

Pamies, M., Cascales-Martínez, A., y Gomariz, M. A. (2023). Estado de los factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente en etapas educativas no universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 417-438.

DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.520061>

Estado de los factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente en etapas educativas no universitarias

The status of the conditioning factors of the transfer of lifelong learning in non-university educational stages

Marcial Pamies Berenguer, Antonia Cascales-Martínez y M.^a Ángeles Gomariz Vicente¹

Universidad de Murcia

Resumen

Los programas de formación docente son posibilidades pedagógicas sólidas y relevantes cuya finalidad es actuar con eficacia sobre el aprendizaje del alumnado y desarrollar con éxito la práctica docente a medida que se transfieren los conocimientos adquiridos, produciendo una aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo mantenida en el tiempo. El objetivo es investigar si el tipo de enseñanza no universitaria en la que se desarrolla la labor docente condiciona la percepción del profesorado sobre los factores que influyen en la transferencia de la formación permanente. El diseño de la investigación es no experimental de carácter descriptivo tipo encuesta, siguiendo un muestreo no probabilístico por conveniencia por accesibilidad y disponibilidad de los sujetos. Han participado 4572 docentes y se han tenido presentes ocho factores: diseño y desarrollo de la formación, autoeficacia, fomento de la formación por los órganos del centro, feedback de los estudiantes y familias, recursos del entorno, resistencia al cambio en el centro docente, seguimiento de la institución formadora y locus de control externo. Los datos identifican a los factores Diseño y desarrollo de la formación y Autoeficacia como facilitadores fuertes de la transferencia en todos los tipos de enseñanza considerados; el factor Fomento de la formación desde el centro como facilitador fuerte en las etapas de Infantil y Primaria, en las

¹ **Correspondencia:** María Ángeles Gomariz Vicente, magovi@um.es, C. Campus Universitario de Espinardo, Facultad de Educación, Departamento MIDE, 30100 Murcia

de Secundaria y Formación Profesional y en la de Educación de Adultos, resultando el mismo ser un facilitador débil de la transferencia para la Enseñanzas de Idiomas y Artísticas.

Palabras clave: Educación, Enseñante, Formación continua; Transferencia del aprendizaje; formación de profesores.

Abstract

Teacher training programs are considered a solid and relevant pedagogical instrument. Their purpose is to act effectively on student learning and to successfully develop the teaching practice as the acquired knowledge is transferred, resulting in an application of the learning to the job position maintained over time. The main aim of this study is to investigate whether the non-university education, in which the participants of the training programs carry out their teaching work, determines the teachers' perception of the factors that influence the transfer of training. This study uses a non-experimental descriptive design in which a survey-type instrument is used to collect cross-sectional data, following a non-probabilistic convenience sampling according to the criteria of accessibility and availability of the subjects. 4,572 teachers have participated and eight factors have been taken into account: design and development of training, self-efficacy, promotion of training by school governing bodies, feedback from students and families, environmental resources, resistance to change in the workplace, monitoring of the training institution and external locus of control. Data analysis identified the Design and development of training and Self-efficacy as strong facilitators of transfer in all types of teaching considered; the factor of Promotion of training from the center has been identified as a strong facilitator in Infant and Primary Education, in Secondary Education and Vocational Training as well as in Adult Education. This factor has been identified as a weak facilitator of transfer for language teaching and art education.

Keywords: Education; teacher; continuous training; transfer of learning; teacher training.

Introducción y objetivos

Los planes de formación permanente de los y las empleadas de las diferentes organizaciones, entendidos como el conjunto de acciones diseñadas y programadas a lo largo de la vida laboral de los mismos para incorporar conocimientos, actitudes y habilidades con la finalidad de mejorar sus capacidades y su desempeño en el puesto de trabajo (Ganesh y Indradevi, 2015), se han identificado como una de las herramientas de mayor impacto que tienen a su disposición los departamentos de Recursos Humanos para actuar sobre el desarrollo profesional de los y las trabajadores y, de esta forma, obtener una mejora en el posicionamiento de la organización dentro del sector al que dirige su actividad. El impacto de la incorporación de los aprendizajes obtenidos en contextos formativos afecta a un amplio espectro de variables de salida utilizadas en la toma de decisiones en niveles estratégicos de la organización. Entre estas variables destacan: la adaptación a los cambios impuestos por la sociedad y los avances tecnológicos, la mejora en la calidad de los servicios ofrecidos incorporando nuevos modos de operación asociados a las dinámicas de trabajo o el desarrollo de actitudes que mejoren el clima de trabajo y la relación con el usuario final (Ford et al.,

2018). En el caso concreto del sector de la educación sostenida con fondos públicos en España, esta visión estratégica del desarrollo profesional se encuentra reflejada en la inversión económica realizada en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado, que ha experimentado un constante crecimiento como demuestra la serie temporal 2016-2018, en la que se observa un incremento absoluto de 14.091 M€ (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La visión de la formación permanente como elemento facilitador de las continuas adaptaciones y transformaciones a las que tienen que hacer frente las organizaciones, plantea cuestiones sobre la evaluación de la eficacia de los planes de formación, definida como una medida del nivel de mejora obtenido en la organización, derivado del desarrollo de dichos planes (Manna y Biswas, 2018), y cuyo estudio ha permitido, por un lado, identificar factores de influencia sobre dicha eficacia (Kodwani, 2017; Kodwani y Prashar, 2019) y, por otro, el proponer modelos para su evaluación (Alsalamah y Callinan, 2021; Cahapay, 2021; Jain et al., 2020). Independientemente del modelo empleado para la evaluación de la eficacia de la formación, la generalización al puesto de trabajo de los contenidos, actitudes o destrezas aprendidos durante la fase de formación (transferencia de la formación) se establece como un elemento precursor para poder medir la eficacia de los planes de formación (Baldwin et al., 2017; Ford et al., 2018).

La formación permanente del profesorado proporciona un mecanismo relevante que permite configurar equipos docentes competentes, con autonomía en la toma de decisiones y siendo capaces de desarrollar su práctica docente con éxito (Buckworth, 2017; Canto, 2016; García et al., 2020). Estos equipos docentes operan en ambientes de trabajo diversos, que varían entre etapas educativas y pueden verse afectados tanto por las enseñanzas impartidas como por los niveles donde se desarrolla la labor docente. Así, uno de los retos al que se deben enfrentar las administraciones educativas en materia de formación continua del profesorado es el de configurar una oferta que conjugue la visión estratégica de las políticas desarrolladas atendiendo a las particularidades y necesidades específicas de los contextos organizativos y docentes en los que se desarrolla la función concreta del profesorado, siendo nuestro país uno de los de nuestro entorno en el que mayor cantidad de horas dedican los docentes semanalmente a formación (Campos-García, 2022).

