actitudes (Eagly & Chaiken, 1993), o self (Leary & Tangney, 2012), el transfer no está ajeno a confundirse entre los profesionales con otros términos y procesos organizacionales. Según Beltrán (1993, p. 301) “si alguien responde de forma habilidosa, decimos que alguien está evidenciando el transfer o el recuerdo, pero si la situación es ligeramente diferente de la situación en la que se dio el aprendizaje, lo llamamos transfer, y si la respuesta solicitada no es obvia

hablamos de solución de problemas, y si el aprendizaje se aplica a una situación muy diferente lo llamamos creatividad". Por lo tanto, se debe tener especial cuidado evaluar el transfer, teniendo primero en cuenta los elementos que se quieren poner en juicio, es decir, clarificando al máximo cuales son los objetivos de valoración de la actividad formativa.

El Transfer se sitúa como una etapa que tiene lugar después de un proceso formativo, aunque para su evaluación y planificación requiere un análisis del proceso formativo desde el principio. Para ello se estudian los programas de formación, que es lo que va a dar inicio a todos los procesos que conducen a su transferencia en el puesto de trabajo. Como se ha dicho, lo primero que se realiza es intentar detectar las deficiencias, carencias o necesidades de la plantilla general, de los departamentos o de cualquier unidad productiva, para una vez detectados se plantee la consecución de objetivos y metas que ayuden a subsanarlos.

Según Broad y Newstrom (2000), la formación de personal a menudo no es la solución más idónea, ya que lo principal es adentrarse dentro del problema detectado y cambiar los esquemas de trabajo vigentes. Estas funciones son competencias del personal de Recursos Humanos que debe tener en cuenta la importancia de un buen programa formativo, así como contar con alumnos que luego quieran y puedan poner en práctica aquello que han aprendido.

La idea principal que engloba el estudio del Transfer es conocer si lo aprendido en un proceso formativo se transfiere al lugar de trabajo. Según Broad y Newstrom (2000)

---

esto es ir más allá de la idea de aplicar lo aprendido, es saber si los trabajadores realizan una utilización efectiva y regular de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas una vez que se incorporan al trabajo o en el ámbito personal.

Por su parte, Carpintero (2002) define el Transfer como el proceso mediante el cual los conocimientos, principios y procedimientos aprendidos en unos contextos se utilizan en otros diferentes. La autora recopila una serie de definiciones del transfer, como la de Cormier y Hagman (1987, en Carpintero, 2002), según la cual el Transfer ocurre cuando los conocimientos y habilidades previamente aprendidas influyen en la forma de ejecución de éstas; la de Lee (1998, en Carpintero, 2002) que define el Transfer como la habilidad para pensar y razonar sobre las nuevas situaciones, usando unos conocimientos previos; o la de Mayer y Wittrock (1996) según quienes el Transfer es el efecto que el conocimiento aprendido en una situación A, tiene sobre el aprendizaje o ejecución de una situación B.

Para Beltran (1983), el aprendizaje no termina en la adquisición y retención de un conocimiento o en la aplicación de una regla. Si los aprendizajes realizados se circunscribieran al marco reducido de la situación aprendida, el aprendizaje tendría poca utilidad en la vida, ya que tendríamos que estar repitiendo el aprendizaje cada vez que cambiaran los estímulos o las situaciones en las que se producen. Por ejemplo, si el niño que se inicia en las competencias de desplazamiento público en un parque infantil de tráfico aprende a esquivar un coche, debe poder esquivar todos los coches que encuentre en el futuro, aunque difieran según marca, color, tamaño, incluso en velocidad. Si el niño aprende lo que es un triángulo, y lo sabe discriminar de un cuadrado, debe poder

---

apreciar la diferencia, cualquiera que sea el tamaño o el color del triángulo o del cuadrado. A este proceso de responder no sólo al estímulo original del aprendizaje sino a distintos estímulos semejantes al original se le llama generalización, y es útil para la economía del aprendizaje.

Prieto (1994) sostiene que mediante el proceso de Transfer se produce un significativo ahorro de tiempo y de energía ya que los conocimientos y habilidades aprendidas se pueden aplicar en situaciones similares, tanto en el ámbito educativo como en el laboral. El autor utiliza la expresión “pólvora mojada” para referirse a aquellos conocimientos y habilidades para los que un trabajador ha sido formado sin producirse el Transfer. Por lo tanto, se entiende que si no existe un adecuado Transfer a aquellos conocimientos y habilidades para los que el trabajador se ha formado, no sirven para nada, ya que no lo aplicará a la situación que lo requiere y por lo tanto, no se cumplirán los objetivos propuestos.

Estudiando la problemática del Transfer, las organizaciones se dan cuenta de si se alcanzan los objetivos que se habían propuesto, de forma que se conocen aquellos conocimientos y habilidades que se están utilizando y cuáles no, así como aquellos trabajadores o unidades organizativas que no aplican lo adquirido mediante el proceso formativo.

Según Broad y Newstrom (2000) el personal transfiere cerca del 40% de lo que ha aprendido. Después de 6 meses, sólo un 25% está en uso. Al cabo de un año las tasas de

---

utilización de aquello que se adquirió en el proceso formativo se encuentran por debajo del 10%.

En lo que respecta al transfer, los programas de entrenamiento y capacitación pueden demostrar con mayor facilidad que se ha generado una mejor comprensión de funciones, cometidos y responsabilidades del puesto actual o futuro, mientras que en los programas de desarrollo del puesto esto es más difícil, porque no se puede analizar la comprensión de las funciones ya que el Transfer no puede ser comprobado. Del mismo modo, según los resultados conseguidos, las tareas a realizar, las situaciones en que se transfiere, y los materiales o niveles de desarrollo, pueden existir diferentes tipos de Transfer (Carpintero 2002). No obstante, sea cual sea su característica, en general el Transfer permite alcanzar cotas de eficacia mayores en el comportamiento laboral e institucional (Prieto 1994).

Para distinguir los distintos tipos de transfer (Carpintero 2002), estos se pueden clasificar en función de:

A) La similitud de las situaciones:

- Transfer cercano o “*near transfer*”: situaciones que son casi idénticas o pertenecientes al mismo contexto que la situación origen. Por ejemplo, aprender a buscar en el índice de un libro de ciencias puede transferirse a otro tipo de libros.

- Transfer lejano o “*far transfer*”: situaciones más complejas o pertenecientes a contextos diferentes, como el uso de una técnica de memoria aprendida en una situación matemática empleada para memorizar un diálogo.

B) Los resultados obtenidos:

- Transfer positivo: el aprendizaje previo facilita la resolución de un nuevo problema. Por ejemplo, aprender a manejar un ordenador determinado es transferido al manejo del resto de ordenadores.
- Transfer negativo: cuando el aprendizaje o la experiencia previa dificulta o entorpece otro nuevo aprendizaje. Se produce transfer negativo cuando por ejemplo aprendemos a conducir por la derecha y luego nos encontramos en un país donde se circula por la izquierda.

C) El material transferido:

- Transfer específico: se transfiere un contenido de aprendizaje determinado a otra situación nueva. Por ejemplo, al ver en la televisión noticias sobre meteorología se usan los conocimientos de geografía para situar las provincias o regiones en el mapa.
- Transfer general o inespecífico: transferencia de estrategias o habilidades no vinculadas directamente a un contenido. Por ejemplo, las normas de educación son empleadas tanto en un restaurante, al pedir al camarero la comida, como al ir de visita a casa de unos amigos.

## D) El nivel de complejidad de las tareas:

- Transfer lateral: se transfiere a tareas diferentes pero de nivel semejante de complejidad. Por ejemplo, el transfer entre diferentes lenguajes de programación o entre diferentes idiomas.
- Transfer vertical: se transfiere a tareas de niveles de complejidad superior, por ejemplo: aprender lo que son anáforas y conectores para luego integrarlos en la redacción de un cuento o relato literario, aprender lo que son las negras y corcheas, para luego interpretar una partitura de percusión musical.

## E) Las tareas:

- Tareas que comparten estructura superficial. Aquellas situaciones cuyos aspectos externos son semejantes o iguales. Por ejemplo, los problemas con enunciados y datos similares tienen la misma estructura superficial.
- Tareas que comparten estructura profunda. Aquellas situaciones cuyos rasgos componentes básicos son comunes. Por ejemplo, los problemas con enunciados diferentes, esto es, con estructura superficial diferente, comparten su estructura profunda si el modo de resolución es similar.

Laker (1990) distinguió entre la transferencia de similitud entre lo que se aprende en el contexto de la formación y las situaciones encontradas en el lugar de trabajo, y la transferencia distal, que se produce cuando el estudiante utiliza lo que ha aprendido en diferentes contextos de trabajo de los contenidos de formación.

1. Otra forma de clasificar la transferencia fue propuesta por Wexley y Latham, (2002), quienes la concibieron de tres maneras diferentes: La Transferencia Positiva: se produce cuando los resultados de aprendizaje obtenidos en la formación son producto de la mejora del desempeño en el entrenamiento en el lugar de trabajo
2. La Transferencia Negativa ocurre cuando, por el contrario, el aprendizaje resulta en la formación de peor desempeño.
3. La Transferencia de Vacío: se dan situaciones en las que hay una transferencia nula, es decir, el nuevo aprendizaje no influyen en el rendimiento del alumno.

Conviene recordar que no siempre la formación de personal es la solución más adecuada, pues lo realmente útil es conocer el problema detectado y plantear un cambio en los procedimientos.

Cuando la formación es la alternativa, según lo planteado por Baldwin y Fort (1988), hay que tener en cuenta los factores que intervienen, lo que incluye las diferencias individuales, las variables motivacionales y el medio ambiente de transferencia. Varios autores han tratado recientemente de resumir lo que sabemos acerca de la transferencia (Alvarez, Salas, & Garofano, 2004; Baldwin, Ford, y Blume, 2009; Burke & Hutchins, 2007; Cheng y Hampson, 2008; ChengY Ho, 2001; Kopp, 2006; Merriam y Leahy, 2005; Yamnill y McLean, 2001). Estas revisiones se han centrado generalmente en el estudio de las características del aprendiz, las características del medio ambiente de trabajo, y en su impacto en la transferencia.

A continuación se revisará el transfer desde la perspectiva de los modelos de aprendizaje subyacentes a este proceso, y el próximo capítulo, debido a la relevancia que tiene para este estudio, se describirán más detenidamente los supuestos conceptuales de la teoría de la motivación relacionados con la transferencia de la formación.

### **2.3.- Modelos de aprendizaje y transferencia de conocimientos y habilidades**

Los nuevos escenarios del mundo del trabajo (Baylos, 2014; Sennett, 2013), impulsados por la innovación tecnológica, los cambios organizacionales, o el propio proceso evolutivo del trabajador, están planteando nuevos desafíos para la formación y su evaluación.

Para ello, es importante conocer y adaptar en los programas de formación, las técnicas de aprendizaje adecuadas. No todas las personas comprenden, retienen, asimilan y procesan de la misma forma la información que se les entrega, y eso no es todo, también dependerá de los objetivos que se persiguen con la formación. Entender los procesos psicológicos que subyacen a los procesos de aprendizaje aumentará las posibilidades de transferencia de los conocimientos.

Desde una perspectiva dinámica, también se puede concebir la transferencia de conocimientos como una herramienta de control del aprendizaje en las organizaciones. Según Carpintero (2002), el Transfer puede ser visto como una teoría que considera que

---

mediante el estudio y ejercicio adecuado pueden desarrollarse funciones mentales básicas que generan la mejora del desempeño intelectual.

Este autor realiza una revisión histórica, según la cual ya se empleaba el transfer a los estudios realizados en latín, griego, geometría o matemáticas. Como ya se mencionó, los primeros estudios sobre transferencia de aprendizajes fueron realizados en 1901 por Thorndike y Woodworth, expertos en psicología experimental, cuyos resultados mostraron que la transferencia de los aprendizajes logrados en una tarea A, a una tarea B, no se producía si entre ambas no había elementos comunes.

Desde la teoría de la Gestalt, el aporte más importante para la comprensión del transfer corresponde al estudio del “*Insight*”. De acuerdo con esta teoría, “el aprendizaje se produce en forma súbita junto con la sensación de que en ese preciso momento acabamos de comprender realmente de que se trata. Tal aprendizaje es especialmente resistente al olvido y especialmente fácil de transferir a situaciones nuevas” (Wilfred, 1980, p. 113).

El aprendiz, tiene toda una nueva organización de lo aprendido bajo un nuevo aspecto, que incluye la comprensión lógica de lo aprendido. Desafortunadamente este modelo no permite garantizar que la transferencia de conocimientos se deba estrictamente al *Insight*. Lo más similar a la transferencia es el término de transposición, que corresponde a una pauta de relaciones dinámicas descubierta o comprendida en una determinada situación, que se puede aplicar a otra, lo que resulta similar a una teoría de la generalización de la transferencia.

Es el principio que permite explicar la extensión de todas las leyes perceptuales de la Gestalt, como la de cierre, proximidad, continuidad, etc., en diferentes circunstancias de la vida cotidiana.

Por tanto, hay algo similar entre los aprendizajes previos y la situación de la transferencia, pero lo que hay en común no son elementos divididos idénticos, sino, relaciones. En este sentido, desde la Gestalt, una de las ventajas del aprendizaje es que la comprensión se puede trasponer a otras situaciones, dando menos posibilidades a aplicaciones erróneas del aprendizaje anterior. La transferencia, por lo tanto, se vería afectada por el grado en que las personas aprenden con métodos de comprensión, en lugar de limitarse a memorizar un conjunto fijo de información.

Desde este punto de vista, habría transferencia de información desde una situación inicial a una nueva, aunque no se detalla como ocurriría. En cualquier caso, la transferencia será mejor vista como un activo, es decir como un proceso dinámico, no como un producto final pasivo de un conjunto particular de experiencias de aprendizaje.

El nuevo conocimiento implica transferencias basadas en aprendizaje previo y esto es importante para comprender el diseño que guía el aprendizaje de las personas. El primer factor que influye en el éxito de la transferencia es el dominio de la materia original. Si no hay aprendizaje original no hay transferencia.

Otro elemento es el tiempo, en términos de la cantidad de tiempo que se necesita para aprender el material, que será más o menos proporcional a la cantidad de materia que se aprende. Los intentos de abarcar demasiados temas demasiado rápido pueden obstaculizar el aprendizaje y la posterior transferencia, porque los estudiantes suelen aprender solo un conjunto de hechos aislados que no están organizados y conectados. Este es un tema ampliamente recogido en la filosofía del actual sistema de formación reglada universitaria, y que tiene su unidad de cambio en el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que algunos programas de formación continua vinculados a las universidades han debido comenzar a asimilar.

Por otra parte, la motivación afecta la cantidad de tiempo que las personas están dispuestas a dedicar al aprendizaje. Las tareas deben tener un nivel de dificultad adecuado para que sigan siendo motivadoras, ya que las tareas que son demasiado fáciles son desmotivadoras, y las que muy difíciles frustran. Pero sobre motivación se realizará una revisión específica en el siguiente capítulo.

Desde la psicología conductista el concepto central es el de refuerzo, “la conducta se forma a través de una serie de aproximaciones sucesivas, cada una de las cuales se hace posible al reforzar de manera selectiva ciertas respuestas y no otras. De este modo, la conducta es llevada gradualmente cada vez más cerca de la pauta deseada” (Wilfred, 1980, p. 87).

---

El refuerzo, en el conductismo moderno, es cualquier consecuencia en el ambiente ante un estímulo operante del organismo que tenga la cualidad de reforzar esa conducta, es decir, que aumente su probabilidad de ocurrencia en el futuro (Hilgard y Bower, 1975). Al relacionar este concepto estrictamente con lo que sucede en la formación continua con el aprendizaje en el aula, se podría decir que es imposible el refuerzo para la transferencia al margen de lo que ocurra en los puestos de trabajo una vez acabados los cursos, ya que se suele observar que las conductas se van extinguiendo una vez terminados los mismos.

Para la teoría conductista, siempre que algo refuerza una forma particular de conducta, las probabilidades de que se repita son mayores. Por lo que, la misión para los formadores que se dedican a la educación de adultos, es comprender las condiciones bajo las cuales los reforzamientos operan de mejor manera, de acuerdo a las condiciones del entorno, para prolongar los efectos del aprendizaje.

Los procedimientos del reforzamiento pueden variar de acuerdo con los intervalos de tiempo y el número de respuestas de éstos. Sin embargo, la duda que se plantea es, ¿cómo proporcionar estos programas de reforzamiento en los programas de formación continua?; o incluso ¿cómo prever la presencia de esos reforzadores en los puestos de trabajo una vez acabado el curso, donde el formador muchas veces no tiene presencia física.

Desde el punto de vista del diseño de las acciones formativas, hay que tener en cuenta que en ciertos programas de formación este enfoque del aprendizaje puede ser eficaz,

---

sin embargo, no es aplicable a cualquiera. Da mejores resultados si las tareas a desarrollar en el puesto de trabajo son claras y sencillas. Su éxito dependerá de la estructura, organización y disciplina del programa, así como del compromiso de los directivos y mandos medios para administrar el sistema de refuerzos correspondiente a la formación proporcionada.

Cuando se puede aplicar este enfoque, la transferencia de conocimiento y habilidades desde el curso de formación al puesto de trabajo podría resultar exitosa, si el alumno se implica personalmente en el aprendizaje y se motiva más por alcanzar resultados; si se establecen objetivos claros que se traduzcan en entrenamiento de destrezas específicas y observables; y si recibe continuamente retroalimentación, garantizando que en el futuro vuelva a repetir la conducta.

Por otra parte, desde la psicología Humanista, se enfatiza mucho más una labor facilitadora en los alumnos, en el sentido de que estos aprenden de sus errores, promoviendo que el alumno tenga confianza en la adquisición de la nueva información.

Rogers (1989) destacaba ciertas cualidades y aptitudes que facilitan el aprendizaje: autenticidad en el facilitador del aprendizaje; aprecio, aceptación y confianza en el alumno; y la comprensión empática. Estos aspectos son muy importantes para que se produzca el transfer, ya que el profesor, durante el curso de formación, debe generar comunicación y apertura más allá de sólo revisar los contenidos del programa, es decir, debe ser capaz de transmitir autenticidad en el trato con los alumnos y confianza en poder desarrollar ideas y preguntas. El profesor debe desarrollar la capacidad o

sensibilidad de entender desde dentro las reacciones del alumno, y con esto favorecer lo que en esta tradición psicológica se conoce como aprendizaje significativo, además de la resolución de problemas y la capacidad para enfrentarse a nuevos desafíos.

El aprendizaje significativo tiene lugar cuando los contenidos son relacionados con algún aspecto ya existente y particularmente relevante de la estructura cognoscitiva, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1976), dando sentido al alumno que está aprendiendo. Esto en la formación continua es fundamental, ya que su objetivo último es que el alumno ponga en práctica en el lugar de trabajo lo adquirido durante el curso de formación.

Desde este enfoque, por lo tanto, se plantea la construcción de conocimiento sobre problemas percibidos como reales, enfatizando en la percepción que los propios alumnos tienen acerca de lo que es importante para ellos en relación al curso que están siguiendo. En este sentido la formación continua tiene herramientas y técnicas que permitirían lograr este cometido, ya que los cursos son parte de la realidad laboral de la mayoría de los alumnos, ventaja que se podría aprovechar aún más, ligando cada contenido de clase a discusiones e intercambio de información dentro del aula.

Phillips y Broad (1997) señalan que las empresas de alto rendimiento están logrando resultados que incluyen factores de flexibilidad, innovación, calidad, productividad, y satisfacción del cliente, gracias a su énfasis en el trabajo de alta calidad. Esto permite a los trabajadores coordinarse para producir y entregar productos y servicios que satisfagan al cliente en el contexto de cambios rápidos y vertiginosos (Gelphart 1995).

Por lo tanto, este enfoque requiere que los trabajadores sean capaces de aplicar sus conocimientos y habilidades eficazmente en el trabajo con el apoyo necesario y sin mayores obstáculos. El proceso debe ser profesional y orientado a conocer las organizaciones y comunidades como sistemas adaptativos complejos (Rummler y Brache 1995; Senge, 1990; Wheatley, 1992). Para ello es necesario ayudar a las personas a aprender nuevos conocimientos y habilidades para transferirlos.

Por desgracia, altos niveles de transferencia son inusuales. Las primeras investigaciones sobre transferencia, centradas en encuestas desde la óptica de profesionales de desarrollo de los recursos humanos, han observado que los bajos niveles de transferencia se deben frecuentemente a la ausencia de esfuerzo consciente de parte de los estudiantes para realizar la transferencia de conocimientos (Phillips y Broad 1997).

Las técnicas utilizadas para detectar el transfer se esquematizan en varios conjuntos, a saber (Prieto, 1994):

1. Evaluación del rendimiento. Es decir, la comparativa en el puesto de trabajo sobre el antes y el después de la formación. Para ello se emplean autoevaluaciones, simulaciones, ejercicios prácticos, etc.
2. Involucrar a todos los agentes de la organización. Se suele realizar mediante entrevistas estructuradas o semiestructuradas que involucran al formado, compañeros y jefes inmediatos.
3. Observación directa sobre la actuación de los empleados.
4. Estudio de los casos de éxito y de fracaso en el Transfer.

5. Mediciones intrusivas, como por ejemplo averiguar el volumen de equivocaciones que ha tenido el trabajador en el desempeño de su trabajo en un periodo determinado.

#### **2.4. El análisis de la transferencia de los aprendizajes a partir de las barreras del Transfer**

Una vez adquiridos los conocimientos para el desarrollo de sus habilidades, el trabajador encuentra muchas barreras en su aplicación, bien porque no existe un clima organizativo favorable o por falta de herramientas para poner a prueba estos conocimientos y habilidades.

Brinkerhoff y Montesino (1955) indicaron que no más del 20% de la inversión en formación se trasforma en transferir esos conocimientos en el ámbito laboral. En entrevistas realizadas a profesionales de los recursos humanos, Chartier (1986) observó que sólo el 15% de los contenidos impartidos en formación se aplican después del entrenamiento por parte de los estudiantes.

Existe una limitada evidencia de transferencia debido a los presupuestos, gestión de la formación, y políticas organizacionales. En EEUU los presupuestos formales para formación fueron de \$ 56 millones en 2006, de los cuales \$ 20 millones fueron destinados a ejecutivos y gerentes (Anon., 2006). No es sorprendente con estas estadísticas, que la transferencia o la aplicación y uso de las habilidades aprendidas en

---

la formación sea un tema preocupante (Baldwin y Ford, 1988, Burke y Hutchins, 2007, Cheng y Ho, 2001, Egan et al., 2004; Lee, 2007; Machin y Fogarty, 2004; Noe, 2002).

Baldwin y Ford (1988, en Broad y Newstrom 2000) revisan estudios que estiman que mientras que las industrias estadounidenses gastan casi 100 Millones de Dólares en formación, no más del 10% de esa inversión realmente se transfiere a los puestos de trabajo (Georgenson, 1982), aunque otros estudios más optimistas elevan ese porcentaje al 50% de los gastos de formación (Saks y Belcourt, 2006).

Existen varios obstáculos que dificultan esta transferencia de conocimientos al puesto de trabajo, que se describirán detenidamente ahora. No obstante, cabe mencionar que una de las más importantes es la falta de compromiso en las actividades formativas por parte de la alta dirección. Esto dificulta que los alumnos se sientan parte del cambio, como hemos visto antes, por lo que la transferencia de aprendizajes se extingue. Una de las tareas a enfrentar en los programas de formación consiste en incorporar a los directivos en gran parte de la programación formativa. Sin ellos se hace difícil que los empleados se impliquen en tales actividades.

Otro obstáculo significativo se refiere a, los problemas en la detección de necesidades de formación. Cuando esta evaluación diagnóstica se realiza no se tiene en cuenta la opinión de los propios alumnos, lo cual disminuye su capacidad de motivación a la hora de aplicar los contenidos aprendidos.

---

Otros factores que pueden impedir que se logren en su totalidad los objetivos de transferencia de las acciones formativas, pueden ser las presiones de tiempo y sus costes (Mabey y Thomson, 2000), además de la incertidumbre sobre los beneficios tangibles de la formación (Thomson et al., 2001).

Debido a los problemas que se plantean para que ocurra el Transfer, se han planteado investigaciones encaminadas a analizar por qué no sucede. Como se ha visto, muchos autores insisten en que el éxito depende de diferentes factores, como el contenido de lo aprendido y de su sentido, así como de las situaciones en las que el conocimiento puede y debería de ser transferido, no obstante, antes de todo esto, se debería esclarecer la diferencia entre el éxito y el fracaso dentro del análisis del Transfer (Carpintero, 2002).

Bransford y Schwartz (1999, en Broad y Newstrom 2000) afirman que muchas de las medidas de Transfer utilizadas son buenas para detectarlo, pero se trata de instrumentos poco precisos para registrar los minuciosos cambios que se producen en el aprendizaje. Según estos autores las medidas tradicionales de Transfer requieren la aplicación de un nuevo aprendizaje a un nuevo problema o contexto. Se evalúa mediante una tarea final, apartada, aislada, en la que los trabajadores formados no tienen oportunidad de demostrar sus habilidades para resolver nuevos problemas, buscando otros recursos, modificando su respuesta tras recibir feedback, ni tienen oportunidad de revisar o cambiar su respuesta.

Desde esta nueva perspectiva se considera que el Transfer existe y ocurre más frecuentemente de lo que en realidad se ha evaluado. Así, según estos autores, la

---

evaluación del transfer debería incluir la exploración de la habilidad de las personas para aprender nueva información y relacionarla con sus aprendizajes previos. El Transfer no se considera un aspecto concreto e inamovible, sino que crece y se desarrolla con la retroalimentación que se obtiene. Las oportunidades para recibir retroalimentación y la mejora de su propio trabajo, incrementa la apreciación de los estudiantes sobre la importancia de revisar el proceso de trabajo, en lugar de quedarse únicamente con las respuestas iniciales.

En línea con las dificultades señaladas que impiden el transfer, dentro del ámbito organizativo este puede aparecer o diluirse de múltiples formas tras un proceso de formación. Casos que pueden ocurrir (Broad y Newstrom, 2000; Prieto, 1994):

1. Caso 1.- Cuando existen cotas de aprendizaje muy altas pero a lo largo de los días o semanas, el personal utiliza cada vez menos lo aprendido.
2. Caso 2.- Cuando existen cotas de aprendizaje moderadas, existe una etapa inicial en el que se produce una mejora para luego llegar a unos mínimos de transfer.
3. Caso 3.- Cuando transcurrido un tiempo se alcanzan cotas de aprendizaje muy altas, como si se tratara de un aprendizaje latente.
4. Caso 4.- Cuando lo aprendido va incrementándose en el puesto tras atravesar un período de estancamiento.

Las investigaciones realizadas durante los años 1980 y la década de 1990 revelan que varios factores transferencia de influencia del aprendizaje a nivel individual, grupal y organizacional (Cheng y Ho, 1999; Ford y Weissbein, 1997). La atención de estos

estudios se centró en la identificación y medición de cómo las características del diseño de la formación, la complejidad de las tareas en el lugar de trabajo, la selección de los participantes de las acciones formativas, y la variación en los intervalos entre la formación y la evaluación, afectan la efectividad de la transferencia de los aprendizajes.

Según Kirwan (2009, p. 2) los empleados "deben ser capaces de aplicar sus conocimientos y habilidades de forma plena y eficaz, con el apoyo necesario y sin mayores barreras". Por tanto, es fundamental identificar las barreras que pueden dificultar el éxito de la formación, para incluirlas en los planes y acciones para reducir o invertir sus efectos.

Se plantea un análisis detenido de las diferentes barreras para la transferencia, que son obstáculos que dificultan la consecución del Transfer. Las más destacadas son las siguientes (Broad y Newstrom, 2000; Prieto, 1994):

**1.- Falta de apoyo o refuerzo real y adecuado en el puesto:** Es una barrera que suele aparecer al concluir la acción formativa y que se basa principalmente en un entorno que no posibilita que el trabajador aplique los nuevos conocimientos ya que tanto sus jefes como los demás compañeros no se implican. En este caso es el jefe inmediato la persona que debe de procurar que esta barrera desaparezca y se pueda llevar a cabo el Transfer.

**2.- Interferencias en el propio lugar de trabajo:** Es una barrera que aparece al concluir la acción formativa y se basa en la escasa prioridad que se otorga a la aplicación de los

---

nuevos conocimientos ya que el comportamiento en el trabajo se centra en sacar adelante los asuntos pendientes. En este caso se requiere un abordaje directivo para que el Transfer tenga lugar.

