

## ¿Planeamos la formación continua para ser transferida? Descripción de un instrumento para el análisis del diseño de la transferencia.

Are we planning training programs to transfer training content? Description of a questionnaire for transfer design analysis

Cristina Granado Alonso. Universidad de Sevilla (cgalonso@us.es)

María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla

Sonia Aguilar Gavira. Universidad de Sevilla

Fecha recepción: 12/09/2012

Fecha aceptación: 14/12/2012

### RESUMEN

Tras el espectacular desarrollo cuantitativo experimentado por el sistema de formación continua en nuestro país en las últimas tres décadas, se hace preciso centrarse en su desarrollo cualitativo, esto es, en su eficacia y mejora. Para ello, proponemos como estrategia analizar en qué medida el diseño y desarrollo de las acciones formativas llevadas a cabo por una organización incluyen aquellas prácticas que la investigación señala como facilitadoras de la transferencia de la formación al puesto de trabajo. Por ésta se entiende el grado en que los participantes en una acción formativa aplican de manera eficaz y sostenida el conocimiento, las destrezas y las actitudes adquiridas en el contexto de la formación a su trabajo. Los estudios de investigación sobre eficacia de la formación han conseguido determinar una gran cantidad de variables que afecta a dicha transferencia, referidas tanto a las características de los propios participantes, a las características del entorno de trabajo y a factores relativos al propio diseño y desarrollo de la formación. Precisamente, es en este último conjunto de variables donde nos hemos centrado para elaborar un instrumento destinado a determinar el potencial de la oferta formativa de una organización para asegurar la transferencia de la misma, esto es, para analizar el denominado diseño de la transferencia. Este instrumento, que describimos en este trabajo, va a ser utilizado en el contexto de las acciones formativas llevadas a cabo por el *Instituto Andaluz de Administraciones Públicas*, y se centra en conocer las prácticas de formación utilizadas por sus agentes formadores docentes. Este diagnóstico previo permitirá orientar líneas de mejora al respecto.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza y formación, Formación Profesional, Formación continua.

### ABSTRACT

Professional training system in Spain has lived a very great development in its quantitative dimension in the last three decades. But, nowadays, it is necessary to focus on its qualitative development, that is, in its effectiveness and improvement. So that, we believe it is necessary to analyze to what extent training design and delivery of organizational training programs take into account those factors that increase the likelihood of transfer the training to the job, as Human Resource Development research has pointed out. Transfer design refers to the degree to which training has been designed and delivered in such a way that provides trainees the ability to transfer effectively learning (knowledge, skills and attitudes) back to the job in a sustained way. Researches about training effectiveness have pointed out a lot of variables that likely influence training outcomes. These effectiveness variables are typically studied in three broad categories: individual, organizational and training characteristics. We have focused on this last category for building our questionnaire. This instrument, we describe in this paper, will be used for analysing organization training programs transfer design. In particular, we are going to study specifically training programs designed and delivered by *Instituto Andaluz de Administraciones Públicas*, a regional administration department that is responsible for training of public administration employees in Andalusia. This questionnaire is focused on instructional techniques and learning principles used by trainers. This study will serve as a previous diagnosis that allows us to propose improvements.

### KEYWORDS

Teaching and Training, Vocational Training, Professional Training.

## 1. INTRODUCCIÓN.

La formación continua de los empleados es una herramienta estratégica clave para las organizaciones de cara a afrontar con éxito el reto de anticiparse, adaptarse y encontrar respuestas al flujo incesante de cambios que agitan a la sociedad en que vivimos. En nuestro país, desde la creación de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) en 1993, hemos asistido a un crecimiento espectacular de planes y acciones formativas que ha llevado consigo la consolidación de ciertas estructuras, rutinas y prácticas de formación en las propias organizaciones y en las vidas de los propios trabajadores. Alcanzado este nivel de desarrollo cuantitativo del sistema de formación, se precisa centrar la atención en su desarrollo cualitativo, esto es, en su eficacia y mejora, necesidad que se vuelve imperiosa en tiempos de ajustes del gasto, cuando la merma de recursos requiere un uso más racional y fundamentado de los mismos.

