

Aproximaciones al estudio de la transferencia y su evaluación en el campo de la formación docente

Approaches to the study of transfer and its evaluation in the field of teacher education

Roxana León González • Graciela Cordero Arroyo

RESUMEN

En este ensayo se presenta una aproximación a las teorías que sustentan el estudio de la transferencia de la formación docente. Para ello se parte de una revisión de los aportes de la investigación en los campos de la transferencia del aprendizaje y de la transferencia de la formación. Los conceptos derivados de estos campos no pueden tratarse de manera indistinta, pues en la literatura se identifican definiciones específicas para cada uno de ellos, no obstante, guardan relación desde el punto de vista teórico, en tanto que las actividades de formación, independientemente del ámbito, se espera que orienten la aplicación de lo aprendido. Se concluye que el estudio de la transferencia de la formación docente representa un aporte importante para el desarrollo de la investigación en el campo de la evaluación de la formación docente. Esto permite reflexionar sobre la efectividad de los programas formativos al explorar en detalle los factores que influyen en la aplicación en la práctica profesional de los conocimientos adquiridos durante la formación.

Palabras clave: Evaluación de programas, formación continua de profesores, desarrollo profesional, formación profesional, investigación documental.

ABSTRACT

This essay presents an approach to the theories underpinning the study of the transfer of teacher training. To achieve this, a review of research in the field of learning transfer and training transfer is made. The concepts resulting from these fields cannot be treated indistinctly, since specific definitions are identified for each of them in the literature; however, they are related from the theoretical point of view, while the activities of training, regardless of the field, are expected to guide the application of what has been learned. Based on the reviewed information, it is concluded that the study of the transfer of teacher training represents a significant contribution to the advancement of research in the field of teacher training evaluation. This allows for a reflection on the effectiveness of training programs by delving into the factors that influence the application of acquired knowledge during training into professional practice.

Keywords: Program evaluation, continuous teacher training, professional development, professional training, document research.

INTRODUCCIÓN

En las décadas recientes el logro educativo y la calidad de la educación han sido una preocupación central en el ámbito internacional (OEI, 2013; UNESCO, 2015); para su consecución los sistemas educativos han diseñado y promovido programas de formación profesional docente, tanto inicial como en servicio, los cuales se ofrecen en muy diversas modalidades y dispositivos (OCDE, 2019).

En la actualidad la formación inicial recibida en los años universitarios no es suficiente para el ejercicio de la vida laboral activa. Debido al avance acelerado en la generación de conocimientos y la transformación constante de las demandas sociales se requiere adoptar una actitud de aprendizaje permanente (OCDE, 2019). Por esa razón se considera que la formación en el ejercicio profesional es igual de importante que la formación inicial (Darling-Hammond et al., 2017; Raquimán, 2008).

En el caso de la formación del profesorado esta consideración es fundamental para asegurar su actualización en el servicio. Así, la formación del profesorado se reconoce como una de las estrategias de mejora de los sistemas educativos en tanto que las funciones del docente se ven implicadas en un proceso dinámico, influido por las demandas sociales, el avance de la tecnología y la especialización de los profesionales (Cuenca, 2015).

Todo programa de formación continua de docentes se basa en el supuesto de que los nuevos conocimientos, actitudes o habilidades del profesorado derivados del proceso formativo contribuirán a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Guskey, 2002). Es así que la efectividad de un programa de formación continua puede ser valorada en función de los cambios en las prácticas docentes y su influencia en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017).

A pesar de la relevancia de la formación continua docente para el logro educativo, la evaluación global de este tipo de programas es un tema pendiente, pues ha sido poco abordado desde el plano empírico (Cano, 2016; Cordero et al., en prensa). De

Roxana León González. Maestra frente a grupo adscrita a la Secretaría de Educación de Baja California, México. Es Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna de Ensenada, Baja California, y Maestra en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. Ha participado como evaluador certificado en los procesos de evaluación del desempeño del personal docente en educación básica. En su trabajo de investigación educativa ha abordado temas como la formación continua docente, transferencia de la formación, MOOC, educación a distancia y taxonomías del aprendizaje. Correo electrónico: roxana.leon@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3006-5502>.

Graciela Cordero Arroyo. Profesora-Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Licenciada en Pedagogía por la UNAM, Maestra en Educación por la Universidad de Harvard y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y editora fundadora de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*. A partir de abril del 2022 es coordinadora de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa del IIIDE de la UABC. Correo electrónico: gcordero@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>.

acuerdo con el informe de la OEI, la mitad de los países de Iberoamérica prevén la evaluación de la formación continua, pero la información existente no permite conocer el impacto de sus resultados, por tanto, no se conoce si existe en dichos países un sistema de aseguramiento de la calidad de los cursos y programas acreditados para la obtención de tales beneficios (OEI, 2013).

En los casos de evaluaciones documentadas, generalmente sus resultados se expresan en términos de la satisfacción de los participantes (Guskey, 2002; Cano, 2016; Tomàs-Folch y Duran-Bellonch, 2017). Si bien las encuestas de satisfacción pueden ser útiles para obtener retroalimentación sobre la acción formativa, la información que proporcionan es limitada, además de que la opinión de los participantes puede cambiar una vez que termina la etapa formativa y se enfrenten a la realidad del aula.

El interés por conocer la efectividad de un programa de formación continua exige explorar otro ámbito de la evaluación de la formación: la transferencia de los aprendizajes logrados en el proceso formativo a la práctica del aula. Evaluar la transferencia permite valorar la efectividad de los procesos formativos, al identificar si la formación cumplió o no su propósito (Pamies et al., 2022), por lo cual esta información es indispensable a fin de definir orientaciones y lineamientos para el diseño e instrumentación de programas formativos.

El concepto de transferencia se ha estudiado desde dos líneas principales de investigación: transferencia del aprendizaje (*transfer of learning*), desarrollada principalmente por los trabajos de psicólogos y educadores, y transferencia de la formación o transferencia del entrenamiento (*transfer of training*), que se ha definido desde el campo de la psicología organizacional (Ornelas et al., 2016).