**3.- *La cultura interna (de la empresa, del departamento, del equipo de trabajo,***

***etc.) da la espalda a los programas de formación:*** Es una barrera que ya existía con anterioridad al inicio del curso y se basa en que la organización “pasa del tema”, los conocimientos y actitudes no se reflejan dentro de la empresa ya que la organización sufre cambios constantemente a nivel directivo. Como la anterior barrera, se necesita de un enfoque directivo para que tenga lugar el Transfer.

**4.- *El alumnado percibe que los programas son poco prácticos o poco viables:*** Esta

barrera surge durante la realización del curso, y se basa en que los conocimientos y competencias adquiridas tienen poco que ver con el puesto que ocupa el trabajador. Pueden ser relevantes pero inaplicables, lo que suele suceder por ejemplo cuando se forma a un trabajador de la empresa privada sobre temas propios de la empresa pública, o cuando se incluyen en los cursos tecnologías obsoletas comparadas con las que realmente emplean los alumnos en su puesto de trabajo. Para que el Transfer sea posible se necesita de la colaboración del formador, los formados y de los jefes de ambos, además de un detallado trabajo previo para la detección de necesidades de formación y de los conocimientos críticos para la mejora del desempeño laboral.

---

**5.- *El alumnado percibe que los contenidos del programa son irrelevantes:*** Esta barrera tiene su aparición durante el transcurso del programa formativo, y ocurre principalmente cuando los conocimientos y competencias adquiridas no tienen nada que ver con el puesto que se desempeña. Como en la barrera anterior, además de una adecuada detección de necesidades, se necesita de la colaboración del formador, de los formados y de los jefes para hacer posible el Transfer.

**6.- *El personal rechaza los cambios y esfuerzos que puedan derivarse:*** Esta barrera surge al concluir el curso formativo, y se basa en las consecuencias directas o indirectas de haber recibido la formación que implican ascensos, movilidad geográfica, asumir nuevas responsabilidades, etc., que no son aceptadas por el trabajador formado. En esta barrera los formados junto con el formador han de abordar el rechazo para que se produzca el Transfer. Muchas veces tiene que ver con el desconocimiento de las condiciones de entrada al curso o de la selección de los trabajadores que van a ser formados.

**7.- *El empleado no cuenta con interlocutores adecuados a la hora de evaluar consultas:*** Esta barrera surge al concluir el curso, se basa en que el formado se siente solo ya que no cuenta con el apoyo de una persona capacitada en el tema en cuestión que le ayude a resolver dudas y afrontar problemas una vez de regreso a su puesto de trabajo. El formador junto a los formados y jefes deben de colaborar conjuntamente para que se produzca el Transfer. Además, se puede contar con programas de formación que contemplen dentro de su programa el seguimiento post curso, tanto para evaluar

---

longitudinalmente la transferencia, como se ha explicado anteriormente, como para expresar un acompañamiento de soporte a los trabajadores formados.

**8.- El alumnado percibe que los materiales o la docencia recibida deja mucho que desear:** Esta barrera surge durante la realización del curso formativo, se basa principalmente en que las personas que reciben la formación no se encuentran cómodas con la forma de recibir la formación o dudan de su calidad. Aquí es el propio formador quien debe solucionar este obstáculo para asegurar el Transfer.

**9.- Las amistades y personas cercanas se oponen de modo tajante a la introducción de cambios:** Esta barrera surge al concluir el curso formativo, aunque puede observarse desde un principio, y se refiere principalmente al entorno cercano del trabajador no le ayuda a que aplique sus nuevos conocimientos. Esto puede deberse a opiniones acerca del desempeño de su trabajo, pero muchas veces tiene que ver con otros factores, como los horarios en que se imparten las acciones formativas o las retribuciones que tendrá el sobre-esfuerzo. Esta situación requiere de un abordaje directivo para que se produzca el Transfer.

Según Prieto (1994, p. 260) para afrontar estas barreras el experto en formación debe de asumir las siguientes funciones:

1. Planificar líneas de actuación concretas para aminorar las barreras y facilitar el Transfer.

2. Documentar cómo se produce un Transfer efectivo en el puesto de trabajo.
3. Identificar situaciones de Transfer satisfactorias así como inesperadas de los contenidos que se han enseñado.
4. Determinar qué contenidos del programa se están utilizando y cuáles no para introducir la oportuna modificación.
5. Implicar a quienes asisten a un curso para que, junto a sus jefes inmediatos, se ocupen de las barreras que dificultan el Transfer.
6. Utilizar los datos que obtuvieron en el análisis de necesidades y propósitos perseguidos al poner en marcha un programa de entrenamiento o de capacitación.
7. Identificar situaciones donde el Transfer ya esté consolidado una vez concluido el curso para determinar su contribución a la efectividad en el puesto.
8. Identificar aquellas personas que están sacando provecho de la formación recibida y que han tenido éxito en la consecución del Transfer.
9. Hacer un balance de la contribución de los programas de entrenamiento, capacitación y desarrollo al desempeño en el puesto y en los equipos de trabajo.

Por lo tanto, la evaluación del Transfer es una medida prudente y realista a la hora de introducir y mantener programas competitivos y solventes para la formación de personal, que se fundamenta en la mejora continua del rendimiento o desempeño de los miembros de las organizaciones.

En la descripción de las barreras, un rol importante lo tiene el formador, pues tiene una serie de responsabilidades que van más allá de la mera impartición de las sesiones lectivas, y es procurar que los asistentes saquen provecho de lo aprendido. Si no es así,

el formador habrá fracasado. Por esta razón es que suele hablarse de “acciones formativas” en lugar de “cursos de formación”.

Además, los desafíos que plantea la evaluación del transfer no se limitan solo a las barreras que lo dificultan, sino también a la metodología de evaluación, ya sea por los problemas logísticos para llevar a cabo mediciones longitudinales, así como sus costos. Como ya se ha descrito en el punto 2.1, algunos estudios se han planteado el diseño de métodos alternativos, en base a cuestionarios, para evaluar la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, que son tan poco frecuentes como la evaluación misma del transfer (Biencinto, 2004).

<b>Factores que afectan al éxito de la transferencia de formación</b>	Características del Formado	<b>Habilidad</b> -Cognitiva -Técnica
		<b>Personalidad</b> - Locus de control - Orientación al logro - Diligencia
		<b>Motivación</b> - Importancia percibida de la formación - Asistencia voluntaria al programa de formación - Autoeficacia previa a la formación - Expectativas de resultados -Implicación en el trabajo
	Diseño de la Formación	<b>Principios de aprendizaje</b> -Elementos idénticos - Principios generales - Variabilidad de estímulos -Condiciones del aprendizaje práctico
		<b>Contenido de la formación</b> -Relevancia del contenido -Contenidos sobre fijación de objetivos -Contenidos sobre autodirección

	Características del Entorno Laboral	<b>Entorno del puesto de trabajo</b> -Oportunidad de aplicación y disponibilidad de recursos operativos -Apoyo social de supervisores y compañeros
		<b>Entorno organizativo</b> -Cultura organizativa
	Resultados de la formación	<b>Aprendizaje y retención</b> -Motivación a transferir -Autoeficacia post-formación
<b>La influencia del formado sobre la transferencia de formación</b>	Relacionadas con su Habilidad	Habilidad para aprender
		Competencias técnicas
	Relacionadas con su Personalidad	Locus de control
		Otros rasgos de la personalidad
	Relacionadas con su Motivación	Motivación previa a la formación
		Importancia percibida de la formación
		Elección sobre la asistencia a la formación
		Autoeficacia previa a la Formación
		Expectativas de resultado
<b>La influencia del diseño de la formación sobre la transferencia de formación</b>	Principios del Aprendizaje	Elementos idénticos
		Principios generales
		Variabilidad de estímulos
		Condiciones del adiestramiento práctico
	Contenido	Relevancia del contenido de la formación
		Contenidos sobre fijación de objetivos
		Contenidos sobre autodirección
<b>La influencia del entorno laboral sobre la transferencia de formación</b>	Entorno del puesto de trabajo	Apoyo de supervisores
		Apoyo de compañeros
		Disponibilidad de recursos
		Oportunidad de aplicación
	Entorno Organizativo	Cultura organizativa
<b>La influencia del resultado intermedio de la formación sobre la transferencia</b>	Aprendizaje y Retención	
	Motivación a la Transferencia	
	Autoeficacia Postformación	

Figura 6.- Factores identificados por Ballesteros que influyen con el Transfer (elaboración propia)

---

Ballesteros (2008), investigó de aquellos elementos que intervienen en la transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades que han sido adquiridos durante la formación (figura 6).

En sintonía con el estudio de las barreras, ballesteros, (2008), analizó los procesos que tienen una relación directa con el éxito de la transferencia de conocimientos y habilidades aprendidas al puesto de trabajo. Entre estos se encuentran; Factores que afectan al éxito de la transferencia de formación, La influencia del formado sobre la transferencia de formación, La influencia del diseño de la formación sobre la transferencia de formación, La influencia del entorno laboral sobre la transferencia de formación y La influencia del resultado intermedio de la formación sobre la transferencia.

Sin embargo, Ballesteros no considera estos factores que también influyen a la hora de transferir: Interferencias en el propio lugar de trabajo, el alumnado percibe que los contenidos del programa son irrelevantes, el personal rechaza los cambios y esfuerzos que puedan derivarse, el alumnado percibe que los materiales o la docencia recibida deja mucho que desear y las amistades y personas cercanas se oponen de modo tajante a la introducción de cambios:

Coincidiendo también con las barreras del transfer, Vermeulen (2002, en Bernard, 2013) señala que para que un aprendiz transfiera con éxito, se requiere tener en consideración varios elementos, entre ellos el resultado del entrenamiento; su relevancia; la pertinencia de la formación; los materiales utilizados; y el formador.

Laker (1990), Broad y Newstrom (1992) y Kirwan (2009), también indican que algunos supervisores no logran apoyar a su personal en el proceso de formación en el trabajo, creando barreras a la transferencia en lugar de permitir que los alumnos transfieran y se produzca un cambio exitoso en el comportamiento. Por lo tanto, los gerentes y supervisores son también objetivos para las intervenciones de cambio, de modo que se conviertan en facilitadores frente a los obstáculos de la transferencia del aprendizaje.

Brown y McCracken (2009) señalan que el papel marginal que los gerentes y supervisores adoptan tras la participación de sus trabajadores en acciones formativas, se debe al aumento y alcance de su trabajo y las presiones del tiempo, que se enfrentan al cumplimiento de las metas organizacionales. En este sentido la figura del gerente en la toma de decisiones sobre temas de formación es muy importante, para de algún modo garantizar el desarrollo de oportunidades para aplicar las nuevas habilidades en el desempeño de las tareas

Holton (2003) también destaca que los gerentes y supervisores son facilitadores en el proceso de transferencia, toda vez que se comunican de manera eficaz con sus trabajadores que participan de las acciones formativas. Ellos son el enlace entre el curso de formación y la aplicación de ese aprendizaje en el trabajo, y entre el desempeño individual y organizacional.

La transferencia del aprendizaje es fundamental para el desarrollo del aprendizaje organizacional, porque los gestores y ejecutivos deben asegurarse de que los

---

conocimientos y competencias adquiridas durante el entrenamiento se utilizan de vuelta en el trabajo, y se mantienen en el tiempo (Senge, 1990).

Los supervisores que animan la aplicación de lo aprendido provocan un impacto positivo en el aprendizaje y el consecuente éxito de la acción formativa, mientras que los supervisores que no sintonizan con el formador y los trabajadores en formación, actúan como barreras a la transferencia de aprendizaje.

Ancha y Newstrom (1992) y Haskell (2001) también destacan las barreras para el transfer provenientes de la falta de un apoyo en la cultura organizacional; la falta de recursos específicos; las presiones negativas por parte del grupo de pares, que podrían disuadir a los receptores de aplicar las habilidades recién adquiridas. Según estos autores las estrategias de minimización de las barreras deben ser implementadas incluso antes de ejecutar las acciones formativas, durante la intervención real, y evidentemente después de que el entrenamiento se ha completado.

Yamkovenko y Holton (2009) recomiendan intervenciones en el medio ambiente de trabajo para minimizar las barreras a la transferencia del aprendizaje en aquellos empleados que hayan sido capacitados, y así favorecer la aplicación de sus nuevos conocimientos y habilidades. Según estos autores muchas empresas se centran en la creación de un entorno propicio para la formación, modificando su sistema de recompensas internas, la asignación de supervisores de apoyo, e inculcando un enfoque colaborativo para resolver las urgencias.

Y en lo concerniente a las condiciones para la transferencia derivadas de la planificación de las propias acciones formativas, se destacan el aprendizaje por descubrimiento, la instrucción basada en el error, la orientación de los alumnos a metas específicas, la integración de sus experiencias previas, y una comprensión sistémica de cómo los factores personales y situacionales pueden interactuar para afectar el aprendizaje y la transferencia. Los gerentes podrían lograr indicadores de éxito notables si lideran correctamente la implementación de la transferencia de los aprendizajes (Wick, Pollock y Jefferson, 2010).

En el estudio del transfer ha habido una creciente preocupación por el estudio de estos temas, con especial atención de algunos como la motivación, y menos a otros factores como las características de personalidad de los trabajadores, o la experiencia previa en la transferencia del aprendizaje, que lamentablemente no alcanzarán a ser analizadas en esta investigación, centrada más en la motivación para la transferencia.

### **3.- MOTIVACIÓN**

#### **3.1 Teorías de la motivación**

Hoy en día, no se discute que la formación de los trabajadores contribuya en gran medida al buen desempeño del empleado. Tampoco se discute la relación positiva entre el desempeño del empleado, la formación y la motivación. Toda organización que desea mejorar el resultado del trabajo de sus empleados debe centrarse en la formación Khan (2012). Para ello esta investigación recoge distintas teorías de motivación y la relación entre motivación y transfer

Existen varias teorías de la motivación, las cuales pueden ser clasificadas en teorías de contenido y teorías de proceso (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 2006). Las primeras, están centradas en factores que permiten caracterizar a las personas según su capacidad para dar fuerza, orientar, mantener o detener su conducta. Estas teorías responden a la pregunta ¿qué es lo que motiva a las personas? Las segundas corresponden a teorías cuya explicación se centra en las dinámicas que impulsan, orientan, mantienen y producen las conductas. Estas teorías responden a la pregunta ¿cómo se produce la motivación?

A continuación, se describirán brevemente las teorías más conocidas en cada uno de estos dos ámbitos.

### 3.1.1 Teorías de contenido

#### A) Teoría de la motivación de Abraham Maslow

Maslow (1976) propuso una de las teorías de la motivación más populares, basada en una jerarquía de necesidades de cinco niveles. Estas necesidades son de carácter individual y corresponden a necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de estima y de autorrealización. Las necesidades fisiológicas son las necesidades más esenciales de alimento, agua y otros factores imprescindibles para la supervivencia. Las necesidades de seguridad incluyen, seguridad en el entorno físico, la estabilidad y la ausencia de sufrimiento emocional. Las necesidades de pertenencia se relacionan con los deseos de amistad, amor y aceptación. Las necesidades de estima son aquellas asociadas con la obtención del respeto de uno mismo y de los demás. Por último, las necesidades de autorrealización son las que corresponden al logro del propio potencial, el ejercicio y la prueba de las capacidades creativas de uno y, en general, para convertirse en mejor persona.

Según la mecánica psicológica subyacente a la teoría de Maslow, una vez satisfechas las necesidades inferiores, las personas buscan satisfacer las siguientes ascendiendo por la pirámide, hasta llegar a las de autorrealización. Las personas autorrealizadas están motivadas para desarrollarse y llegar a hacer todo aquello de lo que son capaces.

Gipson, Ivancevich y Donnelly (2006) opinan que la teoría de Maslow es muy elitista, puesto que presupone que para todas las personas el fin último es alcanzar la

---

autorrealización, sobre todo para ser “una mejor persona”. Esto es poco factible por ejemplo, para una persona que no ha tenido oportunidad de acceder a la educación, o personas que viven aisladas en un pueblo lejano, o las que desempeñan un trabajo monótono, o las que viven en la exclusión social. Además, otro defecto de la teoría es que la transición de un nivel a otro depende inexcusablemente de la satisfacción de los niveles previos. Así, aun cuando una persona excluida socialmente pueda pretender legítimamente satisfacer sus necesidades de autorrealización, no podría hacerlo. De este modo, esta teoría no podría explicar casos como los de Nelson Mandela, nacido en el seno de un clan tribal Sudafricano, dedicado al pastoreo desde pequeño, y de adulto privado de su libertad por 27 años, condiciones que no le impidieron llegar a ser uno de los líderes mundiales más reconocidos a nivel internacional; o el de Benjamín Solomon Carson, afroamericano nacido en una familia disfuncional y analfabeta, que padeció graves problemas de aprendizaje en la infancia y bulling, lo que, sin embargo, no le impidió llegar a convertirse en director de Neurocirugía Pediátrica del Hospital Johns Hopkins de Estados Unidos, y neurocirujano más famoso del mundo.

#### B) Teoría de la motivación ERC de Clayton Alderfer.

Alderfer (1972) coincide con la teoría de Maslow en que las necesidades están dispuestas en un orden jerárquico. Según esta teoría existen tres tipos de necesidades:

- 1) De Existencia: son necesidades que se ven compensadas por factores como los alimentos, el aire, el agua, el salario y las condiciones laborales.
- 2) De Relación: son necesidades que se satisfacen mediante relaciones sociales e interpersonales significativas.

- 3) De Crecimiento: son necesidades orientadas por el individuo en donde se dan aportaciones creativas y constructivas

La teoría ERC, implica que los individuos están motivados para satisfacer uno de los tres conjuntos de necesidades. Sin embargo, es más flexible que la teoría de la satisfacción de necesidades de Maslow, porque permite que se tengan activas dos o más necesidades al mismo tiempo, y si se impide la gratificación de las necesidades superiores, cobra valor el deseo por satisfacer las necesidades inferiores (Robbins, 2004)

C) Teoría de la motivación de Frederick Herzberg.

Herzberg desarrolló su teoría de contenido a partir de dos factores, los que llamó motivacionales e higiénicos (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1959). La investigación original enfrentó algunas interrogantes planteadas a trabajadores, como ¿puede describir con detalle en qué momento se sintió excepcionalmente a gusto en su trabajo?, ¿en qué momento se sintió a disgusto en su trabajo?. La mayoría de los relatos sobre satisfacción en el trabajo incluían oportunidades para que los empleados experimentaran logros, reconocimiento, trabajo interesante, mayor responsabilidad, aprendizaje. Por otra parte, la mayoría de los relatos sobre insatisfacción laboral incluían políticas injustas de la empresa, supervisores incompetentes o injustos, malas relaciones interpersonales, condiciones de trabajo desagradables, salarios injustos, amenazas, e inseguridad laboral.

Con esta información Herzberg, describió dos tipos diferentes de experiencias: satisfactorias e insatisfactorias, y llegó a la conclusión de que los trabajadores tienen dos

---

conjuntos de necesidades. Unas de menor nivel, destinadas a evitar el dolor y la privación; y otras de nivel superior, que les permiten sentirse mejores personas y crecer psicológicamente. Al primer grupo los llamó factores de higiene y el segundo motivadores. Algunos factores en el lugar de trabajo satisfacen el primer conjunto de necesidades, pero no el segundo, y viceversa. A diferencia de la teoría de las necesidades de Maslow, y más en sintonía con la de Alderfer, factores higiénicos y motivadores funcionan como ejes independientes, pudiendo darse el caso de que en algunos trabajos haya presencia o ausencia de ambos, o estén combinados. Algunas investigaciones en este sentido han observado que, en algunos puestos de trabajo, la insatisfacción de los factores higiénicos tiene más alto impacto en las percepciones y comportamiento de los trabajadores, que la presencia de factores motivacionales (Gibson, Ivancevich, y Donnelly, 2006; Robbins, 2004).

Herzberg, argumentó que los gerentes deben mantener la administración de los factores de motivación separados de la administración de los factores de higiene (Herzberg, 1982), Señalando que los gerentes no deben tratar de motivar a sus empleados ofreciendo salarios más altos, mejores beneficios y bonificaciones de desempeño, cuando pueden motivar a sus empleados con capacitación, trabajos interesantes y delegación de más responsabilidad y participación.

Según Sachau (2007), la teoría de la motivación-higiene de Herzberg es una teoría polémica sobre la satisfacción de los empleados. Durante mucho tiempo estuvo en debate, pues se le cuestionaban problemas conceptuales y metodológicos. Sin embargo, la investigación emergente del campo de la psicología positiva, permitió vincularla con los principios básicos de la teoría motivación-higiene.

La psicología positiva estudia las fortalezas humanas para argumentar que la fuerza psicológica es diferente de la ausencia de debilidad (Aspinwall & Staudinger, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La idea de Herzberg, de que la satisfacción con el trabajo o con la vida de uno era más que la ausencia de insatisfacción, es muy similar al principio básico de la psicología positiva.

Herzberg desarrolló el enriquecimiento del trabajo como una técnica para hacerlos más agradables. El enriquecimiento de trabajo implica poner más factores de motivación en él. La participación de los empleados en el proceso de rediseño del trabajo era esencial, cosa que han llevado a cabo muchos profesionales del desarrollo de las organizaciones (Cummings & Worley, 2005).

D) Teoría de la motivación de las necesidades aprendidas de David C. McClelland.

La teoría de McClelland (1989) está relacionada con los conceptos del aprendizaje, y postula que muchas necesidades tienen su origen en los procesos de socialización cultural de los grupos a los que se pertenece. Cuando estas necesidades se hacen intensas, motivan a las personas a adoptar el tipo de comportamiento que lleva a satisfacerlas. El autor identificó tres tipos característicos de necesidades:

:

- 1) Necesidad de logro: puede definirse por la necesidad de resaltar o tener éxito en situaciones competitivas. Las personas caracterizadas por esta necesidad

buscan hacer las cosas mejor, evitan las tareas que consideran poco arriesgadas y se fijan metas desafiantes pero realistas.

- 2) Necesidad de afiliación: se define por el deseo de tener relaciones interpersonales amigables y estrechas, además de la necesidad de ser querido y aceptado por otros. Las personas caracterizadas por esta necesidad prefieren la cooperación sobre la competencia, se preocupan por preservar relaciones basadas en la confianza y comprensión mutua.
- 3) Necesidad de poder: definida por el deseo de tener impacto, de ejercer influencia y control sobre los demás, y ejercer el poder que emana de la autoridad. Las personas caracterizadas por esta necesidad expresan su preferencia por ejercer el poder personal, que se destaca por el deseo de dirigir e influir a otras personas, y la necesidad de poder institucional, que expresa el deseo de organizar los esfuerzos de otros para alcanzar las metas de la organización.

“Según McClelland el predominio de una de las tres necesidades influye para que los trabajadores se desempeñen mejor en un cargo que en otro. El conocer los impulsos de los trabajadores y, el predominio de uno o de varios de ellos en las actividades, es importante ya que puede orientar a los Directivos a comprender el comportamiento en el trabajo de sus subalternos” (Barona, 2004, p. 70).

### 3.1.2 Teorías de proceso

#### A). Teoría de las expectativas de Victor Vroom.

Esta teoría fue propuesta originalmente para predecir la conducta de los trabajadores. Vroom (Vroom y Deci, 1988) observó que muchas conductas en el trabajo están bajo el control voluntario de las personas y su desempeño está motivado por la ejecución de estas mismas conductas.

Vroom planteó su teoría como una creencia momentánea acerca de la probabilidad de que un determinado acto precederá a un resultado en particular (Robbins, 1993, en Ramlall, 2004; Vroom, 1964), a diferencia de la teoría de Porter y Lawler (1968), otra teoría de la motivación por expectativas popular en aquella época, que limitaba su concepto a una noción de la relación lineal entre la satisfacción y el rendimiento de los empleados.

Así, la teoría de la expectativa de la motivación de Vroom explica el proceso que los individuos usan para tomar decisiones sobre varias alternativas conductuales. La teoría afirma que una persona selecciona entre posibles comportamientos la opción con la mayor fuerza motivacional posible. Dicha fuerza motivadora de un comportamiento, acción o tarea, es función de la expectativa, la instrumentalidad y la valencia. Abadi et al. (2011) resumen la teoría con el siguiente esquema:

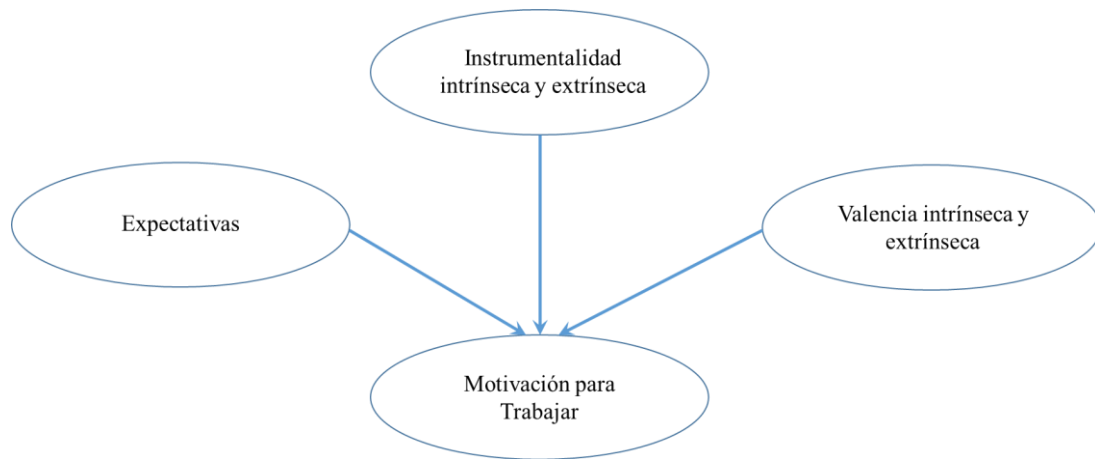


Figura 7.- Esquema de la teoría de las expectativas de Vroom (adaptación propia a partir de Abadi et al., 2011)

Según este esquema, la expectativa es la probabilidad percibida de que el esfuerzo conduzca a un buen desempeño. Entre las variables que afectan la percepción de la expectativa del individuo están: la autoeficacia; la dificultad del objetivo; y el control percibido. De este modo la expectativa se basa en la experiencia del pasado, la confianza en sí mismo y la dificultad percibida de la meta de rendimiento.

La instrumentalización es la probabilidad percibida de que un buen desempeño conducirá a los resultados deseados. Incluye percepciones de confianza, control y las políticas institucionales que les acompañan. Por lo tanto, la instrumentalidad es la creencia de que si un individuo cumple con el rendimiento asociado a una expectativa, recibirá una recompensa mayor.

La valencia se refiere a las recompensas que tienen sentido para el individuo, las que van en función de sus necesidades, metas, valores y preferencias.

La teoría de la expectativa ha sido una de las teorías de motivación más utilizadas en el lugar de trabajo (Campbell y Pritchard, 1976; Henner y Schwab, 1972; Mitchell y Biglan, 1971) y ha recibido bastante apoyo empírico (Jiambalvo, 1979; Rockness, 1977; Tien, 2000; Vansteenkiste et al., 2005).. House (1971), por ejemplo, desarrolló un modelo de expectativa para explicar los efectos potenciales del estilo de liderazgo sobre la motivación subordinada y el rendimiento. Su estructura esencialmente extendió la teoría de la expectativa tradicional, analizando las valencias originales y las expectativas en variables que tenían relevancia específica para el liderazgo, y sus resultados proporcionaron apoyo para la mayoría de las hipótesis que derivaron del modelo extendido.

Se han utilizado muchas interpretaciones diferentes, planes organizativos, aplicaciones y métodos de análisis estadístico en conjunción con la teoría de la Expectativa, pero sigue habiendo una gran preocupación en torno a su validez.

### C). Teoría del condicionamiento operante Skinner

Aunque no es una teoría específica sobre la motivación, Gibson, Ivancevich, y Donnelly (2006) incluyen el condicionamiento operante de Skinner (1987) entre las teorías de proceso, porque explica los mecanismos que impulsan a la acción o repetición de determinadas conductas –o su extinción- conforme a la obtención de una determinada recompensa o refuerzo.

---

En resumen, lo que la teoría del condicionamiento operante propone es que una conducta se repetirá si su ejecución va acompañada de forma contingente por un determinado refuerzo, sin necesidad de que medie una generalización de respuesta ante otro estímulo incondicionado, como proponía el conductismo clásico. Este principio abrió un abanico de oportunidades enorme a la explicación conductista, no solo para la planificación conductual a partir del diseño de patrones adecuados de refuerzos contingentes para conseguir que se repitiera cualquier comportamiento, sino también para la explicación de las conductas en la vida diaria, en contextos reales, donde los reforzadores están siempre presentes de forma explícita o tácita.

