

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Evaluación de la formación: modelo tridimensional de la motivación para el *transfer*

Training assessment: three-dimensional model of motivation for transfer

Yuxa Maya-López¹ , Pablo Olivos-Jara¹ 

¹ Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España.

Forma de citar: Maya-López, Y., & Olivos-Jara, P. (2025). Evaluación de la formación: modelo tridimensional de la motivación para el transfer. *Rev. CES Psico*, 18(2), 71-83. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.7689>

Resumen

El *transfer* consiste en aplicar en el puesto de trabajo lo aprendido durante acciones formativas. El transfer se ve afectado por la percepción que los trabajadores tienen de ciertas barreras relativas al mismo, como las características de los cursos o el apoyo de jefes y compañeros, además de variables como la motivación y la autoeficacia. Se realizó un estudio para diseñar un instrumento para evaluar la motivación para el transfer, teniendo en cuenta las barreras percibidas por los trabajadores y su relación con la autoeficacia, y analizar sus propiedades psicométricas. Se llevó a cabo un estudio de diseño correlacional transversal, de tipo psicométrico en el que participaron 208 trabajadores que cursaron 17 acciones formativas (media de edad 39,4 años; 57,7% varones), a quienes se aplicó una escala de motivación para el transfer, medidas de autoeficacia, atribución causal y actitud hacia la formación, entre otras. Análisis factoriales exploratorios (SPSS28), confirmatorios (PLS3) y de consistencia interna, muestran que el instrumento cuenta con adecuada validez y fiabilidad. Se compone de 24 ítems que se agrupan en tres factores: contenidos, apoyo y motivación. La motivación para el transfer correlaciona de forma positiva y significativa con la autoeficacia general, la actitud hacia la formación y la motivación de logro, aportando así evidencias de validez convergente. El instrumento ofrece oportunidades prácticas a los responsables de recursos humanos y de gestión de la formación en el ámbito organizacional para ampliar el diagnóstico de necesidades de formación y la evaluación de las acciones formativas.

Palabras clave: motivación; evaluación de la formación; autoeficacia; transferencia.

Abstract

Transfer consists of applying what has been learned during training actions in the workplace. It has been proposed to measure it in workers to add a tool for evaluating training. The transfer is affected by the perception that workers have of certain barriers, such as the characteristics of the courses or the support of bosses and colleagues, in addition to variables as motivation and self-efficacy. A study was carried out to design an instrument to measure motivation to transfer taking into account barriers, and to analyze their psychometric properties. In this study, a cross-sectional correlational design and psychometric type, 208 workers participated who took 17 training actions (mean age 39.4 years; 57.7% men) who completed a motivation scale for transfer, measures of self-efficacy, causal attribution and attitude towards training, among others. Exploratory factor analysis (SPSS28), confirmatory factor analysis (PLS3) and internal consistency analysis show that the instrument has adequate validity and reliability. The final version has 24 items grouped into 3 factors: content, support and motivation. Motivation for transfer correlates positively and significantly with general self-efficacy, attitude towards training and achievement motivation, thus providing evidence of convergent validity. The instrument offers practical opportunities to human resources and training managers to expand the diagnosis of training needs and the evaluation of training actions.

Keywords: motivation; vocational training assessment; self-efficacy; transfer.

Introducción

La formación continua está dirigida a los trabajadores que procuran mejorar sus conocimientos, habilidades y aptitudes mediante experiencias de aprendizaje diseñadas para desarrollar estos aspectos de corto a mediano plazo y desplegarlos en su puesto de trabajo (AL-Mottahar & Pangil, 2021a; Chacón et al., 2000; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007; Mozammel, 2019; Pineda, 2000; Rahman & Bockarie, 2021). La transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes obtenidos mediante cursos de formación, se denomina *transfer* (Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2022; Broad & Newstrom, 2000; Choi & Roulston, 2015; Ford et al., 2018; Ismail, 2021; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007).

Según Broad y Newstrom (2000), el personal de una empresa u organización transfiere cerca del 40% de lo que ha aprendido en experiencias de formación continua, lo que disminuye a un 25% después de 6 meses y al cabo de un año las tasas de transferencia de la formación se encuentran por debajo del 10% (Baldwin & Ford, 1988 citado en Broad & Newstrom, 2000; Mozammel, 2019; Shen & Tang, 2018). Se estima que, mientras las industrias estadounidenses gastan casi 100 millones de dólares en formación de sus empleados, no más del 10% de esa inversión se transfiere realmente a los puestos de trabajo (Rahman & Bockarie, 2021). En España el gasto en acciones de formación fue de 70,32€ por trabajador en 2023 (INE, 2024), y no existen evaluaciones actualizadas a nivel nacional con respecto a su aplicación, efectividad o transferencia a los puestos de trabajo.

Desde diferentes perspectivas, algunas investigaciones han analizado las razones por las que no se presenta la transferencia tras la formación (Wisshak & Barth, 2021). Por una parte, se ha evidenciado el papel que juegan la motivación (Dierdorff et al., 2010), la personalidad y la autoeficacia percibida como mediadores de la intención para el transfer (AL-Mottahar & Pangil, 2021b; Na-Nan & Sanamthong, 2020; Yamkovenko & Holton, 2010), los estilos de aprendizaje (Olivos et al., 2016), el efecto de los refuerzos al desempeño durante el entrenamiento o las acciones formativas (Madhavan et al., 2012; Sharif et al., 2022), la diferencia entre el aprendizaje de habilidades técnicas o “duras” e interpersonales o “blandas” (Laker & Powell, 2011), y el papel activo de las personas en el despliegue de la transferencia a lo largo del tiempo (Huang et al., 2017). Por otra, se ha observado que variables sociodemográficas y de caracterización laboral como el género, la edad, el nivel educacional, el tipo de contrato o la posición de liderazgo no tienen efectos significativos sobre el transfer (González-Ortiz et al., 2024). En general, para predecir el desarrollo de la transferencia se identifican tres factores relacionados con: el diseño de las acciones formativas; algunas variables psicológicas en los trabajadores formados, como la motivación o la autoeficacia; y características del ambiente de trabajo, como el apoyo y las oportunidades de desempeño (Grossman & Salas, 2011).