Sin embargo, sabemos poco sobre la incidencia que ha tenido hasta ahora la formación continua en nuestro país en las propias organizaciones, privadas y públicas, y por tanto desconocemos la eficacia del sistema creado y la rentabilidad de la inversión realizada. Y ello porque la evaluación de planes y acciones formativas ha sido una práctica deficitaria, ausente en algunos casos y carente de sistematicidad y rigor en la mayoría (Pineda, 2000).

Los estudios de investigación sobre eficacia de la formación se centran en detectar qué variables pueden estar influyendo en los resultados de la formación en los distintos momentos del proceso (antes, durante y después). Mientras la evaluación de la formación se ocupa más de determinar los beneficios obtenidos por ésta, dado que hay una orientación clara a la evaluación de logros en el campo de la formación continua, los estudios sobre su eficacia se han planteado determinar por qué se obtuvieron o no dichos beneficios, por qué los participantes aprendieron o no, por qué transfirieron o no lo aprendido, por lo que tiene un potencial diagnóstico indudable (Holton, Bates & Ruona, 2000) y ayuda a desarrollar orienta-

ciones para la mejora (Álvarez, Salas & Garofano, 2004).

Estos últimos autores, en su revisión de una década de estudios sobre eficacia de la formación, detectan que éstos utilizan en su mayoría como medida evaluativa la transferencia. La transferencia de la formación fue definida por Baldwin & Ford (1988) como el grado en que los participantes aplican de manera eficaz y sostenida el conocimiento, las destrezas y las actitudes adquiridas en el contexto de la formación a su trabajo. La transferencia no es el único indicador utilizado en los modelos de evaluación de la formación, pero concentra un gran potencial para valorar los efectos de la formación. Por su propia definición, la transferencia de la formación requiere que el participante haya aprendido las nuevas competencias objeto de la formación, es decir, para transferir es necesario aprender (Velada & Caetano, 2007), pero también hay evidencia de que el aprendizaje no garantiza la transferencia (Hutchins & Burke, 2007). Por tanto, evaluar el aprendizaje adquirido por los empleados participantes en una acción formativa no nos permite anticipar si ésta incide finalmente en su puesto de trabajo y en la organización. Por otro lado, en nuestro país, la medida más utilizada para la evaluación de la formación es la reacción o satisfacción de los participantes, primero de los cuatro niveles de impacto de la formación del modelo de evaluación elaborado por Kirkpatrick en 1959 (Kirkpatrick, 1998). Sin embargo, hay estudios que concluyen que la reacción simplemente afectiva a la formación recibida (se ha disfrutado, ha sido entretenida, ha gustado) tiene una influencia mínima en la transferencia (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Colquitt, LePine & Noe, 2000) y que sólo la satisfacción vinculada a la utilidad percibida de los programas formativos para responder a las necesidades del puesto de trabajo se relaciona con el aprendizaje (Alliger et al, 1997; Holton, 1996). Su uso generalizado se debe a la gran facilidad que supone obtener datos acerca de esta variable mediante encuesta a los participantes al finalizar una acción formativa.

Otras medidas evaluativas relativas al impacto de la formación, como los resultados o rentabilidad para la organización (Holton, 1996; Kraiger, 2002; Wade, 1994) o el retorno de la inversión (Philips, 1994), mucho menos utilizadas, añaden una gran complejidad a la, ya de por sí compleja, evaluación de la formación. Presentan además la dificultad de determinar si tales logros o la ausencia de los mismos guardan o no relación con la formación ofrecida o son debidos a otras variables difíciles de aislar (Chacón, Holgado, López & Sanduvete, 2006)

Luego, sin descartar el valor de la información que ofrecen otras medidas evaluativas, en los estudios sobre eficacia de la formación se adopta, mayoritariamente, la transferencia como resultado formativo crítico y busca determinar qué factores influyen en ella. Desde la aparición del modelo de Baldwin & Ford (1988), se asume que hay tres conjuntos de factores que afectan a la transferencia:

- Características de los participantes: Es el conjunto más estudiado e incluye múltiples variables relacionadas con la capacidad, la personalidad, la motivación o las actitudes de los empleados que reciben la formación.
- Diseño y desarrollo de la formación: Reúne factores vinculados mayoritariamente a la selección y tratamiento de los contenidos y estrategias de formación, incluyendo lo que ha venido en denominarse el diseño de la transferencia, al que nos referiremos posteriormente.
- Entorno de trabajo: Agrupa aquellas características del contexto de trabajo de los participantes que afectan a la transferencia, muchas de ellas vinculadas al llamado clima de transferencia y a la cultura de aprendizaje de la organización.