Transferencia de la formación permanente del profesorado

Por transferencia de la formación permanente entenderemos el grado en el que los conocimientos, destrezas o actitudes que se desarrollan en un contexto formativo son generalizados al entorno de trabajo. Se asume que dicha generalización se produce cuando se dan conjuntamente la aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo y dicha aplicación es mantenida en el tiempo (Baldwin y Ford, 1988; Feixas et al., 2013; Ford et al., 2018). La evaluación de la transferencia se ha asociado tradicionalmente con investigaciones centradas en mediciones indirectas sobre constructos que la condicionan de una u otra forma (Baldwin et al., 2017; Baldwin y Ford, 1988; Blume et al., 2010; Blume et al., 2019; Ford et al., 2018). Las variables de medición indirecta que han sido propuestas en los diferentes estudios dependen, en mayor o menor medida, de la singularidad del sector en el que opera la organización sobre la que se evalúa

la transferencia, el contexto en el que se desarrolla la formación o el objetivo de los programas formativos evaluados. Por ejemplo, en Sayadi et al. (2017) se propone un modelo de factores condicionantes de la transferencia (diseño de la formación, gestión, entorno de trabajo, cultura, apoyos y factores individuales) estudiado en el contexto de formación de los y las empleadas de las Universidades de Medicina de Irán; en Vandergoot et al. (2019) se estudian los factores de influencia sobre la transferencia de la formación en habilidades de liderazgo y en Martins et al. (2019) se estudia la transferencia y el impacto sobre la organización de un plan de formación en línea.

En el marco concreto de la formación permanente del profesorado se han planteado diversos estudios que proponen estructuras factoriales que condicionan el proceso de transferencia asociados a las enseñanzas universitaria y no universitaria. Para el ámbito universitario español, en Feixas et al. (2013) se presenta un conjunto de ocho factores condicionantes de la transferencia (Diseño de la formación y aprendizaje realizado, Apoyo de la persona responsable docente, Posibilidades al cambio, Recursos del entorno, Feedback del estudiante, Reconocimiento institucional, Cultura docente del equipo de trabajo y Organización personal del trabajo) que fueron identificados mediante la adaptación de una versión del cuestionario Learning Transfer Inventory System de Holton et al. (2000). Tomando como base el modelo de factores para el marco universitario, en Pamies-Berenguer et al., (2022) se presenta un modelo factorial específico para la formación del profesorado de las enseñanzas no universitarias, que contempla el conjunto de factores objeto de la presente investigación (ver Figura 1).

Partiendo de la base que los Planes de Formación Permanente dan respuesta a las necesidades de todos los docentes del sistema educativo, es de esperar que se produzcan diferencias sobre la percepción de dichos factores como favorecedores o limitantes de la transferencia entre los colectivos de profesores y profesoras a los que se dirige la formación. Esta diferenciación puede deberse a las diferencias en las características a nivel organizativo y funcional de las etapas y modalidades de enseñanzas o a las características del entorno en el que se desarrolla la función docente.

En esta investigación se plantea el estudio de la existencia de diferencias en la percepción de los factores de transferencia de la formación del profesorado no universitario entre las siguientes etapas educativas: Infantil/Primaria; Secundaria/Formación Profesional; Idiomas/Artes y Educación de Adultos con el fin de constatar la influencia del tipo de enseñanza. Además, con el fin de plantear actuaciones de mejora, se clasificarán los factores en términos de su condición como favorecedor o limitante de la transferencia en función de la etapa educativa en la que imparten los y las participantes en el estudio. De este modo, se ofrece una información lo más específica posible del estado de los factores de transferencia en las distintas etapas educativas objeto de la investigación.

El trabajo tiene como objetivo principal el investigar si el tipo de enseñanza (Infantil/Primaria, Secundaria/FP, Idiomas/Artísticas, Adultos) en la que el participante de las actividades formativas desarrolla su labor docente afecta a su percepción de los factores que influyen en la transferencia de la formación permanente, según el modelo factorial identificado en Pamies-Berenguer et al., (2022). En concreto, las hipótesis planteadas para la investigación fueron las siguientes (Figura 2):

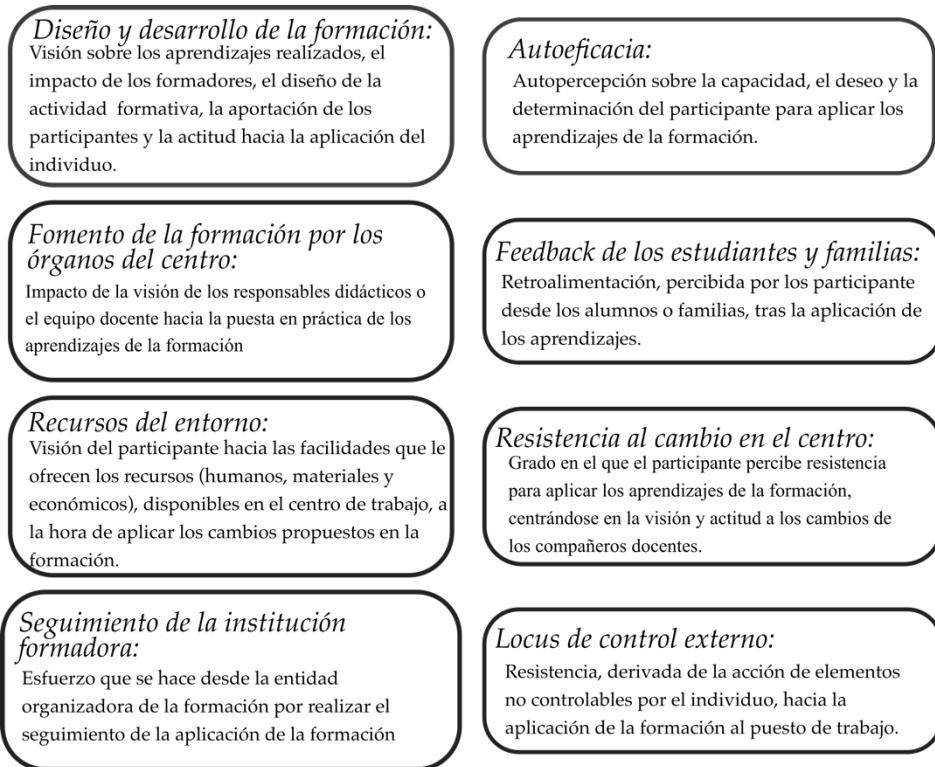


Figura 1. Modelo factorial de ocho factores para la transferencia de la formación del profesorado no universitario (Pamies-Berenguer et al., 2022).

• Para $i=1\dots 8$, H_{i1} : existen diferencias en el grado en el que influye el factor F_i sobre la transferencia entre los diferentes tipos de enseñanzas no universitarias (“Infantil/Primaria”, “Secundaria/FP”, “Idiomas/Artísticas”, “Adultos”), siendo F_1 ="Diseño y desarrollo de la formación"; F_2 ="Autoeficacia"; F_3 ="Fomento de la formación desde el centro"; F_4 ="Feedback de los estudiantes y las familias"; F_5 ="Recursos del entorno"; F_6 ="Resistencia al cambio"; F_7 ="Seguimiento de la institución formadora" y F_8 ="Locus de control externo".

La Figura 2 muestra de forma esquemática el conjunto de hipótesis planteadas, representando los factores condicionantes de la transferencia de forma agrupada según la tipología: Factores individuales, que provienen directamente de las características propias del individuo; Factores formativos, aquellos atribuibles al despliegue y seguimiento de la formación y los Factores ambientales, asociados con los recursos y el contexto en el que se desarrolla la función docente.

Por otra parte, se plantea la cuestión de explorar la situación de los factores recogidos en el modelo seleccionado en términos de sus puntuaciones factoriales e identificar, en función de la enseñanza o grupo de enseñanzas, los factores que resultan limitantes o favorecedores de la transferencia.