Tanto la planificación de la formación como su evaluación son prácticas clave en la gestión de los recursos humanos de las organizaciones. De acuerdo con Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), la razón de la evaluación de la transferencia de una acción formativa es determinar su efectividad. Sin embargo, este tipo de evaluación suele limitarse a aspectos como el diseño de las acciones formativas o la satisfacción de los asistentes, conocida como evaluación de la calidad de las acciones, y es menos frecuente la evaluación de variables psicológicas de los trabajadores y su percepción de las barreras que dificultan trasladar los aprendizajes al puesto de trabajo (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007; Pineda, 2000). Varios estudios coinciden en identificar importantes barreras para la transferencia de las acciones formativas, tales como la falta de compromiso por parte de la alta dirección en dichas acciones, falta de apoyo o refuerzo real y adecuado en el puesto de trabajo por parte de los jefes y compañeros, problemas en la detección de necesidades de formación, además de otras problemáticas estructurales dentro de la organización (Ansari et al., 2021; Broad & Newstrom, 2000; Holton et al., 2000; Martins et al., 2019; Na-Nan & Sanamthong, 2020; Prieto, 1994; Sarfraz et al., 2021).

En cuanto a las variables psicológicas asociadas al transfer, se destacan la motivación y la autoeficacia (Arefin et al., 2019; Grossman & Salas, 2011; Matthews et al., 2020; Saranya, 2021), y algunas de ellas, como la motivación, están estrechamente relacionadas con la percepción de las barreras organizacionales (Awais et al., 2013; Mohamad et al., 2021). Sin embargo, existe una diferencia entre la motivación para aprender, que se refiere al ánimo o interés por adquirir los contenidos tratados en la acción formativa, y la motivación para

transferir, que refleja la disposición de los aprendices para llevar a la práctica aplicada los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos (Ballesteros, 2008; Loomis y Prickett, 1985; Saputro & Syaebani, 2024; Tellis, 2004).

Diversos estudios señalan una relación estrecha entre *transfer*, motivación y autoeficacia (Ludwikowska, 2021; Na-Nan & Sanamthong, 2020). Bandura (1977) define la autoeficacia como el conjunto de creencias de una persona que representan su capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. Es decir, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona en sus propias capacidades para hacer sus actividades. En esta línea, Tellis (2004) definió la autoeficacia como la creencia de un individuo de que puede adquirir conocimientos y habilidades durante su formación. Esta creencia favorece la adquisición de conocimientos y habilidades, los aprendizajes y esfuerzos necesarios durante el proceso de formación y, finalmente, la transferencia de las acciones formativas.

Se han diseñado diversos instrumentos para medir el *transfer*, algunos de ellos evalúan la percepción de los trabajadores con relación a las barreras que dificultan la transferencia, como, por ejemplo, el papel de los supervisores o la adecuación de las acciones formativas (e.g. Holton et al., 1997; Roullier & Goldstein, 1993); otros contienen ítems para medir la motivación general para el *transfer* en trabajadores del sector público (Quesada-Pallarès et al., 2015; González-Ortiz et al., 2020); o se han centrado en evaluar la pertinencia de la formación para la planificación estratégica y financiera de las organizaciones (Zerbini & Abbad, 2010), y la satisfacción de la formación particularmente en el sector servicios (Sindhu, 2021). En general, la composición de estos instrumentos oscila entre 21 a 42 ítems, 1 a 9 factores, y su fiabilidad ronda valores alfa de 0,89 (entre 0,68 y 0,97).

El presente estudio pretende ampliar la comprensión y evaluación del *transfer* teniendo en cuenta de forma detallada dos aspectos. Primero, el papel de otros actores, además de los supervisores, como los compañeros de trabajo y las familias, en las evaluaciones y decisiones de las personas sobre su formación y transferencia, dada la evidencia existente en este sentido (Olivos et al., 2016; Siembab, 2024; Woelfel & Haller, 1971). Segundo, un concepto más específico del *transfer* que incorpora la motivación. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio tiene por objetivo general diseñar un instrumento para evaluar la motivación para el *transfer*, teniendo en cuenta las barreras percibidas por los trabajadores y su relación con la autoeficacia, y analizar sus propiedades psicométricas.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio de diseño correlacional transversal, de tipo psicométrico, con la finalidad de evaluar la validez y fiabilidad de una escala para medir la motivación para el *transfer*, mediante un procedimiento ampliamente empleado en ciencias sociales (e.g. Guion, 2004; Mueller & Kanpp, 2018) y cuyas características metodológicas se describen a continuación.

Participantes

Se realizó un muestreo por conveniencia. En total participaron 208 trabajadores diferentes, que cursaron 17 acciones formativas distintas con una duración promedio de 30 horas cada una, dictadas en modalidad presencial por una empresa de formación de Madrid y una organización gremial en una de sus sedes de Castilla-La Mancha. El único criterio de inclusión de los participantes fue asistir a acciones formativas. El 57,7% eran varones y la edad promedio de 39,4 años (DT=10,1). Según el nivel educacional, un 1,0% sin titulación alguna, 20,7% con grado escolar (educación secundaria obligatoria), 15,4% Bachiller (educación secundaria preuniversitaria), la mayoría (37,5%) con un título técnico de formación profesional grado medio o superior, y 25% algún estudio universitario.