A pesar del gran número de estudios realizados sobre transferencia, no hay aún acuerdo sobre el número y naturaleza de dichos factores ni sobre la forma en que interactúan entre ellos (Jodlbauer, Selenko, Batinic &

Stiglbauer, 2012). Son loables los esfuerzos de autores como Holton, Bates & Ruona (2000) o de Burke & Hutchins (2007, 2008) por elaborar modelos de transferencia que delimiten las variables que deben ser consideradas en los estudios sobre eficacia de la formación, en virtud de la evidencia que reúnen o de la magnitud de dicha evidencia, porque la cantidad de variables detectadas como condicionantes de la transferencia excede con mucho las posibilidades de su abordaje y limita la rentabilidad del propio esfuerzo que supone el estudio de eficacia de la formación. Además, un número considerable de estas variables no son fácilmente manipulables por la formación (por ejemplo, la satisfacción en el trabajo de los empleados), o sería poco ético manipularlas (por ejemplo, seleccionar los participantes en función de su capacidad cognitiva o de su lugar de control).

En consecuencia, apostamos por centrar nuestra atención en aquellas variables que pueden ser modificadas o sobre las que pueda incidirse a través de la planificación y desarrollo de las acciones formativas, es decir, en aquellos factores que, habiendo evidencia de que favorecen o dificultan la transferencia, puedan ser afectados por prácticas formativas. Es posible que, al dejar de lado muchas de las variables que pueden estar incidiendo en las posibilidades de transferir lo aprendido al puesto de trabajo, estemos perdiendo capacidad explicativa, pero, al mismo tiempo, al concentrar los esfuerzos en aquellos aspectos que nos pueden permitir orientar líneas de acción y mejora, incrementamos la eficacia del estudio.

Esta opción nos orienta a considerar como variables centrales para el estudio de la eficacia aquellos elementos correspondientes al diseño y desarrollo de procesos formativos que inciden con mayor claridad sobre la transferencia de la formación. Como afirman Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh (2007), los esfuerzos de formación deben asegurar la transferencia, por lo que las organizaciones deberían diseñar sus acciones formativas incluyendo aquellas prácticas que incrementan las posibilidades de que dicha transferencia se produzca. Ese conjunto de

variables ha venido a constituir el factor denominado diseño de la transferencia. Se entiende por éste el grado en el cual la formación, de un lado, ha sido diseñada y tratada para dar a los participantes la capacidad para transferir la formación y, de otro, encaja con las necesidades del puesto de trabajo (Holton, Bates & Ruona, 2000). Por tanto, incluye prácticas que hayan evidenciado que favorecen las posibilidades de que los participantes aprendan el conocimiento, destrezas y actitudes objeto de la formación y sean capaces de utilizarlos eficazmente en su contexto laboral.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Objetivo del estudio

El estudio de investigación cuyas coordenadas enmarcamos en este trabajo tiene por objetivo detectar qué prácticas son utilizadas y con qué frecuencia por los agentes formadores docentes para el diseño y desarrollo de las acciones formativas que son llevadas a cabo por el Instituto Andaluz de Administraciones Públicas, organismo dependiente de la Consejería de Hacienda y Administraciones Públicas de la Junta de Andalucía, encargada, entre otras tareas, de la formación continua de una gran parte de sus empleados públicos (personal al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía, de sus agencias administrativas y de régimen especial y del personal no judicial al servicio de la Administración de Justicia en Andalucía-Decreto 277/2009, de 16 de junio).