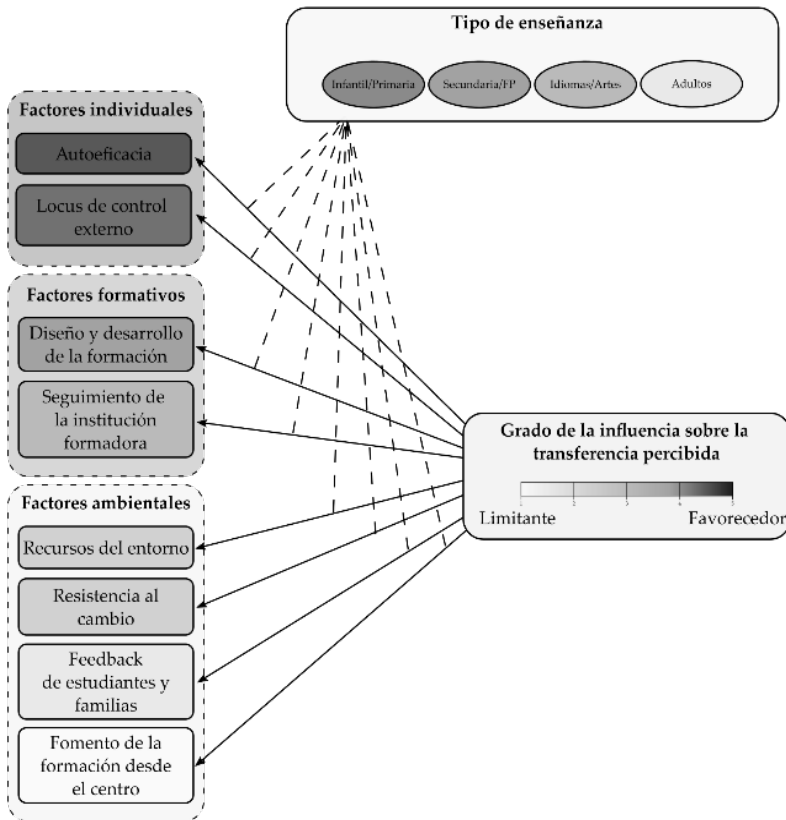


Figura 2. Esquema de las hipótesis planteadas en la investigación.

Las respuestas a estas cuestiones permiten identificar etapas y factores sobre los que realizar intervenciones de mejora del proceso de transferencia. De este modo, se dispone de una herramienta útil para desarrollar acciones formativas encaminadas a transformar en facilitadores fuertes de la transferencia aquellos factores condicionantes que se identifiquen como facilitadores débiles o que puedan estar ejerciendo algún tipo de barrera a la transferencia. Por otra parte, el conocer las etapas educativas en las que se producen diferencias ayudaría a centrar estudios sobre las necesidades formativas de cada etapa para las que se debería realizar un diseño específico de actuación que propicie el proceso de transferencia de la formación.

Método

Este estudio emplea un enfoque con diseño no experimental de carácter descriptivo y en el que se emplea un instrumento tipo encuesta para la recogida de datos de carácter transversal (Cubo et al., 2018).

Población y muestra

La población estuvo compuesta por el profesorado participante en actividades de formación del profesorado organizadas por el Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR Región de Murcia) durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020. La distribución de la población, atendiendo a la etapa educativa en la que imparten docencia, resultó: Primaria (42.15 %); Secundaria (29.83 %); Infantil (11.29 %); Formación Profesional (7.92 %); Educación Especial (3.53 %); Enseñanzas artísticas (1.84 %); Enseñanza de adultos (1.20 %); Enseñanza de idiomas (1.087 %) y otros niveles (1.13 %). Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, atendiendo al criterio de accesibilidad y disponibilidad de los sujetos a estudio. El número de individuos de la muestra final fue de 4572 participantes.

Los datos sociodemográficos indican una muestra formada por individuos de mediana edad ($M = 44.27$ años, $DT=9.21$) donde predomina el sexo femenino (79.9 %, $n=3517$) y con una experiencia media de 16.5 años ($DT = 8.9$ años). La etapa predominante es la de Primaria (43.83 %, $n = 2004$), seguido por la Enseñanza Secundaria (30.44 %, $n = 1392$), la Enseñanza Infantil (14.23 %, $n = 651$), Formación Profesional (7.7 %, $n = 352$), la Enseñanza de adultos (1.6 %, $n = 73$), las Enseñanzas de régimen especial y de idiomas (1.6 %, $n = 73$) y artísticas (0.6 %, $n = 27$). Atendiendo al tipo de centro, la opción predominante fue centro público (86.5 %, $n = 3956$). La representación de estos datos se ajusta a la distribución de datos poblacionales descritos en el párrafo anterior.

Instrumento

Como instrumento de observación se utilizó el cuestionario de factores de influencia sobre la transferencia de la formación continua del profesorado no universitario propuesto en Pamies-Berenguer et al., (2020b), validado en contenido mediante la validación de expertos (Pamies-Berenguer et al., 2020a), validado en constructo en Pamies-Berenguer et al., (2022) y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia, al que se incorporaron cuestiones para la descripción de la muestra obtenida (Edad, Experiencia docente, Sexo, Puesto docente, Enseñanza en la que se imparte docencia...). El instrumento utilizado presentó un valor de 0.83 en el índice alfa de Cronbach, considerándose un nivel de confiabilidad aceptable (De Vellis, 2003), para su utilización en la investigación propuesta.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos se realizó mediante la versión online del cuestionario, que fue enviado a los y las participantes de las actividades de formación mediante los canales de comunicación del CPR Región de Murcia.

Una vez concluido el periodo de recogida de datos, se obtuvo un total de 4769 encuestas de las cuales 4572 se correspondieron con profesorado que imparte docencia en los tipos de enseñanza de interés en la investigación (Infantil/Primaria, Secundaria/FP, Idiomas/Artísticas, Adultos). A las variables propias del cuestionario se añadieron las variables calculadas asociadas a las puntuaciones factoriales de los ocho factores

de estudio que se calcularon para cada individuo mediante la media aritmética de las valoraciones asignadas a cada uno de los ítems asociados. Sobre el conjunto de datos resultante, se realizó un estudio exploratorio basado en la identificación de datos atípicos en patrones de respuesta, puntuaciones factoriales y tiempos de respuesta que derivó en la eliminación de 15 cuestionarios, dando lugar a 4557 encuestas válidas para el estudio.

Las hipótesis propuestas plantean la existencia de diferencias en las puntuaciones factoriales, consideradas como variables dependientes, entre las diferentes agrupaciones de enseñanzas, actuando como variable independiente. Se planteó realizar un Análisis de la Varianza (ANOVA), explorando los supuestos necesarios de aplicación de método y, en función a este, aplicar la versión del método ANOVA mejor adaptada a las características de la muestra.

Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo de las distribuciones de datos muestrales. Con posterioridad, para cada agrupación de enseñanzas se estudiaron los supuestos de normalidad (Shapiro-Wilk) y de homocedasticidad (Levene) de las medias obtenidas para cada factor, resultando inexistente. Se decidió utilizar el estadístico F de Welch para realizar el ANOVA de un factor en cada una de las variables de estudio debido a la robustez de su error tipo I ante el incumplimiento de las hipótesis (Delacre et al., 2019). Para finalizar, se realizó un estudio descriptivo de las puntuaciones factoriales en función de las enseñanzas asignando, de forma cualitativa, un estado ordinal en función a las valoraciones cuantitativas. Para obtener el índice d de Cohen (1988) se ha recurrido a la calculadora del tamaño del efecto EasyCalculation.com (s.f.).