El objetivo de este artículo es presentar una aproximación a las teorías que sustentan el estudio de la transferencia de la formación docente. Comienza con una breve contextualización de los conceptos de transferencia de aprendizaje y transferencia de la formación, enseguida se presentan los resultados de investigaciones empíricas relacionadas con ambos conceptos. Posteriormente se recuperan aportes de estudios orientados a la transferencia de la formación docente. Estas reflexiones tienen la intención de proporcionar orientación a los diseñadores de programas y a las instituciones formadoras, en términos de cómo pueden influir en variables específicas para facilitar la transferencia exitosa de los aprendizajes de los programas de formación al ámbito del aula; asimismo estos enfoques pueden resultar útiles en la evaluación de dichos programas.

TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE

El estudio de la transferencia del aprendizaje fue iniciado por el psicólogo conductista E. L. Thorndike, a principios del siglo XX, como parte de su teoría de los elementos comunes (Perkins y Salomon, 1992; Lobato, 2006). En 1923 Thorndike introdujo el

concepto de *transferencia del aprendizaje* en investigaciones con estudiantes de latín (Perkins y Salomon, 1992) e indagó acerca de la manera en que el aprendizaje adquirido por los estudiantes influía en un aprendizaje posterior. Concluyó que la transferencia se producía en la medida en la que el aprendizaje y las situaciones en las que se da la transferencia compartieran elementos idénticos, en términos del entorno físico y de los estímulos. Posteriormente, con la emergencia de los enfoques cognitivos, la noción de los elementos idénticos fue replanteada por la idea de que las personas construyen representaciones mentales simbólicas del aprendizaje, las cuales pueden ser transferidas a otras situaciones (Lobato, 2006).

Leberman et al. (2006) definen a la transferencia del aprendizaje como un proceso en que “el conocimiento y las habilidades aprendidas previamente afectan la forma en que se aprenden y se desarrollan los nuevos conocimientos y habilidades” (p. 2). Schunk (2012) se refirió a este concepto como la aplicación del conocimiento en situaciones nuevas, así como la influencia del aprendizaje previo sobre el aprendizaje posterior. Desde ambas perspectivas, se puede decir que este tipo de transferencia se produce cuando un aprendizaje ya interiorizado se pone en práctica en una situación distinta a aquella en la que fue concebido.

Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje es visto como una actividad que los estudiantes realizan de manera proactiva, mientras demuestran iniciativa personal, perseverancia y son metacognitivamente activos en su propio aprendizaje (Zimmerman, 2001). Se considera que la transferencia, junto a otros recursos cognitivos como la metacognición y la autorregulación, son necesarias para el éxito del proceso de aprendizaje (Sanz, 2010). Estos recursos se interrelacionan para lograr el aprendizaje, por ejemplo, con la metacognición se hace conciencia de los procesos ejecutados, para valorar si se realizaron de forma apropiada o la posibilidad de mejora; mediante la autorregulación, el aprendiz planifica la actividad, revisa su ejecución y analiza los logros, así como los errores cometidos; finalmente, se espera que logre la transferencia al aplicar lo aprendido en otras situaciones o proponiendo ejemplos para su aplicación. Gracias a estas acciones los aprendices son capaces de generalizar y aplicar lo aprendido a situaciones diversas, en el ámbito académico y en la vida diaria (García, 2012).

Asimismo, el diseño de las actividades de aprendizaje es el medio por el cual se pueden promover oportunidades óptimas que orienten a la transferencia, pues se considera que es el componente con mayor influencia sobre el aprendizaje (Zapata-Ros, 2015). El profesor debe procurar que los contenidos y actividades de aprendizaje sean una experiencia deliberada para la construcción de conocimientos de sus estudiantes (Maina, 2020); asimismo es importante que los criterios de evaluación sean claros y estén consensuados con sus estudiantes (O'Donovan et al., 2004). Se considera que las tareas que promueven mayormente la transferencia son aquellas que poseen niveles apropiados de complejidad, así como relevancia y utilidad en la vida cotidiana

(Herrington et al., 2006), además de implicar la utilización de un pensamiento de alto nivel, el uso de estrategias de comunicación y comprensión, y ser de carácter retador (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020).

En el campo del estudio empírico sobre la transferencia del aprendizaje, Lobato (2012) distingue dos perspectivas que adoptan los investigadores: la perspectiva clásica de la transferencia orientada al observador y la transferencia orientada al actor (*actor oriented transfer*, AOT por sus siglas en inglés). El tipo de orientación que se adopte determina las estrategias y la interpretación de los hallazgos de la investigación. En la perspectiva clásica se adopta el punto de vista del observador para realizar el estudio, es decir, el investigador es quien predetermina la estrategia mediante la cual el alumno demostrará la transferencia, entendida como la realización eficiente de la tarea bien definida. Esta perspectiva puede ser limitada para recopilar información sobre formas en las que las personas interpretan y transfieren el aprendizaje cuando la tarea presentada no se resuelve correctamente. Por otra parte, la perspectiva de la AOT se considera la perspectiva del aprendiz. El investigador intenta comprender la actividad que realiza el estudiante, con la finalidad de conocer su razonamiento y cómo transfiere los aprendizajes. Aun cuando el resultado de la actividad sea incorrecto se puede considerar que hay transferencia. La AOT es de especial utilidad en contextos con contenido semánticamente más ricos, que están abiertos a una variedad de formas particulares de comprensión e interpretación del aprendizaje (Lobato, 2012).

A partir de los estudios empíricos que se han desarrollado en este campo han derivado distintas clasificaciones de los procesos de transferencia del aprendizaje. En la Tabla 1 se mencionan los tipos de transferencia del aprendizaje de acuerdo con Perkins y Salomon (1992) y Schunk (2012), así como los niveles de transferencia de Haskell (2001, citado en Calais, 2006).