Con ello se pretende conocer, dentro de limitaciones obvias, el potencial que tiene la formación ofrecida para favorecer la transferencia al puesto de trabajo en virtud del modo en que las prácticas utilizadas respondan al denominado diseño de la transferencia. Por tanto, se trata de un estudio sobre eficacia de la formación centrada en aquellas variables vinculadas al diseño de transferencia, ya definido. Entendemos que, antes de abordar el coste material y personal que supone la implantación de un sistema de evaluación de la transferencia de la formación, se hace necesario un estudio diagnóstico previo de las coordenadas en que se

concretan las acciones formativas y del modo en éstas son consonantes o no con los resultados que arroja la investigación sobre transferencia. Los resultados obtenidos nos permitirán orientar líneas de mejora del sistema de formación relativas tanto a la gestión y organización de la formación como a la propia formación de los formadores.

### 2.2. Informantes

Este estudio utiliza como informantes a los agentes formadores docentes o profesorado colaborador del Instituto, dada su posición de informantes privilegiados en la concreción de las acciones formativas y su carácter de piezas claves de la propia mejora del sistema de formación. Como señalan Burke & Hutchins (2008), aunque para estudiar la transferencia suele encuestarse a los participantes o a sus superiores, la información ofrecida por los formadores es importante dada su responsabilidad en la formación. La población está constituida por todos aquellos agentes formadores docentes que han colaborado en el desarrollo de las acciones formativas llevadas a cabo por el Instituto en el plan de formación del último año tanto en la formación horizontal como en la sectorial, excluyéndose al profesorado de acciones de formación en lenguas extranjeras, dada la peculiaridad de la transferencia en estos casos. La base de datos del Instituto arroja un cifra de 609 docentes.

### 2.3. Descripción del instrumento

Para cumplir con nuestro objetivo se ha procedido a la elaboración de un cuestionario sobre las prácticas formativas utilizadas por los agentes formadores docentes para analizar su potencial de cara a la transferencia. Para ello, se ha procedido a la revisión de estudios de investigación sobre eficacia de la formación, centrándonos en aquellas variables vinculadas al diseño de la transferencia. Hay que señalar que la mayor parte de la literatura en este campo es estadounidense, con una tradición y coordenadas en formación continua particulares, por lo que se reclama la necesidad de desarrollar estudios en otros países que permitan, de una parte, comprobar si las variables detectadas como

influyentes en la transferencia se mantienen en otros entornos y, de otra, contextualizar dichas variables ya que pueden estar mediadas culturalmente (Donovan & Darcy, 2011; Velada et al., 2007).

En cuanto a los datos de caracterización de la muestra, además de sexo y edad, se recogen datos como:

- La formación académica con la que cuentan (Burke & Hutchins, 2008; Velada et al., 2007).
- La experiencia con que cuentan en su campo profesional y el hecho de que tengan empleados bajo su responsabilidad (Velada et al., 2007).
- La experiencia con que cuentan como formadores y si han recibido o no preparación didáctica para ello. La preparación con que los formadores cuentan en Estados Unidos y en otros países para ejercer como tales difiere sustancialmente del caso español, donde el docente se recluta por su condición de experto en el contenido objeto de formación.
- Tipos de acciones formativas en que ejercen como docentes (presencial, semipresencial u online).
- Los objetivos prioritarios de sus acciones formativas, dado que las técnicas instruccionales que favorecen o no la transferencia dependen de que aquéllos tengan más que ver con la adquisición de conocimientos o con el desarrollo de destrezas (Álvarez, Salas & Garofano, 2004)

En cuanto a las prácticas utilizadas por los docentes en el diseño y desarrollo de las acciones formativas, se organizan las distintas variables en torno a tres dimensiones:

#### **Uso del contexto de trabajo como elemento clave en el diseño y desarrollo de la acción:**

Este factor incluye aquellas decisiones que vinculan la formación ofrecida a las necesidades del puesto de trabajo de los participantes y de la organización de la que proceden. Incluye variables como:

- Nivel de información que se ofrece a los participantes sobre lo que se va a

aprender y cómo este aprendizaje se relaciona con el puesto de trabajo de los participantes (Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner, Veermans, Fesner & Gruber, 2009).