El procedimiento estadístico se realizó utilizando el software estadístico R en su versión 4.0.5 (31/03/2021) y ejecutado en un sistema operativo macOS Sierra versión 10.12.6.

Resultados

Los datos descriptivos obtenidos en relación con la asimetría y apuntamiento mostrados en la Tabla 1 y las desviaciones respecto a la normal presentados en los gráficos de cuartiles recogidos en la Figura 3, se interpretan como un incumplimiento de la hipótesis de normalidad.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para cada uno de los factores de influencia sobre la transferencia según los tipos de enseñanzas consideradas.

	Media	DT	Asimetría	Kurtosis
Diseño y desarrollo de la formación				
Infantil/Primaria	4.31	0.627	-0.963	0.86
Secundaria/FP	4.20	0.700	-1.010	1.21
Idiomas/Artísticas	4.10	0.986	-1.350	1.20
Adultos	4.20	0.793	-1.260	1.71

	Media	DT	Asimetría	Kurtosis
Autoeficacia				
Infantil/Primaria	4.35	0.613	-0.968	1.01
Secundaria/FP	4.32	0.656	-1.070	1.13
Idiomas/Artísticas	4.24	0.914	-1.330	0.10
Adultos	4.22	0.833	-1.490	2.55
Fomento de la formación desde el centro				
Infantil/Primaria	4.06	0.875	-0.969	0.655
Secundaria/FP	4.01	0.930	-0.963	0.468
Idiomas/Artísticas	3.74	1.050	-0.480	-0.831
Adultos	4.03	0.955	-0.733	-0.406
Feedback de los estudiantes y las familias				
Infantil/Primaria	4.13	0.701	-0.671	0.456
Secundaria/FP	3.94	0.798	-0.570	0.112
Idiomas/Artísticas	3.89	0.906	-0.677	0.024
Adultos	3.87	0.822	-0.440	0.350
Recursos del entorno				
Infantil/Primaria	3.63	0.885	-0.347	-0.274
Secundaria/FP	3.57	0.939	-0.336	-0.440
Idiomas/Artísticas	3.37	1.060	-0.334	-0.692
Adultos	3.56	0.981	-0.351	-0.306
Resistencia al cambio				
Infantil/Primaria	3.18	1.250	-0.124	-1.110
Secundaria/FP	3.25	1.260	-0.229	-1.100
Idiomas/Artísticas	3.56	1.200	-0.535	-0.728
Adultos	3.49	1.260	-0.426	-1.040
Seguimiento de la institución formadora				
Infantil/Primaria	3.62	1.120	-0.535	-0.445
Secundaria/FP	3.54	1.180	-0.517	-0.587
Idiomas/Artísticas	3.30	1.250	-0.344	-0.914
Adultos	3.65	1.210	-0.643	-0.562
Locus de control externo				
Infantil/Primaria	2.83	1.130	0.184	-0.692
Secundaria/FP	2.66	1.130	0.300	-0.696
Idiomas/Artísticas	2.98	1.100	0.169	-0.723
Adultos	3.12	1.210	0.076	-1.080

La Tabla 2 muestra los resultados del test de Shapiro-Wilks y de Levene. A la vista de los resultados, podemos afirmar que, a un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis de normalidad, confirmando lo observado en el estudio exploratorio.

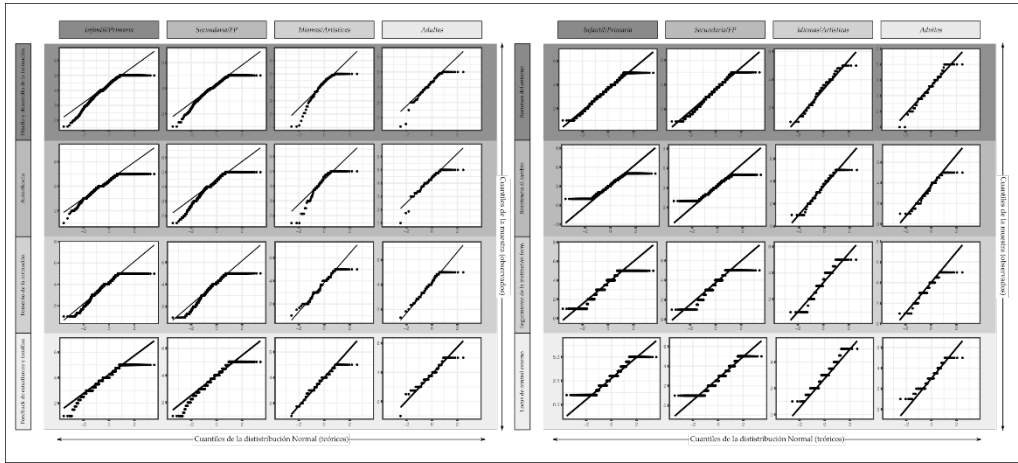


Figura 3. Gráficos de cuartiles de las puntuaciones factoriales en función a los tipos de enseñanza.

Con relación al test de Levene se observa que, a un nivel de significación de .05, a excepción de los factores “Resistencia al cambio” y “Locus de control externo”, no se presenta homogeneidad de varianzas. Así, se concluye que no se cumplen los supuestos del ANOVA de un factor.

Tabla 2

Resultados de los test de normalidad de Shapiro-Wilk y de homogeneidad de Levene para las puntuaciones factoriales en cada tipo de enseñanza.

Factor	Inf./Prim.		Sec./FP		Idiom./Art.		Adultos		Levene
	W	p	W	p	W	p	W	p-val	
Diseño y desarrollo de la formación	.907	.000*	.913	.000*	.837	.000*	.872	.000*	.000*
Autoeficacia	.894	.000*	.886	.000*	.811	.000*	.843	.000*	.000*
Fomento de la formación desde el centro	.895	.000*	.896	.000*	.920	.000*	.887	.000*	.001*
Feedback de los estudiantes y las familias	.927	.000*	.944	.000*	.929	.000*	.935	.001*	.000*
Recursos del entorno	.969	.000*	.968	.000*	.962	.006*	.958	.02*	.006
Resistencia al cambio	.943	.000*	.938	.000*	.920	.000*	.915	.000*	.656
Seguimiento de la institución formadora	.910	.000*	.911	.000*	.920	.000*	.890	.000*	.02*
Locus de control externo	.947	.000*	.942	.000*	.949	.000*	.935	.000*	.257

Nota: * p-valor < .05

Los resultados presentados en Delacre et al. (2019) apoyan el uso del estadístico F de Welch como alternativa al estadístico F clásico en situaciones en las que no se cumplen las condiciones de normalidad u homocedasticidad.

Tabla 3

ANOVA de un factor realizado con la prueba F de Welch para las puntuaciones factoriales.