Calais (2006) menciona que para Haskell solo los niveles 4, 5 y 6 constituyen una transferencia significativa, entendida como la producción de un nuevo aprendizaje a partir del proceso de transferencia; en cambio, considera que los niveles 1 y 2 solo son aprendizaje, mientras que el nivel 3 es simplemente una aplicación de lo aprendido.

Estos planteamientos evidencian la complejidad inherente a la transferencia, donde se destaca su naturaleza multifacética que puede ser analizada desde múltiples enfoques. La clasificación en distintos tipos y niveles ofrece una estructura que permite comprender cómo el conocimiento previo impacta el aprendizaje futuro. Es crucial reconocer que la perspectiva desde la cual se realiza la investigación impacta en los resultados y las conclusiones. Además, la diferenciación entre los tipos y niveles de transferencia resulta fundamental para comprender la influencia del contexto de origen en el proceso de implementación. En consecuencia, estas reflexiones subrayan la importancia de considerar cuidadosamente el enfoque metodológico y teórico al abordar la transferencia, así como reconocer la relevancia de la similitud o discrepancia entre los contextos de aprendizaje y aplicación para comprender este complejo fenómeno.

Tabla 1*Tipos y niveles de transferencia del aprendizaje*

Autor	Tipo/Nivel	Descripción
Perkins y Salomon, 1992	Positiva	Se da cuando el aprendizaje en un contexto facilita el aprendizaje en otro contexto
	Negativa	Ocurre cuando el aprendizaje en un contexto dificulta el aprendizaje en otro
	Cercana	Se produce cuando el contexto de aprendizaje es muy similar al de transferencia
	Lejana	Ocurre cuando los contextos son remotos entre sí
Schunk, 2012	Literal	Se da cuando el aprendizaje se transfiere tal cual a la nueva tarea
	Figurada	Implica la utilización de analogías o metáforas basadas en conocimientos generales
	De orden superior (OS)	Requiere la abstracción, explícita y consciente, entre situaciones
	De orden inferior	Empleo de habilidades de forma automática
	De alcance posterior	Subtipo de transferencia de OS, se da cuando lo aprendido se extrapola en situaciones futuras de transferencia
	De alcance anterior	Subtipo de la transferencia de OS, se refiere a la recuperación de conocimientos previos para ser aplicados en la situación actual
Haskell, 2001 (citado en Calais, 2006)	Nivel 1. No específica	Cualquier aprendizaje implica transferencia, pues todo aprendizaje depende de un conocimiento previo
	Nivel 2. De aplicaciones	La aplicación de lo aprendido se da en situaciones específicas para la que fue pensado el aprendizaje
	Nivel 3. De contexto	Se aplica lo aprendido en situaciones ligeramente diferentes
	Nivel 4. Cercana	Implica que el conocimiento previo sea transferido a situaciones nuevas similares (no idénticas) a las situaciones de aprendizaje
	Nivel 5. Lejana	Ocurre cuando el aprendizaje se aplica a situaciones totalmente diferentes al aprendizaje inicial, se refleja un razonamiento analógico
	Nivel 6. Desplazamiento	La creación de un nuevo concepto a partir de la similitud percibida entre la situación nueva y el conocimiento previo

Fuente: Elaboración a partir de Calais, 2006; Perkins y Salomon, 1992; Schunk, 2012.

TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN

En relación con la transferencia de la formación, las investigaciones se han desarrollado principalmente en el ámbito laboral. Los estudios sobre la transferencia surgieron con la finalidad de identificar si la inversión en capacitación realizada por las empresas era redituable. El problema de la transferencia llevó a la exploración de aquellos factores que pudieran incidir en el proceso, así como en la búsqueda de estrategias que incrementaran la probabilidad de la aplicación en el puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades adquiridos mediante la capacitación (Ford y Kraiger, 1995).

Baldwin y Ford (1988) retomaron las aportaciones de Thorndike para sus estudios sobre la transferencia de la formación. Estos autores definieron la transferencia de la formación como “el grado en que los aprendices efectivamente aplican el conocimiento, las habilidades y actitudes obtenidas en un contexto de entrenamiento, al

trabajo” (p. 63). Pineda (2000) se refirió a la evaluación de la transferencia como “el grado en que los participantes transfieren o aplican a su puesto de trabajo los aprendizajes y las competencias alcanzadas con la formación” (p. 122). Por su parte, Blume et al. (2010) afirmaron que la transferencia de la formación es “la medida en que el aprendizaje que resulta de una experiencia de capacitación se transfiere al trabajo y conduce a cambios significativos en el desempeño laboral” (p. 1066).

Para Leberman et al. (2006), la transferencia de la formación es un subconjunto de la transferencia de aprendizaje, pues la capacitación promueve el aprendizaje de habilidades específicas para el trabajo, mientras que la transferencia del aprendizaje es un término más amplio que involucra tanto habilidades específicas como socioculturales, cognitivas y de comportamiento. Según Bossard et al. (2008), la noción de transferencia es un concepto relevante tanto en el ámbito educativo como en el laboral. Se destaca que si bien existe una similitud en el proceso de transferencia entre estos dos entornos, su distinción radica en el objetivo que persiguen. Mientras la transferencia de la formación se enfoca en capacitar a individuos para tareas específicas, la transferencia del aprendizaje se orienta hacia el establecimiento de una base general de conocimiento que va más allá de su aplicación inmediata. En otras palabras, la transferencia de la formación busca habilidades concretas y su aplicación directa, mientras que la del aprendizaje se refiere a la capacidad de aplicar habilidades y conceptos aprendidos en diversas situaciones y contextos.

El estudio de la transferencia de la formación se ha integrado a modelos de evaluación principalmente en el ámbito de la formación de recursos humanos. La transferencia, junto al impacto, se ha ubicado en los niveles superiores de dichos modelos, pues es considerada como uno de los indicadores más importantes al ofrecer información relevante sobre la efectividad y utilidad de la formación (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2005). Sin embargo, su medición supone un alto grado de complejidad.