Instrumentos y Procedimiento

Se confeccionó una escala para medir la motivación para transferir al puesto de trabajo los aprendizajes

adquiridos en acciones formativas, teniendo en cuenta barreras del transfer descritas en la literatura científica, tales como la intención de aplicar lo aprendido, el entorno físico y social del trabajador en proceso de formación y los papeles del profesor, superiores y compañeros (e.g. Broad & Newstrom, 2000; Schoeb et al., 2021). También se incorporaron ítems del estudio de Ballesteros (2008) y del estudio de Tellis (2004), formulados originalmente para medir motivación hacia la formación y motivación hacia la transferencia, respectivamente. Así, la escala quedó compuesta por 25 ítems que se responden en una escala tipo Likert (de 1= Muy de acuerdo, hasta 4= Muy en desacuerdo). Siguiendo protocolos de valoración de los ítems (Altman, 1991; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), la escala fue sometida a la evaluación independiente de dos jueces expertos en psicología del trabajo y las organizaciones, obteniendo a un buen nivel de concordancia ($Kappa = .653$; $p < .01$).

Para introducir variables criterio con las cuales comparar las respuestas dadas por los participantes a la escala de motivación para el transfer diseñada, se aplicó la *General Self-Efficacy Scale*, instrumento que evalúa la autoeficacia general (GSE; Schwarzer et al., 1997), compuesto por 10 ítems que se contestan en una escala de 4 puntos donde 1= incorrecto y 4 = cierto.

También se aplicó el cuestionario *Achievement Motivation, Locus of Control and Professional Training Questionnaire* (AmLcT-Q; Suárez-Álvarez et al., 2013) para medir actitud, atribución y motivación hacia la transferencia; compuesto por 26 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1= Totalmente en desacuerdo, hasta 5 = Totalmente de acuerdo). Mide tres factores: atribución de causalidad mediante locus de control externo; actitud hacia la formación; y motivación de logro.

Además, de estos instrumentos, se aplicó un *cuestionario ad hoc* mediante el que se recogió información sobre variables sociodemográficas como género, edad, y nivel educacional.

En primera instancia, estos instrumentos se aplicaron a un grupo piloto de 10 trabajadores de la población general seleccionados por conveniencia, y no reportaron problemas de interpretación o comprensión del instrumento, ni fatiga cognitiva durante su diligenciamiento. La aplicación definitiva fue administrada por los investigadores principales al finalizar cada acción formativa en las instalaciones de las organizaciones contactadas para el estudio. Cada aplicación tomó un tiempo aproximado de 10 minutos.

Consideraciones éticas

Los participantes fueron informados del objetivo de la investigación, quienes decidieron formar parte del estudio de forma voluntaria, firmaron un consentimiento informado, cumpliendo así con los principios enunciados en la declaración del Helsinki, las normas de buena práctica en investigación, y la legislación vigente en materia de protección de datos. El proyecto fue evaluado por el Comité de Ética en Investigación Social (CEIS) de la Universidad de Castilla-La Mancha (01-03-2024- CCJLd7D79Z).

Análisis de datos

Tras reenumerar ítems e invertir los correspondientes para homogeneizar la orientación de las respuestas, se calcularon los promedios por dimensión y se realizaron análisis de datos con el programa estadístico SPSS28, siguiendo un protocolo de análisis psicométrico basado en un análisis descriptivo inicial que orienta los posteriores análisis factoriales exploratorio (Briggs & Cheek, 1986), confirmatorio con PLS3 (Barclay et al., 1995; Chin, 1998; Ringle et al., 2015) y de correlaciones.

Resultados

Para probar la validez de constructo de la escala diseñada para evaluar la motivación para el transfer y sus dimensiones, se realizó un análisis factorial exploratorio de máxima verosimilitud con rotación Promax (ver [Tabla 1](#)).

Tabla 1. Matriz de componentes rotados del análisis factorial para los ítems de la escala de motivación para el transfer.