Factor	F-Welch	df		p-val	f ² de Cohen
		Num	Den		
Diseño y desarrollo de la formación	10.455	3.00	210.19	.000*	.15
Autoeficacia	1.613	3.00	209.99	.187	.02
Fomento de la formación desde el centro	4.014	3.00	212.10	.008*	.06
Feedback de los estudiantes y las familias	23.755	3.00	211.43	.000*	.34
Recursos del entorno	3.617	3.00	212.03	.014*	.05
Resistencia al cambio	5.137	3.00	214.00	.002*	.07
Seguimiento de la institución formadora	3.398	3.00	212.58	.018*	.05
Locus de control externo	10.564	3.00	213.43	.000*	.15

Nota: * p-valor < .05

La Tabla 3 muestra los resultados de los contrastes de igualdad de medias realizados. A un nivel de significación de .05 se presentan diferencias significativas en las puntuaciones asociadas los factores: "Diseño y desarrollo de la formación", "Fomento de la formación desde el centro", "Feedback de los estudiantes y las familias", "Recursos del entorno", "Resistencia al cambio", "Seguimiento de la institución formadora" y "Locus de control externo" sin que exista la suficiente evidencia estadística para asumirlas en el factor "Autoeficacia".

La Tabla 4 muestra las comparaciones múltiples realizadas con el método de Games-Howell entre los diferentes grupos de enseñanzas. A la vista de tales resultados, se detectan diferencias significativas, al nivel de significación .05, entre las enseñanzas de Infantil/Primaria y Secundaria/FP en los factores: "Diseño y desarrollo de la formación", "Feedback de los estudiantes y las familias" y "Locus de control externo"; entre las enseñanzas de Infantil/Primaria y Enseñanzas de Idiomas/Artísticas se presentan diferencias en los factores: "Fomento de la formación desde el centro" y "Resistencia al cambio"; entre las enseñanzas de Infantil/Primaria y la enseñanza de Adultos se presentan diferencias en el factor: "Feedback de los estudiantes y las familias"; entre las enseñanzas de Secundaria/FP y las enseñanzas de Idiomas/Artísticas las diferencias se detectan en el factor "Locus de control externo" y, entre las enseñanzas de Secundaria/FP y las enseñanzas de Adultos las diferencias se detectan en el factor "Locus de control externo".

Tabla 4

Comparaciones múltiples Games-Howell del procedimiento ANOVA.

Variable Dep.	(I) Tipo Enseñanza	(J) Tipo Enseñanza	Diferencia de medias (J-I)	Error típico	p	d de Cohen	Intervalo de confianza (95 %) de la diferencia de medias	
							L. inf.	L. sup.
Diseño y desarrollo de la formación	Inf./Prim.	Sec./FP.	-.110	.0147	.000	-.17	-.163	-.057
		Idiom./Art.	-.207	.0702	.165	-.32	-.467	.052
		Adultos	-.109	.0662	.654	-.17	-.354	.137
	Sec./FP.	Idiom./Art.	-.097	.0707	.766	-.14	-.358	.164
		Adultos	.001	.0667	1.00	.002	-.246	.249
Idiom./Art.	Adultos	.099	.0957	.886	.11	-.253	.450	
Fomento de la formación desde el centro	Inf./Prim.	Sec./FP.	-.056	.0198	.195	-.06	-.128	.002
		Idiom./Art.	-.325	.0756	.016*	-.37	-.604	-.046
		Adultos	-.031	.0799	.993	-.04	-.033	.266
	Sec./FP.	Idiom./Art.	-.269	.0762	.066	-.29	-.551	.012
		Adultos	.024	.0806	.997	.03	-.275	.323
Idiom./Art.	Adultos	-.294	.1090	.228	-.29	-.105	.693	
Feedback de los estudiantes y las familias	Inf./Prim.	Sec./FP.	-.188	.0166	.000*	-.25	-.249	-.128
		Idiom./Art.	-.236	.0648	.055	-.33	-.475	.004
		Adultos	-.258	.0687	.046*	-.37	-.514	-.003
	Sec./FP.	Idiom./Art.	-.048	.0655	.956	-.06	-.289	.194
		Adultos	-.070	.0694	.891	-.09	-.328	.187
Idiom./Art.	Adultos	-.023	.0934	.998	-.03	-.366	.320	
Recursos del entorno	Inf./Prim.	Sec./FP.	-.068	.0200	.080	-.07	-.140	.005
		Idiom./Art.	-.267	.0760	.068	-.30	-.548	.014
		Adultos	-.069	.0821	.934	-.08	-.374	.236
	Sec./FP.	Idiom./Art.	-.199	.0767	.261	-.21	-.483	.084
		Adultos	-.001	.0827	1.00	-.001	-.308	.306
Idiom./Art.	Adultos	.198	.1110	.584	.19	-.208	.604	

Variable Dep.	(I) Tipo Enseñanza	(J) Tipo Enseñanza	Diferencia de medias (J-I)	Error típico	P	d de Cohen	Intervalo de confianza (95 %) de la diferencia de medias	
							L. inf.	L. sup.
Resistencia al cambio	Inf./Prim.	Sec./FP.	.070	.0274	.267	.06	-.029	.170
		Idiom./Art.	.385	.0864	.011*	.31	.066	.704
	Sec./FP.	Adultos	.315	.1060	.158	.25	-.077	.708
		Idiom./Art.	.315	.0873	.058	.25	-.007	.637
		Adultos	.245	.1060	.367	.20	-.149	.640
Idiom./Art.	Adultos	-.069	.1340	.983	-.06	-.069	-.562	
Seguimiento de la institución formadora	Inf./Prim.	Sec./FP.	-.078	.0253	.129	-.07	-.170	.014
		Idiom./Art.	-.320	.0899	.063	-.28	-.652	.012
	Sec./FP.	Adultos	.031	.1020	.997	.03	-.347	.408
		Idiom./Art.	-.242	.0909	.240	-.20	-.578	.093
		Adultos	.108	.1020	.877	.09	-.272	.488
Idiom./Art.	Adultos	.351	.1340	.253	.28	-.141	-.842	
Locus de control externo	Inf./Prim.	Sec./FP.	-.165	.0248	.000*	-.15	-.255	-.075
		Idiom./Art.	.147	.0795	.056	.13	-.146	.440
	Sec./FP.	Adultos	.288	.1020	.196	.25	-.090	.666
		Idiom./Art.	.312	.0802	.034*	.28	.016	.608
		Adultos	.454	.1020	.013*	.40	.074	.834
Idiom./Art.	Adultos	.141	.1270	.861	.12	-.362	.609	

Nota: * *p*-valor < .05

La Figura 4 muestra las puntuaciones medias obtenidas para cada factor, según el grupo de enseñanza. Se asignó un estado ordinal en función a su valor promedio empleando el siguiente esquema adaptado de Feixas et al. (2013):

- 1-2 (blanco): Barrera para la transferencia
- 2-3 (gris claro): Riesgo para la transferencia
- 3-4 (gris oscuro): Facilitador débil de la transferencia
- 4-5 (negro): Facilitador fuerte de la transferencia

Se observa que en todos los grupos de enseñanza los factores se encuentran clasificados como facilitadores, ya sean débiles o fuertes, salvo el factor “Locus de control externo” que es percibido como en estado de riesgo o de facilitador débil en función al grupo de enseñanza.