El enfoque más utilizado para evaluar la formación, en el ámbito de las organizaciones, ha sido el de Kirkpatrick (Bates, 2004). Su libro *Evaluating training programs* fue originalmente publicado en 1994. De entonces a la fecha el modelo ha sido ampliado, si bien mantiene su estructura original de cuatro niveles (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2005; Kirkpatrick, 2007).

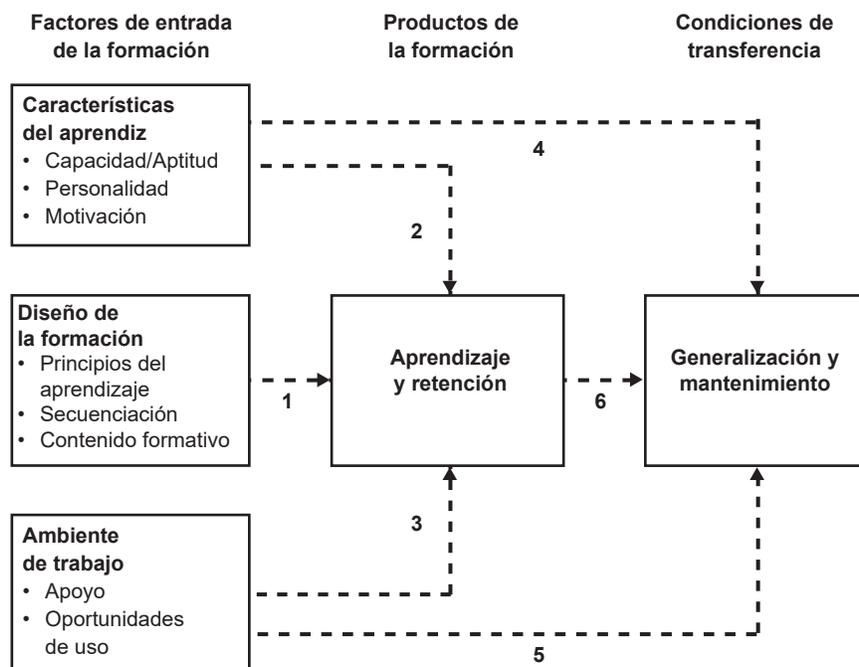
- Nivel 1. Reacción: se orienta hacia la evaluación de la satisfacción de los participantes respecto a la formación recibida.
- Nivel 2. Aprendizaje: se centra en la evaluación de los aprendizajes logrados por los participantes.
- Nivel 3. Conducta: se refiere a la evaluación de los cambios en la conducta del participante en su lugar de trabajo, a raíz de la formación recibida; es decir, la aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo.
- Nivel 4. Resultados: se intenta determinar en qué medida los resultados en la empresa (mejoramiento del rendimiento en el trabajo, incremento en las ganancias, etc.) se relacionan con la capacitación proporcionada a los empleados.

El tercer nivel del modelo se orienta a la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. La importancia de este nivel recae en que si lo aprendido no es aplicado, la formación habrá fracasado, aun cuando se haya producido algún aprendizaje en los participantes.

De manera particular, se han desarrollado modelos de evaluación de la transferencia de la formación, de los cuales el más citado es el de Baldwin y Ford (1988). En la Figura 1 se representa dicho modelo. Este se desarrolla a partir del estudio de tres conjuntos de variables: características del aprendiz, diseño de la formación y ambiente de trabajo. Estas variables tienen una influencia directa sobre el aprendizaje y la retención, es decir, sobre los productos de la formación. En el campo de la transferencia de la formación se distinguen tres dimensiones para el logro de la transferencia. Baldwin y Ford (1988) mencionaron la generalización y el mantenimiento, posteriormente Ford y Weissbein (1997) agregaron la dimensión de la adaptabilidad. La generalización se refiere a la medida en la que el aprendizaje adquirido se aplica a diferentes entornos o situaciones. El mantenimiento es el grado en que el aprendizaje persiste con el paso del tiempo (Blume et al., 2010). Y la adaptabilidad se definió como “la medida en que el alumno se puede adaptar a las demandas situacionales nuevas o cambiantes” (Ford y Weissbein, 1997, p. 34).

Figura 1

Modelo del proceso de transferencia propuesto por Baldwin y Ford (1988)



Fuente: Recuperado de Ornelas et al., 2016).

Blume et al. (2010) elaboraron un meta-análisis sobre estudios de la transferencia de la formación en adultos, basado en el análisis de estudios empíricos que emplearon modelos similares al de Baldwin y Ford (1988). La lista de las variables predictoras de la transferencia se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Variables predictoras de la transferencia

Características del aprendiz	Edad Género Educación Experiencia Capacidad cognitiva Responsabilidad Neuroticismo Amabilidad Extraversión Apertura a la experiencia Locus de control externo Orientación de la meta de aprendizaje Demostrar- desempeño orientado a objetivos Evitar- desempeño orientado a objetivos Autoeficacia previa al entrenamiento Motivación Participación voluntaria Desenvolvimiento laboral
Factores medioambientales	Ambiente de trabajo Restricciones Apoyo Clima
Variables de resultados de aprendizaje	Conocimiento posterior al entrenamiento Autoeficacia posterior a entrenamiento
Reacciones	Reacciones utilitarias Reacciones afectivas Reacciones generales
Intervenciones previas o posteriores al entrenamiento	Vista previa optimista del entrenamiento Definición del objetivo posterior al entrenamiento Prevenir recaída posterior al entrenamiento

Fuente: Tabla adaptada de Blume et al., 2010.

Uno de los principales hallazgos obtenidos a través del meta-análisis fue la identificación del sesgo SS/SMC (*same-source and same-measurement-context*), referente a la medición de la transferencia a partir de la información proporcionada por el aprendiz en el mismo contexto de medición. Los resultados indicaron que el sesgo SS/SMC inflaba las relaciones entre los predictores y la transferencia. Al eliminar dicho sesgo se limitó considerablemente la cantidad de variables predictoras, destacando así la

habilidad cognitiva del aprendiz, la responsabilidad, la motivación y un ambiente de trabajo favorable (Blume et al., 2010). Otro de los resultados fue la identificación de variables moderadoras en las mediciones realizadas en los estudios empíricos —que se muestran en la Tabla 3—, es decir, elementos que modificaron el grado de relación entre los predictores y la transferencia.