Ítems	Factores				M	DT	α^*
	1	2	3	4			
12.- El profesor resolvió dudas durante el curso con respecto a los contenidos del mismo	,814	,128	,290	,357	3,69	0,52	,937
5.- He percibido como creíble al profesor	,789	,096	,272	,391	3,69	0,55	,937
6.- El profesor ha relacionado los contenidos del curso con situaciones del mundo laboral	,745	,186	,303	,356	3,66	0,58	,937
19.- El profesor adaptó los contenidos del curso a la realidad profesional de los alumnos	,710	,258	,454	,328	3,56	0,56	,936
1.- Los objetivos del programa están orientados hacia su aplicación	,689	,270	,278	,319	3,37	0,60	,937
2.- Al concluir el curso procuraré probar si funciona lo aprendido	,644	,332	,401	,494	3,45	0,60	,936
14.- Las actividades que realizó el profesor incluyeron una fase práctica para aplicar los contenidos	,617	,164	,368	,473	3,55	0,62	,937
22.- Asistí al curso de referencia porque tenía un fuerte deseo de aprender nuevas cosas	,593	,266	,488	,343	3,60	0,54	,937
18.- Mi entorno familiar apoyó mi decisión de tomar el curso	,527	,235	,404	,300	3,56	0,60	,937
20.- El curso ha impulsado mis ganas de hacer cambios en mi puesto de trabajo	,459	,242	,398	,329	3,23	0,79	,937
13.- Me siento apoyado por mi departamento o unidad para la aplicación de los nuevos conocimientos	,220	,886	,558	,485	2,63	0,97	,934
8.- Me he sentido apoyado por mis superiores durante el curso para aplicar lo aprendido a mi puesto de trabajo	,264	,852	,603	,322	2,85	0,99	,934
11.- Durante el periodo de formación mis superiores me han preguntado cómo va el curso	,082	,743	,368	,360	2,60	1,11	,938
7.- En mi puesto de trabajo existe un clima apropiado para aplicar lo aprendido	,326	,721	,507	,601	2,90	0,95	,935
15.- Tengo las condiciones en mi puesto de trabajo para aplicar algunos contenidos o habilidades adquiridos durante el curso	,273	,716	,697	,504	2,92	0,98	,934
3.- Las instalaciones que hay en mi puesto de trabajo me permiten el desempeño adecuado de mis tareas	,228	,639	,514	,423	2,96	0,86	,936
17.- El trabajo con mis compañeros posibilita aplicar lo aprendido	,317	,467	,464	,425	3,22	0,76	,936
25.- Voy a aplicar lo aprendido en este curso para mi trabajo	,396	,583	,965	,534	3,29	0,86	,933
24.- Tengo la intención de Utilizar lo que he aprendido en este curso en mi trabajo.	,406	,617	,933	,579	3,31	0,82	,932
23.- Me siento muy comprometido a aplicar lo que he aprendido en este curso para mi trabajo	,481	,482	,814	,507	3,31	0,78	,934
16.- A través del curso aprendí técnicas que aplicaré en el lugar de trabajo	,490	,583	,803	,629	3,22	0,83	,933
21.- Fui al curso de referencia con el deseo de mejorar las habilidades y competencias relacionadas con mi trabajo	,305	,624	,787	,549	3,34	0,83	,934
4.- Existen contenidos y habilidades vistos en el curso que puedo aplicar en mi puesto de trabajo	,432	,689	,751	,729	3,22	0,83	,932
10.- Me veo utilizando lo aprendido en mi puesto de trabajo	,441	,629	,715	,845	3,16	0,77	,933
9.- Puede el curso contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo	,410	,401	,457	,691	3,22	0,73	,936
% varianza explicada	38,15	12,63	5,45	2,40	3,37	0,60	,937
Matriz de correlación entre factores	1	--	,270	,470			
	2		--	,650			
	3			--			
	4				--		

Nota: Máxima verosimilitud, Promax; Factores: 1= Contenidos; 2= Apoyo; 3= Intención; 4= descartado. M = media; DT = desviación típica; α^* = alfa del factor si el ítem es eliminado.

La matriz de correlaciones entre factores confirma la pertinencia de una rotación oblicua para conducir el análisis factorial (Tabachnick & Fidell, 2001). Los resultados indican que las respuestas se agrupan en cuatro factores, los que en conjunto explican el 58,6% de la varianza. El primero está compuesto por los ítems 12, 5, 6, 19, 1, 2, 14, 22, 18 y 20, que explican el 38,15% de la varianza. En su conjunto hacen referencia a la valoración de los contenidos del curso para la transferencia de la formación, salvo el ítem 20, que se refiere más a la motivación para impulsar cambios en el puesto de trabajo. Teniendo en cuenta los ítems el factor ha sido denominado “Contenidos”.

El segundo factor está compuesto por los ítems 13, 8, 11, 7, 15, 3 y 17, y explican el 12,6% de la varianza. En su conjunto hacen referencia a la importancia del apoyo de los compañeros, jefatura y condiciones generales de la organización para aplicar lo aprendido. Por esta razón se denominó “Apoyo”.

El tercer factor está compuesto por los ítems 25, 24, 23, 16, 21, y 4, que explican el 5,5% de la varianza y hacen referencia directa a la intención de aplicar lo aprendido en el curso, por lo cual recibió el nombre de “Motivación”.

Resultó un cuarto factor, compuesto solo por dos ítems (10 y 9), que explica el 2,4% de la varianza. Sin embargo, el criterio de contraste de caída que se observa en el gráfico de sedimentación muestra la pertinencia de escoger solo tres factores (Cattell, 1966; Kline, 2000). Además, según contenidos y egenvalues relativamente similares entre factores, se decidió incorporar el ítem 20 (*El curso ha impulsado mis ganas de hacer cambios en mi puesto de trabajo*) y el ítem 10 (*Me veo utilizando lo aprendido en mi puesto de trabajo*) al tercer factor. Por lo tanto, en esta primera etapa del análisis el ítem 9 quedó descartado, y se asume la reducción de la escala a tres factores.

Teniendo en cuenta estos resultados, y las decisiones teórico-conceptuales comentadas respecto a los ítems, se llevó a cabo un protocolo de análisis factorial confirmatorio con SmartPLS3 (Barclay et al., 1995; Chin, 1998; Ringle et al., 2015) para probar el modelo de medida (Figura 1), con base en tres factores y 24 ítems (Arefin et al., 2019; Eagly & Chaiken, 1993; Matthews et al., 2020).