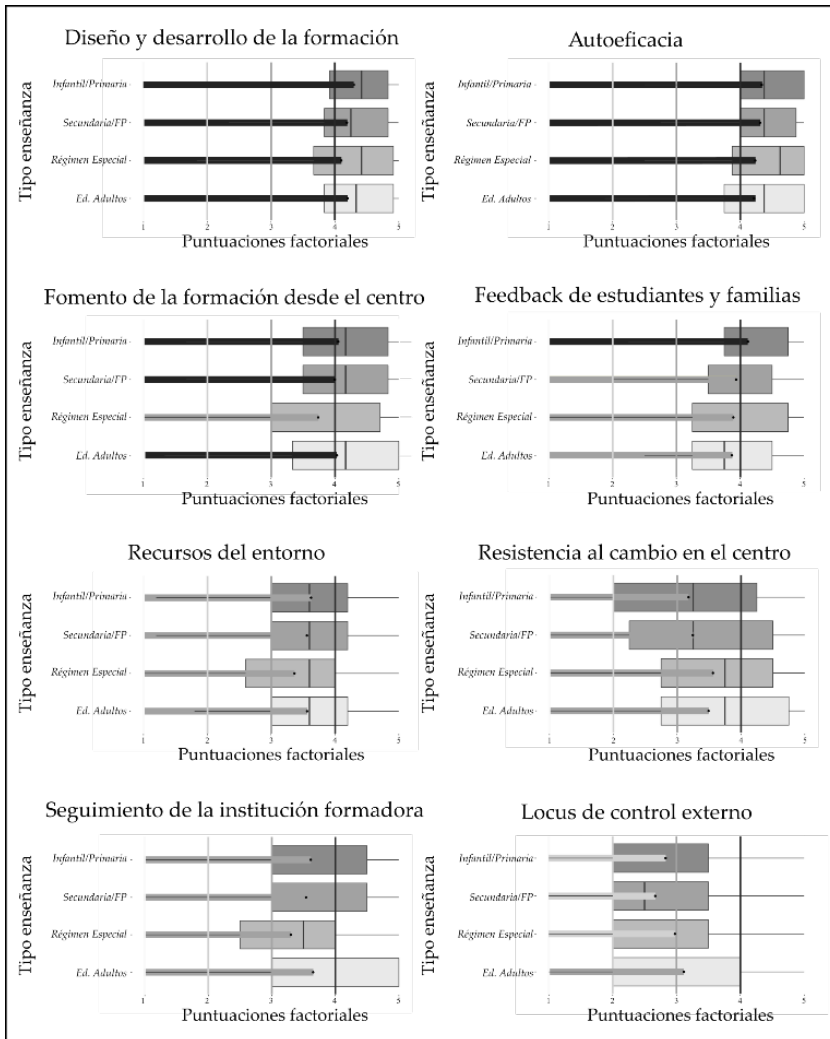


Figura 4. Distribución de puntuaciones factoriales muestrales en función de los tipos de enseñanza.

Discusión

Los resultados obtenidos en la fase de análisis serán utilizados para discutir cada una de las hipótesis planteadas en la investigación:

Hipótesis I. Factor: **Diseño y desarrollo de la formación**

Durante la fase de análisis se han detectado diferencias significativas en la percepción del factor “Diseño y desarrollo de la formación” entre los tipos de enseñanza Infantil/Primaria y Secundaria/Formación Profesional. Estas diferencias pueden justificarse en

términos de la organización de los programas formativos recogidos en Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2018-2021 (Orden 6771/2018, de 30 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2018-2021) destinados al profesorado de Infantil/Primaria y de Secundaria/Formación Profesional. Mientras que para las enseñanzas de Infantil y Primaria se plantean programas formativos que recogen objetivos de forma globalizada para todo el profesorado de dichas enseñanzas (Programas de Formación: 5.1 Infantil y 5.2 Primaria) los programas destinados a las enseñanzas de Secundaria y Formación Profesional reciben un tratamiento diferenciado según la especialidad de las personas destinatarias (Programas de Formación: 4.1 Matemáticas; 4.2 Ciencias de la Naturaleza; 4.3 Tecnología; 7.1 Formación Profesional Específica; 7.2 Formación Profesional Básica...) lo que podría afectar a la oferta de un amplio espectro de diseños en el segundo caso. Por otra parte, en Escudero (2017) se apunta a la existencia de temáticas formativas concretas, que obedecen a las modas impuestas en el sector educativo y que polarizan el modelo formativo desarrollado por las Comunidades Autónomas objeto de su estudio, entre las que se encuentra la Región de Murcia. La disgregación de dichas temáticas de interés entre los diferentes programas podría afectar a la discrepancia en los diseños y desarrollos de la formación al recibir un tratamiento más diferenciado en la enseñanza Secundaria y la Formación Profesional.

Por otra parte, la organización del CPR Región de Murcia recoge una asesoría específica para las enseñanzas de Infantil y Primaria mientras que las asesorías de formación para la etapa de Secundaria/Formación Profesional se encuentran divididas en asesorías destinadas a una especialidad o temática concreta.

Hipótesis 2. Factor: Autoeficacia

Los resultados obtenidos en el proceso de análisis no detectan diferencias significativas sobre la percepción del factor *Autoeficacia* entre el profesorado de los diferentes tipos de enseñanza considerados. En términos generales, la autoeficacia se refiere a una característica de la persona referida al juicio sobre sus propias capacidades (Bandura, 1977), que se concreta como factor que condiciona la transferencia en el modelo propuesto en Pamies-Berenguer et al. (2022) como la autopercepción hacia la capacidad, el deseo y la determinación del/a participante para aplicar los aprendizajes de la formación en su práctica docente. Así, las posibles diferencias que se pudieran encontrar con relación a la autoeficacia deberían presentarse a nivel individual y no colectivo, quedando justificada la ausencia de diferencias significativas observadas en los resultados.

Hipótesis 3. Factor: Fomento de la formación desde el centro

Los resultados indican diferencias, entre los tipos de enseñanza considerados, en la valoración que el profesorado hace sobre el factor de transferencia "Fomento de la formación desde el centro", revelándose diferencias significativas entre los tipos de enseñanza de Infantil/Primaria y el de Idiomas/Artísticas. El apoyo que reciben los y las empleadas desde las direcciones de las organizaciones o desde sus responsables directos configura una de las acciones de liderazgo que tiene un impacto en la trans-

ferencia de la formación permanente (Park et al., 2018). La percepción que tienen las personas empleadas sobre dicha acción de liderazgo puede verse afectada por la organización o la coordinación de los equipos de trabajo, el clima de trabajo en el entorno laboral o por la visión individual hacia el sistema jerárquico de la organización. Los claustros de los centros de enseñanzas de régimen especial, en término general, están configurados por multitud de docentes con especialidades muy diferenciadas que en muchas ocasiones exige formación de carácter específico. Esta diversidad podría estar relacionada con una percepción del fomento de la formación desde el centro inferior a la observada en otros tipos de enseñanza.