Tabla 3*Moderadores en la medición de la transferencia*

Moderador	Hallazgo
Retraso de tiempo versus ningún intervalo de tiempo entre el final del entrenamiento y la medida de transferencia	La autoeficacia aumentó cuando se midió la transferencia inmediatamente después de la formación. Los resultados también indican una disminución en la relación de la transferencia con el conocimiento posterior a la formación y para la experiencia, en mediciones con un intervalo de tiempo mayor
Autoeficacia frente a otra medida de transferencia	La relación de la autoeficacia y la motivación con la transferencia fueron más significativas cuando fue medida por el propio aprendiz que por otros
Uso versus medida de efectividad de la transferencia	Para la motivación, el ambiente de trabajo y el conocimiento posterior al entrenamiento, las relaciones fueron más altas cuando la transferencia se midió en términos de uso que de efectividad (la efectividad es entendida como la mejora en el puesto de trabajo)
Habilidad abierta versus habilidad cerrada	Se distingue entre las habilidades abiertas, aquellas que pueden ser empleadas de diversas formas y no implica una manera única de actuar, y las habilidades cerradas o específicas, las cuales se considera que deben producirse de manera idéntica en el contexto de formación y en el entorno de transferencia. Se identificó que existen relaciones más fuertes para transferir con habilidades abiertas que con habilidades cerradas. Con habilidades abiertas, los aprendices tienen más opciones en cuanto a qué y cómo aplicar los principios y conceptos capacitados al trabajo. Las habilidades cerradas, por el contrario, tienen comportamientos de transferencia mucho más prescritos y, por lo tanto, el impacto de los factores ambientales puede ser considerablemente menor
Laboratorio versus contexto de trabajo	El efecto de la autoeficacia previa y posterior al entrenamiento, la motivación y el establecimiento de metas fueron más significativos en el campo que en el contexto de laboratorio. La capacidad cognitiva tuvo una relación negativa con la transferencia en dos estudios de campo, mientras que tiene una relación positiva en los estudios de laboratorio
Fuente de publicación de los estudios incluidos en el metaanálisis	Se encontraron algunas pruebas limitadas de que los estudios publicados demuestran correlaciones más altas que los estudios no publicados. Esto podría deberse a que los estudios publicados tienen más medidas válidas de constructo que los estudios no publicados. Los estudios publicados informaron relaciones más sólidas con la transferencia, que los estudios no publicados para variables como: el medio ambiente, la motivación, la autoeficacia previa al entrenamiento, y autoeficacia posterior al entrenamiento. La relación entre el conocimiento posterior a la formación y la transferencia tuvieron relaciones similares para estudios publicados y no publicados
Tiempo transcurrido entre el final del entrenamiento y la medida de transferencia	En la medida que aumentaba la cantidad de tiempo, la fuerza de la relación entre el conocimiento posterior a la capacitación y la transferencia disminuía, al igual que la relación con la autoeficacia. El tiempo transcurrido no fue significativo en los resultados de las relaciones de la transferencia con los siguientes constructos: el entorno, la autoeficacia previa al entrenamiento y la motivación

Fuente: Elaboración a partir de Blume et al., 2010.

Además del sesgo SS/SMC se han identificado otras problemáticas relacionadas con los estudios sobre la transferencia. Holton et al. (2000) señalaron que la generalización de los resultados en los estudios sobre el tema es cuestionable, debido a la falta de validación en las escalas de medición de los instrumentos empleados en las investigaciones, pues mencionan que “sin escalas mínimamente validadas, la posibilidad de una mala especificación sustancial de los modelos, una mala interpretación de los hallazgos y el error de medición se incrementa de manera significativa” (p. 336), por lo cual resulta conveniente ser precavidos al hablar de generalidades en los hallazgos relacionados con el tema de la transferencia, sobre todo si provienen de investigaciones con métodos difíciles de comparar. Al realizar investigaciones sobre este tema resultará conveniente idear estrategias para superar el sesgo que representa obtener información del propio participante y dentro del contexto de formación.

TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En investigaciones orientadas al estudio de la formación de los docentes se han empleado conceptos más específicos. En el contexto universitario español, Feixas et al. (2013a) definieron el concepto de *transferencia de la formación* como “la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente” (p. 221); mientras que en el contexto universitario en México Ornelas (2016) utilizó el término *transferencia de la formación pedagógica* para referirse a la aplicación efectiva y continua de los conocimientos adquiridos, que incluye aspectos pedagógicos, técnicas de enseñanza y actitudes relacionadas con la docencia, por parte de un individuo en su labor como profesor tras participar en un programa formativo.

Para la evaluación de la formación docente, Guskey (2002) desarrolló un modelo particular. Este modelo comprende los cuatro niveles mencionados por Kirkpatrick, pero agrega un nivel intermedio que reconoce la importancia de las condiciones escolares en el logro de los propósitos de la formación. En este modelo se considera que los resultados obtenidos en un nivel determinan el logro o fracaso de los niveles superiores, por lo tanto deben tenerse en cuenta los cinco niveles de evaluación si se desea mejorar los programas de formación profesional de los docentes. El modelo de Guskey (2002) se presenta en la Tabla 4.