### **3.2.- Motivación para transferir la formación.**

La motivación es una de las variables más importantes para explicar el Transfer, y su estudio ha ido aumentando en los últimos años (Gegenfurtner et al., 2009; Grohmann et al., 2012; Pineda- Herrero et al., 2011; Segers y Gegenfurtner, 2012). Esto Es importante no solo porque la motivación tenga un efecto sobre la conducta real de transferencia de los aprendizajes, sino porque pone el acento en un proceso psicológico a tener en cuenta en la política de formación desde los recursos humanos.

Ha sido definida por algunos autores como la dirección, el esfuerzo, la intensidad y persistencia que los alumnos aplican a las actividades de aprendizaje, orientadas antes, durante y después del entrenamiento (Kanfer 1991; Tannenbaum y Yukl 1992, todos en Salas y Cannon-Bowers, 2001).

---

La motivación para la transferencia se refiere a los deseos del individuo, quienes utilizan y conectan los conocimientos y habilidades obtenidos a partir de programas de formación, reasignándolos en contextos más específicos para trasladarlos a su lugar de trabajo (Noe & Schmitt, 1986; Wen & Lin, 2014; Seyler, Holton, Bates, Burnett, y Carvalho, 1998).

Algunos estudios han puesto el acento en su diferenciación conceptual, y otros en la magnitud de su impacto. Gegenfurtner (2013), por ejemplo, examinó a través de un estudio longitudinal, la multidimensionalidad de la motivación para transferir la formación, basado en la teoría de la autodeterminación y la teoría del comportamiento planificado. De este estudio se obtuvieron tres dimensiones: la motivación autónoma para transferir, que es deseo internalizado de transferir el aprendizaje que es iniciado por la propia persona (es decir, regulado por la identificación con sus valores); la motivación controlada para transferir, definida como: deseo de transferir aprendizajes que no son iniciados y gobernados por la propia persona (es decir, regulados por premios o sanciones externas). Y por último, la intención de transferir, que sería como una voluntad de participar en acciones de transferencia que conduce a un plan concreto para ejecutar el comportamiento o las habilidades recién entrenados.

Latham (2007) señaló que la motivación es importante para la transferencia, puesto que en algunas ocasiones se dedica tiempo, dinero y recursos de las empresas para aumentar las habilidades de una persona a través de la formación, mientras los trabajadores eligen no aprender y no aplicar conocimientos adquiridos y habilidades en el lugar de trabajo, por diferentes motivos.

La motivación para transferir se puede definir como un deseo de usar productivamente en el puesto de trabajo los conocimientos, las habilidades y las actitudes, creencias y valores, aprendidas en programas de formación (Gegenfurtner 2013).

Cuando un empleado está motivado para aplicar el conocimiento en el lugar de trabajo y mejorar su desempeño, la formación será provechosa y efectiva, de modo tal que será capaz de administrar y aplicar sus conocimientos y habilidades (Chiaburu et al 2010).

Para Mumtaz (2011), la transferencia de la formación es un elemento central, puesto que mejora el rendimiento de la organización, no obstante, ha sido constantemente un serio problema para las organizaciones, lo que hoy en día aún representa una dificultad para su desarrollo.

La motivación para transferir está influenciada por la percepción que tienen los empleados de la relevancia de la formación con respecto a la descripción del trabajo y las oportunidades de utilizar el conocimiento en el lugar de trabajo. La investigación sobre la motivación para transferir es una de las variables que ayuda a predecir la cantidad de entrenamiento que ha sido trasladado al lugar de trabajo.

Grossman y Salas (2011), hacen hincapié en que la motivación para la transferencia tiene una fuerte relación con resultados de la formación e introdujeron el concepto de motivación para mejorar el trabajo a través del aprendizaje.

También identificaron la motivación para transferir como uno de los más fuertes predictores del éxito de la formación, identificando algunos factores que afectan su

eficacia, como: la transferencia del diseño; percibir la importancia del contenido; la autoeficacia del rendimiento; la evaluación de la formación; la motivación; y la transferencia del entrenamiento.

En la misma línea, para determinar la relación entre la motivación para la formación y la transferencia de la formación para el trabajo, Chiaburu et al (2010) se centraron en tres factores importantes que influyen en la motivación para transferir: el apoyo del supervisor; la validez de los contenidos percibidos; y el apoyo organizacional percibido.

La motivación para aprender es muy importante porque prepara a los alumnos, aumentando su atención y su receptividad a nuevas ideas, ello debido a su predisposición para aprender el contenido del programa de formación y su pretensión de finalizar el curso (Hicks y Klimoski, 1987).

En este sentido, Mathieu y Martineau (1997) sugieren que los alumnos que están motivados para aprender tienen una ventaja sobre aquellos que no, resultando estar más predispuestos a tener un mejor desempeño en la formación.

Para que exista motivación a transferir es necesario que esta se conecte a las características del formado, sin olvidar los niveles basales de motivación de entrada al curso de formación, lo que se observa con relativa facilidad cuando los trabajadores tienen libre elección sobre su asistencia a las acciones formativas (Facteau et al., 1995).

---

El éxito de la transferencia de conocimiento depende en gran medida de la motivación para transmitirlos (Szulanski, 2000), y puede ser observada desde dos perspectivas. Por una parte, se considera como un impulso o disposición inicial favorable o desfavorable del emisor hacia el proceso de transferencia. Y por otra, las medidas que la organización puede tomar para motivar a los emisores a involucrarse activa y positivamente en cada actividad formadora (Ballesteros, 2008).

En este sentido Szulanski (2000) señala que la falta de motivación puede resultar en pasividad, aceptación fingida, sabotaje encubierto, o el rechazo a la implementación y uso de nuevos conocimientos

Noe y Smith, (1973) observaron que, aunque los alumnos posean las habilidades previas necesarias para aprender el contenido, el rendimiento en el programa va a ser pobre si la motivación es baja o ausente. Steers y Porter (1975, en Noe y Shmitt, 1986) propusieron que la motivación se forma de componentes que energizan, dirigen y mantienen. En una situación de entrenamiento, la motivación puede ser vista como una fuerza que influye en el entusiasmo sobre el programa (energizante), un estímulo que dirige a los participantes a aprender y tratar de dominar el contenido del programa (director), y una fuerza que influye en el uso del recién adquirido conocimiento, incluso en presencia de la crítica y la falta de refuerzo para el uso del contenido de la capacitación (mantenimiento).

Más recientemente, tras revisar dos décadas de investigaciones publicadas sobre motivación y transfer, Colquitt y Lepine (2000), han concluido que el entrenamiento de la motivación es multifacético y está influido por un conjunto de variables: capacidad

---

cognitiva; autoeficacia; ansiedad; edad; escurpulosidad; además de características situacionales. Otros autores han coincidido con ellos en que el entrenamiento de la motivación puede ser influenciado por características individuales y situacionales (Mathieu y Martineau, 1997; Noe, 1986; Tannenbaum y Yukl, 1992).

Mathieu y Martineau (1997) hacen una distinción importante entre la motivación para aprender y la motivación para transferir los conocimientos y habilidades al lugar de trabajo. La primera reflejaría el ánimo con el que el formado afronta la formación y le estimula a aprender e intentar dominar los contenidos de la formación, al intensificar su atención e incrementar su receptividad a las nuevas ideas. La segunda reflejaría la disposición del formado a usar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos, incluso encontrándose frente a críticas y falta de apoyo en dicha tarea (Noe, 1986; Noe y Schmitt, 1986).

Ballesteros (2008), a partir de una extensa revisión de la literatura, ha logrado identificar cinco elementos que influyen sobre la motivación previa a la formación: (1) la importancia percibida de la formación, (2) la asistencia voluntaria al programa de formación, (3) la autoeficacia previa a la formación, (4) las expectativas sobre los resultados y (5) la implicación en el trabajo.

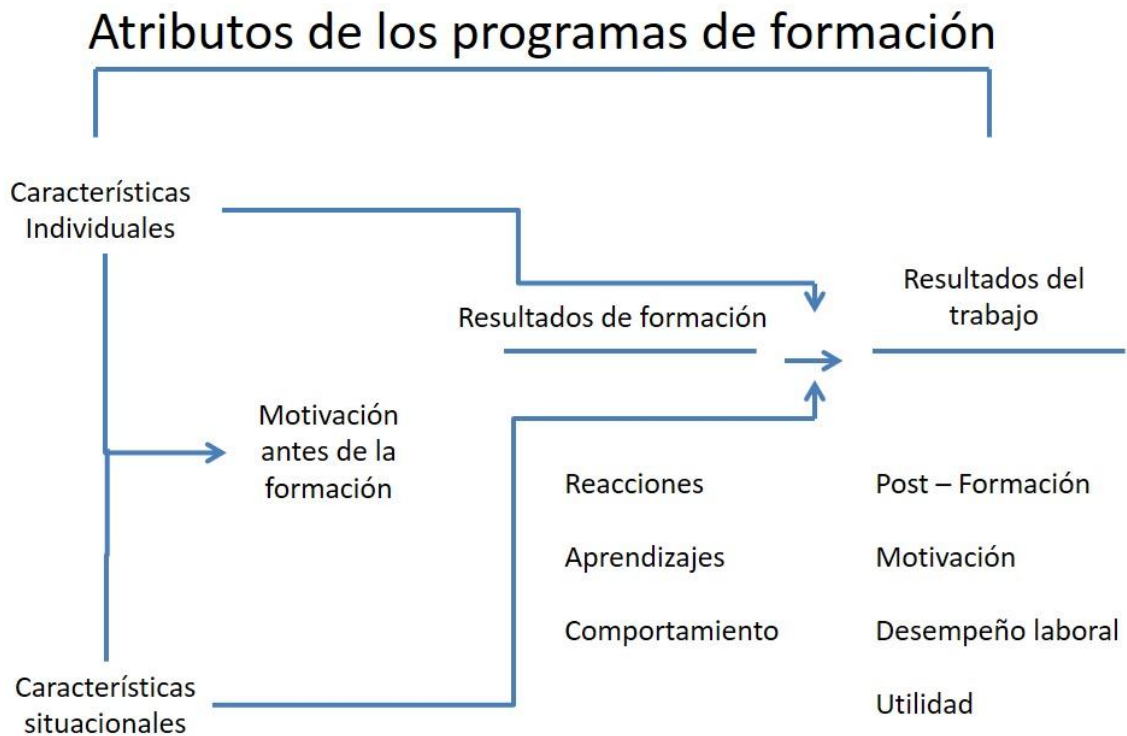


Figura 8.- Modelo de influencias individuales y situacionales sobre el transfer (Mathieu & Martineau, 1997, p. 194)

Según el modelo, los resultados del programa afectan la motivación para transferir, además, la naturaleza del programa de entrenamiento puede tener un impacto directo en la eficacia de la formación y puede interactuar con los demás factores identificados.

Los individuos entran en la formación con diferentes niveles de motivación tanto personales como del ambiente de trabajo. Según los autores, los aprendices, que están motivados para asistir al entrenamiento, aprenden mejor el contenido que los participantes menos motivados.

---

Esto sugiere que los factores personales y del ambiente de trabajo pueden afectar la situación de aprender. Y por extensión, estos mismos factores pueden influir en la motivación para transferir, de forma directa e indirecta.

Así, los componentes principales en el modelo de Mathieu y Martineau consisten en

- 1) Características individuales (personales)
- 2) Características situacionales (ambiente de trabajo)
- 3) Motivación para aprender
- 4) Resultados de la formación
- 5) Resultados de trabajo individual

Mathieu y Martineau (1997) postulan, que las características situacionales y personales influyen en la motivación para aprender, y esta a su vez influye sobre los resultados del entrenamiento y los resultados del trabajo, aunque no existe consenso sobre cuáles son los factores que comprende cada característica. Entre las variables individuales se mencionan la edad, el sexo, la duración del empleo, el nivel de educación formal, y las experiencias de formación.

Si bien el nivel de la educación formal y experiencias previas con el entrenamiento han mostrado consistentemente una relación positiva con la motivación de la formación, la literatura muestra resultados mixtos relacionados con los efectos de la edad sobre el aprendizaje y la transferencia del conocimiento (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas, y Volpe, 1995; Colquitte, Lépine, & Noe, 2000; Noe, 2000; Giannetto, 1995; Giannetto, 1995; Gist, Bavetta, y Stevens, 1990; Martocchio & Webster, 1992).

Alliger et al. (1997) estudiaron las características individuales y la motivación de la formación, observando que un vínculo entre la personalidad y la motivación de la formación. Sin embargo, Monte y Barrick (1998) señalaron que a pesar de la información meta-analítica, sigue existiendo un vacío en la literatura sobre la relación entre las dimensiones de personalidad y los resultados de la formación

Noe y Schmitt (1986) encontraron que los individuos con un locus de control interno tienen actitudes más positivas hacia las oportunidades de formación, ya que son más propensos a sentir que la formación se traducirá en beneficios tangibles. Y en este mismo sentido, Mathieu, Martineau, y Tannenbaum (1993), encontraron que los alumnos con alta motivación de logro, estaban más motivados para aprender,

También se ha observado correlaciones positivas entre la motivación para transferir y las experiencias anteriores en formación (Tigchelaar et al. 2010), y los intereses personales (Lewalter y Scholta 2009), así como con factores de la instrucción, como los entornos centrados en el alumno (Gegenfurtner 2011).

Los investigadores han sugerido que las personas que están altamente involucradas con sus puestos de trabajo, son más propensas a estar motivadas, porque al aumentar sus niveles de habilidad y desempeño laboral, mejoran así sus sentimientos de autoestima (Martineau, 1995; Mathieu et al. 1993). Estos efectos aumentan cuando los trabajadores experimentan un alto compromiso organizacional, identificación con la organización, aceptación y creencia en sus metas y valores, y muestran voluntad de hacer un esfuerzo

para la organización, y el deseo de mantener su pertenencia a la organización (Mowday, Porter, & Steers, 1982).

La investigación también sugiere que las características situacionales desempeñan un papel clave que influyen en el comportamiento individual. Forehand y Gilmer (1964), por ejemplo, presentaron una propuesta sobre cómo las características estructurales de la organización (tamaño, estructura, complejidad, modelo de liderazgo, metas) influyen en el rendimiento. En esta línea Se ha observado también que la transferencia correlaciona con factores tales como un entorno laboral de apoyo (Harteis y Gruber, 2004) y las cadenas de control en el trabajo (Gijbels et al., 2010).

---

#### 4.- AUTOEFICACIA

Como la motivación, la autoeficacia es otra variable importante para el comportamiento organizacional en general, y para la transferencia de aprendizajes en particular. Ayuda a comprender e interpretar el comportamiento humano, sus limitaciones y debilidades para cumplir con determinados fines o tareas (Ensignia, 2015). La autoeficacia implica la confianza y convicción que la persona tiene de sí mismo para alcanzar los resultados esperados, en cuanto a sus capacidades y habilidades (Riso, 2012).

En la literatura se ha identificado a Albert Bandura (1977; 1986) como el precursor de los estudios sobre autoeficacia, desde la teoría cognitivista. El autor identificó un aspecto importante de la conducta, según el cual las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de sus propias capacidades, transformándose en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan su ambiente. Propuso una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) como el medio por el cual las personas son capaces de actuar en su ambiente. Pensaba que los individuos poseen un sistema interno propio, que les faculta para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Esto inicia un proceso de autorreflexión, el cual permitiría a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento.

El comportamiento de las personas es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. Ciertamente, esto no quiere decir que la gente pueda realizar tareas que excedan sus capacidades con sólo creer que lo pueden hacer. Para que se logre una

---

competencia adecuada se requiere de la armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimientos que la persona posea.

Entre las creencias propias (o de autorreferencia) que usan los individuos para controlar su ambiente están las denominadas creencias de autoeficacia, que Bandura (1977) define como: el conjunto de creencias que representan la capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. Por lo tanto, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de sus capacidades para hacer las actividades que trata de hacer. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se implican, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr.

Esto conlleva un punto importante a tener en cuenta en relación al concepto, y es que la creencia de autoeficacia se corresponde con la capacidad de realizar acciones específicas, y no es generalizable. Por consiguiente, no es un rasgo global, sino un conjunto de autocreencias vinculadas a actividades determinadas (Bandura 2001).

El proceso por el cual una persona obtiene su autoeficacia es intuitivo. El alumno se involucra en la obtención de determinadas conductas, interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento a futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son un fundamento para el desarrollo del rendimiento durante un curso de formación.

---

Así, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras:

- a. Influye en las elecciones que hacen los alumnos y las conductas que realizan para seguirlas.
- b. Les motiva para realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera.
- c. Determina cuánto esfuerzo desplegará para realizar la tarea.
- d. Predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas.

Según Bandura (1986), las creencias que las personas mantienen acerca de su autoeficacia son producto de la interacción de cuatro fuentes principales (: (a) las experiencias anteriores; (b) las experiencias vicarias; (c) la persuasión verbal; y (c) los estados fisiológicos.

Se han llevado a cabo muchos estudios que han aplicado este concepto para explicar el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo (Canto, 1998). Los estudiantes que aceptan el desafío de alcanzar ciertas metas, pueden experimentar un sentido de autoeficacia para lograrlas y establecer así una responsabilidad para esforzarse en conseguirlas. Se involucran en distintas actividades que aporten al logro de esas metas.

Este autor, señala, que la autoeficacia surge cuando el estudiante advierte que ha logrado lo que se había planteado. Es importante que el profesor retroalimente al estudiante en relación acerca de las mejoras que está realizando para alcanzar esas metas.

Otro elemento a tener presente es, el procesamiento de información Los investigadores han encaminado sus esfuerzos a examinar cómo las demandas de procesamiento cognitivo del material de estudio influyen sobre la autoeficacia (Canto, 1998).

De acuerdo a Schunk, (1989), los estudiantes que piensan que van a tener dificultad para comprender algún contenido de estudio son más propensos a experimentar niveles bajos de autoeficacia, en comparación con aquéllos que se crean capaces de comprender dichos contenidos

Varios metaanálisis demostraron que existe una relación entre autoeficacia y los resultados o de formación. (Colquitt et al., 2000). Haccoun y Saks (1998) también revelaron que la autoeficacia es una de las determinantes primordiales de los resultados del entrenamiento proximal. Otro hallazgo de la investigación de formación Indicó que la autoeficacia era el papel central para mejorar la eficacia de la formación (Mathieu, Martineau, & Tannenbaum, 1993).

Simosi, (2012), examinó los efectos combinados de la autoeficacia y la cultura organizativa en la transferencia de conocimiento / habilidades adquiridas a través de la formación.

En cuanto a los programas de formación, los empleados con alta confianza en las habilidades que poseen tienen más probabilidades de aprender los contenidos de las expectativas positivas sobre el mismo y también tienen la intención de aplicar las

habilidades en el trabajo (Quiñones, 1995 en Simosi, 2012). En cuanto a la transferencia de la formación, numerosos estudios han demostrado que, la autoeficacia está positivamente relacionada con la transferencia, o al menos con la intención de su aplicación. Del mismo modo, los alumnos con baja autoeficacia están menos abiertos a nuevas situaciones y, por lo tanto, participan menos en programas de formación.

### **III.- PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTGACIÓN**

De acuerdo a los antecedentes teórico-conceptuales expuestos en los capítulos anteriores, es posible formular algunas preguntas que guían el presente estudio.

#### **3.1- Preguntas de investigación**

- ¿Es posible medir la motivación para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas a los puestos de trabajo?
- ¿Tienen los alumnos de una acción formativa concreta motivación para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante el curso a sus puestos de trabajo?
- ¿Qué barreras del transfer dificultan a los participantes de una acción formativa transferir sus conocimientos o habilidades a sus puestos de trabajo?

#### **3.2.- Objetivos**

Objetivo general:

Describir la motivación que tienen los alumnos para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante una acción formativa a sus puestos de trabajo, teniendo en cuenta las barreras del transfer

## Objetivos Específicos:

- Evaluar algunas propiedades psicométricas de una escala para medir la motivación en un grupo de trabajadores en formación para transferir sus aprendizajes al puesto de trabajo.
- Describir el componente motivacional que subyace a la motivación para el transfer.
- Evaluar el papel predictor de la motivación para el *transfer* en las conductas de transferencia de los aprendizajes en alumnos participantes de acciones formativas.

---

## **IV.- MOTIVACIÓN PARA TRANSFERIR CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES APRENDIDAS AL PUESTO DE TRABAJO: LAS BARRERAS DEL TRANSFER**

### **4.1.- Introducción**

La formación continua se da a lo largo de la vida laboral de la persona. Es la formación dirigida a los trabajadores que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes mediante experiencias de aprendizaje diseñadas para desarrollarlas de inmediato o en un corto periodo de tiempo, y desplegarlas en su puesto de trabajo (Chacón, Anguera, y López, 2000; Chacón, Holgado, López, y Sanduverte, 2006; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007; López, 2005; Pineda, 2000; Sarramona y Pineda, 2006).

Pese a los efectos que la reciente crisis financiera ha tenido sobre la formación, en España ha habido grandes avances en este campo en los últimos 20 años, debido al incremento de políticas públicas que benefician a los trabajadores a través de distintos programas de formación y empleabilidad. Estos cambios han sido reglados por varios acuerdos de formación suscritos desde 1993 y la creación de la Fundación Tripartita para la Formación para el Empleo a partir del Real Decreto 395/2007, instrumentos que le dieron una estructura y legitimidad al proceso formativo (Alcaide, González, y Flores, 1996; Camas, 2007; Martín, 2009; Pérez y Rodríguez, 2002; Pineda, 2007), y que han sido comentados previamente en el marco teórico.

---

La preocupación por la aplicación o transferencia de los conocimientos aprendidos mediante acciones formativas de ámbito laboral a los puestos específicos de trabajo se conoce como “*transfer*” (Broad y Newstrom, 2000; Choi y Roulston, 2015; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007). La idea principal que engloba su estudio es conocer si lo aprendido en un proceso formativo se transfiere al lugar de trabajo, esto es, ir más allá de la idea de aplicar lo aprendido. Es saber si los trabajadores realizan una utilización efectiva y regular de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas una vez que se incorporan al trabajo o incluso en el ámbito personal (Broad y Newstrom, 2000; Carpintero, 2002). Como suele suceder con frecuencia en psicología, el *transfer* no está ajeno a confundirse con otros términos y procesos, como el aprendizaje, solución de problemas, incluso creatividad (Beltrán, 1993).

Prieto (1994) sostiene que mediante el *transfer* se produce un significativo ahorro de tiempo y de energía ya que los conocimientos y habilidades aprendidas se pueden aplicar en situaciones similares, tanto en el ámbito educativo como en el laboral. El autor utiliza la expresión “pólvora mojada” para referirse a aquellos conocimientos y habilidades para los que ha sido formado y no se produce *transfer*, por lo tanto se entiende que si no se transfieren adecuadamente aquellos conocimientos y habilidades para los que el trabajador se ha formado, la formación no sirve para nada, ya que no los aplicará a la situación que lo requiere y por lo tanto, no se cumplirán los objetivos propuestos. Según Broad y Newstrom (2000) el personal transfiere cerca del 40% de lo que ha aprendido en experiencias de formación continua, sin embargo, esto decae con el tiempo. Después de 6 meses, sólo un 25% está en uso, y al cabo de un año las tasas de

---

utilización de aquello que se adquirió en el proceso formativo se encuentran por debajo del 10%.

Baldwin y Ford (1988, en Broad y Newstrom 2000) afirmaron que existe un problema de transferencia de la formación que se realiza en las organizaciones. Como se vio anteriormente, pese a los millones de dólares que se destinan en formación, no más del 10% de esa inversión realmente se transfiere a los puestos de trabajo.

Algunas investigaciones analizan por qué no ocurre el Transfer, en diferentes campos de formación y desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Se ha probado, por ejemplo, el papel que juega la motivación sobre la transferencia de aptitudes emotivas, cognitivas y conductuales tras la formación (Dierdorff, Surface, y Brown, 2010), incluso en personas con baja motivación y habilidades cognitivas limitadas (Keith, Richter, y Naumann, 2010). También se ha probado el papel de la personalidad y la autoeficacia percibida como mediadores y la intención para el Transfer (Holladay y Quiñones, 2003; Yamkovenko y Holton, 2010), el efecto a mediano plazo de los refuerzos al desempeño durante el entrenamiento (Madhavan, Lacson, González, y Brennan, 2012) y la diferencia entre el aprendizaje de habilidades técnicas o “duras” e interpersonales o “blandas” (Laker y Powell, 2011).

Un metanálisis llevado a cabo a partir de más de cien evaluaciones del Transfer sobre acciones de formación en habilidades de gestión empresarial, (Taylor, Russ-Eft y Taylor, 2009) mostró que la mayoría de los estudios revisados se centran en las

---

respuestas esperadas por los propios trabajadores en formación, y sus superiores, pero escasamente abordan las expectativas de los colegas y subordinados.

Una vez adquiridos los conocimientos para el desarrollo de sus habilidades, el trabajador encuentra muchas barreras en su aplicación, bien porque no existe un clima organizativo favorable o por falta de herramientas para poner a prueba estos conocimientos y habilidades. Entre las más importantes se destacan (Broad y Newstrom, 2000; Holton, Bates y Ruona, 2000; Prieto, 1994): falta de compromiso en las actividades formativas por parte de la alta dirección; falta de apoyo o refuerzo real y adecuado en el puesto de los jefes y compañeros, una vez concluida la acción formativa; problemas en la detección de necesidades de formación, que repercuten en un mal diseño de las acciones formativas, que conlleva a que el alumno perciba los programas como poco prácticos o poco relevantes o inviables en relación al puesto que ocupa; falta de estructura en los planes y el diseño de la formación, para garantizar la aplicación continua de los aprendizajes; interferencias en el propio lugar de trabajo debido a la escasa prioridad que se otorga a la aplicación de los nuevos conocimientos, debido a la prioridad de los asuntos pendientes; la cultura interna de la organización, previa a la formación, que subestima, infravalora o incluso desprecia la utilidad de los aprendidos; rechazo los cambios y esfuerzos que puedan derivarse de la acción formativa por parte del personal, debido a que implican cambios estructurales (ascensos, movilidad geográfica, etc.).

Por esta razón resulta importante evaluar la formación. De acuerdo a lo que plantea Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007, p. 21), “la razón de la evaluación es determinar la efectividad de una acción formativa. Una vez que se ha realizado la evaluación,

---

podemos esperar que los resultados sean positivos y gratificantes tanto para las personas responsables de la acción formativa como para los gerentes de alto nivel que tomarán decisiones en base a su evaluación de la acción formativa”. Según estos autores la razón más común para realizar una actividad evaluativa es determinar la efectividad de una acción formativa y la forma en que puede mejorar. Sin embargo, cuando se habla de evaluación de la formación desde una perspectiva organizativa, esta suele limitarse a aspectos tales como evaluación de necesidades formativas, la evaluación de la satisfacción de los asistentes a dichas acciones y la evaluación de costes (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007, 2007; Pereda y Berrocal, 1999; Pineda, 2000; Tejada y Ferrández, 2007).

Aunque más del 90% de las organizaciones estudiadas promueven algún tipo de evaluación de la formación con el propósito de comprobar el logro de los objetivos, lo suelen hacer a partir de la satisfacción de los participantes, mediante pruebas escritas como cuestionarios (en un 65%), contactos informales, entrevistas y muy por debajo la observación de la conducta (EPISE, 2000; Pineda, 2000).

Aunque, como se desarrolló anteriormente, existen muchos modelos e instrumentos de evaluación disponibles para valorar la formación, los estudios acerca del *Transfer* son escasos. Según Pineda (2000), sólo se evalúa en un 63% de las empresas la Transferencia de la formación al puesto de trabajo, empleándose como instrumentos las entrevistas a los supervisores, seguidas de la observación y de la evaluación del desempeño. Bransford y Schwartz (1999, en Broad y Newstrom, 2000) afirman que aunque se han diseñado algunas buenas medidas para detectar el Transfer de los

---

expertos, se trata de instrumentos poco precisos para detectar los minuciosos cambios que se producen en el aprendizaje.