Hipótesis 4. Factor: Feedback de los estudiantes y las familias

El modelo dinámico para la transferencia de la formación permanente propuesto en Blume et al. (2019) establece, como elemento básico en el proceso de incorporación de los aprendizajes de las actividades formativas al puesto de trabajo, la evaluación de los resultados parciales que se obtienen en los diferentes intentos de aplicación para decidir si continuar con el proceso de generalización o descartar su uso. La retroalimentación del estudiantado y de las familias constituye una fuente de información que contribuye a que el docente valore los logros obtenidos al aplicar los aprendizajes de la formación. Sin embargo, la forma en la que se obtiene dicha información, su frecuencia o la calidad de la misma puede variar de un tipo de enseñanza a otro debido a diferentes factores entre los que se destacan: la eficacia de los canales de comunicación con las familias/alumnado (Macia, 2019); la participación de las familias en el ámbito escolar (Hernández-Prados et al., 2019); la estructura organizativa de las etapas o el desarrollo psicológico del alumnado de las diferentes etapas (Coq y Gerardin, 2020). Por otra parte, las diferencias en la formación inicial del profesorado de las etapas consideradas pueden jugar un papel relevante a la hora de recoger e interpretar la información asociada al feedback de los estudiantes y familias. Mientras que la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria se encuentra muy vinculada, durante todo el periodo de formación, con la pedagogía y la acción tutorial, el profesorado de Educación Secundaria recibe una formación muy especializada y de carácter científico en relación a su campo de estudio que complementa con la realización de un máster de formación, con una duración equivalente a un año, donde se concentra toda la formación relacionada con el ámbito educativo. Los elementos diferenciadores de estos factores pueden justificar las diferencias significativas en el factor “Feedback de los estudiantes y las familias” del tipo de enseñanza de Educación Infantil/Primaria con la de Secundaria/Formación Profesional y con la de Educación de Adultos, donde se pueden destacar tanto la diferencia de organización escolar, la madurez del alumnado de cada etapa y la relación entre el profesorado y las familias.

Hipótesis 5. Factor: Recursos del entorno

En el caso del factor “Recursos del entorno” se observan diferencias en las percepciones de los y las participantes de los diferentes tipos de enseñanza analizados. Se han encontrado diferencias significativas entre los tipos de Infantil/Primaria y los

de Idiomas/Artísticas. El grado de especialización que se requiere para la formación en idiomas, música, danza o arte dramático implica el uso de abundantes recursos en instrumentación, recursos digitales, espacios o elementos técnicos o recursos humanos de apoyo que pueden estar limitados tanto en cantidad como en disponibilidad. Estas necesidades pueden verse como limitantes a la hora de aplicar los aprendizajes de la formación si ésta impone el uso de recursos dedicados.

Hipótesis 6. Factor: Resistencia al cambio

El clima en el entorno de trabajo constituye un factor condicionante de la transferencia que ha sido ampliamente estudiado en la literatura (Kodwani, 2017; Na-nan et al., 2017; Tonhäuser y Bükler, 2016). La resistencia al cambio recoge la visión de la persona participante en las actividades formativas hacia las dificultades impuestas por la cultura de trabajo para aplicar los aprendizajes derivados de la formación. De nuevo, para este factor existen diferencias entre los tipos de enseñanza, destacando la diferencia presentada entre las enseñanzas de Infantil/Primaria y las de Idiomas/Artísticas. En este caso, se observa una percepción del factor como más limitante en el caso de las enseñanzas de Infantil/Primaria que en el de Idiomas/Artísticas, que puede explicarse apelando a la diferencia en la organización del trabajo. Mientras que en las enseñanzas de Infantil/Primaria el trabajo se organiza mediante equipos docentes heterogéneos que deben actuar de forma coordinada para la formación de un grupo de alumnos/as concreto, la organización en las enseñanzas de régimen especial tiene un carácter más individualizado dentro de los bloques temáticos abordados en la que el profesor o profesora se siente con una mayor libertad a la hora de introducir cambios derivados de la formación, al no verse afectado por un mayor número de interacciones en la toma de decisiones. En este sentido, las diferencias en la formación inicial de los y las docentes de las diferentes etapas pueden contribuir a las diferencias observadas. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria proporciona una visión de trabajo pedagógico de carácter colectivo en el marco del centro educativo, de los diferentes ciclos en los que se imparte docencia o en el de los equipos docentes que no se presenta en el caso de la formación del profesorado especialista en Educación Secundaria o de Régimen Especial.

Hipótesis 7. Factor: Seguimiento de la institución formadora

El seguimiento de la institución formadora hace referencia al impacto sobre el proceso de transferencia que realiza la institución organizadora de la formación para propiciar y fomentar la transferencia de las actividades que desarrolla (Pamies-Berenguer et al., 2022), donde aparece por primera vez como factor condicionante dentro de un modelo de factores de influencia en la transferencia. Los resultados indican diferencias en la percepción de dicho factor entre los diferentes tipos de enseñanzas considerados. No obstante, no se detectan diferencias significativas entre los pares de enseñanzas en las pruebas de comparación múltiple y debe destinarse un esfuerzo mayor para identificar la fuente de variación.

Hipótesis 8. Factor: Locus de control externo

Entre los antecedentes que influyen en la transferencia de la formación, asociados a las características de los y las participantes, en la literatura se encuentran estudios sobre la variable “Locus de control” (Baldwin y Ford, 1988; Deckers et al., 2021; Pamies-Berenguer et al., 2022). En nuestro caso, esta característica contempla las limitaciones para la transferencia impuestas por la carga de trabajo y la presión laboral. El tipo de enseñanzas en el que se imparte docencia podría tener un efecto sobre dicho factor al observarse diferencias significativas entre los tipos de enseñanza Infantil/Primaria, Secundaria/FP e Idiomas/Artísticas con la Educación de Adultos. Estas diferencias pueden justificarse por el efecto de la flexibilidad organizativa propuesta para las enseñanzas de personas adultas (Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2006), entre cuyas medidas se contempla la posibilidad de la formación a distancia, un modelo de aprendizaje basado en programas específicos de formación para la obtención de diferentes titulaciones o la posibilidad de ofertar enseñanzas no formales para la preparación de pruebas de acceso, y suponer una menor presión laboral al disminuir la intervención de las familias en la etapa. Así, la percepción del profesorado de esta etapa establece el locus de control externo como en estado de facilitador débil, mientras que en el resto de las enseñanzas se percibe como en riesgo para la transferencia.

Análisis del estado de los factores en función a los tipos de enseñanza

Los datos descriptivos obtenidos para cada factor y en cada tipo de enseñanza identifican a los factores “Diseño y desarrollo de la formación” y “Autoeficacia” como facilitadores fuertes de la transferencia independientemente del tipo de enseñanza considerado; el factor “Fomento de la formación desde el centro” como facilitador fuerte en las etapas de Infantil y Primaria, en las de Secundaria y Formación Profesional y en la de Educación de Adultos, resultando facilitador débil de la transferencia para la Enseñanzas de Idiomas y Artísticas; el factor “Feedback de los estudiantes y las familias” resulta facilitador fuerte de la transferencia en las etapas de Infantil y Primaria siendo percibido como facilitador débil en el resto de tipos de enseñanza; los factores “Recursos del entorno”, “Resistencia al cambio en el centro” y “Seguimiento de la institución formadora” se perciben como facilitadores débiles de la transferencia en todos los tipos de enseñanza considerados y el factor “Locus de control externo” se percibe como facilitador débil en la Enseñanza de Adultos y como riesgo para la transferencia en el resto de los tipos de enseñanza considerados.

Conclusiones

El trabajo contribuye al estudio de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario, describiendo la situación de determinados factores condicionantes, de forma comparada, entre diferentes tipos de enseñanza. Por otra parte, se proporciona una información relevante a la hora de abordar el problema de la búsqueda de iniciativas para la mejora del proceso de transferencia, identificando el estado en el que se encuentran los factores condicionantes.