- Establecimiento de objetivos relacionados con la aplicación de lo aprendido (Hutchins & Burke, 2007).
- Relevancia práctica de los contenidos de formación ofrecidos (Alliger et al., 1997).
- Alineamiento con los objetivos de la organización (Burke & Hutchins, 2007; Donovan & Darcy, 2011).
- Utilización de situaciones de aprendizaje afines al contexto laboral de los participantes (Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011).

#### **Uso de estrategias de formación acordes con ciertos principios o condiciones de aprendizaje centrados en las características de las personas adultas como aprendices:**

- Detectar necesidades de aprendizaje de los participantes.
- Permitir la discusión y el disenso.
- Dar cabida a los conocimientos y experiencias que los adultos aprendices traen consigo a una situación formativa. Estos tres orientaciones metodológicas recogen un amplio consenso entre los distintos enfoques acerca del aprendizaje de personas adultas, como señala (Jarvis, 1995).
- Atender la diversidad de aprendices abordando sus diferencias. Como propone Jarvis (2006), a mayor edad más diferencias encontramos en las biografías y en las experiencias socialmente construidas por los aprendices, lo que incrementa las diferencias entre ellos
- Uso de equipos de trabajo. Aunque no es un principio general del aprendizaje adulto, sí es cierto que entre las motivaciones u orientaciones al aprendizaje que mueven a las personas adultas a participar en la formación se destaca el componente

social, el valor de la actividad en cuanto a la interacción social que posibilita (Boshier, 1971; Boshier & Collins, 1985; Houle, 1992). También los enfoques formativos colaborativos adquieren una enorme importancia de cara a generar culturas de aprendizaje en las organizaciones, elemento fundamental en la transferencia de la formación (Álvarez, Salas & Garofano, 2004; Velada et al., 2007).

**Uso de ciertas técnicas instruccionales que parecen favorecer la transferencia de lo aprendido en una acción formativa (ver las revisiones realizadas por Álvarez, Salas & Garofano (2004), Burke & Hutchins (2007) y Russ-Eft (2002)).** En este factor, incluimos algunas estrategias que no reúnen evidencia empírica a este respecto. De esta forma, ampliamos el catálogo metodológico para poder recoger las prácticas que se utilizan y evitar el efecto de deseabilidad social en los respondientes, al juzgar que todas las prácticas propuestas en el instrumento son facilitadoras de transferencia. Por otra parte, no se incluyen otras estrategias que parecen haber demostrado que mejoran la transferencia, pero que quedan lejos aún de nuestra cultura formativa, como la prevención de recaídas o la autogestión. En este factor se incluyen los siguientes elementos:

- Uso de la exposición
- Uso de demostraciones
- Uso de métodos activos, como el descubrimiento guiado
- Realización de tareas prácticas de aplicación de lo aprendido, en situación de formación o en el puesto de trabajo, o de cómo aplicar lo aprendido en su entorno laboral como proponen Lim & Johnson (2002).
- Uso de ejemplos variados y de contraejemplos.
- Prácticas de feedback, apoyo y seguimiento. Ofrecer un conocimiento específico sobre los resultados de aprendizaje también se sostiene en el principio del aprendizaje adulto acerca de cómo mantener la motiva-

ción de las personas adultas durante su formación (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2006)

- Uso de tareas de evaluación de lo aprendido (Burke & Hutchins, 2008).

### 3. PROCEDIMIENTO

Este instrumento ha sido sometido al juicio de cinco expertos, responsables de formación del Instituto que han valorado con la máxima calificación la claridad y pertinencia de los ítems y han dado sugerencias acerca de la mejora de la redacción de algunos, supresión de algunas cuestiones referidas a la caracterización de la muestra o inclusión de otros ítems, que han sido atendidas para responder mejor a las necesidades de la organización.

Acabada la confección del instrumento, se ha procedido a construir su versión online mediante la aplicación Google.doc. Esta versión será enviada a los agentes formadores docentes mediante correo electrónico. Los datos obtenidos serán sometidos a análisis descriptivo y correlacional. Se elaborará un informe de resultados destinado al Instituto en el que se incorporarán líneas de acción para la mejora de la eficacia de las acciones formativas que ofrecen a los empleados públicos.