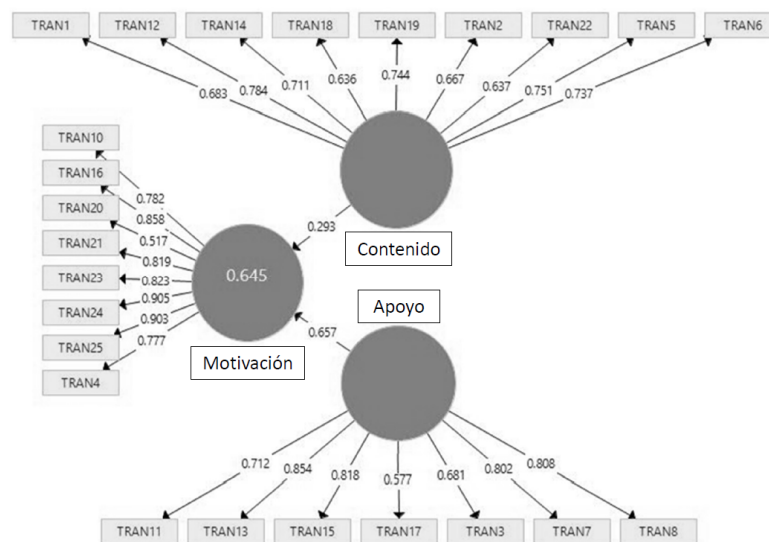


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio de la motivación para el transfer.

El análisis de fiabilidad del ítem individual muestra que todos cargan con $\lambda > ,700$, a excepción de los ítems 1, 2, 3, 17, 18, 20 y 22. El análisis de varianza extraída media (AVE) muestra que la puntuación de ningún factor es menor de 0,5. El análisis de validez discriminante, en base a las correlaciones cruzadas de las cargas factoriales (ver Tabla 2), muestra que todos los ítems cargan mejor en los factores a los que pertenecen. Lo mismo

confirma el promedio de las correlaciones cruzadas entre los constructos, que es menor a la raíz cuadrada de AVE.

Tabla 2. Análisis de fiabilidad de los ítems individuales y validez discriminante según el modelo de medida PLS (Outer Loadings λ y Cross-loadings).

Ítems	Modelo de 24 ítems			Modelo de 22 ítems		
	Contenido	Motivación	Apoyo	Contenido	Motivación	Apoyo
TRAN12	,784	,296	,186	,783	,284	,162
TRAN5	,751	,294	,156	,750	,283	,141
TRAN19	,744	,421	,290	,743	,402	,273
TRAN6	,737	,342	,238	,737	,334	,225
TRAN14	,711	,364	,193	,711	,356	,165
TRAN1	,683	,344	,273	,683	,333	,265
TRAN2	,667	,378	,266	,667	,364	,258
TRAN22	,637	,383	,214	,638	,373	,200
TRAN18	,636	,370	,249	,637	,363	,212
TRAN24	,404	,905	,650	,404	,901	,638
TRAN25	,388	,903	,656	,388	,908	,643
TRAN16	,466	,858	,671	,466	,858	,652
TRAN23	,413	,823	,554	,413	,815	,533
TRAN21	,333	,819	,662	,334	,825	,651
TRAN10	,480	,782	,624	,480	,790	,602
TRAN4	,425	,777	,637	,425	,790	,629
TRAN20	,397	,517	,329	--	--	--
TRAN13	,230	,582	,854	,230	,581	,865
TRAN15	,272	,718	,818	,272	,714	,821
TRAN8	,222	,579	,808	,222	,585	,817
TRAN7	,300	,606	,802	,300	,613	,795
TRAN11	,118	,420	,712	,118	,421	,733
TRAN3	,271	,521	,681	,271	,533	,701
TRAN17	,316	,490	,577	--	--	--

Los resultados generales de ajuste del modelo son adecuados, ya sea con los 24 ítems o eliminando los dos ítems con las puntuaciones Lambda más bajas (ver [Tabla 3](#)). En ambos casos los valores del Alpha de Cronbach, Rho, y Fiabilidad Compuesta alcanzan puntuaciones mayores a 0,7, y los valores de AVE son mayores a 0,5.

Tabla 3. Resultados de ajuste para el modelo de análisis factorial confirmatorio de la motivación para el *transfer* con PLS.

	Modelo de 24 ítems			Modelo de 22 ítems		
	Contenido	Motivación	Apoyo	Contenido	Motivación	Apoyo
A	0,874	0,919	0,871	0,874	0,931	0,88
P	0,874	0,93	0,885	0,874	0,932	0,891
Composite Reliability	0,900	0,936	0,902	0,900	0,945	0,909
AVE	0,50	0,65	0,57	0,50	0,71	0,63
R ²		0,645			0,628	
B	0,293		0,657	0,296		0,650

	Saturated Model	Estimated Model	Saturated Model	Estimated
SRMR	0,076	0,076	0,073	0,073
d_ ULS	1,725	1,725	1,363	1,363
d_ G1	0,774	0,774	0,664	0,664
d_ G2	0,616	0,616	0,523	0,523
Chi-Square	683,83	683,83	598,72	598,72
NFI	0,792	0,792	0,806	0,806

Se confirma entonces la estructura trifactorial de la escala de motivación para el transfer, y se recomienda la versión de 24 ítems. El análisis descriptivo de la escala muestra que las puntuaciones promedio se encuentran sobre la mitad superior de la escala ($M=3,3$; $DT=0,49$), lo que indica una motivación general para el transfer moderadamente alta. Las dimensiones mejor percibidas son “Contenidos” ($M= 3,6$; $DT= 0,41$) y “Motivación” ($M= 3,3$; $DT= 0,68$), seguidas de “Apoyo” ($M= 2,9$; $DT= 0,75$). La escala completa alcanza un $\alpha= ,936$, y por dimensiones así: “Contenidos” un $\alpha= ,881$, “Apoyo” un $\alpha= ,878$, e “Motivación” un $\alpha= ,925$; todos valores considerados muy aceptables (George & Mallery, 2003).