Algunos estudios se han planteado el diseño de métodos alternativos, en base a cuestionarios, para evaluar la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo (e.g. Biencinto 2004). Roullier y Goldstein (1993) propusieron un instrumento para medir el clima para el transfer en las organizaciones a partir de variables psicológicas recogidas en ocho factores que a su vez se organizan en dos grandes dimensiones. Por una parte señales situacionales, compuestas por señales sociales, de tareas, de metas y de autocontrol, y por otra las consecuencias, compuestas por el feedback positivo, el feedback negativo, el castigo y el no feedback.

Holton, Bates, Seyler y Carvalho (1997) publicaron el Learning Transfer System Inventory (LTSI) con la intención de mejorar el de Roullier y Goldstein (1993). Propusieron una escala compuesta por 66 ítems organizados en siete constructos del clima para el transfer y dos factores relacionados con el diseño del transfer, descritos anteriormente. Esta versión del LTSI ha sido adaptada al contexto español (Pineda, Moreno, Quesada y Stoian, 2012), con resultados similares a los del trabajo original de Holton. Sin embargo, el instrumento y el modelo original han recibido varias observaciones (e.g. Kirwan & Birchall, 2006; Holton, Bates, Seyler, & Carvalho, 1997b), a partir de las cuales Holton, Bates y Ruona (2000) publicaron una versión corregida, compuesta por 122 ítems que se agrupan en 16 dimensiones.

---

La evaluación del Transfer parece ser una medida prudente y realista a la hora de introducir y mantener programas competitivos y solventes para la formación de personal, que se fundamenta en la mejora continua del rendimiento o desempeño de los miembros de las organizaciones. Una aproximación científica permitiría mejorar la operacionalización de este fenómeno, así como mejorar la calidad de la formación, precisar sus objetivos y garantizar la consecución de las metas trazadas por las acciones formativas (Del Pozo, 2007; Pineda, 2007).

#### **4.2.- Objetivos generales y específicos**

Este estudio se plantea el objetivo general de describir la motivación que tiene un grupo de trabajadores en formación para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas durante una acción formativa a sus puestos de trabajo, a partir de un instrumento que tenga en cuenta algunas de las barreras del transfer antes mencionadas. Para ello, se evalúan algunas propiedades psicométricas de una escala diseñada para medir la motivación en un grupo de trabajadores en formación para transferir sus aprendizajes al puesto de trabajo, y el papel predictor de dicha motivación sobre la intención de los trabajadores para transferir sus aprendizajes.

Por lo tanto, los objetivos generales (OG) y específicos (OE) de este estudio pueden quedar formulados del siguiente modo:

OG.1.- Diseñar un cuestionario de motivación para transferir conocimientos y habilidades, adquiridos en cursos de formación continua, al puesto de trabajo.

OE.1.1.- Evaluar las propiedades psicométricas de validez y fiabilidad de dicho cuestionario.

OG.2.- Comparar las puntuaciones de la escala de motivación para el transfer propuesta, y de las variables criterio, según los datos sociodemográficos de los participantes.

OG.3.- Analizar la capacidad predictiva estadística de los factores subyacentes a la escala de motivación para el transfer propuesta.

### **4.3.- Método**

#### 4.3.1.- Participantes

En total participaron 187 trabajadores que cursaron 17 acciones formativas diferentes, dictadas en modalidad presencial por una empresa de formación de española con sede en Madrid. Del total, 46% son varones y 45,5% mujeres. Su edad promedio es de 39,6 años (DT= 10,23). Según nivel educacional, el 32,1% tiene grado escolar (ESO), 16,6% bachiller, 14,4% licenciado, 12,8% FP1, 9,6% diplomados, y 9,1% FP2. Según categoría profesional 38% son trabajadores cualificados, 11,8% técnicos, 7%

trabajadores de baja cualificación, 5,9% directivos, y 5,3% mandos intermedios. Un 26,7% de los participantes estaba desempleado al momento de realizar la acción formativa. Los cursos tuvieron una duración promedio de 30 horas cada uno.

#### 4.3.2.- Instrumento y Procedimiento

Se confeccionó una escala para medir la motivación de los participantes en estas acciones formativas para transferir sus aprendizajes al puesto de trabajo (Anexo 1), teniendo en cuenta las principales barreras del *transfer* descritas en la literatura (e.g. Broad y Newstrom, 2000; Prieto, 1994). En estudios previos, aplicados en contextos no laborales, la versión preliminar de este instrumento ha alcanzado niveles significativos de correlación con la satisfacción con acciones formativas, específicamente con la relevancia de las actividades para el desempeño académico, y la organización de las actividades (Rubio, Olivos y Maya, 2014).

Este primer instrumento está compuesto por 33 preguntas tipo likert con un grado de acuerdo de cuatro puntos, donde 1 = muy de acuerdo y 4 = muy en desacuerdo. Se sometió a validación entre 3 jueces expertos, cuyos análisis permitieron mejorar los ítems, corrigiendo la redacción de algunos y eliminando 3. Conceptualmente, siguiendo la literatura, se agruparon los conceptos similares en un total seis barreras diferentes, compuestas cada una por cuatro ítems como se indica a continuación: falta de apoyo o refuerzo real y adecuado en el puesto, denominada “Refuerzo” (ítems 15, 18, 20 y 26); interferencias en el propio lugar de trabajo, denominada “Interferencias” (ítems 5, 10, 21, 28); el alumnado percibe que los contenidos del programa son irrelevantes,

---

denominada “Curso” (ítems 2, 9, 16, 24); el personal rechaza los cambios y esfuerzos que puedan derivarse, denominada “Motivación” (ítems 3, 12, 17, 30); el empleado no cuenta con interlocutores adecuados a la hora de evaluar consultas, denominada “Entorno” (ítems 8, 13, 23, 25); el alumnado percibe que los materiales o la docencia recibida deja mucho que desear, denominada “Profesor” (ítems 11, 19, 22, 27). Además, se incorporaron 6 ítems para controlar la deseabilidad social durante la respuesta a la escala (ítems 1, 4, 6, 7, 14 y 29).

El cuestionario también mide variables sociodemográficas tales que género, edad, categoría profesional y nivel educacional, entre otras. Los cuestionarios fueron administrados al finalizar cada acción formativa, tardando aproximadamente 10 minutos en contestarlo.

Tras invertir los ítems para homogeneizar la orientación de las respuestas, se llevó a cabo el análisis psicométrico de la escala, mediante análisis factorial exploratorio con SPSS23 y el análisis del modelo de medida con un análisis factorial confirmatorio, llevado a cabo con PLS (Partial Least Square). Este último, a diferencia de los métodos basados en el análisis de covarianzas (Lisrel, EQS, AMOS) se basa en los componentes, lo que reduce las limitaciones de estos análisis debidas al tamaño de las muestras, las escalas de medida o la distribución de las variables observables (Ringle, Wende y Will, 2005). También se calcularon los promedios por dimensión del transfer y se realizaron análisis de datos (SPSS23), siguiendo un protocolo de análisis descriptivo, correlacional y predictivo.

#### 4.4.- Resultados

El análisis descriptivo de las dimensiones del *transfer* previstas originalmente para la escala, muestra que todas se valoran en general de forma positiva (medias mayores a 2). La dimensión mejor percibida es “Profesor” (M= 3,33; DT= 0,735), seguida de “Motivación” (M= 3,19; DT= 0,559), “Curso” (M= 3,4; DT= 0,541), “Interferencias” (M= 2,95; DT= 0,661), “Refuerzos” (M= 2,91; DT= 0,653), y “Entorno” (M= 2,87; DT= 0,670). No obstante, debido a que es un instrumento nuevo, para verificar la estructura del cuestionario y la pertinencia de las dimensiones que recogen los ítems se llevó a cabo un análisis detenido de sus propiedades psicométricas.

##### 4.4.1.- Análisis de las propiedades psicométricas de la escala

La escala completa alcanza un  $\alpha = ,895$  que se considera muy aceptable (George y Mallery, 2003). Un análisis pormenorizado según dimensiones muestra que “Curso” ( $\alpha = ,721$ ) y “Entorno” ( $\alpha = ,796$ ) obtienen una fiabilidad aceptable; “Motivación” ( $\alpha = ,671$ ) y “Refuerzos” ( $\alpha = ,652$ ) logran una fiabilidad cuestionable; e “Interferencias” logra un valor alfa inaceptable ( $\alpha = ,479$ ). Por eso, con el propósito de estimar con más detalle el aporte de cada ítem a la fiabilidad global de la escala, se llevó a cabo un análisis detallado en el que se tiene en cuenta el valor de fiabilidad de la escala si se elimina el ítem, además de la correlación ítem-escala (Tabla 2). Esto debido a que se sostiene que en el caso de escalas de corta longitud los valores alfas deben interpretarse en función de la correlación inter-ítem o ítem-escala (Briggs y Cheek, 1986).

Tabla 2.- Medidas de tendencia central, correlación y fiabilidad de cada ítem en relación con la escala.

Ítems	M	DT	r	$\alpha$
01. Existen elementos que cambiaría en mi puesto de trabajo	1,82	0,713	,320	,894
02. Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación	1,74	0,681	,282	,895
03. Al concluir el curso procuraré probar si funciona lo aprendido	1,46	0,629	,312	,894
04. Si Yo tuviera que dictar este curso relacionaría sus contenidos con situaciones del mundo laboral	1,75	0,678	,327	,894
05. Existen discrepancias entre las metas del curso y mis prioridades laborales	2,55	0,879	,048	,900
06. Mi principal objetivo para hacer el curso es conocer gente nueva	3,07	0,856	,104	,898
07. Cualquier curso que haga será un aporte a mi currículum	1,78	0,908	,497	,891
08. Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo me permiten el desempeño adecuado de mis tareas	2,18	0,841	,365	,893
09. Existen contenidos y habilidades vistos en el curso que puedo aplicar en mi puesto de trabajo	1,96	0,832	,752	,886
10. He percibido como creíble al profesor	1,51	0,783	,466	,892
11. El profesor ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral	1,73	0,880	,602	,889
12. Tengo ganas de probar en mi puesto de trabajo estos contenidos o habilidades	1,84	0,876	,713	,887
13. En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido	2,24	0,893	,552	,890
14. Si mañana tuviera una entrevista de trabajo comentaría que he realizado este curso	1,72	0,774	,533	,890
15. Me he sentido apoyado por mis superiores durante el curso para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo	2,16	0,935	,481	,891
16. Puede el curso contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo	1,93	0,732	,522	,891
17. Me veo utilizando lo aprendido en mi puesto de trabajo	1,99	0,788	,630	,889
18. Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso	2,30	0,985	,352	,894
19. El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo	1,56	0,847	,528	,890
20. Me siento apoyado por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos	2,31	0,949	,536	,890
21. He percibido el programa del curso como irrelevante	2,91	1,087	,026	,902
22. Las actividades que realizó el profesor incluyeron una fase práctica para aplicar los contenidos	1,70	0,847	,544	,890
23. Tengo las condiciones en mi puesto de trabajo para aplicar algunos contenidos o habilidades adquiridos durante el curso	2,21	0,882	,608	,889
24. A través del curso aprendí técnicas que aplicaré en el lugar de trabajo	1,96	0,832	,675	,888
25. El trabajo con mis compañeros posibilita aplicar lo aprendido	2,20	0,837	,598	,889
26. Mi entorno familiar apoyó mi decisión de tomar el curso	1,75	0,905	,521	,890
27. El profesor adaptó los contenidos del curso a la realidad profesional de los alumnos	1,68	0,819	,549	,890
28. Creo que es imposible aplicar lo aprendido durante el curso en mi puesto de trabajo	2,98	1,031	,108	,900
29. Si hago este curso quedaré muy bien ante mis superiores	2,68	1,015	,479	,891
30. El curso ha impulsado mis ganas de hacer cambios en mi puesto de trabajo	1,98	0,958	,575	,889

Nota: M= Media; DT= Desviación Típica; r= Correlación ítem-escala;  $\alpha$ = Alfa de Cronbach si se elimina el ítem.

Según estos resultados, la escala mejoraría su fiabilidad hasta valores superiores a ,900, si se eliminan los ítems 5, 21 y 28, que justamente corresponden a la barrera “Interferencias”, cuya media de correlaciones inter-ítem ( $M = ,251$ ) la sitúa fuera del rango óptimo (Briggs y Cheek, 1986). Además, estos tres ítems son los que alcanzan las correlaciones ítem-escala más bajas.

A continuación, para probar la validez de constructo de la escala y sus dimensiones, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax (Tabla 3), introduciendo solo los ítems relacionados con las dimensiones del transfer, menos los tres que según los resultados anteriores de fiabilidad se recomienda eliminar.

Los resultados del análisis factorial indican que las respuestas a la escala se pueden agrupar en 5 componentes o factores, los que en conjunto explican el 69,97% de la varianza. El primero de ellos se ha llamado “Profesor y Familia” (PF), y agrupa aquellos ítems que valoran la labor del profesor responsable de la acción formativa, tanto los ítems específicos de la dimensión valoración del profesor como el número 10, que en su enunciado menciona al profesor. También incluye los ítems 26 y 16, que valoran el apoyo familiar para tomar el curso y la contribución del mismo para la incorporación al mercado de trabajo, respectivamente. El ítem 12, “Tengo ganas de probar en mi puesto de trabajo estos contenidos o habilidades”, que originalmente formaba parte de la dimensión “Motivación”, a pesar de cargar más fuerte en este factor también lo hace con un valor ligeramente inferior en el segundo.

Tabla 3.- Matriz de componentes rotados del análisis factorial exploratorio para los ítems de la escala de motivación para el transfer.

Ítems	Componentes				
	1	2	3	4	5
27. El profesor adaptó los contenidos del curso a la realidad profesional de los alumnos (PR)	<b>,883</b>	,140	,084	,078	-
19. El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo (PR)	<b>,850</b>	,145	,171	,046	-
10. He percibido como creíble al profesor (IN)	<b>,813</b>	,035	,209	-	-
11. El profesor ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral (PR)	<b>,790</b>	,168	,340	,045	-
26. Mi entorno familiar apoyó mi decisión de tomar el curso (RE)	<b>,756</b>	,274	-	,010	,107
16. Puede el curso contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo (CU)	<b>,666</b>	,242	-	,244	,086
22. Las actividades que realizó el profesor incluyeron una fase práctica para aplicar los contenidos (PR)	<b>,656</b>	,325	,057	,030	,197
12. Tengo ganas de probar en mi puesto de trabajo estos contenidos o habilidades (MO)	<b>,533</b>	,476	,359	,208	,025
30. El curso ha impulsado mis ganas de hacer cambios en mi puesto de trabajo (MO)	,261	<b>,771</b>	-	,009	,146
24. A través del curso aprendí técnicas que aplicaré en el lugar de trabajo (CU)	,291	<b>,765</b>	,311	,070	,084
17. Me veo utilizando lo aprendido en mi puesto de trabajo (MO)	,236	<b>,762</b>	,120	,256	-
25. El trabajo con mis compañeros posibilita aplicar lo aprendido (EN)	,152	<b>,750</b>	,191	,151	,020
09. Existen contenidos y habilidades vistos en el curso que puedo aplicar en mi puesto de trabajo (CU)	,353	<b>,495</b>	,473	,317	,175
08. Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo me permiten el desempeño adecuado de mis tareas (EN)	,163	,019	<b>,696</b>	,109	,204
13. En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido (EN)	,109	,447	<b>,690</b>	,254	-
23. Tengo las condiciones en mi puesto de trabajo para aplicar algunos contenidos o habilidades adquiridos durante el curso (EN)	,094	,551	<b>,606</b>	,245	-
18. Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso (RE)	-,116	,065	,082	<b>,816</b>	,170
15. Me he sentido apoyado por mis superiores durante el curso para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo (RE)	,221	,122	,130	<b>,743</b>	-
20. Me siento apoyado por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos (RE)	,071	,306	,234	<b>,663</b>	,118
03. Al concluir el curso procuraré probar si funciona lo aprendido (MO)	,093	,098	-	,105	<b>,854</b>
02. Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación (CU)	-,039	,049	,253	,119	<b>,815</b>
% varianza explicada	38,61	13,02	7,22	5,99	5,13
α subescala	,92	,86	,76	,73	,73
M	3,28	3,06	2,88	2,86	3,38
DE	0,67	0,66	0,73	0,78	0,59

*Nota:* Método componentes principales rotación Varimax; entre paréntesis los nombres de las dimensiones a las que pertenecían originalmente (PR=Profesor; IN=Interferencias; RE=Refuerzos; CU=Curso; MO=Motivación; EN=Entorno).

---

El segundo factor está compuesto por aquellos ítems que hacen referencia al valor aplicado de los contenidos del curso y la intención de ponerlos en práctica, razón por la que se le ha denominado “Intención de Aplicar lo Aprendido” (IAA). Comprende dos ítems que originalmente correspondían a Motivación (30 y 17), dos de Curso (24 y 9) y uno de Entorno (25), pero todos hacen referencia al sentido práctico que otorga tanto la acción formativa como el entorno laboral. Por esta razón es posible considerar al ítem 12 con mucho más sentido en este factor que en el primero.

El tercer factor está compuesto por tres ítems correspondientes originalmente a “Entorno” (8, 13 y 23), tanto físico como social, respecto de las oportunidades que ofrecen a los alumnos para la aplicación de sus aprendizajes. Por esta razón se ha mantenido el nombre de “Entorno Laboral” (EL).

El cuarto factor también está compuesto por tres ítems (18, 15 y 20), correspondientes a la dimensión prevista de “Refuerzos”, pero ya que se refiere específicamente al papel que juegan los superiores y compañeros de trabajo en la valoración de la acción formativa y las oportunidades para aplicar lo aprendido en el puesto de trabajo, se le ha llamado “Superiores y Compañeros” (SC).

El quinto y último factor está compuesto sólo por dos ítems, uno que correspondía a Motivación (3) y otro a Curso (2). Aunque ambos hacen referencia a la aplicación de lo aprendido, no cargan bien en el segundo factor.

Teniendo en cuenta estos resultados, y las decisiones teórico-conceptuales acerca de los ítems, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con el propósito de probar el modelo de medida con PLS, en base a cuatro dimensiones y 19 ítems, que se puede observar en la siguiente figura.

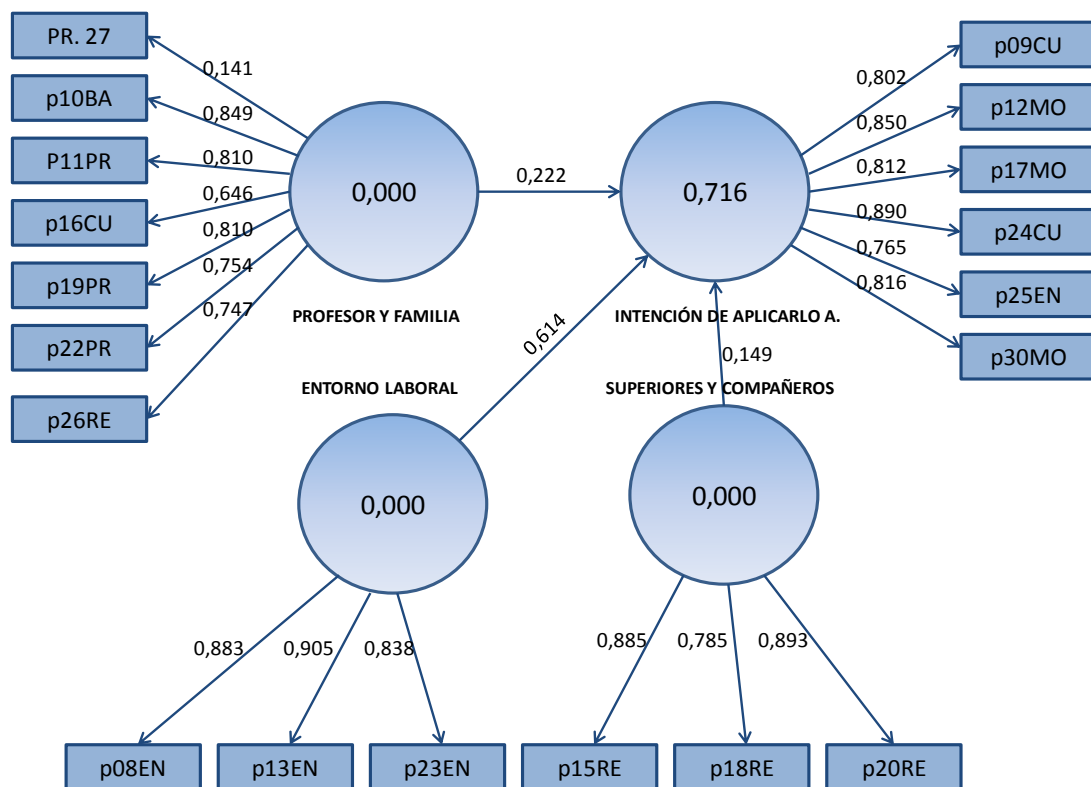


Figura 9.- Modelo de medida del análisis factorial confirmatorio para los ítems de la escala de motivación para el transfer.

En primer lugar, el análisis de fiabilidad del ítem individual muestra que todos cargan con  $\lambda > ,707$ , con la excepción de los ítems 27 ( $\lambda = ,141$ ) y 16 ( $\lambda = ,646$ ), en el factor “Profesor y Familia”, no obstante se conservan según se recomienda para escalas

nuevas y aplicables a diferentes contextos (Barclay, Higgings y Thompson, 1995; Chin, 1998). El análisis de fiabilidad compuesta arroja valores estrictos, mayores a ,850 (PF=,855; SC=,891; EL=,908; IAA=,927); cada ítem carga en su correspondiente factor con valores que van de ,646 a ,905, salvo el ítem 27 (-,141). La varianza extraída media (AVE) muestra valores mayores a ,05 en todos los factores (PF=,514; SC= ,732; EL= ,767; IAA=,678). Para el análisis de validez discriminante se observa que todas las correlaciones entre los constructos son menores a la raíz cuadrada de AVE (ver tabla 3), y al mismo tiempo el promedio de las correlaciones de carga en cada factor (PF=,639; SC= ,854; EL= ,875; IAA=,823) es menor al promedio de las correlaciones de carga cruzadas (PF=,382; SC= ,458; EL= ,479; IAA=,481), respectivamente (ver tabla 4).

Tabla 4.- Valores extraídos con PLS para la estimación de la fiabilidad de constructo y validez discriminante.

Factores	AVE	$\sqrt{AVE}$	Fiabilidad compuesta	Correlación entre variables latentes			
				1	2	3	4
1. Entorno Laboral	0,767	0,876	,908	--			
2. Intención de Aplicar lo Aprendido	0,678	0,824	,927	0,810	--		
3. Profesor y Familia	0,514	0,717	,855	0,384	0,517	--	
4. Superiores y Compañeros	0,732	0,856	,891	0,751	0,698	0,400	--

Nota: AVE= Varianza extraída media

Tabla 5.- Análisis de fiabilidad del ítem individual y validez discriminante según el modelo de medida en PLS.

Ítems	Lamda ( $\lambda$ ) / Cross-loadings			
	PF	IAA	EL	SC
p10BA	<b>0,849</b>	0,474	0,336	0,338
p11PR	<b>0,810</b>	0,421	0,383	0,351
p16CU	<b>0,646</b>	0,252	0,103	0,189
p19PR	<b>0,810</b>	0,371	0,265	0,309
p22PR	<b>0,754</b>	0,426	0,301	0,279
p26RE	<b>0,747</b>	0,316	0,248	0,272
PR.27	<b>-0,141</b>	0,136	0,142	0,164
p09CU	0,458	<b>0,802</b>	0,640	0,555
p12MO	0,461	<b>0,850</b>	0,675	0,580
p17MO	0,489	<b>0,812</b>	0,581	0,613
p24CU	0,420	<b>0,890</b>	0,692	0,491
p25EN	0,370	<b>0,766</b>	0,710	0,616
p30MO	0,361	<b>0,816</b>	0,697	0,591
p08EN	0,283	0,690	<b>0,883</b>	0,591
p13EN	0,328	0,781	<b>0,905</b>	0,655
p23EN	0,406	0,648	<b>0,838</b>	0,735
p15RE	0,394	0,624	0,620	<b>0,885</b>
p18RE	0,273	0,415	0,525	<b>0,785</b>
p20RE	0,345	0,697	0,749	<b>0,893</b>

*Notas:* Lamda ( $\lambda$ ) Outer Loadings = cargas de fiabilidad factorial; Cross-loadings = cargas de correlaciones cruzadas; Factores: PF = Profesor y Familia, IAA= Intención de Aplicar lo Aprendido, EL= Entorno Laboral, SC= Superiores y Compañeros.

#### 4.4.2.- Análisis de las escalas según variables sociodemográficas

Un análisis de diferencias de medias según variables sociodemográficas, llevados a cabo mediante pruebas t para muestras independientes y ANOVAs de un factor, indica que no hay diferencias significativas según género, edad, ni tampoco según los alumnos

ocupen o no cargos de jefatura. Sólo se observan diferencias significativas según la titulación de los participantes ( $F= 2,772$ ;  $gl = 3$ ;  $176$ ;  $p<,05$ ) en el sentido de que los de nivel técnico ( $M= 3,42$ ;  $DT= 0,53$ ) valoran más positivamente que los participantes sin titulación ( $M= 2,41$ ;  $DE= 0,81$ ) la labor del profesor de la acción formativa y el apoyo de la familia, es decir, “Profesor y familia”.

También se observan diferencias según empleabilidad ( $t= -2,91$ ;  $gl= 154$ ;  $p<,01$ ), en el sentido de que los desempleados ( $M= 3,20$ ;  $DE= 0,67$ ) valoran más positivamente que los empleados ( $M= 2,77$ ;  $DE= 0,77$ ) el papel que juegan los “Superiores y compañeros” en la motivación para aplicar los contenidos aprendidos en la acción formativa.

#### 4.4.3.- Análisis predictivo sobre la intención de aplicar lo aprendido

Teniendo en cuenta los resultados comentados tras los análisis factoriales, se llevó a cabo a continuación un análisis de regresión por pasos para probar el valor predictivo de las variables “Profesor y familia”, “Entorno laboral”, y “Superiores y Compañeros” sobre la variable “Intención de aplicar lo aprendido”. La tabla 6 resume los resultados.

Estos resultados muestran que el mejor modelo está compuesto por las tres dimensiones, “Profesor y familia”, “Entorno laboral” y “Superiores y Compañeros”, que explican en conjunto el 64% de la variabilidad de la “Intención de aplicar lo aprendido” en la acción formativa en el puesto de trabajo.

Tabla 6.- Análisis de regresión por pasos para predecir la intención de aplicar lo aprendido en el puesto de trabajo a partir de las dimensiones del transfer.

Modelos y variables predictoras	<i>R</i>	$\Delta R^2$	<i>F</i>	$\beta$
Modelo 1	.701	.488	149.41**	
Entorno laboral				.701**
Modelo 2	.795	.627	59.12**	
Entorno laboral				.535*
Profesor y familia				.411*
Modelo 3	.805	.641	6.86*	
Entorno laboral				.463**
Profesor y familia				.399**
Superiores y compañeros				.147*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

#### 4.5.- Discusión y conclusiones

La formación se ha desarrollado en relación a una cadena de oportunidades, relacionadas más con el acceso al sistema de ayudas que a las reales ventajas que tiene para la gestión organizacional. Además, muchas veces en las organizaciones se piensa que la formación es la fórmula magistral para resolver una amplia gama de problemas organizacionales, las que en realidad están lejos de su competencia.

Por ello resulta clave promover su evaluación mediante procedimientos válidos y fiables, que además se ajusten a las reales oportunidades de evaluar la transferencia de aprendizaje de las acciones formativas. Los resultados de este estudio sugieren que para describir la motivación que tienen los alumnos para transferir los conocimientos y habilidades aprendidas a sus puestos de trabajo, es útil emplear los conceptos que subyacen a las barreras del *transfer* definidas en la literatura. Estudios han observado

---

que las variables disposicionales no son mejores que otras variables situacionales y motivacionales (Yamkovenko & Holton, 2010).

El resultado del análisis de las propiedades psicométricas de la escala propuesta, muestra que su fiabilidad es alta, y mejora aún más tras eliminar tres ítems. El análisis factorial exploratorio sugiere que el cuestionario mide cinco dimensiones relacionadas con el transfer, similares a las planteadas en estudios anteriores aunque con muchos menos ítems, explicando el 70% de la varianza. Su depuración, en relación al contenido de los ítems, arroja un modelo final compuesto por cuatro dimensiones, llamadas “Intención de aplicar lo aprendido”, “Profesor y familia”, “Entorno laboral” y “Superiores y Compañeros”, que alcanzan buenos indicadores de consistencia interna y validez tras un análisis factorial confirmatorio. El análisis de regresión mostró que las tres últimas dimensiones, en conjunto, explican el 64% de la “Intención de aplicar lo aprendido”, tal y como se sugiere también en la literatura sobre motivación para el *transfer* (Broad y Newstrom, 2000; Prieto, 1994).