Este estudio presenta como limitación principal el uso de un muestreo por conveniencia y no aleatorizado que supuso una mayor participación de docentes de las enseñanzas obligatorias. En segundo lugar, hay que tener presente que las características de los estudios de corte transversal presentan limitaciones relacionadas con los procesos de inferencia por lo que deben ser complementados con estudios realizados en diferentes instantes con el fin de disponer de una visión longitudinal de la problemática planteada.

A la vista de los resultados obtenidos, teniendo presente las limitaciones descritas, se considera que la investigación aporta nuevo conocimiento al estudio de la transferencia de la formación permanente para el marco profesional de la enseñanza no universitaria. Como vía de trabajo futuro, se propone el estudio de las particularidades concretas asociadas a las diferentes etapas que pueden estar mediando en las diferencias observadas en la percepción del estado de los factores. Además, una cuestión interesante, desde el punto de vista de la formación, es la de proponer, desarrollar y evaluar el impacto de acciones concretas para la mejora de los factores condicionantes en función a la etapa y el estado de cada factor.

Referencias

- Alsalamah, A., y Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's Four-Level Model of Training Criteria to Evaluate Training Programmes for Head Teachers. *Education Sciences*, 11, 116. <https://doi.org/10.3390/educsci11030116>
- Baldwin, T. T., y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., y Blume, B. D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 1(28), 17-28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., y Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177%2F0149206309352880>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., y Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Buckworth, J. (2017). Issues in the Teaching Practicum. En G. Geng, P. Smith, y P. Black (Eds.), *The Challenge of Teaching* (pp. 9-17). (s.l): Springer Singapore. Disponible en: <https://researchers.cdu.edu.au/en/publications/issues-in-the-teaching-practicum>
- Cahapay, M. B. (2021). Kirkpatrick model: Its limitations as used in higher education evaluation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 135-144. <https://doi.org/10.21449/ijate.856143>
- Campos-García, I. (2022). ¿Por qué somos diferentes?: Directores y profesores en el epicentro de la reforma educativa española. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 40(1), 275-302. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.46442>

- Canto, J.L. (2016). Educación en las escuelas Normales: La formación docente en México - crítica, tendencia y propuesta. *Revista Educação e Emancipação*, 9(2), 68-85. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n2p68-85>
- Cohen, J. (1988) (2^a. ed.). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Coq, J. M., y Gerardin, P. (2020). Desarrollo psicológico del niño. *EMC - Pediatría*, 55(2), 1-9. [https://doi.org/10.1016/s1245-1789\(20\)43834-x](https://doi.org/10.1016/s1245-1789(20)43834-x)
- Deckers, M., Altmann, T., y Roth, M. (2021). The influence of individual personality traits and team characteristics on training transfer: A longitudinal study. *International Journal of Training and Development*, 26(1), 69-101. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12237>
- Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., y Lakens, D. (2019). Taking parametric assumptions seriously: Arguments for the use of Welch's F-test instead of the classical F-test in one-way ANOVA. *International Review of Social Psychology*, 32(1). <https://doi.org/10.5334/irsp.198>
- De Vellis, R.F. (2003) (2.^a ed.). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20. Disponible en https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59785/pdf_19
- Feixas, M., Duran, M. D. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D. y Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5527>
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., y Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Ganesh, M., y Indradevi, R. (2015). Importance and effectiveness of training and development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 334-334. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p334>
- García, M. I. B., Castillo, V. D. V. L., y Camacho, R. V. S. (2020). Formación docente universitaria, desde una mirada diversa y crítica de sus actores. *Educación Superior*, 30, 11-28. Disponible en <https://bit.ly/3uUROoB>
- Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2018). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Holton, E. F., Bates, R. A., y Ruona, W. E. (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%3C333::aid-hrdq2%3E3.0.co;2-p](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4%3C333::aid-hrdq2%3E3.0.co;2-p)
- Jain, G., Sharma, N., y Shrivastava, A. (2020). Enhancing training effectiveness for organizations through blockchain-enabled training effectiveness measurement (BETEM). *Journal of Organizational Change Management*, 34(2), 439-461. <https://doi.org/10.1108/jocm-10-2020-0303>
- Kodwani, A. D. (2017). Decoding Training Effectiveness: The Role of Organizational Factors. *Journal of Workplace Learning*, 29(3), 200-216. <https://doi.org/10.1108/jwl-05-2016-0038>

- Kodwani, A. D., y Prashar, S. (2019). Exploring the influence of pre-training factors on training effectiveness-moderating role of trainees' reaction: a study in the public sector in India. *Human Resource Development International*, 22(3), 283-304. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1596012>
- Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, sec. I, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Manna, A., y Biswas, D. (2018). Influencing factors in the training effectiveness. *International Journal of Management Studies*, 4(9), 110-114. [https://doi.org/10.18843/ijms/v5i4\(9\)/15](https://doi.org/10.18843/ijms/v5i4(9)/15)
- Martins, L. B., Zerbini, T., y Medina, F. J. (2019). Impact of Online Training on Behavioral Transfer and Job Performance in a Large Organization. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 35(1), 27-37. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a4>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (3 de marzo, 2021). Estadística de gasto público en educación. Series temporales [Fichero de datos]. Disponible en <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/economicas/gasto/series-2019-dp//10/&file=gasto04.px&type=pcaxis&L=0>
- Na-Nan, K., Chaiprasit, K. y Pukkeeree, P. (2017). Influences of workplace environment factors on employees' training transfer. *Industrial and Commercial Training*, 49(6), 303-314. <https://doi.org/10.1108/ICT-02-2017-0010>
- Orden 6771/2018, de 30 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2018-2021. (2018). Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), 260, de 10 de noviembre de 2018, 28402-28436. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2018/numero/6771/pdf?id=771911>
- Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., y Gomariz-Vicente, M. Á. (2020a). *La validación de expertos en el proceso de adaptación de cuestionarios. El cuestionario de transferencia de la formación del profesorado no universitario*. En: Roig-Vila, Rosabel (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. (pp. 1410-1420). Octaedro.
- Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., y Gomariz-Vicente, M. Á. (2020b). *Cuestionario de transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Editum. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10201/93281>
- Pamies-Berenguer, M., Gomariz-Vicente, M.A. y Cascales-Martínez, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Park, S., Kang, H.-S. y Kim, E.-J. (2018). The role of supervisor support on employees' training and job performance: an empirical study. *European Journal of Training and Development*, 42(1/2), 57-74. <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2017-0054>
- Sayadi, Y., Rajaepour, S., Abedini, Y., y Gholami, K. (2017). An examination of factors affecting transfer of training among human resources of Iranian medical science universities. *Indian Journal of Science and Technology*, 10(17), 1-8. <https://doi.org/10.17485/ijst/2017/v10i18/100040>

- Tonhäuser, C., y Büker, L. (2016). Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International journal for research in vocational education and training*, 3(2), 127-165. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.3.2.4>
- Vandergoot, S., Sarris, A., y Kirby, N. (2019). Factors that Influence the Transfer Generalization and Maintenance of Managerial-Leadership Skills: A Retrospective Study. *Performance Improvement Quarterly*, 32(3), 237–263. <https://doi.org/10.1002/piq.21297>

Fecha de recepción: 13 de abril de 2022.

Fecha de revisión: 19 de mayo de 2022.

Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2022.