Un análisis de correlaciones (Tabla 4) entre la motivación para el transfer y las variables criterio muestra que, aunque débiles, las correlaciones entre las dimensiones del transfer, la autoeficacia, la atribución causal, la actitud hacia la formación, y la motivación de logro, van en el sentido de lo esperado, siendo todas las relaciones significativas de valencia positiva.

Tabla 4. Correlaciones entre la motivación para transferir, la autoeficacia y la AmLcT-Q.

	Autoeficacia General	Atribución causal	Actitud hacia la Formación	Motivación de logro
Motivación para el Transfer	,246**	,123	,221**	,247**
Contenidos	,279**	-,068	,142*	,290**
Apoyo	,092	,217**	,077	,091
Motivación	,220**	,151*	,239**	,234**

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$.

Discusión y conclusiones generales

El objetivo de este estudio fue diseñar un instrumento para evaluar la motivación para el transfer, teniendo en cuenta las barreras percibidas por los trabajadores y su relación con la autoeficacia, y analizar sus propiedades psicométricas. Los resultados obtenidos confirman la 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 la reagrupación de los ítems de la escala en tres factores, denominados Apoyo, Contenido y Motivación.

El primero de los factores es “Apoyo”, que se refiere a la ayuda para aplicar lo aprendido (transfer) que la organización, sus instalaciones y las personas y superiores que trabajan allí pueden ofrecer a quien recibe la formación. La percepción del apoyo que recibe el trabajador formado, por parte de gerentes y supervisores (jefes o personas a cargo), se constituye en un vínculo entre el curso de formación y la aplicación de ese aprendizaje en el trabajo, y entre el rendimiento individual y el organizacional (Ansari et al., 2021; Broad & Newstrom, 2000; Holton, 2000).

El segundo factor es “Contenido”, que alude a la valoración que los trabajadores formados hacen del curso realizado y el profesor que lo dicta. Respecto a la motivación de los alumnos a transferir los aprendizajes, Saranya (2021) destaca la importancia de la valoración que los aprendices hacen del trabajo del profesor y de

los responsables que la han organizado; y diversos estudios señalan la importancia de la adecuación de las instalaciones en las que se imparte la formación (Ballesteros, 2008; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007; Rahman & Bockarie, 2021).

El tercero es “Motivación”, que recoge la intención general de quien recibe la formación de aplicar lo que ha aprendido. Aunque los ítems de este factor no permiten distinguir entre motivación para aprender y motivación para transferir, como se advierte en otros estudios (Ballesteros, 2008; Loomis y Prickett, 1985; Saputro & Syaebani, 2024; Tellis, 2004), su confirmación como factor destaca el papel que la motivación tiene en el transfer, también reportado en diversas investigaciones (Quesada-Pallarès et al., 2015; González-Ortiz et al., 2020).

En cuanto a las relaciones de la motivación para el transfer con las variables criterio, la relación significativa y positiva con la autoeficacia va en el sentido de lo indicado por la literatura, respecto a que la motivación para transferir y la autoeficacia tienen un impacto positivo y significativo en la efectividad de la formación (Saranya, 2021; Saputro & Syaebani, 2024).

La relación positiva y significativa entre el factor “Apoyo” con la atribución causal y la motivación de logro también va en línea con lo observado por Suárez-Álvarez et al (2013), quienes encontraron una relación entre motivación de logro y locus de control interno en trabajadores del sector servicios. La correlación positiva del factor “Motivación” con la atribución causal, la actitud hacia la formación y la motivación de logro, coincide con lo que señalan Suárez-Álvarez et al. (2013), y confirman los hallazgos sobre la relevancia de la motivación para la transferencia de los aprendizajes obtenidos en cursos de formación (Quesada-Pallarès et al., 2015; González-Ortiz et al., 2020; Saranya, 2021; Saputro & Syaebani, 2024).

El estudio de la formación y sus garantías de calidad son muy importantes. España es uno de los países de la OECD y de la Unión Europea que tiene la más alta proporción de estudiantes mayores de 25 años en la segunda etapa de la educación secundaria, que se denomina Bachillerato y en la que usualmente hay alumnos de 16 años. Según la OECD (2024) esto revela la importancia de la formación continua para el país. Por eso es fundamental, además de realizar un adecuado diagnóstico de necesidades, fomentar la evaluación de la formación mediante métodos válidos y confiables, que también incluyan la motivación para la transferencia de los contenidos aprendidos.

En términos generales, este estudio aporta a los procesos de evaluación de la transferencia de acciones formativas al lugar de trabajo, dado que ofrece una herramienta que permite trascender la usual evaluación respecto de la calidad de dichas acciones e incluye elementos relacionados con las oportunidades de aplicación de los aprendizajes en las organizaciones. El reto radica en proponer recursos metodológicos que no consuman mucho tiempo ni incrementen los costes de la evaluación y las acciones formativas, lo que se resolvería en parte con la construcción y validación de escalas como la de motivación para el transfer del presente estudio.

En este sentido, para futuros estudios se recomienda realizar medidas longitudinales y verificación conductual (Broad & Newstrom, 2000; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007), y explorar la posibilidad de que el transfer de una acción formativa no solo sea evaluado por el participante e incluya la evaluación de otros miembros de la organización (Taylor et al., 2009). Además, queda por analizar más detenidamente la motivación para aprender, lo que explica otros procesos motivacionales relacionados con la satisfacción de necesidades eudaimónicas y aquellas impulsadas por factores motivacionales, crecimiento y desarrollo personal, observados en otros campos de la formación profesional (González-Anta et al., 2021; Nikolaev, 2016; Saputro & Syaebani, 2024). Y es importante incluir la percepción de los trabajadores sobre el papel de más actores en la evaluación y decisiones sobre la transferencia de su formación (Aleni & Sica, 2014), por ejemplo la familia, dado su papel en el apoyo al desarrollo de acciones de formación y transfer debido a las necesidades de conciliación entre la vida laboral y personal (Gutiérrez et al., 2020). Así mismo, el fenómeno de los jóvenes que viven con su familia destaca la importancia de la misma, por ejemplo, en España un 83% de la población joven sobre los 30 años de edad aún viven con su familia (Consejo de la Juventud de España, 2024).