Este es un aspecto que debe ser abordado en otros estudios de forma más detenida, incorporando indicadores de validez convergente entre las escalas conocidas para la evaluación del transfer, y sus dimensiones, además de su validez predictiva en relación a observaciones conductuales longitudinales, como sugieren Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007).

No obstante, no es de extrañar que “Profesor y familia” sea una dimensión importante, ya que desde el punto de vista de su papel en el transfer sus responsabilidades van más

allá del término de las sesiones lectivas, toda vez que los alumnos deben sacar partido a lo aprendido más allá del curso. Por esta razón es que se habla de “acciones formativas” en lugar de “cursos de formación”.

Por otra parte, aunque no se contemplaba originalmente en el estudio, los resultados del análisis de las variables sociodemográficas permiten plantearse algunas preguntas para ser abordadas en estudios posteriores, con el objeto de observar si el nivel de titulación y la situación de desempleo de los participantes en las acciones formativas, añade un valor diferenciador a la percepción de las barreras del transfer. Esto podría contribuir a mejorar, por ejemplo, el desarrollo de competencias para la empleabilidad.

Los desafíos que plantea la evaluación del transfer no se limitan solo a las barreras que lo dificultan, sino también la metodología de evaluación que lo debe acompañar, ya sea por los problemas logísticos para llevar a cabo mediciones longitudinales, así como los costos que implican medidas observacionales y de conducta. Por eso es importante desarrollar nuevas estrategias y procedimientos para medirlo.

---

## **V.- MODELO TRIDIMENSIONAL DE LA MOTIVACIÓN PARA EL TRANSFER Y SU RELACIÓN CON AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN GENERAL**

### **5.1.- Introducción**

Como ya se ha visto, la formación continua es una estrategia de recursos humanos para desarrollar conocimientos destinados a satisfacer las necesidades de cambio y de mejora de las organizaciones. Existen cuatro niveles de estrategias para la evaluación de la formación, una de las cuales corresponde a la evaluación de la conducta, entre las que se encuentra la evaluación del Transfer, que es el resultado final del proceso de formación, que se expresa en la aplicación en el puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos (Balwin y Ford, 1988; Holton, Bates y Ruona, 2000).

Hay algunos instrumentos que se han propuesto para medir la motivación para el Transfer, sin embargo, no suelen recoger las barreras que dificultan la motivación para transferir dichos aprendizajes, ni la distinción entre motivación para aprender (MA) y motivación para transferir (MT). La primera mostraría el ánimo con el que el formado afronta la formación y aspira a dominar los contenidos de formación, al intensificar su atención e incrementar su receptividad a las nuevas ideas (Mathieu y Martineau, 1997). La segunda, la motivación para transferir, reflejaría la disposición del formando a usar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos, inclusive encontrándose frente a críticas y falta de apoyo en dicha tarea (Noe, 1986; Noe y Schmitt, 1986).

---

Por otra parte, como se desarrolló en el marco teórico inicial, algunos autores proponen una relación estrecha entre transfer y autoeficacia. Bandura (1977) ha sido el autor reconocido como el principal exponente del estudio de la autoeficacia. La definió como el conjunto de creencias que representan la capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. Por lo tanto, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de sus propias capacidades para hacer sus actividades. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en las que se implican, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr.

En el contexto que interesa a esta investigación, Tellis (2004) definió la autoeficacia como la creencia de un individuo de que puede adquirir conocimientos y habilidades durante la formación. Según algunos autores, conduce a un mayor aprendizaje y a un mejor desempeño, ya que alienta el esfuerzo necesario durante el proceso de formación, favorece la adquisición de conocimientos y habilidades, ayudando así finalmente a la transferencia (Noe, 1986).

En un meta-análisis llevado a cabo por Colquitt et al. (2000), se observó numerosos estudios que confirman la relación entre autoeficacia y motivación para aprender. Esto es consistente con estudios que conectan la autoeficacia con la motivación previa a la formación (Chiaburu y Marinova, 2005; Quiñones, 1995) y la motivación para mejorar las habilidades (Lim y Chan, 2003).

## **5.2.- Objetivos generales y específicos**

El presente estudio es un paso más a partir del anterior, con el que se busca mejorar la escala de motivación para el transfer, así como estudiar su relación con la autoeficacia. Los objetivos generales (OG) y específicos (OE) quedan planteados de la siguiente manera:

OG.1.- Describir cómo se comporta el instrumento con la incorporación de los nuevos ítems destinados a mejorar la medida del factor motivación dentro de la escala global.

OE.1.1.- Evaluar las propiedades psicométricas de validez y fiabilidad de la escala de motivación para el transfer mejorada.

OG.2.- Describir la relación entre las puntuaciones de la escala de motivación para el transfer mejorada y otras variables de motivación en el contexto laboral.

OG.3.- Describir la relación entre las puntuaciones de la escala de motivación para el transfer mejorada y la autoeficacia.

OG.4.- Comparar las puntuaciones de la escala de motivación para el transfer propuesta según variables sociodemográficas y condiciones de participación en la formación.

### **5.3.- Método**

#### 5.3.1.- Participantes

En total participaron 208 trabajadores que cursaron 17 acciones formativas diferentes, dictadas en modalidad presencial por una reconocida empresa de formación de Madrid y una organización gremial de Castilla-La Mancha, con una duración promedio de 30 horas cada uno. Del total de participantes, un 57,7% son varones y 41,8% mujeres. La edad promedio es de 39,4 años (DT=10,06).

Según nivel educacional: un 1,0% no tiene titulación alguna; un 20,7% tiene grado escolar (ESO); un 15,4% Bachiller; un 17,8% Técnico FP grado medio (FP1); un 19,7% Técnico FP grado superior (FP2); un 10,06% Diplomado (E. Universitarios de 1er ciclo); un 13,0% Licenciado (E. Universitarios de 2º ciclo); un 1,9% Doctorado (E. Universitarios de 3er ciclo).

Los cursos que realizaron fueron 8,3% de idiomas, 10,1% de ventas, 37,1% de tecnologías, 25,9% de Gestión/Administración, y un 18,0% social. De acuerdo al tipo de conocimientos implicados en dichos cursos, un 6,8% realizó cursos de conocimientos técnicos, un 10,2% cursos de conocimientos y habilidades, y un 22,9% mixto.

---

De acuerdo a la condición de empleabilidad, 38,4% de los participantes tenía trabajo al momento de contestar el cuestionario, y un 61,6% estaba desempleado al momento de terminar el curso.

Según categoría profesional, un 38% son Trabajadores Cualificados, un 11,8% Técnicos, un 7% Trabajadores de Baja Cualificación, 5,9% Directivos, y un 5,3% Mandos Intermedios. Según su posición en la estructura organizacional, 3,1% son Directivos; 3,2% son Mandos Intermedios; 17,7% son Técnicos; 16,1% son Trabajadores Cualificados; y 7,1% son Trabajadores de baja cualificación.

Según el sector económico en el que se suelen desempeñar, un 3,0% es la Agricultura, un 12,8% la Industria, 6,1% la Construcción, y 78,0% el sector Servicios.

Con respecto a las condiciones de participación en los cursos, un 30,1% de participantes lo hizo dentro de la jornada aboral, un 58,2% fuera de la jornada laboral, y un 11,6% en ambas jornadas. El 100% de los alumnos han asistido voluntariamente a la formación, aunque un 27,1% dice que no sabe cómo ha sido seleccionado para participar en el curso, y solo un 43,3% reconoce que su participación en el curso repercute en algún beneficio concreto en su carrera laboral (ej., salario, dietas, categoría profesional, etc.).

Un 71,0% de los participantes dice que tiene algún conocimiento previo en la materia de la cual trata el curso que ha hecho.

### 5.3.2.- Instrumento y Procedimiento

Se aplicó un cuestionario (Anexo II) compuesto por la escala de motivación para el transfer formada por 25 ítem, de los cuales 20 corresponden a los obtenidos a partir de los resultados del estudio anterior, que sugería agruparlos en 4 factores: Profesor y Familia (12, 5, 6, 19, 18, 14, 9); Entorno Laboral (7, 3, 15); Superiores y Compañeros (3, 18, 11); e Intención de Aplicar lo Aprendido (4, 10, 16, 20, 1, 2, 17).

Para mejorar el instrumento en cuanto a este último factor, se añadieron los ítems 21 y 22 de Ballesteros (2008) y 23, 24 y 25 de Tellis (2004), todos ellos destinados a medir motivación hacia la formación y motivación hacia la transferencia, respectivamente.

De este modo, la nueva escala de Motivación para el Transfer queda compuesta por 25 ítems, que se miden en una escala tipo Likert (1= Muy de acuerdo y 4= Muy en desacuerdo). Para facilitar la interpretación intuitiva de las puntuaciones, se procedió a invertir todos los ítems al analizarlos.

A partir de la revisión bibliográfica, y con el propósito de introducir variables criterio con las cuales comparar la escala de motivación para el transfer, se incorporan dos escalas en el cuestionario, una para medir autoeficacia y otra una medida general de actitud, atribución y motivación relacionadas con la transferencia de la formación.

La escala de autoeficacia general (Baessler y Wechwazer, 1996), está compuesta por 10 ítems que se contestan en una escala de 4 puntos donde 1= incorrecto y 4 = cierto.

---

Para medir la disposición general hacia la transferencia, se utilizó el cuestionario AmLcT-Q (Suárez-Álvarez et al., 2013), compuesto por 26 ítems que se contestan en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo). Esta escala mide tres factores: atribución de causalidad mediante locus de control externo (ítems 3, 5, 7, 8, 10, 11, 20, 22, 23, 26); actitud hacia la formación (ítems 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21); y motivación de logro (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 24, 25).

## **5.4.- Resultados**

Una versión preliminar de los resultados de este estudio fue presentada en el congreso de la Sociedad Científica Española de Psicología Social (Maya, Olivos & Prieto, 2016).

### 5.4.1.- Propiedades psicométricas de la escala

Para probar la validez de constructo de la escala y sus dimensiones, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax (ver tabla 7), introduciendo todos los ítems relacionados con las dimensiones del transfer.

Los resultados del análisis factorial exploratorio indican que las respuestas a la escala se pueden agrupar en cuatro componentes o factores, los que en conjunto explican el 64,86% de la varianza.

Tabla 7.- Matriz de componentes rotados del análisis factorial exploratorio para los ítems de la escala de motivación para el transfer.

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
13.- Me siento apoyado por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos	<b>,856</b>	,199	,069	,125
8.- Me he sentido apoyado por mis superiores durante el curso para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo	<b>,792</b>	,317	,117	- ,083
11.- Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso	<b>,769</b>	,033	-,060	,189
7.- En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido	<b>,723</b>	,192	,178	,227
3.- Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo me permiten el desempeño adecuado de mis tareas	<b>,674</b>	,248	,101	,026
15.- Tengo las condiciones en mi puesto de trabajo para aplicar algunos contenidos o habilidades adquiridos durante el curso. <sup>a</sup>	<b>,646</b>	,519	,097	- ,051
4.- Existen contenidos y habilidades vistos en el curso que puedo aplicar en mi puesto de trabajo. <sup>a</sup>	<b>,560</b>	,528	,201	,280
10.- Me veo utilizando lo aprendido en mi puesto de trabajo. <sup>a</sup>	<b>,486</b>	,465	,209	,473
25.- Voy a aplicar lo aprendido en este curso para mi trabajo	,355	<b>,843</b>	,131	,139
24.- Tengo la intención de Utilizar lo que he aprendido en este curso en mi trabajo.	,386	<b>,814</b>	,142	,175
23.- Me siento muy comprometido a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo	,245	<b>,780</b>	,266	,087
21.- Fui al curso de referencia con el deseo de mejorar las habilidades y competencias relacionadas con mi trabajo. <sup>a</sup>	,450	<b>,679</b>	,050	,201
16.- A través del curso aprendí técnicas que aplicaré en el lugar de trabajo. <sup>a</sup>	,421	<b>,621</b>	,258	,266
20.- El curso ha impulsado mis ganas de hacer cambios en mi puesto de trabajo. <sup>a</sup>	,041	<b>,414</b>	,400	,111
12.- El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo	,014	,109	<b>,811</b>	,170
5.- He percibido como creíble al profesor	-,008	,052	<b>,791</b>	,250
6.- El profesor ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral	,080	,123	<b>,784</b>	,047
1.- Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación	,269	,014	<b>,780</b>	- ,102

19.- El profesor adaptó los contenidos del curso a la realidad profesional de los alumnos. <sup>a</sup>	,056	,357	<b>,671</b>	,074
2.- Al concluir el curso procuraré probar si funciona lo aprendido. <sup>a</sup>	,263	,118	<b>,631</b>	,252
22.- Asistí al curso de referencia porque tenía un fuerte deseo de aprender nuevas cosas. <sup>a</sup>	,073	,448	<b>,548</b>	,015
18.- Mi entorno familiar apoyó mi decisión de tomar el curso. <sup>a</sup>	,005	,438	<b>,446</b>	,117
9.- Puede el curso contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo. <sup>b</sup>	,254	,218	,203	<b>,771</b>
14.- Las actividades que realizó el profesor incluyeron una fase práctica para aplicar los contenidos. <sup>b</sup>	-,011	,165	,525	<b>,577</b>
17.- El trabajo con mis compañeros posibilita aplicar lo aprendido. <sup>b</sup>	,349	,318	,131	<b>,361</b>
% varianza explicada				
	19,82	18,97	18,72	7,36

*Nota:* Método componentes principales rotación Varimax; los nombres de los factores son: 1= Apoyo; 2= Motivación; 3= Contenidos; 4= Factor descartado. <sup>a</sup> Diferencia de cargas entre factores <,400; <sup>b</sup> Este factor se elimina debido a ...

El primer factor está compuesto por los ítems 13, 8 y 11, que en el estudio anterior aparecían en el factor llamado “Superiores y Compañeros”. También cargan aquí los ítems 7, 3 y 15, correspondiente a “Entorno laboral”, y finalmente los ítems 4 y 10, correspondientes a “Intensión de aplicar lo aprendido”.

Se siguió entonces un criterio general para decidir que ítems eliminar de los factores, para mejorar la escala, basado en la presencia de cargas factoriales claramente diferenciadas al factor que pertenecen, comparadas con sus cargas en los otros factores. Este criterio es contrastado con la adecuación de la redacción de los ítems al contenido que comparten los demás que aparecen en el mismo factor. Se propuso entonces eliminar aquellos ítems que tienen una diferencia menor a 0,400 de carga factorial (eigen value) entre los diferentes factores arrojados en este análisis. Así, el primer factor quedaría compuesto sólo por los ítems 7, 8, 11 y 13, cuyos contenidos se refieren a la

---

ayuda del departamento, superiores e instalaciones para aplicar lo aprendido y la valoración de la labor del profesor y los jefes responsables de la acción formativa, razón por la cual se le ha rebautizado como “Apoyo”.

El segundo factor aparece compuesto por seis ítems, que incluyen el 21, 23, 25 y 24, que son los nuevos añadidos para medir motivación, y los ítems 16 y 20 que anteriormente medían “Intensión de aplicar los aprendido”. Tras aplicar el criterio de exclusión de diferenciación de cargas factoriales ( $< 400$ ), se sugiere eliminar los ítems 16, 20 y 21, quedando compuesto por tres, y rebautizándose como “Motivación”.

El tercer factor aparece compuesto por ocho ítems: 12, 5, 6 y 18 que correspondían a “Profesor y familia”; 1 que correspondía a “Intensión de aplicar lo aprendido”; y 22 que correspondía a “Motivación hacia la formación”. Tras aplicar el criterio antes señalado, el factor quedó finalmente compuesto por los ítems 12, 5, 6 y 1, cuyos contenidos hacen referencia a que el curso y el profesor posibilitan aplicar lo aprendido, razón por lo que se rebautizó como “Contenidos”.

El cuarto factor aparece compuesto por los ítems 9 y 14 que correspondían a “Profesor y familia”, y el ítem 17 que correspondía a “Intensión de aplicar lo aprendido”. Sin embargo, debido a su marginal porcentaje de varianza explicada, y a la indiferenciación de carga factorial de dos de ellos, sus ítems quedaron totalmente descartados.

Teniendo en cuenta estos resultados, y las decisiones teórico-conceptuales acerca de los ítems, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con PLS (Ringle, Wende, & Will, 2005) para probar el modelo de medida, en base a tres dimensiones y 12 ítems (ver figura 10).

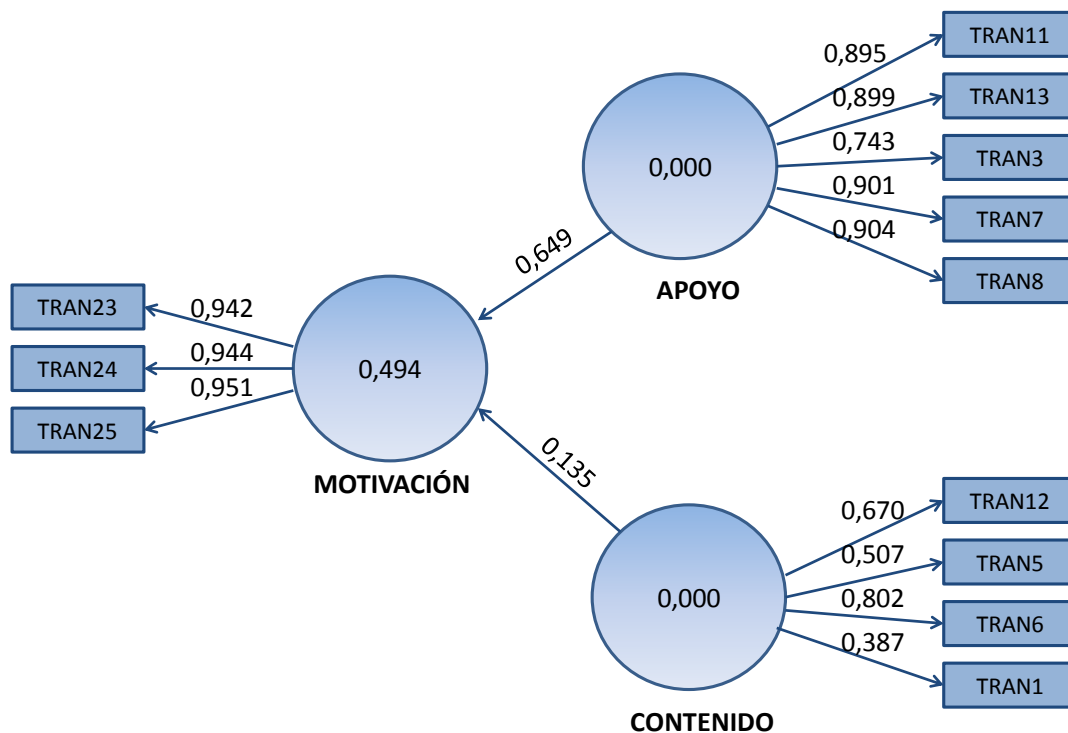


Figura 10.- Modelo de medida analizado con PLS para la escala de Motivación para el transfer.

Los resultados del modelo muestran una relación positiva entre los factores para la Motivación del transfer, más fuerte en el caso del factor Apoyo ( $\beta=,649$ ) que Contenido ( $\beta=,135$ ).

El análisis de fiabilidad del ítem individual muestra que todos cargan con  $\lambda > ,700$ , a excepción de los ítems 1 ( $\lambda=,387$ ), 5 ( $\lambda=,507$ ), y 12 ( $\lambda=,669$ ), pertenecientes al factor Contenido.

El análisis de varianza extraída media (AVE) muestra que Motivación y Apoyo alcanzan valores mayores a 0,5. No así el factor Contenido (AVE= ,375)

El análisis de validez discriminante, en base a las correlaciones cruzadas de las cargas factoriales (ver tabla 8), muestra que todos los ítems cargan mejor en los factores a los que pertenecen.

Tabla 8.- Análisis de fiabilidad del ítem individual y validez discriminante según el modelo de medida en PLS.

Ítems	Lamda ( $\lambda$ ): Outer Loadings			Cross-loadings		
	Apoyo	Contenido	Motivación	Apoyo	Contenido	Motivación
TRAN 3	0,743	0	0	0,743	0,300	0,496
TRAN 7	0,901	0	0	0,901	0,273	0,683
TRAN 8	0,904	0	0	0,904	0,296	0,648
TRAN 11	0,895	0	0	0,895	0,255	0,593
TRAN 13	0,899	0	0	0,899	0,252	0,563
TRAN 1	0	0,387	0	0,103	0,387	0,043
TRAN 5	0	0,507	0	0,087	0,507	0,119
TRAN 6	0	0,802	0	0,275	0,802	0,308
TRAN 12	0	0,670	0	0,222	0,670	0,222
TRAN 23	0	0	0,942	0,681	0,324	0,942
TRAN 24	0	0	0,944	0,637	0,301	0,944
TRAN 25	0	0	0,951	0,642	0,335	0,951

Notas: Lamda ( $\lambda$ ) Outer Loadings = cargas de fiabilidad factorial; Cross-loadings = cargas de correlaciones cruzadas

La escala completa alcanza un  $\alpha = ,875$  que se considera muy aceptable (George y Mallery, 2003). El análisis por factor muestra que “Contenido” alcanza un  $\alpha = ,927$ , “Apoyo” un  $\alpha = ,864$ , y “Motivación” un  $\alpha = ,839$ , todos valores muy aceptables.

Tabla 9.- Tendencia central y propiedades psicométricas de cada ítem en relación con la escala.

Ítems	M	DT	r	$\alpha$
1.- Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación	3,37	0,60	,436	,872
3.- Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo me permiten el desempeño adecuado de mis tareas	2,96	0,86	,585	,864
5.- He percibido como creíble al profesor	3,69	0,55	,346	,876
6.- El profesor ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral	3,66	0,58	,379	,874
7.- En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido	2,90	0,95	,651	,859
8.- Me he sentido apoyado por mis superiores durante el curso para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo	2,85	0,99	,730	,854
11.- Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso	2,60	1,11	,479	,874
12.- El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo	3,69	0,52	,367	,875
13.- Me siento apoyado por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos	2,63	0,97	,704	,856
23.- Me siento muy comprometido a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo	3,31	0,78	,644	,861
24.- Tengo la intención de Utilizar lo que he aprendido en este curso en mi trabajo.	3,31	0,82	,731	,855
25.- Voy a aplicar lo aprendido en este curso para mi trabajo	3,29	0,86	,703	,856

Nota: M= Media; DT= Desviación Típica; r= Correlación ítem-escala;  $\alpha$ = Alfa de Cronbach si se elimina el ítem.

Con el propósito de estimar con más detalle el aporte de cada ítem a la fiabilidad global de la escala, se llevó a cabo un análisis en el que se tiene en cuenta el valor de fiabilidad

---

de la escala si se elimina el ítem, además de la correlación ítem-escala (ver tabla 9). Esto debido a que se sostiene que en el caso de escalas de corta longitud los valores alfas deben interpretarse en función de la correlación inter-ítem o ítem-escala.

Como los resultados muestran, la eliminación de ningún ítem podría mejorar sustancialmente la consistencia interna global de la escala, y aunque algunas correlaciones ítem escala son bajas, su promedio ( $M=,563$ ) se encuentra dentro de los límites recomendados para escalas de corta extensión (Briggs y Cheek, 1986).

#### 5.4.2.- Análisis descriptivo de la motivación para el transfer y su relación con otras variables

El análisis descriptivo de la escala motivación para el transfer muestra que las puntuaciones promedio están sobre la mitad superior de la escala ( $M=3,26$ ;  $DT=0,533$ ), lo que indica una motivación general para el transfer moderadamente alta. La dimensión mejor percibida es “Contenido” ( $M= 3,60$ ;  $DT= 0,461$ ), seguida de “Motivación” ( $M= 3,31$ ;  $DT= 0,762$ ), y “Apoyo” ( $M= 2,83$ ;  $DT= 0,797$ ).

A continuación se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre estas medidas (Tabla 11).

Tabla 10.- Medidas de tendencia central de Motivación para el transfer, Autoeficacia, Atribución causal Actitud hacia la formación y Motivación de logro.

Escalas	Mínimo	Máximo	M	DT
Escala de Motivación para el Transfer	1,08	4,00	3,26	,534
Apoyo	1,00	4,00	2,83	,798
Motivación	1,00	4,00	3,31	,762
Contenido	1,00	4,00	3,60	,461
Autoeficacia General	1,50	4,00	3,33	,532
Atribución Causal	1,00	5,00	3,00	,701
Actitud hacia la formación	1,40	5,00	3,84	,718
Motivación de logro	1,25	5,00	4,35	,551

Tabla 11.- Correlaciones entre la motivación para el transfer, sus dimensiones, la autoeficacia y la escala AmLcT-Q.

	Autoeficacia General	Atribución causal	Actitud hacia la Formación	Motivación de logro
Motivación General para el Transfer	,262**	,140*	,205**	,261**
Apoyo	,105	,228**	,073	,100
Motivación	,170*	,083	,232**	,170*
Contenido	,260**	-,059	,104	,249**

Las correlaciones entre los factores y las variables de criterio, de manera general, van en el sentido de lo esperado, caracterizándose en su mayoría por ser relaciones significativas y positivas, aunque débiles. Así es la relación entre el factor “Apoyo” y “Atribución causal” ( $r=,228$ ;  $p < ,01$ ); entre el factor “Motivación” y “Autoeficacia”

( $r=,170$ ;  $p< ,05$ ), “Actitud hacia la formación” ( $r=,232$ ;  $p< ,01$ ), y Motivación de logro ( $r=,170$ ;  $p< ,05$ ); y entre el factor “Contenido” con “Autoeficacia” ( $r=,260$ ;  $p< ,01$ ) y “Motivación de logro” ( $r=,249$ ;  $p< ,01$ ).

Un análisis de diferencias de medias según variables sociodemográficas llevadas a cabo mediante pruebas T, para muestras independientes y ANOVAS de un factor, indica que solo hay diferencias significativas según género en actitud hacia la formación ( $t= 2,978$ ;  $gl= 192$ ;  $p<,01$ ), según el cual las mujeres ( $M= 3,98$ ;  $DT= ,680$ ) tienen una mejor actitud hacia la formación que los varones ( $M= 3,67$ ;  $DT= ,725$ ). También se observó una correlación inversa y débil entre la edad de los participantes y la motivación de logro ( $r= -,209$ ;  $p<$ ) lo que sugiere que a menor edad, mayor motivación de este tipo.

### **5.5.- Discusión y conclusiones**

Una limitación del estudio se refiere a que en su fase inicial, contemplaba una comparación de medidas de la escala motivación a transferir, en dos momentos diferentes. El seguimiento no pudo llevarse a cabo, debido a que los participantes no contestaron el segundo cuestionario.

Los resultados obtenidos confirman, en términos generales, unas características psicométricas favorables de validez y fiabilidad de la escala de motivación para el transfer, tanto por su consistencia interna como por su relación con las variables criterio.

---

Los análisis factoriales sugieren que subyacen a la escala tres factores. El “Apoyo” se refiere a la ayuda para aplicar lo aprendido que pueden proporcionar el departamento, sus instalaciones, y las personas y superiores del lugar en el que se desempeña el trabajador. El “Contenido”, que significa que el curso realizado y el profesor facilitan aplicar lo aprendido. Y el factor “Motivación”, que se refiere a la intención que tiene el trabajador de aplicar lo aprendido.

La ayuda de superiores y compañeros; el apoyo del departamento, adecuadas instalaciones; además de la valoración de la labor del profesor y los jefes responsables de la acción formativa, son importantes para que se motiven los alumnos hacia el proceso del transfer, como lo refiere Ballesteros (2008) señalando, que son procesos que tienen una relación directa con el éxito de la transferencia de conocimientos y habilidades aprendidas al puesto de trabajo.

En este estudio se observa significativamente que, el apoyo que recibe el formando demuestra que los gerentes, supervisores (jefes o personas a cargo); son el enlace entre el curso de formación y la aplicación de ese aprendizaje en el trabajo, y entre el desempeño individual y organizacional, Holton (2003).

En cuanto a la relación entre la motivación para el transfer y la autoeficacia, los resultados también van en la dirección de lo esperado y lo señalado en la literatura (Bandura 1977), aunque llama la atención que esta relación sea un poco más clara con el factor “Contenido”. Ello podría deberse a que los participantes de las acciones formativas pueden tener una retroalimentación relativamente inmediata en los cursos

---

acerca de su desempeño en ellos, y de ahí extrapolar un posible éxito en las oportunidades de transferencia de esos conocimientos.