El énfasis que hace Guskey (2002) en las condiciones escolares es central. Al hablar de las posibilidades de transferencia no se aborda solo la acción formativa en cuestión, sino también las condiciones del entorno de trabajo en las cuales se pretende que sean implementados los aprendizajes. Varios autores del campo de la transferencia de la formación reconocen esta condición fundamental. Blume et al. (2010) sostiene que el ambiente de trabajo es un elemento que puede favorecer o limitar la aplicación de lo aprendido. Doherty (2011) considera que pueden existir

Tabla 4*Niveles de evaluación de desarrollo profesional*

Nivel	Objeto de evaluación	Uso de la información
1. Reacciones de los participantes	Satisfacción inicial con la experiencia de formación	Mejorar el diseño y la entrega del programa
2. Aprendizaje de los participantes	El conocimiento y habilidades logrados por los participantes	Mejorar el contenido, el formato y la organización del programa
3. Apoyo y cambio organizacional	La promoción, el apoyo, la adaptación, la facilitación y el reconocimiento en el ámbito institucional	Documentar y mejorar el apoyo institucional e informar los futuros esfuerzos de cambio
4. Uso de nuevos conocimientos y habilidades por parte de los participantes	El grado y calidad de implementación de lo aprendido en la formación al contexto escolar	Documentar y mejorar la implementación de lo aprendido
5. Resultados de aprendizaje de los estudiantes	Los resultados de aprendizaje de los estudiantes en términos: cognitivos (rendimiento y logros), afectivos (actitudes y disposiciones) psicomotrices (habilidades y comportamientos)	Dar cuenta del impacto en general de la formación docente y mejorar todos los aspectos del diseño, implementación y seguimiento del programa

Fuente: Guskey (2002).

barreras para la transferencia de tipos psicológico –como son la falta de motivación y recompensa–, organizacional –como la falta de provisión de apoyo–, político –como la falta de impulsores estratégicos– y cultural –como la existencia de valores y normas que no apoyen el cambio–. Por su parte, Dreer et al. (2017) señalan que no solo los factores individuales son críticos para la transferencia en el contexto de la mejora escolar, sino que también los factores ambientales y del programa tienen efectos importantes, pues observaron que variables como la autoeficacia no resultaron predictoras porque interactuaron con el ambiente (el diseño del programa, los incentivos para aplicar, la cultura) y se vieron fuertemente mediatizadas por él. O como indican Pamies et al. (2022), factores como la idiosincrasia del puesto de trabajo o las políticas educativas en diferentes zonas geográficas pueden tener repercusión en los factores que influyen en la transferencia. Guskey (2014) sostiene que esfuerzos valiosos de formación continua han fallado por la falta de apoyos institucionales, es así como hasta los mejores cursos serán ineficaces si no se cuenta con los recursos o el tiempo necesario para llevar a la práctica lo aprendido.

Feixas et al. (2013b) retomaron las aportaciones de Baldwin y Ford (1988) y Guskey (2002) y se orientaron al estudio de los factores que determinan la transferencia de la formación docente, es decir, aquellos que pueden ser limitadores o potenciadores. En el modelo propuesto se contemplaron siete factores: (1) diseño de la formación y aprendizaje realizado, (2) apoyo del responsable docente, (3) predisposición al cambio, (4) recursos del entorno, (5) *feedback* del estudiante, (6) reconocimiento institucional y (7) cultura docente del equipo de trabajo. De todos ellos, identificaron que los

factores significativos son: el diseño de la formación y el aprendizaje realizado; el apoyo del responsable docente, como puede ser un coordinador, y la organización del personal del docente, como son las posibilidades que tiene el docente para transferir la formación con base en la carga de trabajo, tiempo y nivel de prioridad. Así pues, al igual que en el modelo Guskey (2002), el entorno inmediato es un elemento importante para considerar dentro de la evaluación de la formación pues puede ser determinante para la transferencia.

En la Tabla 5 se muestra una síntesis de los aportes teóricos recuperados en la transferencia de la formación docente a partir de la revisión del concepto de la transferencia en dos líneas de investigación, la transferencia del aprendizaje y la transferencia de la formación. Los trabajos de investigación que se identifican en este campo (e.g. Ornelas, 2016; Feixas et al., 2013b) tienen como objeto de estudio la formación de profesores en servicio o formación continua, dada su clara orientación a indagar acerca de las posibilidades que tiene el profesorado de implementar lo aprendido en el contexto escolar.

Tabla 5

Síntesis de la información presentada sobre la transferencia del aprendizaje, la transferencia de la formación y la transferencia de la formación docente

	Transferencia del aprendizaje	Transferencia de la formación y la capacitación	Transferencia de la formación docente
Campo de estudio	Psicología y educación	Recursos humanos	Formación continua del profesorado
Orientación	Aplicación del aprendizaje previo sobre el aprendizaje posterior	Aplicación del aprendizaje al puesto de trabajo	Grado y calidad de implementación de lo aprendido en la formación al contexto escolar
Tipo de aprendizaje	Base general de conocimiento, en forma de habilidades específicas, socioculturales, cognitivas, metacognitivas y de comportamiento	Habilidades específicas para ser aplicadas al puesto de trabajo	Generalmente conocimiento y habilidades orientados hacia la mejora de la práctica docente
Enfoques de estudio	Estudio de variables influyentes		
Clasificaciones derivadas de los hallazgos de la investigación	Tipos y niveles de transferencia	Dimensiones de transferencia	Factores que condicionan la transferencia

Fuente: Elaboración a partir de Baldwin y Ford, 1988; Blume et al., 2010; Feixas et al., 2013b; Guskey, 2002; Ornelas et al., 2016; Schunk, 2012.

La síntesis mostrada en la Tabla 5 resalta que el concepto de transferencia de la formación docente, derivado de la transferencia del aprendizaje y la formación, se diferencia de estas en varios aspectos: 1) se enfoca en individuos y contextos específicos, como es el profesorado y el entorno escolar; 2) la investigación sobre la transferencia de la formación docente no solo abarca la aplicación, sino también el

grado y calidad de lo aprendido, y 3) se ha centrado principalmente en analizar los factores que afectan la transferencia, en lugar de buscar categorizaciones.

CONCLUSIONES

El estudio de la transferencia emerge como un elemento de suma importancia al momento de evaluar procesos formativos, ya que la falta de aplicación de los conocimientos adquiridos podría interpretarse como un indicio de ineficacia del programa en cuestión (Kirkpatrick, 2005). Por lo tanto, la efectividad de un programa se halla estrechamente ligada a la capacidad de generar transformaciones en la práctica, en consonancia con los objetivos formativos establecidos. En este contexto, la exploración de la transferencia de la formación docente adquiere relevancia al brindar orientación para generar directrices y enfoques que guíen la creación e implementación de futuros programas de formación efectivos.