### 4. DISCUSIÓN

Consideramos que el estudio de eficacia de la formación continua, a través del análisis del modo en que las prácticas utilizadas son coherentes o no con la literatura de investigación sobre diseño de la transferencia, resulta una estrategia útil para diagnosticar la situación de partida y poder adoptar acciones de mejora al respecto.

No obstante, el hecho de que nuestro sistema de formación conste de dos tipos de agentes formadores con encargos complementarios pero diferentes complica el estudio de eficacia de dicho sistema y su optimización. De una parte, los responsables y gestores de formación son los encargados del diagnóstico de necesidades y del diseño y articulación de los planes anuales; de otra, los agentes formadores docentes que son los que actúan al tiempo como expertos en el

contenido objeto de la formación y como didactas capaces de generar situaciones que promuevan el aprendizaje de nuevos contenidos, destrezas y actitudes y su transferencia al puesto de trabajo por parte de los empujados participantes. Evidentemente, la eficacia del sistema depende de la conjunción de ambas fuerzas formadoras, pero con frecuencia ambas fuerzas trabajan de forma disociada: los gestores de la formación desconocen qué se hace y cómo en el discurrir de las acciones formativas y los docentes desconocen a qué demandas responden las necesidades de formación que deben cubrir ni pueden tomar decisiones sobre las modalidades y estrategias de formación que supongan decisiones organizativas, lo que, a su vez, merma la posibilidades de transferencia.

A ello hay que sumarle el hecho de que, presumiblemente, los formadores docentes no cuentan con preparación sobre aprendizaje y transferencia de la formación y desconocen los resultados de investigación al respecto, lo que impide utilizar dicho conocimiento para mejorar la eficacia de la formación que ofrecen. Esto nos lleva a vislumbrar como probable línea de mejora la formación de los formadores docentes en este campo. Sería necesario también conocer la perspectiva de los participantes en las acciones formativas sobre las prácticas de formación que les han sido ofrecidas, para obtener una visión más integrada y contrastada del modo en que se concretan los planes de formación.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W. Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50 (2), pp. 341-58.
- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C.M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3, pp. 385-416.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, pp. 63-100.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adults participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21, pp. 3-26.
- Boshier, R. & Collins, J.B. (1985). The Houle's typology after twenty-two years. A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35, pp. 113-30.
- Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), pp. 263-96.
- Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), pp. 107-28.
- Chacón, S., Holgado, P., López, J.M. & Danduvete, S. (2006). *Evaluación de la formación continua: fundamentos teóricos y herramientas metodológicas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Colquitt, J.A., Lepine, J.A. & Noe, R.A. (2000). Towards an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), pp. 678-707.
- Donovan, P. & Darcy, D.P. (2011). Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), pp.121-39.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. & Gruber, H. (2009). Integrative literature review: Motivation to transfer training. *Human Resource Development Review*, 8 (3), pp. 403-23.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), pp. 103-20.

- Holton, E.F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), pp. 5-21.
- 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), pp. 333-59.
- Houle, C.O. (1992). *The literature of adult education: A bibliographic essay*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hutchins, H.M. & Burke, L.A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings – closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and Development*, 11 (4), pp. 236-64.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and practice* (2<sup>nd</sup>. Edition) London and New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.
- Joldbauer, S., Selenko, E., Batinic, B. & Stiglbauer, B. (2012). The relationship between job dissatisfaction and training transfer. *International Journal of Training and Development*, 16 (1), pp. 39-53.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Pub.
- Kraiger, K. (2002). Decision-based evaluation. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing and managing effective training and development*. (331-375). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lim, D.H. & Johnson, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6 (1), pp. 36-48.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2006). *Learning in adulthood. A comprehensive guide* (3<sup>rd</sup>. edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Philips, J.J. (1994). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (3<sup>rd</sup> edition). Houston: Gulf Publishing Co.
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, pp. 119-33.
- Ruff-Eft, D. (2002). Typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1 (1), pp. 45-65.
- Velada, R. & Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31, pp. 283-96.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J., Lyons, B.D. & Kavanagh, M.J. (2007). The effect of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11 (4), pp. 282-94.
- Wade, P. (1994). *Measuring the impact of training*. London: Kogan Page