Respecto de las relaciones entre los factores de la motivación del transfer y las puntuaciones de la AmLcT-Q, cabe destacar que, aunque débiles, son significativas y positivas, lo que concuerda con lo destacado por la literatura (Suárez-Álvarez et al., 2013). Llama la atención que de forma diferenciada el “Apoyo” correlacione con “Atribución causal”. Esto se podría deber, a que, los ítems que explican el apoyo recibido de jefes, superiores, profesores, e instalaciones, durante el curso, corresponde a factores atribuciones de carácter externo. La “Motivación” correlacione con “Actitud hacia la formación”. Esto podría tener una explicación debido a que la actitud está compuesta por factores cognitivos, afectivos y conductuales, y este último se suele medir mediante la intención conductual (Eagly y Chaiken, 1993), lo que se relacionaría estrechamente con la motivación de transferir los conocimientos y habilidades. Finalmente “Contenido” correlaciona con “Motivación de logro”. Esto se podría deber a que, los ítems de contenido, hacen referencia al carácter desafiante del curso y su utilidad para un desempeño laboral exitoso.

En cuanto a la relación entre la motivación para el transfer y la autoeficacia, los resultados también van en la dirección de lo esperado y lo señalado en la literatura (Bandura 1977), aunque llama la atención que esta relación sea un poco más clara con el factor “Contenido”. Ello podría deberse a que los participantes de las acciones formativas pueden tener una retroalimentación relativamente inmediata en los cursos

acerca de su desempeño en ellos, y de ahí extrapolar un posible éxito en las oportunidades de transferencia de esos conocimientos.

Ni las condiciones de participación en las acciones formativas, ni las variables sociodemográficas de los participantes mostraron diferencias en las puntuaciones de la motivación para el transfer. Las diferencias observadas que sugieren que las mujeres tienen una mayor actitud hacia la formación, y que los más jóvenes tienen mayores puntuaciones en motivación de logro, podrían deberse, en el primer caso, a que las mujeres ven una posibilidad de ascenso en su empresa, y en el segundo, los jóvenes estaría más ilusionados y motivados que las personas de mayor edad en transferir conocimiento y habilidades.

No obstante, es necesario seguir investigando las propiedades psicométricas de la escala de motivación para el transfer, sobre todo vincularlo a algún tipo de medida del comportamiento real de desempeño en el puesto de trabajo y evaluar su resistencia a través del tiempo, que es lo que se abordará en el siguiente estudio.

---

## **VI.- TRANSFER Y MOTIVACIÓN. RESISTENCIA EN EL TIEMPO Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA EN EL PUESTO DE TRABAJO.**

### **6.1.- Introducción**

En este estudio se intenta profundizar en el análisis del componente motivacional de la motivación para el transfer, y por esta razón se comparan sus puntuaciones con dos enfoques teóricos distintos sobre la motivación, teorías de contenido y teorías de proceso.

Como se vio en el marco teórico general, las teorías de contenido se caracterizan por clasificar a las personas según su capacidad para dar fuerza, orientar, mantener o detener su conducta. Entre ellas se encuentran los modelos de: Abraham Maslow, ERC de Clayton Alderfer, Frederick Herzberg, y la de David C. McClelland. Esta última es la que emplea en este estudio.

Esta teoría propone que la motivación estaría determinada para satisfacer tres necesidades fundamentales: la necesidad de logro o motivación al logro; la necesidad de poder o motivación de poder; y la necesidad de afiliación o motivación de la afiliación (Crespo et al., 2003; McClelland, 1989; Olivos, Martínez y Martínez, 2014).

La motivación al logro se define como el impulso que mueve al individuo hacia un conjunto de patrones para obtener éxitos profesionales, y a desarrollar las tareas de la forma más eficiente y conseguir metas basadas en la excelencia. Las personas con

---

motivación de logro, se caracterizan por, tomar la responsabilidad personalmente de la solución a las dificultades o problemas. Tienden a fijarse metas moderadas y a tomar riesgos calculados. Evalúan una adecuada retroalimentación acerca de su desempeño, y se diferencian del resto por intentar hacer bien sus funciones y tener éxito, por encima de las recompensas.

La motivación de poder se entiende como la necesidad que dirigir a las personas para que actúen de forma distinta a como lo harían por sí mismas, influyendo sobre su conducta. Estas personas se caracterizan por dar gran importancia al estatus y a sus símbolos y significados, preocuparse menos por la eficacia de sus funciones y tienden a buscar puestos de autoridad o que permitan ejercer influencia (Crespo et al., 2003).

La motivación de afiliación se define como el deseo de obtener la aceptación de los demás, así como de establecer relaciones cercanas con otros. Debido a ello, estas personas suelen dirigir su conducta a establecer relaciones más cercanas. Las personas con necesidad de afiliación se caracterizan por ofrecer tiempo y esfuerzo en compartir momentos y contacto con otras personas; y suelen preocuparse cuando sus relaciones con el resto se ven deterioradas o presentan dificultades. Cabe señalar que estas necesidades están presentes en todas las personas, de una manera u otra, dependiendo de otras variables, aspiraciones y comportamientos del individuo, e influyen en otras variables del comportamiento organizacional como sus percepciones del conflicto intragrupal y el liderazgo (Olivos, Martínez y Martínez, 2014).

---

McClelland descubrió la intensidad de estas necesidades o motivaciones, a través de unos dibujos en los que se contemplaba una situación imprecisa, que han dado origen a instrumentos como el test de apercepción temática (TAT. McClelland, Clark, Roby, & Atkinson, 1949). A partir de ellos, el sujeto debía escribir una historia que cogiese la explicación de lo que estaba sucediendo, cómo se había podido llegar a ese punto, qué podía suceder a partir de ese momento y qué solución podría producirse. Así, los sujetos solían incluir en sus relatos palabras y hechos que reflejaban sus características y necesidades personales (Crespo et al., 2003).

Por otra parte, las teorías de proceso, en lugar de buscar categorías de clasificación de tipos motivacionales, se centran en las dinámicas que impulsan, orientan, mantienen y producen las conductas. Entre ellas se encuentran los modelos de las expectativas de Victor Vroom y el condicionamiento operante de Skinner, entre otras. En este estudio se emplea la primera.

Como se mencionó al principio, la teoría de la motivación de Victor Vroom (1964) incluye supuestos de orientación cognitiva como base para una teoría general de la motivación laboral. La define como la "fuerza" que impulsa a una persona para realizar una acción particular, de acuerdo a la interacción de (a), la expectativa de la persona que será seguido por un resultado, y (b) la valencia de ese resultado, Lawler (1973).

También en esta investigación se intenta atender al estudio de la estabilidad de la motivación del transfer y su resistencia a través del tiempo. Como vimos en el marco teórico general muchas investigaciones señalan que los trabajadores formados

---

transfieren cerca del 40% de lo que han aprendido, pero después de 6 meses sólo un 25% está en uso, y al cabo de un año las tasas de utilización de aquello que se adquirió en el proceso formativo se encuentran por debajo del 10% (Broad y Newstrom, 2000). Estas evaluaciones se han hecho observando la conducta real en el puesto de trabajo, las que debiera guardar relación con la motivación para transferir.

## **6.2.- Objetivos generales y específicos**

En este último estudio se busca confirmar las propiedades psicométricas de escala de motivación para el transfer, propuesta en el estudio anterior, así como estudiar su componente motivacional y su relación con el comportamiento en el puesto de trabajo. Para ello se desarrollan los siguientes objetivos.

OG.1.- Probar la validez de la escala mediante el análisis de su modelo de medida.

OG.2.- Describir la relación entre la escala de motivación para el transfer y la motivación dos teorías motivacionales, una basada en los procesos y otra en los contenidos.

OE.2.1.- Comparar los factores que componen la escala de motivación del transfer con un instrumento basado en los factores que componen los contenidos de la motivación de la teoría de McClelland.

OE.2.2.- Comparar los factores que componen de la escala de motivación del transfer con la valencia y la fuerza de las expectativas según un instrumento basado en la teoría de Victor Vroom.

G.3.- Comparar los cambios a través del tiempo de la Motivación para el Transfer.

G.4.- Comparar las puntuaciones de la escala de motivación para el transfer propuesta, según variables sociodemográficas, condiciones de participación en la formación, y el comportamiento en el puesto de trabajo.

### **6.3.- Método**

#### 6.3.1.- Participantes

En el siguiente estudio participaron 26 trabajadores, en 2 acciones formativas diferentes, dictadas en modalidad presencial. Uno un curso de formación continua organizado por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Castilla La-Mancha en el plan anual de formación del PDI, y otro por una empresa de formación de española con sede en Madrid, a trabajadores de empresas privadas

Del total, 56,7% son mujeres. Su edad promedio es de 41,1 años (DT=7,54). Según nivel educacional, el 10% tiene grado escolar (ESO), 10% bachiller, 14,4% licenciado, 26,7% FP1, 3,3% diplomados, 3,3% FP2, 40% doctorados. Según categoría profesional

---

53,3% son trabajadores cualificados, 3,3% técnicos, 3,3% directivos, y 6,7% mandos intermedios. Un 16,7% de los participantes estaba desempleado al momento de realizar la acción formativa. Los cursos tuvieron una duración estimada entre 25 y 30 horas.

El 60, % de los participantes del curso lo hizo dentro de la jornada laboral, el 6,7 % fuera de la jornada laboral y un 6,7 % en una combinación de ambas jornadas. El 96,7% de los participantes declara haber asistido voluntariamente al curso, y el 73,3 % conoce como ha sido seleccionado para hacerlo. Un 56,7%, considera que hay beneficios a través del curso para su carrera profesional, y un 70% dice que tiene conocimientos previos sobre el tema que se imparte en el curso.

### 6.3.2.- Instrumento y Procedimiento

Se confeccionaron dos cuestionarios (Anexos III y IV) compuestos por la escala de motivación para el transfer, probada en el estudio anterior, compuesta por 12 ítems y 3 factores: Apoyo (ítems, 2, 5, 6 y 9); Motivación (ítems 10, 11, 12); y Contenidos (ítems 1, 3, 4, 8). Sus respuestas se registran en una escala Likert de 4 puntos donde 1= muy de acuerdo y 4= muy en desacuerdo, que se han invertido en el análisis para homogeneizar el patrón de respuestas con las demás escalas., Además se incluyeron otras medidas.

En el primero (Anexo III) se incluyó una escala para medir la motivación de las expectativas de Victor Vrom. Se utilizó el cuestionario de Hackman y Porter (1968), que mide la motivación para el trabajo duro y se subdivide en una escala registra la

---

fuerza de las expectativas (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) con respuestas que van desde 1= nada cierto a 7= totalmente cierto; y otra que mide la valencia de las expectativas (ítems 10,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) con respuestas que van de 1= muy malo a 7= muy bueno.

El primer cuestionario también estaba compuesto por una escala de motivación según la teoría de McClelland (McClelland, 1989), compuesta por 15 ítems agrupados en tres factores: necesidad de logro (ítems 1, 4, 7, 10, 13), poder (ítems 2, 5, 8, 11, 14) y afiliación (ítems 3, 6, 9, 12, 15), cuyas respuestas se registran en una escala tipo Likert donde 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.

Para la corrección de esta escala, el grado de motivación general se determina sumando las puntuaciones obtenidas en todos los ítems. Cuando el sumatorio esté entre 50 y 75 la motivación será alta; cuando esté entre 49 y 25 la motivación será media; y cuando sea inferior a 25, la motivación será baja. Para determinar el tipo de motivación predominante se procede al sumatorio de los puntajes de los 5 ítems de cada tipo de motivación de forma separada, siendo el valor mayor el que determine cuál es el estilo motivacional predominante (Chang, 2010).

Para recompensar la participación en la fase de seguimiento, que se realizó al mes siguiente de participar en los cursos, en el primer cuestionario se incluyó el LTSI de David Kolb (1984) en una versión empleada en un estudio previo (Olivos, et al., 2016), para entregarles un informe sobre sus estilos de aprendizaje una vez contestado el seguimiento.

---

El LTSI establece un modelo de aprendizaje por experiencia, clasificando la disposición a aprender conforme a cuatro tipos diferentes: Divergentes, Asimilador, Convergentes y Adaptadores (Alonso, 1992; Gallego y Ongallo, 2004; Kolb 1976; Riding y Rayner, 2012)

El segundo cuestionario, además de la escala para la motivación del transfer, incluía una pauta de entrevista cerrada tipo encuesta, cuyo objetivo era registrar las respuestas de los participantes sobre la aplicación de los contenidos en su trabajo, y otras conductas importantes para la transferencia como haber comentado con sus compañeros o sus superiores lo aprendido durante el curso.

La encuesta estaba compuesta por 11 preguntas, de las cuales seis preguntas se responden con una escala de cuatro puntos tipo Likert (1= totalmente de acuerdo y 4 = totalmente en desacuerdo); una pregunta abierta para recordar los contenidos del curso y así evaluar el nivel de aprendizaje, y otra una pregunta para medir la frecuencia de lo aplicado en el puesto de trabajo (de 1= siempre, a 4= nunca). Sólo 17 personas respondieron la entrevista, que se llevó a cabo telefónicamente. Se les envió el informe con los resultados de los estilos de aprendizaje, más los agradecimientos por su colaboración.

Los datos fueron recogidos en una base Excel, y posteriormente analizados con los softwares PLS 2, para estimar el ajuste del modelo de medida, y SPSS 23 para las correlaciones y diferencias de medias.

## 6.4.- Resultados

### 6.4.1.- Análisis Psicométrico detallado de la Escala de Motivación para el Transfer

Como en el estudio anterior, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para estimar el ajuste del modelo de medida subyacente a la escala de motivación para el transfer. Para ello se empleó una rutina de análisis con el software PLS (Ringle, Wende, & Will, 2005), cuyas ventajas se han explicado anteriormente.

El modelo puesto a prueba y los valores de las interacciones entre variables observadas (ítems) y latentes (factores o constructos), se representa en la figura 11.

Sobre la estimación de la fiabilidad de constructo o consistencia interna (ver tabla 12), se observan valores óptimos de validez convergente en el caso de Apoyo (AVE= ,690) y Motivación (AVE= ,767), pues están por sobre el ,5 recomendado (Chin, 1998). No así en el caso de Contenido (AVE= ,363), que está por debajo. Los valores de fiabilidad compuesta muestran un ajuste estricto ( $>.8$ , Nunnally, 1978) en el caso de Apoyo (Fiabilidad compuesta= ,917) y Motivación (Fiabilidad compuesta= ,907), y débil en el caso de Contenido (Fiabilidad compuesta= ,554).

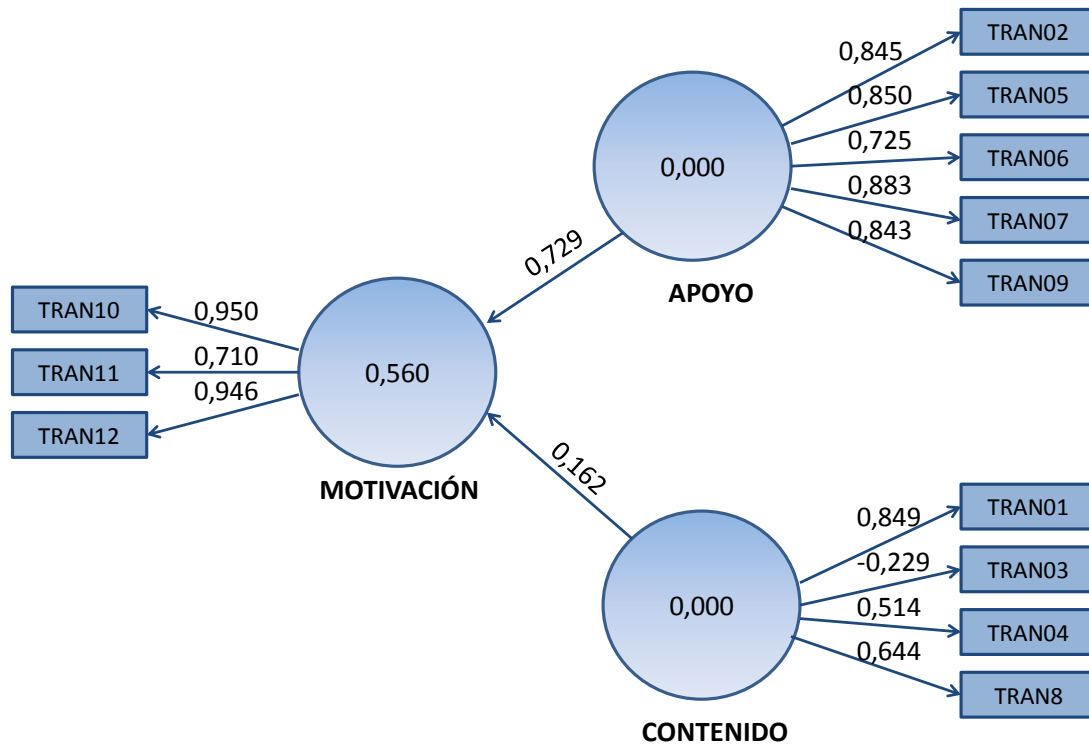


Figura 11.- Modelo de medida analizado con PLS para la escala de Motivación para el transfer.

Tabla 12.- Valores extraídos con PLS para la estimación de la fiabilidad de constructo y validez discriminante.

Factores	AVE	$\sqrt{AVE}$	Fiabilidad compuesta	Correlación entre variables latentes		
				Apoyo	Contenido	Motivación
Apoyo	0,690	0,831	0,917	1	0	0
Contenido	0,363	0,602	0,554	0,0085	1	0
Motivación	0,767	0,876	0,907	0,7305	0,1687	1

Nota: AVE= Varianza extraída media

Como también se desprende de esta tabla, para la estimación de la validez discriminante, se observa que el promedio de las correlaciones de las variables latentes ( $=,303$ ) es menor a la raíz cuadrada de la AVE, en todos los factores. La tabla de correlaciones cruzadas de variables independientes (cross-loadings) confirma este resultado, al observarse que todos los ítems cargan mejor en el factor al que conceptualmente pertenecen (ver tabla 13).

Respecto del análisis de fiabilidad del ítem individual, los valores de carga estandarizada ( $\lambda$ ) muestran resultados superiores a  $,707$  en todos los ítems de los factores Motivación y Apoyo (ver tabla 13). En el factor Contenido, el único ítem que supera ese umbral es el número 1, aunque para escalas nuevas se suelen tolerar valores entre  $,5$  y  $,6$  como sucede con los ítems 4 y 8. El ítem 3, además de cargar por debajo de estos valores lo hace negativamente.

Tabla 13.- Análisis de fiabilidad del ítem individual y validez discriminante según el modelo de medida en PLS.

Ítems	Lamda ( $\lambda$ ): Outer Loadings			Cross-loadings		
	Apoyo	Contenido	Motivación	Apoyo	Contenido	Motivación
2. Las instalaciones que hay en mí puesto de trabajo, me permiten el desempeño adecuado de mis tareas.	0,845	0	0	0,845	-0,182	0,607
5. En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido.	0,851	0	0	0,851	-0,157	0,614
6. Me he sentido apoyada/o por mis superiores, durante el curso, para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo.	0,725	0	0	0,725	0,213	0,344
7. Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso.	0,883	0	0	0,883	0,066	0,486
9. Me siento apoyada/o por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos.	0,843	0	0	0,843	0,152	0,804
1. Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación.	0	0,849	0	0,030	0,849	0,145
3. He percibido como creíble al profesor.	0	-0,229	0	-0,068	-0,229	-0,063
4. El profesor, ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral.	0	0,514	0	-0,102	0,514	-0,001
8. El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo.	0	0,644	0	-0,080	0,644	0,087
10. Me siento muy comprometida/o a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo.	0	0	0,950	0,767	0,295	0,950
11. Tengo la intención de utilizar lo que he aprendido en este curso en mi trabajo.	0	0	0,710	0,120	0,188	0,710
12. Voy a aplicar lo aprendido en este curso para mi trabajo.	0	0	0,946	0,696	-0,006	0,946

Notas: Lamda ( $\lambda$ ) Outer Loadings = cargas de fiabilidad factorial; Cross-loadings = cargas de correlaciones cruzadas

El análisis descriptivo de las dimensiones del transfer se analiza en dos momentos diferentes. A continuación se muestra una tabla que resume, los resultados de la consistencia interna de las escalas y sus categorías.

Tabla 14.- Consistencia interna con Alfa de Cronbach para la escala de motivación para el transfer en ambas aplicaciones.

Dimensiones	Primera aplicación		Segunda aplicación	
	$\alpha$	r	$\alpha$	r
Motivación para el Transfer general	,765	,233	,890	,370
Apoyo	,661	,265	,349	,107
Motivación	,870	,726	940	,846
Contenidos	,642	,437	904	,703

*Nota:* r= Promedio de las correlaciones iter-ítems.

Un análisis de las correlaciones inter-ítems de la escala y dimensiones (tabla 14) muestra que todos los valores se encuentran dentro de los rangos recomendados (Briggs & Cheek, 1986; Clark & Watson, 1995), salvo la dimensión Apoyo en su segunda aplicación. El análisis de la contribución de cada ítem al valor Alfa de las dimensiones, solo muestra un cambio significativo precisamente en este factor, tras la eliminación del ítem 7, que subiría el Alfa a ,447, el cual sigue siendo bajo.

También se probó la fiabilidad Test-Retest de la escala y sus factores, correlacionando la primera y segunda aplicaciones, pero no se observaron resultados significativos

6.4.2.- Análisis descriptivo de las escalas

A continuación se pueden observar las medidas de tendencia central de las escalas (tabla 15).

Tabla 15.- Medidas de tendencia central de Motivación para el transfer y escalas de Motivación.

	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
<u>Primera aplicación</u>						
Motivación General para el Transfer	3,25	5,00	4,150,49	0,32	-0,98	
Apoyo	2,80	5,00	3,850,67	0,22	-1,31	
Motivación	3,00	5,00	4,320,62	-0,47	-0,61	
Contenido	3,25	5,00	4,340,50	-0,37	-0,59	
<u>Segunda aplicación</u>						
Motivación General para el Transfer	2,50	4,67	4,070,50	-1,82	5,26	
Apoyo	3,20	4,40	3,750,36	0,11	-0,90	
Motivación	2,00	5,00	4,310,76	-1,76	4,64	
Contenido	2,00	5,00	4,280,71	-2,20	6,31	
<u>Motivación por expectativas</u>						
Fuerza de las expectativas	2,22	5,89	4,350,83	-0,54	0,59	
Valencia de las expectativas	3,00	6,00	4,530,83	0,04	-0,64	
<u>Motivación de McClelland</u>						
Motivación General	3,07	4,47	3,670,33	0,36	0,05	
Motivación de Logro	3,40	5,00	4,210,47	-0,26	-0,76	
Motivación de Poder	2,20	4,40	3,150,59	0,32	-0,63	
Motivación de Afiliación	2,60	4,40	3,640,50	-0,23	-0,73	

En cuanto al análisis descriptivo de las escalas, se observa que las puntuaciones medias se hayan por encima del punto medio de sus escalas. En la primera aplicación de la escala de motivación para el transfer, las dimensiones motivación y contenido puntúan más alto que apoyo, al igual que en la segunda aplicación. En las escalas de motivación por expectativas se observa una puntuación media ligeramente superior en valencia por sobre la fuerza. Y en la escala de motivación de McClelland se observa una puntuación media mayor para motivación de logro seguida de afiliación y finalmente poder.

Las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala de motivación para el transfer no se distribuyen normalmente, debido a sus puntuaciones en Asimetría y Curtosis, razón por la cual se utilizan estadísticos no paramétricos para los siguientes análisis.

#### 6.4.3.- Análisis longitudinal de la motivación para el transfer.

Para llevar a cabo una comparación entre los resultados de la primera y segunda aplicaciones de la escala de motivación para el transfer, se llevó a cabo la prueba con signos de Wilcoxon, correspondientes a medidas no paramétricas, cuyos resultados se observan en la siguiente tabla.

Tabla 16.- Comparación de medias entre la primera y segunda aplicaciones de la escala de motivación para el transfer.

	Primera aplicación		Segunda aplicación		Prueba con signos de Wilcoxon	
	M	DT	M	DT	Z	Sig.
Motivación General para el Transfer	4,11	0,39	4,07	0,50	-,261	,794
Apoyo	3,81	0,63	3,75	0,36	-,189	,850
Motivación	4,39	0,50	4,31	0,76	-,425	,671
Contenido	4,26	0,46	4,28	0,71	-,829	,407

No se observan diferencias significativas en la motivación para el transfer, ni en sus factores, entre la primera aplicación y la segunda, llevada a cabo un mes después.

#### 6.4.4.- Relación entre la Motivación para el Transfer y la Motivación de proceso y contenido

Se llevó a cabo un análisis para calcular el coeficiente de correlación Rho de Spearman entre la motivación para el transfer, y sus factores, y las medidas de motivación de proceso y contenido.

Tabla 17.- Correlaciones entre la motivación para el transfer y medidas de motivación de proceso y contenido.

	Motivación de proceso Teoría de las expectativas		Motivación de contenido Teoría de McClelland			
	Fuerza de las expectativas	Valencia de las expectativas	Motivación general	Logro	Poder	Afiliación
Motivación General para el Transfer	-,032	,058	,178	,213	-,107	,393*
Apoyo	,022	,020	,038	-,041	-,088	,316
Motivación	,271	,202	,411*	,260	,114	,456*
Contenido	-,217	-,108	,187	,342	-,116	,309

Notas: coeficiente de correlación Rho de Spearman; \*  $p < ,05$

Las correlaciones entre la motivación para el transfer, y sus factores, muestran sólo tres correlaciones y significativas, aunque moderadas. Estas se observan entre el factor motivación y afiliación ( $\rho = ,456$ ;  $p < ,05$ ), motivación y motivación general de McClelland ( $\rho = ,411$ ;  $p < ,05$ ), y entre la motivación general para transferir y la afiliación ( $\rho = ,393$ ;  $p < ,05$ ).

---

#### 6.4.5.- Relación entre la Motivación para el Transfer, variables sociodemográficas y condiciones de acceso a la formación.

Se llevaron a cabo pruebas de diferencias de medias para muestras independientes, con el test U de Mann-Whitney. No se observan diferencias significativas en motivación para el transfer y sus factores según género; titulación (básico-técnico versus grado-postgrado); ni estar o no empleado. Tampoco se observan diferencias según sepan o no cómo fueron seleccionados para participar en el curso de formación; ni si reciben o no algún tipo de beneficio por su participación; o si tienen o no conocimientos previos.

Solo se observan diferencias en el factor apoyo, en ambas aplicaciones (primera aplicación  $U=43,0$ ;  $p<,05$ ; segunda aplicación  $U=6,0$ ;  $p<,05$ ), según los participantes de los cursos de formación sean profesores universitarios (primera aplicación  $M=3,95$ ;  $DT=0,72$ ; segunda aplicación  $M=3,86$ ;  $DT=0,34$ ) o trabajadores de una empresa privada (primera aplicación  $M=3,41$ ;  $DT=0,57$ ; segunda aplicación  $M=3,40$ ;  $DT=0,16$ ). Los resultados muestran que los primeros tienen puntuaciones en apoyo ligeramente más altas.

#### 6.4.6.- Relación entre la Motivación para el Transfer y las medidas de conducta.

Los resultados de las medidas de comportamiento registradas un mes después del curso son más bien negativas. Un 94% de los participantes que contestaron al seguimiento no están de acuerdo con que hayan aprendido técnicas que puedan aplicar en sus puestos de trabajo. Solo un 17,6% ha aplicado los contenidos o habilidades vistos durante el curso

o hecho algún cambio en su puesto producto de lo aprendido. Además, lo hacen con muy poca frecuencia (94,1%) y nadie evalúa si funciona (100%). El 17,6% ha comentado con sus compañeros de trabajo lo aprendido durante el curso, y el 52,9% lo ha hecho con sus superiores.

En la siguiente tabla se pueden ver las correlaciones entre las puntuaciones de motivación para el transfer, y sus factores, y las medidas de comportamiento.

Tabla 18.- Correlaciones entre la motivación para el transfer y las medidas de comportamiento.