Este ensayo ha abordado dos campos de investigación del constructo transferencia, de cuyos resultados debe abreviar el estudio de la transferencia de la formación docente. Se observa que los conceptos emergen de campos disciplinarios distintos, y en ambos casos poseen propósitos evaluativos, pues se abocan a valorar la trascendencia de la enseñanza o de la formación recibida. Leberman et al. (2006) sostienen que el concepto de la transferencia del aprendizaje es más general que el de la transferencia de la formación. Respecto al primero no se especifica el contexto en el que se produce el aprendizaje, ni de su aplicación, más allá de referirse a una situación nueva o distinta; en cambio, en la transferencia de la formación se señala que el aprendizaje se adquiere mediante la capacitación para ser aplicado al puesto de trabajo. Esta diferencia es clara si se asume que deriva del propio concepto de *aprendizaje* y del sentido del concepto de *formación*. Como se indicó previamente, la transferencia de la formación es un subconjunto de la transferencia del aprendizaje (Leberman et al., 2006), por lo que esta clasificación se hace con fines de estudio. Los procesos de formación docente son también procesos de aprendizaje, por lo que la transferencia del aprendizaje se da en paralelo a la transferencia de la formación docente.

Pese a sus diferencias, la transferencia del aprendizaje y de la formación son procesos que se producen paralelamente. Esta consideración puede orientar una visión integrada de los modelos para un mejor entendimiento de las variables que influyen, los tipos y niveles, así como los retos que se presentan al tratar de lograr la transferencia en los distintos ámbitos. Por tanto, se considera fundamental recuperar los aportes sobre la transferencia de los distintos campos disciplinarios para avanzar en la investigación acerca de la transferencia de la formación docente. Así, puede afirmarse que la efectividad de un programa de formación de profesores deriva del hecho de que los diseñadores enfatizan como clave del proceso de formación del profesorado las tareas productivas y auténticas que favorezcan la transferencia del

aprendizaje, así como de que la institución tenga claridad de la importancia de mantener un compromiso para proveer las condiciones que permitan la transferencia (Darling-Hammond et al., 2017).

No obstante lo anterior, se puede decir que la transferencia de la formación docente se ha construido principalmente a partir de los conceptos relacionados con la transferencia de la formación en el entorno laboral, si bien son campos diferentes. Es crucial distinguir algunos aspectos clave entre ambas. En primer lugar se reconoce que la transferencia de la formación docente va más allá de la adquisición de habilidades específicas para el trabajo, también busca influir en la transformación de las creencias y actitudes del profesorado (Guskey, 2002). Además, a diferencia de la transferencia de la formación en el mundo empresarial, que a menudo está motivada por la economía del aprendizaje y la reducción de costos (Bossard et al., 2008), la transferencia de la formación docente se enfoca en implementar cambios en la práctica pedagógica del docente con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque determina el impacto real de la formación en la educación.

Es importante reconocer aquellas variables o procesos que pueden favorecer la transferencia y en las que es posible incidir para el caso de la formación del profesorado. Con base en los estudios empíricos, como los de Baldwin y Ford (1988) y de Blume et al. (2010), se han identificado variables que desempeñan un papel importante en el proceso de transferencia de la formación y en la posibilidad de predecirla, como son la habilidad cognitiva del aprendiz, la responsabilidad, la motivación, el diseño de la formación y un ambiente de trabajo favorable. Dreer et al (2017) encontraron que los factores individuales (grado de capacitación, motivación, predisposición al cambio, etc.) son los mayores predictores de la transferencia docente y de la eficacia de la escuela. A la vez, otras variables como la autoeficacia no resultaron predictoras porque interactuaron con el ambiente (el diseño del programa, los incentivos para aplicar, la cultura) y se vieron fuertemente mediatizadas por él.

Por tanto, en el estudio de transferencia de la formación docente el contexto laboral es un elemento determinante (Guskey, 2002). Autores como Doherty (2011), Dreer et al. (2017) y Guskey (2014) concuerdan en que elementos como los apoyos institucionales, la cultura del centro escolar y los recursos influyen en las posibilidades de implementar lo aprendido. Por tal motivo, al integrar la transferencia en la evaluación de programas de formación docente es necesario recabar información sobre las expectativas del profesor sobre lo que puede aplicar en el aula, el compromiso del docente para hacerlo, así como el sistema de apoyo institucional con que cuenta para aplicar lo aprendido (Mitchell et al., 2017).

De igual forma, no se puede descartar la relevancia del diseño de la formación para el logro de la transferencia. Como se mencionó anteriormente, este es uno de los elementos en que el formador puede influir directamente para promover que

los aprendices apliquen lo aprendido. En el caso de la formación de profesores, el diseño de las actividades debiera orientarse a tareas de pensamiento de alto nivel que lleven a los docentes a repensar el contenido, para ser empleado y reinterpretado en términos de la realidad del aula (Herrington et al., 2006). Al diseñar las actividades de aprendizaje es importante no perder de vista la importancia de la metacognición, la autorregulación y la comunicación de lo aprendido para promover la transferencia (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020).

En México la autoridad educativa ha desarrollado una variedad de estrategias de formación continua para los docentes en servicio, de manera reiterada desde 1992 a la fecha, orientadas a la capacitación y actualización del magisterio (Cordero y Vázquez, 2022; Rodríguez et al., 2021). Se ha identificado una tendencia incipiente en la evaluación de programas y procesos de formación continua para docentes. Se destaca que en los casos en que se lleva a cabo la evaluación de las intervenciones formativas esta tiende a centrarse en recopilar información sobre las reacciones de los participantes (Cordero et al., en prensa). Esto sugiere que a nivel nacional aún falta avanzar para establecer evaluaciones más exhaustivas y completas de los programas de formación continua en el ámbito educativo. En este contexto resalta la importancia de la evaluación integral de dichos programas. El estudio de la transferencia de la formación docente emerge como una herramienta para mejorar y enriquecer estas evaluaciones. Al adoptar este enfoque se logra una perspectiva holística que contribuye a la elaboración de evaluaciones más comprensivas de los programas de formación continua en la educación. Esta metodología ampliada proporciona un entendimiento profundo sobre cómo estos programas impactan y enriquecen la práctica educativa en su conjunto, que permite así identificar áreas de mejora y potencialidades para el desarrollo profesional de los docentes.