Desde un punto de vista práctico, la escala de motivación para el transfer construida y validada en el presente estudio ofrece a los gestores de recursos humanos y de la formación de las organizaciones la posibilidad de recopilar información útil y complementaria para diagnosticar necesidades de formación, planificar las acciones formativas y realizar una evaluación estratégica de la inversión en formación de modo más preciso.

Referencias

- AL-Mottahar, T.M., & Pangil, F.B. (2021a). Exploring ways on enhancing transfer of training: a review of tested theories on transfer of training. *European Scholar Journal*, 2(10), 103-109. <https://www.scholarzest.com/index.php/esj/article/view/1359>
- AL-Mottahar, T.M., & Pangil, F.B. (2021b). The moderator effect of transfer climate on enhancing transfer of training: The application of AMO theory. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, 24(1), 1-13.
- Aleni, L., & Sica, L.S. (2014). Identity formation of Italian emerging adults living with parents: A narrative study. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1435-1447. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.013>
- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman and Hall.
- Ansari, H., Chaudhry, A.A., & Shahid, N. (2021). Impact of Job Satisfaction and Goal Setting on Transfer of Training with the Mediating role of Motivation to Transfer. *Asia Pacific Journal of Emerging Markets*, 5(1), 40-61. <https://apiem.net/wp-content/uploads/2021/10/APJEM-21-07R1-F.pdf>
- Arefin, M. S., & Islam, N. (2019). A study on the motivation to transfer training in the banking industry of Bangladesh. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 6(1), 45-72. <https://doi.org/10.1177/2322093718803210>
- Awais, M., Mohamed, M., Pandiyan, V. & Aini, A. (2013). Transfer of training: does it truly happen? An examination of support, instrumentality, retention and learner readiness on the transfer motivation and transfer of training. *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273-297. <https://doi.org/10.1108/03090591311312741>
- Ballesteros, J. L. (2008). *La formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración* [Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. accedaCRIS. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/2056/1/3229.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- 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.
- Baldwin, T.T., Ford, J.K., & Blume, B.D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Blume, B.D., Huang, J.L., Wang, Z., & Ford, J.K. (2022). Promoting transfer of hybrid training: Interaction of task-contingent conscientiousness and supervisor support. *Human Resource Development Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21473>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>
- Broad, M., & Newstrom, J. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo*. Addison Wesley.
- Chacón, S., Anguera, M., & López, J. (2000). Diseño de evaluación de programas: Bases metodológicas. *Psicothema*, 12(2), 127-131.
- Cattell, R. (1966). The Scree Test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 141-161. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- 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). 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. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21209>
- Consejo de la Juventud de España. (2024). *Balance general segundo semestre 2023*. Observatorio de emancipación del Consejo de la Juventud de España.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0020856>

- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- González-Anta, B., Orengo, V., Zornoza, A., Peñarroja, V., & Gamero, N. (2021). Sustainable virtual teams: Promoting well-being through affect management training and openness to experience configurations. *Sustainability*, 13(6), 3491. <https://doi.org/10.3390/su13063491>
- González-Ortiz, A., Alonso, M.A., Quesada-Pallarès, C., Berrocal, F., & McLean, G.N. (2020). Validation of predicting transfer instruments in Spain. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 695–715. <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2019-0188>
- González-Ortiz, A., Alonso, M. A., Quesada-Pallarès, C., Berrocal, F., & McLean, G. N. (2024). What is the relation between training transfer evaluation factors and training transfer when measured in the Spanish Public Administration? *The International Journal of Human Resource Management*, 35(18), 3112–3144. <https://doi.org/10.1080/09585192.2024.2399124>
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Guion, R. (2004). Validity and Reliability. In S.G. Rogerlberg (Ed), *Handbook of research methods in industrial and organizational psychology*. (pp. 57–76). Blackwell Publishing.
- Gutiérrez, R., Pruneda, G., & Doblyté, S. (2020). La protección ocupacional de nuevos riesgos sociales: conciliación y formación proporcionada por la empresa. *Revista Española De Sociología*, 29(2), 325–345. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.18>
- 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), 333–360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)
- Holton, E.F.III, Bates, R.A., Seyler, D.L., & Carvalho, M.B. (1997). Towards construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8, 95–113. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920080203>
- Huang, J. L., Ford, J. K., & Ryan, A. M. (2017). Ignored no more: Within-person variability enables better understanding of training transfer. *Personnel Psychology*, 70(3), 557–596. <https://doi.org/10.1111/peps.12155>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2024). *Encuesta anual de coste laboral (EACL). Año 2023*. Instituto Nacional de Estadísticas.
- Ismail, E. (2021). *Psychological Conditions as an Antecedent of Training Effectiveness* [Doctoral Thesis, University of Southampton].
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de las acciones formativas, los cuatro niveles*. Gestión 2000.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
- Loomis, L.J., & Prickett, C. (1985). *Applying Learning Principles and Theories to Vocational Education*. Northern Arizona University.
- Ludwikowska, K. (2021). Relationship between the cognitive factors of trainees reaction to training and their learning self-efficacy. *International Journal of Training Research*, 19(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1905686>
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2019). Impact of Online Training on Behavioral Transfer and Job Performance in a Large Organization. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(1), 27–37. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a4>
- 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. <https://doi.org/10.1002/acp.1807>
- Matthews, B., Daigle, J., & Cooper, J. (2020). Causative effects of motivation to transfer learning among relational dyads: the test of a model. *European Journal of Management and Business Economics*, 29(3) 297–314. <https://doi.org/10.1108/EJMBE-07-2019-0120>
- Mohamad, N. I., Ismail, A., & Nor, A. M. (2021). Relationship Between Managers' Support and Training Application with Motivation to Learn as Mediator. *Etikonomi*, 20(1), 119–136. <https://doi.org/10.15408/etk.v20i1.15231>
- Mozammel, D. (2019). Understanding post-training factors and job performance relationship: review of literature for transfer of training enthusiasts. *Annals of Contemporary Developments in*