Medidas de comportamiento <sup>a</sup>	Motivación General para el Transfer	Apoyo	Motivación	Contenido
1. A través del curso aprendí algunas técnicas que puedo aplicar en mi puesto de trabajo	-,302	-,388	-,229	-,294
2. Has aplicado en tu puesto de trabajo los contenidos o las habilidades vistos durante el curso de formación	,511*	,622**	,399	,179
3. ¿Con cuánta frecuencia aplicas lo aprendido en tu puesto de trabajo?	,300	,286	,192	,211
4. Procuero ver si funciona en mi puesto de trabajo lo aprendido durante el curso	,403	,128	,417	,268
5. He realizado cambios en mi trabajo producto de lo aprendido	,280	,128	,269	,213
6. He comentado con mis compañeros de trabajo lo aprendido durante el curso	,587*	,452	,653**	,221
7. He comentado con mis superiores de trabajo lo aprendido durante el curso	,212	,369	,266	-,202

Notas: <sup>a</sup>Las respuestas se expresaron en una escala Likert de 4 puntos, salvo la pregunta 3 cuyas respuestas se registraron en una escala de frecuencia de 4 puntos; Coeficiente de correlación Rho de Spearman; \* p<,05

---

Se observan correlaciones significativas y positivas entre la aplicación al puesto de trabajo de los contenidos o habilidades vistos durante el curso de formación y el factor apoyo ( $\rho=,622$ ;  $p<,01$ ), y entre haber comentado con los compañeros de trabajo lo aprendido durante el curso y el factor motivación ( $\rho=,653$ ;  $p<,01$ ), lo que parece explicar las correlaciones de estas mismas conductas con la motivación general para el transfer.

### **6.5.- Discusión y conclusiones.**

Una de las limitaciones del estudio es que la muestra es muy pequeña, lo que podría haber afectado sus resultados. También se tienen que mejorar el instrumento que permitió evaluar el transfer durante el seguimiento, es decir, mejorar la encuesta de conducta o aplicar otra técnica, por ejemplo, observación directa sobre el comportamiento en el lugar de trabajo.

En general, el análisis psicométrico de la escala arroja resultados favorables, aunque menos decisivos que en los estudios anteriores. El modelo de medida basado en tres factores se ajusta a lo previsto, y la consistencia interna de la escala es aceptable en su primera aplicación. No obstante, los resultados débiles del factor Apoyo en la segunda aplicación ameritan replicar este estudio antes que recomendar un cambio en la escala.

---

Las correlaciones que se utilizan para medir la motivación a partir de dos enfoques diferentes, sugieren que la escala de motivación para el transfer pareciera ir en sintonía con las teorías de contenido, particularmente la dimensión motivación del transfer, que correlaciona significativa y positivamente con la necesidad de afiliación de McClelland. Ello se puede deber a sus contenidos, que podrán vincular el sentido de compromiso con la transferencia de lo aprendido (“Me siento muy comprometida/o a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo”), recogido en la motivación para el transfer, y el sentido de pertenencia al grupo de trabajo (“Me siento bien identificada/o perteneciendo a una organización o a un grupo en particular”), recogido por la motivación de afiliación en McClelland.

En cuanto a la relación entre la motivación para el transfer y las teorías de las expectativas de Victor Vroom, no se presentan resultados significativos, no obstante, se podría volver a investigar la relación con otras teorías de motivación de proceso.

En lo referente a la resistencia de la motivación para el transfer en la comparación temporal, los resultados de este estudio difieren de lo señalado en la literatura (Broad y Newstrom, 2000) pues no se observaron diferencias un mes después de haber terminado el curso. Ello puede deberse a que la mayoría de los participantes que completaron el seguimiento fueron profesores universitarios (75%) que participaron de un curso sobre innovación docente dentro del plan de formación continua de su institución. Este es un colectivo profesional que muestra un alto compromiso con su perfeccionamiento, pues

---

han participado en el curso aun cuando en su mayoría declararon tener conocimientos previos (70%).

Respecto de las medidas conductuales recogidas con la encuesta telefónica, el único comportamiento más o menos relacionado con la transferencia fue comentar lo aprendido durante el curso con sus superiores. Curiosamente, a pesar de observarse muy pocas conductas de aplicación de lo aprendido, las correlaciones significativas de la motivación para el transfer y la aplicación de los contenidos al puesto, y los comentarios sobre lo aprendido con los compañeros de trabajo, sugieren que los participantes tienen intención de aplicar lo aprendido pero no lo concretan.

En esto pudieron afectar dos condiciones. Una, es que el periodo transcurrido entre el fin del curso de formación y la evaluación posterior incluyó las fiestas de fin de año, lo que dio pocas oportunidades para realizar las aplicaciones. Por otra parte, la encuesta de conductas se centra en preguntas de aplicación directa de lo aprendido, excluyendo su transferencia a otros ámbitos de la vida, como sugiere la teoría sobre el transfer (Baldwin y Ford, 1988; Broad y Newstrom, 2000).

Este estudio propone algunas líneas futuras de investigación, sobre todo en aquellas cosas que no se han logrado sustentar y que se requiere retomar. Por una parte, se recomienda replicar el estudio con una muestra más amplia, del tal modo que su consistencia interna y puntuaciones medias no se vean afectadas drásticamente por el tamaño muestra. Esto se podría lograr mediante algún convenio de colaboración con la

---

Fundación Estatal para la Formación y el Empleo, o los agentes regionales de formación.

Pese a que no formaba parte de los objetivos de estudio, un análisis de diferencias de medias en las puntuaciones de la escala de motivación para el transfer según estilos de aprendizaje no mostró diferencias significativas entre asimiladores y convergentes, que fueron los estilos de aprendizaje más frecuentes entre los participantes. Sin embargo, estudios llevados a cabo con alumnos de institutos de formación profesional, han mostrado diferencias entre estos dos estilos de aprendizaje y la motivación para transferirlos (Olivos et. al., 2016<sup>1</sup>). Esto podría dar cabida a nuevas líneas de investigación.

---

<sup>1</sup> Estudio llevado a cabo con el instituto de energías renovables de la Universidad Castilla La Mancha durante mi estancia de investigación en la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UCLM.

---

## **CAPÍTULO VII.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El primer tema para desarrollar en esta conclusión se refiere al concepto de transferencia. En la sección teórica de esta investigación se desarrolló la definición conceptual de transferencia de conocimientos y habilidades desde distintas perspectivas teóricas. Este análisis nos permitió comprender su complejidad y naturaleza multidimensional. Este asunto es relevante ya que la investigación es relativamente escasa, sobre todo frente a los factores que influyen en ella en el contexto la cultura organizacional Española.

En el conjunto de los tres estudios, se consideran acciones formativas realizadas bajo la modalidad de “contratos programas” entre 2013 y 2016. Como se comentó, las evaluaciones que suponen este tipo de actividades de formación sólo prestan atención a la evaluación del impacto, lo cual ha demostrado ser ineficiente para mejorar y corregir dichos programas.

Entre las principales limitaciones de la investigación se cuanta que existieron algunas dificultades para acceder a muestras representativas debido a varios factores, el más importante el hermetismo con que operan las empresas de formación frente a evaluaciones externas, tal vez producto de los conocidos casos de abusos e irregularidades que han dado pie a más rigurosos y estrictos procesos de fiscalización. A ello se suma la falta de interés y compromiso por parte de los trabajadores formados con evaluaciones de seguimiento, lo que impidió realizar esta tarea en el estudio 2 y limitó la cantidad de participantes en el segundo momento de evaluación en el estudio 3, aun

---

cuando se ofrecieron recompensas. Este es un aspecto que implica interpretar con cautela los alcances de los resultados aquí presentados, y que se debe tener en cuenta para futuras investigaciones. Al respecto he participado en la concreción de un convenio de colaboración entre la Dirección de Formación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (JCCM) y la Universidad de Castilla-La Mancha, donde he estado de estancia predoctoral, en el que se ha incorporado la investigación del Transfer para todas las acciones formativas que ambas instituciones emprendan en conjunto.

Otra limitación relevante está dada por la posible participación de otras variables que no formaron parte de los objetivos de esta investigación. Como se recogió en el marco teórico, el estudio se centró en la comparación de la motivación para el transfer con los conceptos de autoeficacia y teorías de contenido y proceso de la motivación laboral. Sin embargo, se ha dejado de lado otras variables no menos relevantes como es el caso del clima organizacional, la percepción de liderazgo y conflictos intragrupal, o los estilos de aprendizaje, como han mostrado otras investigaciones (Baldwin y Fort 1988; Gijbels et al., 2010; Harteis y Gruber, 2004; Olivos et. al., 2016).

Ahora bien, con respecto al objetivo de diseñar una escala para medir la motivación para transferir los aprendizajes de un grupo de trabajadores al puesto de trabajo, los resultados son satisfactorios. Se cuenta con una escala que mide tres dimensiones de la motivación para el transfer, referidas a: la ayuda o colaboración para aplicar lo aprendido que puede proporcionar el departamento, sus instalaciones, y las personas y superiores del lugar en el que se desempeña el trabajador, dimensión que se ha llamado Apoyo; los desempeños realizados por el profesor que facilitan aplicar lo aprendido,

dimensión a la que se le ha llamado Contenido; y la intención que tiene el trabajador de aplicar lo aprendido, dimensión se ha llamado Motivación. El ajuste del modelo de medida de esta escala es consistente en todos los estudios y sus propiedades psicométricas adecuadas, salvo en el último estudio, lo que puede deberse más a los problemas del muestreo, mencionados anteriormente, más que a la escala en sí misma.

La relación de los factores de la motivación para el transfer con autoeficacia y teorías de contenido de la motivación organizacional, sugieren que cuenta con validez convergente, y permiten profundizar en su definición conceptual. Esto se caracteriza por un vínculo entre el componente contenido de la motivación para el transfer y la autoeficacia, probablemente debido al refuerzo contingente que significa un buen desempeño durante el curso, y la motivación de logro, por el desafío que implica aprender nuevas competencias profesionales y su utilidad para el éxito del desempeño laboral. A su vez, la motivación para el transfer, se caracteriza también por un vínculo con la necesidad de afiliación debido a un sentido de pertenencia que conlleva un compromiso con la organización.

Este conjunto de relaciones conceptuales y teóricas aporta conceptos importantes a tener en cuenta en la gestión de la formación dentro de la planificación de recursos humanos, ya que están presentes durante todo el proceso de la gestión de la formación, desde la planificación hasta el seguimiento.

Por esta razón, estudios posteriores podrían profundizar en la investigación de la relación de la motivación para el transfer con el clima organizacional, particularmente

---

con las dimensiones de apoyo de superiores y compañeros, y la autonomía en el desarrollo del trabajo, llamada responsabilidad en algunos modelos (Litwin & Stringer, 1968); algunas características psicológicas de los alumnos, como la personalidad, específicamente apertura a la experiencia, responsabilidad y amabilidad, en la teoría de los cinco grandes de la personalidad (Schmit & Ryan, 1993); o estilos de aprendizaje (Kolb, 1984; Olivos et al., 2016); y características organizacionales como la estructura, el ambiente, las evaluaciones de desempeño, las políticas de promoción interna, entre otras (Ballesteros, 2008; Noe, 1986).

En todos los estudios, se ha preguntado por la aplicación y otras variables complementarias dentro del transfer, aunque no se ha tomado en consideración si los aprendizajes les han valido a los formandos en otros ámbitos de su trabajo o de su vida.

El desarrollo de un instrumento para medir la motivación para el transfer tiene algunas implicaciones prácticas, por una parte de tipo metodológico pues permite anticiparse a la medición de la transferencia in situ, en el puesto de trabajo, mediante un cuestionario de rápida aplicación. Y por otra parte, de tipo gestión organizacional de la formación, pues proporciona una oportunidad para evaluar el papel de la formación en términos de eficacia, pertinencia, aplicabilidad, beneficios, etc.

Cualquiera que sea el contenido a transferir requiere que el alumno reconozca su existencia conceptual y práctica, y así le permita generalizarlo. Por ello, sería necesario que en el contexto de aula se proporcionaran situaciones de aplicación de los

---

conocimientos y habilidades para reforzar la transferencia de los mismos (Carpintero y Beltrán, 2005, 2006).

Además resulta útil incorporar en la evaluación el concepto de motivación, elemento que, según los resultados de esta investigación, está muy relacionado con la transferencia de conocimientos y habilidades. Se debiera evaluar la motivación para transferir durante el diseño del programa, vinculando los contenidos al entorno específico del formando y a su ambiente organizacional. Evaluar la motivación para el transfer puede ser un complemento a la evaluación de conducta, además de ser un procedimiento menos costoso y de fácil aplicación.

La presente investigación puede ser también una herramienta útil a los directivos y personas encargadas de la formación ya que sus alcances y beneficios consideran a toda la organización. No sólo el formador y el formando se enriquecen al corregir y mejorar la formación, sino que potencia la gestión organizacional.

Es necesario proporcionar programas de reforzamiento en la formación continua. Por ejemplo, una estrategia de planificación de la formación en la cual los formadores no son personas externas a la organización sino colegas de trabajo, cuyo desempeño es igualmente destacado. Este fue el caso de una de las acciones formativas evaluadas en el tercer estudio, y que obedece a una estrategia de retención del conocimiento por parte de la organización.

Merecería la pena también llevar a cabo estudios de motivación para el transfer diferenciados por organizaciones públicas y privadas, o por el tipo de trabajo que los formandos desempeñan. Así por ejemplo, los resultados sugieren estudiar el fenómeno de la motivación al transfer en profesores universitarios, que representan una categoría profesional que ha cambiado mucho en los últimos años, ya que sus condiciones laborales se han visto afectadas por la crisis económica (Real Decreto-Ley 3/2012), y un cambio en el estatus de la profesión.

Finalmente, aunque desde un punto de vista práctico resulta más ejecutivo contar con una escala de 12 ítems para medir la motivación para el transfer; teniendo en cuenta todos los resultados derivados de este estudio, se recomienda continuar las pruebas con la escala de motivación para transferir conocimientos y habilidades al puesto de trabajo con que se inicia el segundo estudio, compuesta por 25 ítems que miden cuatro dimensiones (Profesor y Familia; Entorno Laboral; Superiores y Compañeros; e Intensión de Aplicar lo Aprendido, reforzada por los ítems de Motivación ) y su valor en relación a las conductas observadas en el puesto de trabajo en futuras líneas de investigación.

---

**REFERENCIAS**

- Abadi, F.E., Jalilvand, M.R., Sharif, M., Salimi, G.A., & Khanzadeh, S.A. (2011). A Study of Influential Factors on Employees' Motivation for Participating in the In-Service Training Courses Based on Modified Expectancy Theory. *International Business and Management*, 2(1). 157-169
- Adán, J.J. (2016). Análisis de la situación actual de la formación en el empleo en España. Trabajo Fin de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Facultad de Ciencias del Trabajo, Universidad de Valladolid - campus de Palencia.
- Alcaide, M., González, M., & Flores, I. (1996). *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación profesional en España*. Madrid: Pirámide.
- Alderfer, C.P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: human needs in organizational settings*. New York, USA: Free Press.
- Alliger, G., Tannenbaum, S., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x
- Allport, G.W. (1966). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

---

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Baldwin, T . T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of Training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*. 41, 63- 105. Doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. USA: Prentice Hall.

Barclay, D., Thompson, R., & Higgins, C. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and Use an Illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309.

Barnard, S. (2013). Barrier to employee transfer of learning. faculty of managment at the University of Johannesburg.

Baylos, A. (2014). Cambios en el mundo del trabajo. *Informes, Fundación 1 de Mayo*. 89, 4-14.

Beltrán, J.A. (1993). *Procesos de estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis S.A.

- 
- Biencinto, C. (2004) *Evaluación del impacto de la formación continua en el ámbito sanitario: diseño y especificación de un modelo causal*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. DOI: 10.1177/0149206309352880.
- Bollen, K. (1983). A. (1989). Structural equations with latent variables. *New York: John Wiley, 1989*, 612-21.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106-148. Doi 0.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x
- Broad, L.M., & Newstrom, W.J. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo*. Madrid. Addison Wesley.
- Brown, k. g. and Gerhardt, m. w. (2002), formative evaluation: an integrative practice model and case study. *personnel psychology*, 55: 951–983. doi:10.1111/j.1744-6570.2002.tb00137.x
- Busemeyer, M.R., & Trampusch, C. (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. New York: Oxford University Press.

- 
- Camas, F. (2007). *La formación profesional en los ámbitos educativos y laboral. Análisis tras la ley orgánica 2/2006, de educación y de real decreto 395/2007, de formación profesional para el empleo*. Pamplona: Thomson- Aranzadi.
- Canto, J.E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, 2(4), 45-53.
- Carpintero, E. (2002). El proceso del Transfer: Revisión y Nuevas Perspectivas. *eduPsykhé*, 1(1), 69-95.
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18, 187-200.
- Chacón, S., Anguera, M., & López, J. (2000). Diseño de evaluación de programas: Bases metodológicas. *Psicothema*, 12(2), 127-131.
- Chacón, S., Holgado, F., López, J., & Sanduvete, S. (2006). *Evaluación de la formación continua: fundamentos teóricos y herramientas metodológicas*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Chang, A.L. (2010). *Estudio de la motivación laboral y el conocimiento de la necesidad predominante según la teoría de las necesidades de McClellan, en los médicos del Hospital Nacional Arzobispo Loayza*. (Tesis inédita). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.

Chin, W.W. (1998). The partial least squares approach for structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-236). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Choi, M., & Roulston, K. (2015). Learning Transfer in Practice: A Qualitative Study of Medical Professionals' Perspectives. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3), 249-273. Doi: 10.1002/hrdq.21209.

Colquitt, J.A., & LePine, J.A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707. DOI: 10.1037//0021-9010.g5.5.678

Del Pozo, P. (2007). *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide.

Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction*. 4th ed. New York, NY: Harper Collin

Dierdorff, E.C., Surface, E.A., & Brown, K.G. (2010). Frame-of-reference training effectiveness: Effects of goal orientation and self-efficacy on affective, cognitive, skill-based, and transfer outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1181-1191. doi: 10.1037/a0020856

---

Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Ensignia, A.P. (2015). Autoeficacia y competencias clave de la administración pública chilena: un estudio preliminar en la formación media técnico profesional. Tesis Doctoral no publicada para obtener el grado de Doctor en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

EPISE. (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: EPISE

Gallego, D., & Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of Motivation to Transfer: A Longitudinal Analysis of Their Influence on Retention, Transfer, and Attitude Change. *Vocations and Learning*, 6(2), 187–205. Doi: 10.1007/s12186-012-9084-y

George, D., & Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gibson, J.L., Ivancevich, J.M., & Donnelly, J.H. (2006). *Las organizaciones: comportamiento, estructura, procesos*. Madrid: McGrawHill.

- 
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *Journal of Training and Development*, 15 (2), 103–120.
- Hackman, J. R., & Porter, L. W. (1968). Expectancy theory predictions of work effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(4), 417-426.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B. (1959). *Motivation to work*. New York, USA: Wiley
- Hicks, W. D. & Klimoski, R. J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30: 542-552.
- Holgado, F.P., Chacón, S., Barbero, I., & Sanduvete, S. (2006). Training Satisfaction Rating Scale. Development of Measurement Model Using Polychoric Correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 268-279. DOI: 10.1027/1015-5759.22.4.268.
- Holladay, C.L., & Quiñones, M.A. (2003). Practice Variability and Transfer of Training: The Role of Self-Efficacy Generality. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1094-1103. doi: 10.1037/0021-9010.88.6.1094
- Holton, E.F.III., Bates, R.A., & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–60.

Holton, E.F.III, Bates, R.A., Seyler, D.L., & Carvalho, M.B. (1997a). Towards construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8, 95–113.

Holton, E.F.III, Bates, R.A., Seyler, D.L., & Carvalho, M.B. (1997b). Final word: reply to Newstrom and Tang's reactions. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 145–9.

Keith, N., Richter, T., & Naumann, J. (2010). Active/Exploratory Training Promotes Transfer Even in Learners with Low Motivation and Cognitive Ability. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (1), 97–123. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00417.x

Khan, M.I. (2012). The Impact of Training and motivation on performance of employees. *Business review*, 7(2), 84-95.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de las acciones formativas, los cuatro niveles*. Madrid: Gestión 2000.

Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268.

---

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(2001), 227-247.

Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-223.

Laker, D.R., & Powell, J.L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. Doi: 10.1002/hrdq.20063.

Lawyer, E. E. & Lloyd, J.S. (1973). Expectancy Theory and Job Behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 482-503. DOI: 10.1016/0030-5073(73)90066-4

Leary, M.R., & Tangney, J.P. (2012). *Handbook of Self and Identity*. USA: Guilford Press.

Leibowicz, J. (2000). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Cinterfor.

Lim, G.S., & Chan, A. (2003). Individual and situational correlates of motivation for skills upgrading: An empirical study. *Human Resource Development International*, 6, 219-42. DOI: 10.1080/13678860110096239

Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

López-Campos, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Cisspraxis, S.A.

Madhavan, P., Lacson, F.C., González, C., & Brennan, P.C. (2012). The Role of Incentive Framing on Training and Transfer of Learning in a Visual Threat Detection Task. *Applied Cognitive Psychology*, 6(2), 194-206.

Martín, E. (2009). *El sistema de formación profesional para el empleo*. España: Lex Nova, Fundación Tripartita.

Maslow, A.H. (1976). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.

Mathieu, J.E. & Martineau, J.W. (1997). Individual and situational influences on training motivation. In J.K. Ford. (Ed.). *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. (pp. 193-221) New York, USA: Psychology Press.

Maya, Y., Olivos, P., y Prieto, J.M., (Junio, 2016). *Motivación para transferir aprendizajes y su relación con la autoeficacia, en la formación continua*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y Recursos Humanos. Madrid, España.

---

McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea, D.L.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015): Reforma del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Madrid).

Moos, R.H. (1974). *The Social Climate Scales: An overview*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.

Mumtaz, R. (2011). An Empirical study of the relationship between motivation to transfer and transfer of training. *Far East Journal of Psychology and Business*, 5(1), 47-56.

Noe, R.A & Schmitt, N.(1986). *The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model*.39. Personnel Psychology.

Nunnally, Jum C. (1978), *Psychometric Methods*. New York: McGraw Hill.

Olivos, P., Martínez, E., y Martínez, R. (Septiembre, 2014). *Microexperimento sobre liderazgo y conflicto de grupos según estilos motivacionales*. Comunicación presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Psicología. Lisboa, Portugal.

Olivos, P., Santos, A., Martín, S., Cañas, M., Gómez-Lázaro, E., & Maya, Y. (2016). The relationship between learning styles and transfer of learning in a vocational

---

training programme. *Suma Psicológica*, 23(1), 25-32.  
Doi:10.1016/j.sumpsi.2016.02.001.

Parker, T.C. (1973). Evaluation the forgotten finale of training. *Personnel*, november-december, 61, 63.

Pereda, S., & Berrocal, F. (1999). El SEIF: Sistema de Evaluación del Impacto de la Formación. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 4, 1-19.

Pérez, X., & Rodríguez, J.C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana.

Pineda, P. (1998). El reto de evaluar la formación en la empresa. Herramientas y soluciones. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 11(111), 32-36.

Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las Organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.

Pineda, P. (2007). La formación continua en España: Balance y retos de futuro. *Relieve, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 13(1), 43-65.

Pineda, P., Moreno, M., Quesada, C., y Stoian, A. (2012). ¿Es eficaz la formación continua en España?, diagnóstico mediante el Learning Transfer-System Inventory. *Capital humano*, 25(Extra 265), 82-87.

---

Prieto, J.M. (1994). El transfer en los programas de entrenamiento de personal. *Boletín de estudios económicos*, 69(151), 173-185.

Quintero, D.Y. (2012). *Relación entre los niveles de satisfacción y de insatisfacción de las necesidades de poder, logro y afiliación de los empleados de la facultad de derecho, ciencias políticas y sociales de la universidad nacional de Colombia*. Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Administración. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Quiñones, M.A; Ford, J.K; Teachout, M.S(1995). The relationship between work experience and job performance: a conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48(4) 887-910. doi: 10.1111/j.1744-6570.1995

Ramlall, S. (2004). A Review of Employee Motivation Theories and their Implications for Employee Retention within Organizations. *The Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 52-63.

Real Decreto 395/2007. De 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo: BOE. del 11 de abril de 2007.

Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral: BOE. Del 11 de febrero de 2012.

- 
- Rent, A. (2013). La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, España.
- Riding, R. y Rayner, S. (2012). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: Routledge.
- Ringle, C.M., Wende, S., & Will, A. (2005). *SmartPLS 2.0.M3*. Hamburg: SmartPLS.  
Disponible en: <http://www.smartpls.de>.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- Roullier, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377–390.
- Rubio, R.F; Olivos, P.J; Maya, Y.L. (Noviembre 2014). *Transferencia de los aprendizajes prácticos a la experiencia de formación universitaria (Transfer) I* Congreso de la sociedad científica Española de psicología social (SCEPS).
- Sachau, D.A. (2007). Resurrecting the Motivation Hygiene Theory: Herzberg and the Positive Psychology Movement *Human Resource Development Review*, 6(4), 377-393. DOI: 10.1177/1534484307307546
- Sanduvete, C. (2008). Innovaciones metodológicas en la evaluación de la formación continua. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

---

Sarramona, J.S., & Pineda, P. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: Balance de un año de cambios. *Revista de educación*, 341, 705-736.

Schmit, M.J., & Ryan, A.M. (1993). The Big Five in personnel selection: Factor structure in applicant and nonapplicant populations. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 966-974. Doi: 10.1037/0021-9010.78.6.966

Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on motivation in education*. 3. (pp. 13-44).

Schwarzer, R., & Baessler, J. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1-8.

Sennett, R. (2013). *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Simosi, M. (2012). The moderating role of self-efficacy in the organizational culture–training transfer relationship. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 92-106. DOI: 10.1111/j.1468-2419.2011.00396.x

Skinner, B.F. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Martínez Roca, D.L.

Suárez-Álvarez, J., Campillo, A., Fonseca, E., García, E., & Muñiz, J. (2013). Professional training in the workplace. The role of achievement

motivation and locus of control. *The Spanish journal of psychology*, 16(1), 1-11.

DOI: 10.1017/sjp.2013.19.

Subedi, B. S. (2004). Emerging Trends of Research on Transfer of Learning. *International education journal*, 5(4), 591-599.

Taylor, P.J., Russ-Eft, D.F., & Taylor, H. (2009). Transfer of management training from alternative perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 104-121. DOI: 10.1037/a0013006.

Tejada, J., & Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Consultado el 12 de noviembre de 2013, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>.

Tellis, J.T. (2004). *Relationships of individual, situation, motivational, training reaction factors, and motivation to transfer training*. A dissertation submitted to the graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the requirement for the Degree of Doctor of Philosophy Auburn. Alabama

Vroom, V.H., y Deci, E.L. (1988). *Motivación y alta dirección*. México: Trillas.

Wen, M.L.Y, & Lin, D.Y.C (2014). Trainees' characteristics in training transfer: The relationship among self-efficacy, motivation to learn, motivation to transfer and

training transfer. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(1), 114-129.

DOI: 10.5296/ijhrs.v4i1.5128.