Agradecimientos

Este estudio se realizó gracias al apoyo de la convocatoria de Ciencia Básica de CONACYT México (Proyecto no. A1-S-29890).

REFERENCIAS

- Baldwin, T., y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. https://www.researchgate.net/profile/J_Ford/publication/209409925_Transfer_of_Training_A_Review_and_Directions_for_Future_Research/links/565da94908aefe619b266a51.pdf
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341-347. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149718904000369>
- Blume, B., Ford, J., Baldwin, T., y Huang, J. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. http://www.jasonhuangatwork.com/papers/Blume_Ford_Baldwin_Huang_2010_JOM-Training_Transfer_Meta.pdf
- Bossard, C., Kermarrec, G., Buche, C., y Tisseau, J. (2008). Transfer of learning in virtual environments:

- A new challenge? *Virtual Reality*, 12(3), 151-161. <https://search.proquest.com/docview/223134052>
- Calais, G. J. (2006). Haskell's taxonomies of transfer of learning: Implications for classroom instruction. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 20(3), 1-8. <http://iceskatingresources.org/Transfer-ClassroomLearning.pdf>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Cordero, G., García-Poyato, J., y Jiménez, A. (en prensa). Evaluación de la formación. En *Estados del conocimiento de la investigación educativa 2012-2021. Volumen II*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cordero, G., y Vázquez, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor. https://www.researchgate.net/publication/363330923_La_formacion_continua_del_profesorado_de_educacion_basica_en_el_sexenio_de_la_reforma_educativa
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. http://www.oregonrti.org/s/NO_LIF1.PDF
- Doherty, I. (2011). Evaluating the impact of professional development on teaching practice: Research findings and future research directions. *US-China Education Review*, (5), 703-714. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527691.pdf>
- Dreer, B., Dietrich, J., y Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: Factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>
- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M. J., Márquez, M. D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F., y Lagos, P. (2013a). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/22428/5527-18010-1-PB.pdf>
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., y Sabaté, S. (2013b). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 401-416. <https://doi.org/10.1174/021037013807533034>
- Ford, J. K., y Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: Implications for needs assessment, design, and transfer. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 10, 1-48. https://www.researchgate.net/profile/J-Ford/publication/313076364_The_application_of_cognitive_constructs_to_the_instructional_systems_model_of_training_implications_for_needs_assessment_design_and_transfer/links/58c14d2ea6fdcc0645427657/The-application-of-cognitive-constructs-to-the-instructional-systems-model-of-training-implications-for-needs-assessment-design-and-transfer.pdf
- Ford, J. K., y Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. https://www.researchgate.net/profile/J_Ford/publication/227739301_Transfer_of_Training_An_Updated_Review_and_Analysis/links/59db67c9a6fdcc0ffd1a9cc6/Transfer-of-Training-An-Updated-Review-and-Analysis.pdf
- García, M. M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational, School, and Counseling Psychology Faculty Publications*, 59(6), 45-51. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/7
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10-16. https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1015&context=edp_facpub

- Herrington, J., Reeves, T., y Oliver, R. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task, and technology. *Distance Education*, 27(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/01587910600789639>
- Holton, E., Bates, R., y Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. <http://groups.medbiq.org/medbiq/download/attachments/229542/Moving+Beyond+Traditional+Evaluation-5.pdf>
- Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Evaluando la evaluación. Validación mediante PLS-SEM de la escala ATAE para el análisis de las tareas de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17403>
- Kirkpatrick, D. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Gestión 2000.
- Kirkpatrick, D. L., y Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transferring learning to behavior: Using the four levels to improve performance*. Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, J. D., y Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Leberman, S., McDonald, L., y Doyle, S. (2006). *The transfer of learning. Participants' perspective of adult education and training*. Gower Publishing.
- Lobato, J. (2006). Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431-449. <http://home.cc.gatech.edu/csed/uploads/2/lobato2006.pdf>
- Lobato, J. (2012). The actor-oriented transfer perspective and its contributions to educational research and practice. *Educational Psychologist*, 47(3), 232-247. <http://www.sci.sdsu.edu/crmse/msed/papers/Lobato1.pdf>
- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En A. Sangrá (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales Discontinuos* (pp. 87-98). UOC.
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., y Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 140-153. <https://doi.org/10.1177/0888406417700961>
- O'Donovan, B., Price, M., y Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 325-335. <https://doi.org/10.1080/02602930500063819>
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- OEI [Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2013-desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educacion>
- Ornelas, D. (2016). *Transferencia de la formación pedagógica de los profesores de la UABC. Estudio de caso en el Campus Ensenada* [Tesis Doctoral inédita]. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Ornelas, D., Cordero, G., y Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles Educativos*, 38(154), 57-75. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2016.154.57662>
- Pamies, M., Gomariz, M. A., y Cascales, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <http://dx.doi.org/10.6018/red.486801>
- Perkins, D., y Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education*, 2, 6452-6457. <https://pdfs.semanticscholar.org/fb86/245e6623502017940c796c01ed508c3d8208.pdf>
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación de las organizaciones. *Educación*, (27), 119-133. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/viewFile/20737/20577>
- Raquimán, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 73-84. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/175>
- Rodríguez, B., Bautista, M. F., y Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una

- aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Tomàs-Folch, M., y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217049688010.pdf>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Zapata-Ros, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *Revista de Educación a Distancia*, (45), 1-35. <https://revistas.um.es/red/article/view/238661>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.

Cómo citar este artículo:

León González, R., y Cordero Arroyo, G. (2024). Aproximaciones al estudio de la transferencia y su evaluación en el campo de la formación docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1954.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.