- Management & HR*, 1(3), 33-38. <https://doi.org/10.33166/ACDMHR.2019.03.004>
- Mueller, R.O., & Kanpp, T.R. (2018). Reliability and validity. In G.R. Hancock, L.M. Stapleton, & R.O. Mueller (Eds), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. (397-401). Routledge.
- Na-Nan, K., & Sanamthong, E. (2020). Self-efficacy and employee job performance: Mediating effects of perceived workplace support, motivation to transfer and transfer of training. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 37(1), 1-17. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2019-0013>
- Nikolaev, B. (2016). Does Higher Education Increase Hedonic and Eudaimonic Happiness?. *Journal of Happiness Studies*, 19, 483-504. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9833-y>
- OECD. (2024). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.001>
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las Organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.
- Prieto, J.M. (1994). El transfer en los programas de entrenamiento de personal. *Boletín de estudios económicos*, 69(151), 173-185
- Quesada-Pallarès, C., Ciraso-Calí, A., Pineda-Herrero, P., & Janer-Hidalgo, A. (2015). Training for innovation in Spain. Analysis of Its Effectiveness from the Perspective of Transfer of Training. In S. Bohlinger, U. Haake, C.H. Jørgensen, H. Toivainen, & A. Wallo (Eds.), *Working and Learning in Times of Uncertainty*. (pp. 183-195). Sense Publishers.
- Rahman, A.A., & Bockarie, A. (2021). Exploring contextual factors affecting transfer of training in vocational training of media employees in Pakistan. *International Journal of Training Research*, <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.2011372>
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. M. (2015). "SmartPLS 3." Boenningstedt: SmartPLS GmbH. <http://www.smartpls.com>.
- 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. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>
- Schwarzer, R., Båbler, J., Kwiatek, Shröder, K., & Zhang, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish and Chinese versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Saputro, K., & Syaebani, M.I. (2024). The Influence of Pre-Training Factors on Training Effectiveness Mediated by Motivation to Learn, Motivation to Transfer, and Self-Efficacy – Case Study on Non-Ministerial Government Institutions. *Quantitative Economics and Management Studies*, 5(3), 658-669. <https://doi.org/10.35877/454RI.qems2646>
- Saranya, B. (2021). Impact of self-efficacy and supervisory support on transfer of training with special reference to Wheels India Limited. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, 8(8), 75-83. <https://www.neliti.com/id/publications/429360/impact-of-self-efficacy-and-supervisory-support-on-transfer-of-training-with-spe>
- Sarfraz, M., Hussain, Z., Syed, N., Rehman, F., Rollah Bin Abdul Wahab, S., & Salihuddin, M. (2021). Work Environment and Training Transfer Intentions: Does Organizational Justice Moderate Their Relationship. *SAGE Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211046941>
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M., & Courcy, F. (2021). Measuring transfer of training: Review and implications for future research. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 38(1), 17-28. <https://doi.org/10.1002/cjas.1577>
- Sharif, S., Braimah, M., & Dogbey, A.E. (2022). Academic supports, motivation to learn, motivation to transfer and transfer of training: a comparative analysis of public and private universities. *European Journal of Training and Development*, 47(5-6), 507-532. <https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2021-0068>
- Shen J., & Tang, C. (2018). How does training improve customer service quality? The roles of transfer of training and job satisfaction. *European Management Journal*, 36(6), 708-716. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.02.002>
- Siembab, M. (2024). Parents, friends, and classmates: reference groups and dropout from vocational education and training in Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(21), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00174-0>
- Sindhu, V. (2021). Training Transfer Instrument-Construct Validation. *Training & Development Journal*, 12(1), 23-29. <http://dx.doi.org/10.5958/2231-069X.2021.00004.4>
- Suárez-Álvarez, J., Campillo-Álvarez, A., Fonseca-Pedrero, E., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2013). Professional training in the workplace: The role of

- achievement motivation and locus of control. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E35. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2013.19>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Harper & Row.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0013006>
- Tellis, J.T. (2004). *Relationships of individual, situation, motivational, training reaction factors, and motivation to transfer training*. [Doctoral Thesis, Auburn University].
- Wisshak, S., & Barth, D. (2021). Perceptions of accountability for the transfer of training by leadership trainers. *International Journal of Training and Development*, 26(2), 209-227. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12255>
- Woelfel, J., & Haller, A. O. (1971). Significant Others, The Self-Reflexive Act and the Attitude Formation Process. *American Sociological Review*, 36(1), 74–87. <https://doi.org/10.2307/2093508>
- 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. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20054>
- Zerbini, T., & Abbad, G.S. (2010). Construção e Validação de uma Escala de Transferência de Treinamento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(4), 684-697.