Yamkovenko, B., & Holton, E. (2010). Toward a theoretical model of dispositional influences on transfer of learning: A test of a structural model. *Human Resource Development Quarterly*, 21(4), 381-410. Doi: 10.1002/hrdq.20054.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Resumen comparativo de los modelos del Sistema de Formación Profesional para el Empleo.	38
Tabla 2.- Medidas de tendencia central, correlación y fiabilidad de cada ítem en relación con la escala.	135
Tabla 3.- Matriz de componentes rotados del análisis factorial exploratorio para los ítems de la escala de motivación para el transfer.	136
Tabla 4.- Valores extraídos con PLS para la estimación de la fiabilidad de constructo y validez discriminante.	140
Tabla 5.- Análisis de fiabilidad del ítem individual y validez discriminante según el modelo de medida en PLS.	141
Tabla 6.- Análisis de regresión por pasos para predecir la intención de aplicar lo aprendido en el puesto de trabajo a partir de las dimensiones del transfer.	143
Tabla 7.- Matriz de componentes rotados del análisis factorial exploratorio para los ítems de la escala de motivación para el transfer.	153
Tabla 8.- Análisis de fiabilidad del ítem individual y validez discriminante según el modelo de medida en PLS.	157
Tabla 9.- Tendencia central y propiedades psicométricas de cada ítem en relación con la escala.	158
Tabla 10.- Medidas de tendencia central de Motivación para el transfer, Autoeficacia, Atribución causal Actitud hacia la formación y Motivación de logro.	160
Tabla 11.- Correlaciones entre la motivación para el transfer, sus dimensiones, la autoeficacia y la escala AmLcT-Q.	160
Tabla 12.- Valores extraídos con PLS para la estimación de la fiabilidad de constructo y validez discriminante.	174
Tabla 13.- Análisis de fiabilidad del ítem individual y validez discriminante según el modelo de medida en PLS.	176

---

Tabla 14.- Consistencia interna con Alfa de Cronbach para la escala de motivación para el transfer en ambas aplicaciones.	177
Tabla 15.- Medidas de tendencia central de Motivación para el transfer y escalas de Motivación.	178
Tabla 16.- Comparación de medias entre la primera y segunda aplicaciones de la escala de motivación para el transfer.	179
Tabla 17.- Correlaciones entre la motivación para el transfer y medidas de motivación de proceso y contenido.	180
Tabla 18.- Correlaciones entre la motivación para el transfer y las medidas de comportamiento.	182

---

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1.- Total de empresas que realizan formación en España en 2015 (Fundación Tripartita, 2016)	32
Figura 2.- Participantes y asalariados del sistema de formación en España según sector de actividad en 2015 (Fundación Tripartita, 2016)	33
Figura 3.- Modelo del proceso de transferencia (Baldwin & Ford, 1988, p. 65)	61
Figura 4.- Modelo sistémico de la transferencia del aprendizaje (Kontoghiorghes, 2004, p. 214).	64
Figura 5.- Modelo de Evaluación del Desarrollo de los Recursos Humanos (Holton, 2005, p. 38).	65
Figura 6.- Factores identificados por Ballesteros que influyen con el Transfer (elaboración propia)	92
Figura 7.- Esquema de la teoría de las expectativas de Vroom (adaptación propia a partir de Abadi et al., 2011)	105
Figura 8.- Modelo de influencias individuales y situacionales sobre el transfer (Mathieu & Martineau, 1997, p. 194)	113
Figura 9.- Modelo de medida del análisis factorial confirmatorio para los ítems de la escala de motivación para el transfer.	139
Figura 10.- Modelo de medida analizado con PLS para la escala de Motivación para el transfer.	156
Figura 11.- Modelo de medida analizado con PLS para la escala de Motivación para el transfer.	174

## ANEXOS

## Anexo I.- Cuestionario Estudio 1



## CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL TRANSFER

Nº de cuestionario \_\_\_\_\_

El departamento de psicología del Trabajo de la Universidad Complutense de Madrid está llevando cabo un estudio sobre la evaluación de la formación. Le pedimos por favor que conteste a las siguientes preguntas pensando en el curso que usted acaba de terminar. Sus respuestas son consideradas anónimamente.

Muchas Gracias.

En primer lugar, conteste estos datos generales.

Edad.....

Género.....

Mujer  Varón 

Nombre del curso.....

Titulación actual...	Sin titulación.....	<input type="checkbox"/>
	ESO/Grado escolar.....	<input type="checkbox"/>
	Bachiller.....	<input type="checkbox"/>
	Técnico FP grado medio / FP1.....	<input type="checkbox"/>
	Técnico FP grado superior / FP2.....	<input type="checkbox"/>
	Diplomado (E. Universitarios 1er ciclo).....	<input type="checkbox"/>
	Licenciado (E. Universitarios 2º ciclo).....	<input type="checkbox"/>
	Doctor (E. Universitarios 3er ciclo).....	<input type="checkbox"/>
Otra, especificar.....	<input type="text"/>	
Categoría Profesional .....	Directivo.....	<input type="checkbox"/>
	Mando intermedio.....	<input type="checkbox"/>
	Técnico.....	<input type="checkbox"/>
	Trabajador cualificado.....	<input type="checkbox"/>
	Trabajador de baja cualificación.....	<input type="checkbox"/>
	Desempleado.....	<input type="checkbox"/>
Otra, especificar.....	<input type="text"/>	
Horario..... del curso	Dentro de la jornada laboral.....	<input type="checkbox"/>
	Fuera de la jornada laboral.....	<input type="checkbox"/>
	Ambas.....	<input type="checkbox"/>

A continuación le pedimos que indique para cada una de las siguientes frases su nivel de acuerdo o desacuerdo según la escala indicada al costado de las afirmaciones, donde 1= muy de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = en desacuerdo, y 4 = muy en desacuerdo. Por favor, conteste a todas las frases.

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
1. Existen elementos que cambiaría en mi puesto de trabajo para ayudarme a hacer mis labores.	1	2	3	4
2. Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación.	1	2	3	4
3. Al concluir el curso procuraré probar si funciona lo aprendido.	1	2	3	4
4. Si yo tuviera que dictar este curso, relacionaría sus contenidos con situaciones del mundo laboral.	1	2	3	4
5. Existen discrepancias entre las metas del curso y mis prioridades laborales.	1	2	3	4



6. Mi principal objetivo para hacer el curso es conocer gente nueva.	1	2	3	4
7. Cualquier curso que haga será un aporte a mi curriculum.	1	2	3	4
8. Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo, me permiten el desempeño adecuado de mis tareas.	1	2	3	4
9. Existen contenidos o habilidades vistos en el curso que puedo aplicar en mi puesto de trabajo.	1	2	3	4
10. He percibido como creíble al profesor.	1	2	3	4
11. El profesor, ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral.	1	2	3	4
12. Tengo ganas de probar en mi puesto de trabajo estos contenidos o habilidades.	1	2	3	4
13. En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido.	1	2	3	4
14. Si mañana tuviera una entrevista de trabajo, comentaría que he realizado este curso.	1	2	3	4
15. Me he sentido apoyado por mis superiores, durante el curso, para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo.	1	2	3	4
16. Puede el curso contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo.	1	2	3	4
17. Me veo utilizando lo aprendido en mi puesto de trabajo.	1	2	3	4
18. Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso.	1	2	3	4
19. El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo.	1	2	3	4
20. Me siento apoyado por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos.	1	2	3	4
21. He percibido el programa del curso como irrelevante.	1	2	3	4
22. Las actividades que realizó el profesor incluyeron una fase práctica para aplicar los contenidos.	1	2	3	4
23. Tengo las condiciones en mi puesto de trabajo para aplicar algunos contenidos o habilidades adquiridos durante el curso.	1	2	3	4
24. A través del curso aprendí técnicas que aplicaré en el lugar de trabajo.	1	2	3	4
25. El trabajo con mis compañeros posibilita aplicar lo aprendido.	1	2	3	4
26. Mi entorno familiar apoyó mi decisión de tomar el curso.	1	2	3	4
27. El profesor adaptó los contenidos del curso a la realidad profesional de los alumnos.	1	2	3	4
28. Creo que es imposible aplicar lo aprendido durante el curso a mi puesto de trabajo.	1	2	3	4
29. Si hago este curso quedaré muy bien ante mis superiores.	1	2	3	4
30. El curso ha impulsado mis ganas de hacer cambios en mi puesto de trabajo.	1	2	3	4

## Anexo II.- Cuestionario Estudio 2



## CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL TRANSFER

Nº de cuestionario (a): \_\_\_\_\_

El departamento de psicología del Trabajo de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UCLM, están llevando cabo un estudio sobre la evaluación de la formación. Le pedimos por favor que conteste a las siguientes preguntas pensando en el curso que usted acaba de terminar. Sus respuestas son consideradas anónimamente.

Muchas Gracias.

En primer lugar, conteste estos datos generales.

Género..... (b)    Mujer  1    Varón  2

Edad..... (c)   

Nombre del curso.....(d)   

Titulación actual...(e)	Sin titulación.....	<input type="checkbox"/> 1
	ESO/Grado escolar.....	<input type="checkbox"/> 2
	Bachiller.....	<input type="checkbox"/> 3
	Técnico FP grado medio / FP1.....	<input type="checkbox"/> 4
	Técnico FP grado superior / FP2.....	<input type="checkbox"/> 5
	Diplomado (E. Universitarios 1er ciclo).....	<input type="checkbox"/> 6
	Licenciado (E. Universitarios 2º ciclo).....	<input type="checkbox"/> 7
	Doctor (E. Universitarios 3er ciclo).....	<input type="checkbox"/> 8
Otra, especificar.....	<input type="text"/>	

Categoría Profesional... (f)	Directivo.....	<input type="checkbox"/> 1
	Mando intermedio.....	<input type="checkbox"/> 2
	Técnico.....	<input type="checkbox"/> 3
	Trabajador cualificado.....	<input type="checkbox"/> 4
	Trabajador de baja cualificación.....	<input type="checkbox"/> 5
	Desempleado	<input type="checkbox"/> 6
Otra, especificar.....	<input type="text"/>	

Horario del curso... (g)	Dentro de la jornada laboral.....	<input type="checkbox"/> 1
	Fuera de la jornada laboral.....	<input type="checkbox"/> 2
	Ambas.....	<input type="checkbox"/> 3

¿Se encuentra actualmente empleada/o?..... (h)    Si  1    No  2

¿En qué sector económico se suele desempeñar? (i)    Agricultura  1    Industria  2    Construcción  3    Servicios  4

¿Ha venido voluntariamente al curso?..... (j)    Si  1    No  2

¿Sabe usted cómo ha sido seleccionado para participar en este curso?..... (k)    Si  1    No  2

¿Su participación en el curso repercute en algún beneficio concreto en su carrera laboral? (ej., salario, dietas, categoría profesional, etc.)..... (l)    Si  1    No  2

¿Tiene usted algún conocimiento previo en la materia que trata este curso?..... (m)    Si  1    No  2



A continuación le pedimos que indique para cada una de las siguientes frases su nivel de acuerdo o desacuerdo según la escala indicada al costado de las afirmaciones, donde 1= muy de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = en desacuerdo, y 4 = muy en desacuerdo. Por favor, conteste a todas las frases.

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
1. Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación.	1	2	3	4	n
2. Al concluir el curso procuraré probar si funciona lo aprendido.	1	2	3	4	o
3. Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo, me permiten el desempeño adecuado de mis tareas.	1	2	3	4	p
4. Existen contenidos o habilidades vistos en el curso que puedo aplicar en mi puesto de trabajo.	1	2	3	4	q
5. He percibido como creíble al profesor	1	2	3	4	R
6. El profesor, ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral.	1	2	3	4	s
7. En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido.	1	2	3	4	t
8. Me he sentido apoyado por mis superiores, durante el curso, para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo.	1	2	3	4	u
9. Puede el curso contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo.	1	2	3	4	v
10. Me veo utilizando lo aprendido en mi puesto de trabajo.	1	2	3	4	w
11. Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso.	1	2	3	4	x
12. El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo.	1	2	3	4	y
13. Me siento apoyado por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos.	1	2	3	4	z
14. Las actividades que realizó el profesor incluyeron una fase práctica para aplicar los contenidos.	1	2	3	4	aa
15. Tengo las condiciones en mi puesto de trabajo para aplicar algunos contenidos o habilidades adquiridos durante el curso.	1	2	3	4	ab
16. A través del curso aprendí técnicas que aplicaré en el lugar de trabajo.	1	2	3	4	ac
17. El trabajo con mis compañeros posibilita aplicar lo aprendido.	1	2	3	4	ad
18. Mi entorno familiar apoyó mi decisión de tomar el curso.	1	2	3	4	ae
19. El profesor adaptó los contenidos del curso a la realidad profesional de los alumnos.	1	2	3	4	af
20. El curso ha impulsado mis ganas de hacer cambios en mi puesto de trabajo.	1	2	3	4	ag
21. Fui al curso de referencia con el deseo de mejorar las habilidades y competencias relacionadas con mi trabajo	1	2	3	4	ah
22. Asistí al curso de referencia porque tenía un fuerte deseo de aprender nuevas cosas	1	2	3	4	ai
23. Me siento muy comprometido a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo	1	2	3	4	aj
24. Tengo la intención de Utilizar lo que he aprendido en este curso en mi trabajo.	1	2	3	4	ak
25. Voy a aplicar lo aprendido en este curso para mi trabajo.	1	2	3	4	al



Las siguientes afirmaciones se refieren a tu capacidad para resolver problemas. Lee cada una de ellas, y marca la alternativa que consideres conveniente. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Usa la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

1= Incorrecto; 2 = Apenas cierto; 3= Más bien cierto; 4 = Cierto.

	Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto	
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3	4	am
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	an
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4	ao
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3	4	ap
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4	aq
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo@ porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4	ar
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4	as
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	at
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	1	2	3	4	au
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3	4	av

Para terminar, le solicitamos su opinión sobre algunos aspectos relacionados con su trabajo. La finalidad es intentar mejorar la formación para el empleo y el entorno laboral de los trabajadores.

Conteste por favor con la máxima sinceridad.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1.- Estoy dispuesto a esforzarme para no fallar en el trabajo	1	2	3	4	5	aw
2.- Me esfuerzo por ser de los mejores en el trabajo	1	2	3	4	5	ax
3.- Mi puesto de trabajo se corresponde con mi nivel de conocimiento	1	2	3	4	5	ay
4.- Cuando surgen problemas en el trabajo confío en solucionarlos y salir adelante	1	2	3	4	5	az
5.- Mejorar en el trabajo no depende mi nivel de formación	1	2	3	4	5	ba
6.- Trato de aprender cosas nuevas sobre mi trabajo	1	2	3	4	5	bb
7.- Gana más dinero quien está mejor formado para hacer su trabajo	1	2	3	4	5	bc
8.- En mi empresa la relación entre preparación profesional y ascensos es nula	1	2	3	4	5	bd
9.- Mis compañeros me consideran un buen trabajador	1	2	3	4	5	be
10.- En mi empresa hay la gente con menos formación que cobra más que yo	1	2	3	4	5	bf
11.- Tengo o suficiente información sobre los cursos de formación que se ofertan	1	2	3	4	5	bg



12.- Tengo muy claro a dónde quiero llegar profesionalmente en los 5 próximos años	1	2	3	4	5	bh
13.- No tengo tiempo para asistir a cursos de formación	1	2	3	4	5	bi
14.- Me siento orgulloso cuando logro dominar una tarea difícil en mi trabajo	1	2	3	4	5	bj
15.- Los cursos de formación son útiles para mi trabajo	1	2	3	4	5	bk
16.- Los cursos de formación son una pérdida de tiempo	1	2	3	4	5	bl
17.- Los cursos de formación son más beneficiosos para la empresa que para mí.	1	2	3	4	5	bm
18.- Los cursos de formación que he hecho no me sirvieron para nada dentro de la empresa	1	2	3	4	5	bn
19.- Los cursos de formación me benefician a mí por lo que aprendo, pero no suponen una ayuda para mejora laboral	1	2	3	4	5	bo
20.- He tenido poca suerte en mi vida laboral	1	2	3	4	5	bp
21.- Estaría dispuesto a asistir a cursos de formación si se impartiesen fuera del horario laboral	1	2	3	4	5	bq
22.- El éxito profesional depende de la suerte	1	2	3	4	5	br
23.- El ascender en la empresa se consigue por "amiguismo" y no por méritos propios	1	2	3	4	5	bs
24.- Dejo para mañana lo que debería hacer hoy	1	2	3	4	5	bt
25.- Cuando me empeño en algo no paro hasta conseguirlo	1	2	3	4	5	bu
26.- Conseguir un buen puesto de trabajo depende más del "enchufe" que tengas, que de la formación	1	2	3	4	5	bv

Este estudio contempla una segunda parte, por internet, que consistirá en cumplimentar un cuestionario parecido a este. Si está dispuesta/o a participar en ella, por favor, indique a continuación su email. Solo te utilizará para objetivos de esta investigación. Gracias: \_\_\_\_\_

**Muchas Gracias por su Colaboración.**

## Anexo III.- Cuestionario Estudio 3



## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Nº de cuestionario (a): \_\_\_\_\_

El departamento de Psicología del Trabajo de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UCLM, están llevando cabo un estudio sobre la evaluación de la formación. Le pedimos por favor que conteste a las siguientes preguntas pensando en el curso que usted acaba de terminar. Sus respuestas son consideradas anónimamente.

Muchas Gracias.

En primer lugar, conteste estos datos generales.

Género..... (b)

Mujer  1 Varón  2

Edad..... (c)

Nombre del curso.....(d)

Titulación actual...(e)

Sin titulación.....  
 ESO/Grado escolar.....  
 Bachiller.....  
 Técnico FP grado medio / FP1.....  
 Técnico FP grado superior / FP2.....  
 Diplomado (E. Universitarios 1er ciclo).  
 Licenciado (E. Universitarios 2º ciclo)...  
 Doctor (E. Universitarios 3er ciclo).....  
 Otra, especificar.....

1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8

Categoría Profesional... (f)

Directivo.....  
 Mandato intermedio.....  
 Técnico.....  
 Trabajador cualificado.....  
 Trabajador de baja cualificación.....  
 Otra, especificar.....

1  
 2  
 3  
 4  
 5

Horario del curso... (g)

Dentro de la jornada laboral.....  
 Fuera de la jornada laboral.....  
 Amplas.....

1  
 2  
 3

¿Se encuentra actualmente empleada/o?.....(h)

Si  1 No  2

¿En qué sector económico se suele desempeñar? (i)

Agricultura  1 Industria  2 Construcción  3 Servicios  4

¿Ha venido voluntariamente al curso?.....(j)

Si  1 No  2

¿Sabe usted cómo ha sido seleccionado para participar en este curso?.....(k)

Si  1 No  2

¿Su participación en el curso repercute en algún beneficio concreto en su carrera laboral? (ej., salario, dietas, categoría profesional, etc.).....(l)

Si  1 No  2

¿Tiene usted algún conocimiento previo en la materia que trata este curso?.....(m)

Si  1 No  2



A continuación le pedimos que indique para cada una de las siguientes frases su nivel de acuerdo o desacuerdo según la escala indicada al costado de las afirmaciones, donde 1= muy de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = en desacuerdo, y 4 = muy en desacuerdo.

Por favor, conteste a todas las frases.

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
1. Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación.	1	2	3	4	m
2. Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo, me permiten el desempeño adecuado de mis tareas.	1	2	3	4	n
3. He percibido como creíble al profesor.	1	2	3	4	o
4. El profesor, ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral.	1	2	3	4	p
5. En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido.	1	2	3	4	q
6. Me he sentido apoyada/o por mis superiores, durante el curso, para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo.	1	2	3	4	r
7. Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso.	1	2	3	4	s
8. El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo.	1	2	3	4	t
9. Me siento apoyada/o por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos.	1	2	3	4	u
10. Me siento muy comprometida/o a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo.	1	2	3	4	v
11. Tengo la intención de utilizar lo que he aprendido en este curso en mi trabajo.	1	2	3	4	w
12. Voy a aplicar lo aprendido en este curso para mi trabajo.	1	2	3	4	x

Ahora usted verá un conjunto de creencias acerca de las expectativas relacionadas con el desempeño en el trabajo. Por favor, conteste a ellas asignando una puntuación de 1 = nada cierto, hasta 7 = totalmente cierto, según usted considere más adecuado

Si una persona trabaja especialmente duro en el trabajo...	Nada cierto				Totalmente cierto			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. El tiempo parece ir más rápido.	1	2	3	4	5	6	7	y
2. Es probable que sea de más ayuda a sus clientes.	1	2	3	4	5	6	7	z
3. Es más probable que se sienta cansada y fatigada al final del día.	1	2	3	4	5	6	7	aa
4. Es más probable que sienta una sensación de realización y logro al final del día.	1	2	3	4	5	6	7	ab
5. Existe probabilidad que reciba agradecimiento y gratitud por parte de sus clientes.	1	2	3	4	5	6	7	ac
6. Existen probabilidades de necesitar la ayuda de otras/os compañeras/os para ponerse al día en su trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	ad
7. Su supervisor espera más de ella/él, todo el tiempo.	1	2	3	4	5	6	7	ae
8. Es más probable que su oficina gane concursos con otras oficinas.	1	2	3	4	5	6	7	af
9. Ella/Él tiene más probabilidades de ganar la admiración y el respeto de sus compañera/os de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	ag



Ahora usted verá otro conjunto de creencias similares acerca del desempeño en el trabajo. Por favor, conteste a ellas asignando una puntuación de 1 = muy malo, hasta 7 = muy bueno, según su opinión.

Si una persona trabaja especialmente duro en el trabajo...

	Muy malo	Moderadamente malo	Un poco malo	Ni bueno ni malo	Un poco bueno	Moderadamente bueno	Muy bueno	
10. Es probable que reciba más elogios de su supervisor.	1	2	3	4	5	6	7	ah
11. Ella/Él tiene más probabilidades de ganar concursos individuales.	1	2	3	4	5	6	7	ai
12. Es probable que su supervisor compruebe su trabajo con menos frecuencia.	1	2	3	4	5	6	7	aj
13. Sus clientes están dispuestos a comprar más servicios.	1	2	3	4	5	6	7	ak
14. Es probable que reciba una promoción más rápidamente.	1	2	3	4	5	6	7	al
15. Se le asignará más trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	am
16. Ella/Él es probable que reciba un aumento de sueldo más rápido.	1	2	3	4	5	6	7	an
17. Ella/Él impone un estándar demasiado alto para los demás trabajadores.	1	2	3	4	5	6	7	ao
18. Sus clientes son más propensos a estar molestos.	1	2	3	4	5	6	7	ap

Ahora, lea las siguientes afirmaciones y marque el número que más se aproxima o menos se aproxima a su opinión. Encierre el número 1= si está "en total desacuerdo", o 5 si está "totalmente de acuerdo" con cada una de las oraciones.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. Me esfuerzo mucho por superar mi propio rendimiento en el trabajo en grupo.	1	2	3	4	5	aq
2. Me gusta competir con los demás y disfruto haciendo las cosas mejor que ellos.	1	2	3	4	5	ar
3. Normalmente me doy cuenta de que hablo con mis compañeras/os acerca de temas diferentes al estudio.	1	2	3	4	5	as
4. Me gustan los desafíos difíciles.	1	2	3	4	5	at
5. Me gusta ser la/el que maneja a las personas o tareas que tengo a mi alrededor.	1	2	3	4	5	av
6. Me gusta caerle bien a las demás personas que se encuentran dentro de mi trabajo.	1	2	3	4	5	aw
7. Me agrada conocer cuáles fueron los resultados de mis tareas al finalizar el día.	1	2	3	4	5	ax
8. Comento a las personas lo que pienso cuando no estoy de acuerdo con lo que ellas hacen y en ocasiones termino discutiendo con ellas.	1	2	3	4	5	ay
9. Tiendo a mantener estrechas relaciones de amistad con mis compañeras/os.	1	2	3	4	5	az
10. Me propongo un objetivo en mis tareas que pueda cumplir y luchó por alcanzarlo aunque sé que es un reto de cumplir.	1	2	3	4	5	ba
11. Me gusta hacer que las personas hagan las cosas como yo creo que se deben hacer.	1	2	3	4	5	bb
12. Me siento bien e identificada/o perteneciendo a una organización o a un grupo en particular.	1	2	3	4	5	bc
13. Disfruto la satisfacción de llevar a buen resultado una tarea difícil.	1	2	3	4	5	bd
14. Me esfuerzo por mantener controladas las cosas que suceden a mi alrededor y en las cuales también tengo responsabilidad.	1	2	3	4	5	be
15. Me agrada más trabajar con otras personas que trabajar sola/o.	1	2	3	4	5	bf



Para terminar le pedimos que complete las siguientes preguntas, que nos permitirán darle un informe de retroalimentación acerca de su estilo de aprendizaje, si así lo solicita.

Me gustaría recibir retroalimentación.....(bg) Si  1 No  2

Si está de acuerdo en recibir un informe de retroalimentación y seguir participando en el estudio, por favor indique un email o teléfono de contacto (bh) \_\_\_\_\_

A continuación verá una lista de 12 frases que describen la forma en que usted aprende a afrontar las ideas y situaciones diarias en su vida. Cada una contiene la primera parte de una oración y cuatro opciones de terminación. Jerarquice las terminaciones de cada frase de acuerdo a cómo usted piensa que se asemejan a lo que usted hace cuando aprende algo. En los casilleros en gris ponga 4 a la terminación que **mejor** describa como usted aprende. Siga jerarquizando las terminaciones con 3, 2 hasta asignarle un 1 a la terminación que **menos** describa su forma de aprender.

Por favor, asegúrese de jerarquizar **TODAS** las terminaciones para cada oración. Recuerde que **NO PUEDE** asignar en una oración el mismo número a dos o más terminaciones. Si le sirve de ayuda, trate de recordar algunas situaciones recientes en las que ha tenido que aprender algo.

Oración	A	Terminación A	B	Terminación B	C	Terminación C	D	Terminación D	
1. Cuando aprendo me gusta...		sentirme bien		observar y escuchar		pensar sobre las ideas		estar haciendo algo	bi
2. Aprendo mejor cuando...		confío en mis corazonadas y sentimientos		escucho y observo cuidadosamente		me apoyo en razonamientos lógicos		trabajo duro para realizar las cosas	bj
3. Cuando estoy aprendiendo...		tengo fuertes sentimientos y reacciones		estoy quieto y soy reservado		tiendo a identificar las razones de las cosas		me responsabilizo de lo que hago	bk
4. Aprendo...		sintiendo		observando		pensando		haciendo	bl
5. Cuando aprendo...		estoy abierto/a a nuevas experiencias		veo todos los ángulos del tema		me gusta analizar las cosas, se parándolas en sus partes		me gusta experimentar	bm
6. Cuando estoy aprendiendo soy...		una persona intuitiva		una persona observadora		una persona lógica		una persona activa	bn
7. Aprendo mejor por medio de...		las relaciones interpersonales		la observación		explicaciones teóricas		la experimentación y práctica	bo
8. Cuando aprendo me...		siento personalmente involucrado		tomo el tiempo necesario		gustan las ideas y conceptos		gusta ver los resultados de mi esfuerzo	bp
9. Aprendo mejor cuando...		me baso en mis sentimientos		me baso en mis observaciones		me baso en mis ideas		puedo intentar algo por mí mismo	bq
10. Cuando estoy aprendiendo...		soy una persona accesible		soy una persona reservada		soy una persona racional		soy una persona responsable	br
11. Cuando aprendo...		me involucro		me gusta observar		evalúo las cosas		me gusta estar activo/a	bs
12. Aprendo mejor cuando...		soy receptivo y de mente abierta		soy cuidadoso/a		analizo las ideas		soy práctico/a	bt

Muchas gracias por su colaboración

## Anexo IV.- Encuesta Estudio 3

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Bueno días, hace un mes aproximadamente usted participó en el curso \_\_\_\_\_. En esa oportunidad completó un cuestionario y accedió participar en un estudio de seguimiento.

Nos gustaría que pudiera contestarnos algunas preguntas.

A continuación le pedimos que indique para cada una de las siguientes frases su nivel de acuerdo o desacuerdo según la escala indicada al costado de las afirmaciones, donde 1= muy de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = en desacuerdo, y 4 = muy en desacuerdo.

Por favor, conteste a todas las frases.

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
1. Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación.	1	2	3	4
2. Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo, me permiten el desempeño adecuado de mis tareas.	1	2	3	4
3. He percibido como creíble al profesor.	1	2	3	4
4. El profesor, ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral.	1	2	3	4
5. En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido.	1	2	3	4
6. Me he sentido apoyada/o por mis superiores, durante el curso, para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo.	1	2	3	4
7. Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso.	1	2	3	4
8. El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo.	1	2	3	4
9. Me siento apoyada/o por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos.	1	2	3	4
10. Me siento muy comprometida/o a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo.	1	2	3	4
11. Tengo la intención de utilizar lo que he aprendido en este curso en mi trabajo.	1	2	3	4
12. Voy a aplicar lo aprendido en este curso para mi trabajo.	1	2	3	4

Ahora le pediremos por favor que conteste algunas preguntas, pensando en su desempeño actual en su puesto de trabajo, expresando su nivel de acuerdo con cada afirmación o la frecuencia con que realiza las conductas mencionadas.

1.- A través del curso aprendí algunas técnicas que puedo aplicar en mi puesto de trabajo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2.- Mencione por favor algunos de los contenidos vistos durante el curso:



3.- Has aplicado en tu puesto de trabajo los contenidos o las habilidades vistos durante el curso de formación.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

4.- ¿Con cuanta frecuencia aplicas lo aprendido en tu puesto de trabajo?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Casi nunca
- d) Nunca

5.- Procuro ver si funciona en mi puesto de trabajo lo aprendido durante el curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

6.- He realizado cambios en mi trabajo producto de lo aprendido.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

7.- He comentado con mis compañeros de trabajo lo aprendido durante el curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

8.- He comentado con mis superiores lo aprendido durante el curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

**Muchas gracias por tu colaboración**

**Fdo. Yuxa E. Maya López**  
**En Albacete, Abril de 2017**