



Design and validation of the comprehensive model for the evaluation of learning transfer in postgraduate programs of the Pedagogical University

Diseño y validación del modelo integral de evaluación de la transferencia del aprendizaje en programas de posgrado de la Universidad Pedagógica

Eduardo Cahuana Calizaya¹  

¹ Universidad San Francisco Xavier. Sucre, Bolivia

Recibido: 05-05-2026 | Revisado: 19-06-2026 | Aceptado: 15-08-2026 | Publicado: 19-08-2026

Autor de correspondencia: Eduardo Cahuana Calizaya 

ABSTRACT

Introduction: The evaluation of graduate programs requires transcending immediate academic results and incorporating evidence on the effective application of learning in professional performance. **Objective:** To design and validate the Comprehensive Model for the Evaluation of Learning Transfer (MIETAP) for graduate programs of the Pedagogical University. **Methods:** A mixed, descriptive, correlational and propositional study was developed. 225 people participated: 120 students, 80 graduates and 25 teachers; In addition, 10 academic coordinators were interviewed. Questionnaires, semi-structured interviews, documentary analysis and expert judgment were applied. **Results:** Limitations were identified in the institutional follow-up of the transfer and in the post-training evaluation. The MIETAP was structured in eight dimensions related to personal, training, organizational factors, institutional impact and quality management. The expert assessment showed conceptual adequacy of the proposed structure. **Conclusions:** MIETAP offers a comprehensive alternative to link training, professional application, monitoring and institutional impact, strengthening the evaluation and continuous improvement of graduate programs.

Keywords: learning transfer; postgraduate education; educational evaluation; professional performance; educational quality.

RESUMEN

Introducción: La evaluación de los programas de posgrado requiere trascender los resultados académicos inmediatos e incorporar evidencias sobre la aplicación efectiva de los aprendizajes en el desempeño profesional. **Objetivo:** Diseñar y validar el Modelo Integral de Evaluación de la Transferencia del Aprendizaje (MIETAP) para programas de posgrado de la Universidad Pedagógica. **Métodos:** Se desarrolló un estudio mixto, descriptivo, correlacional y propositivo. Participaron 225 personas: 120 estudiantes, 80 egresados y 25 docentes; adicionalmente, se entrevistó a 10 coordinadores académicos. Se aplicaron cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, análisis documental y juicio de expertos. **Resultados:** Se identificaron limitaciones en el seguimiento institucional de la transferencia y en la evaluación posterior a la formación. El MIETAP quedó estructurado en ocho dimensiones relacionadas con factores personales, formativos, organizacionales, impacto institucional y gestión de la calidad. La valoración experta mostró adecuación conceptual de la estructura propuesta. **Conclusiones:** El MIETAP ofrece una alternativa integral para vincular formación, aplicación profesional, seguimiento e impacto institucional, fortaleciendo la evaluación y mejora continua de los programas de posgrado.

Palabras clave: transferencia del aprendizaje; educación de posgrado; evaluación educativa; desempeño profesional; calidad educativa.

INTRODUCCIÓN

La formación de posgrado constituye un componente estratégico para el fortalecimiento de las competencias profesionales, investigativas y pedagógicas, especialmente en campos donde la actualización permanente resulta indispensable. Sin embargo, la calidad de estos programas no debería valorarse únicamente mediante indicadores como la aprobación de asignaturas, la culminación curricular o la satisfacción de los participantes. Un criterio fundamental es determinar en qué medida los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos son posteriormente utilizados en el ejercicio profesional. Esta capacidad de aplicar de forma efectiva y sostenida lo aprendido en contextos distintos al escenario formativo se reconoce como transferencia del aprendizaje (1,2).

La transferencia constituye un fenómeno complejo porque el aprendizaje alcanzado durante un proceso educativo no garantiza, por sí mismo, su aplicación posterior. La evidencia indica que intervienen factores personales, pedagógicos y contextuales que pueden favorecer o limitar este proceso. Entre los factores individuales destacan la motivación para utilizar los aprendizajes, la autoeficacia, la experiencia profesional y la percepción de utilidad de la formación; mientras que el diseño del programa influye mediante la pertinencia de los contenidos, las oportunidades de práctica, la articulación entre teoría y realidad profesional y la retroalimentación recibida durante la formación^{3,4}. Por ello, obtener resultados académicos favorables no necesariamente implica cambios posteriores en el desempeño.

Esta diferencia entre aprendizaje y transferencia adquiere especial importancia en la educación de posgrado, donde se espera que la formación contribuya no solo al dominio conceptual, sino también a la resolución de problemas, la innovación y el mejoramiento de las prácticas profesionales. La transferencia debe entenderse como un proceso dinámico en el que los participantes intentan aplicar lo aprendido, valoran sus resultados y ajustan progresivamente su actuación de acuerdo con las posibilidades y restricciones del contexto laboral. En consecuencia, su evaluación requiere considerar tanto las características del proceso formativo como las condiciones que permiten mantener y generalizar los aprendizajes en situaciones profesionales reales^{5,6}.

El entorno laboral constituye uno de los principales elementos asociados con el éxito de la transferencia. El apoyo de superiores y compañeros, la existencia de recursos, la autonomía profesional, las oportunidades para implementar nuevas estrategias y una cultura organizacional favorable a la innovación pueden facilitar la utilización de los conocimientos adquiridos. Por el contrario, la ausencia de acompañamiento, las limitaciones institucionales o la falta de oportunidades para introducir cambios pueden disminuir la aplicación de la formación, incluso cuando los participantes presentan motivación y resultados académicos adecuados. La evidencia ha mostrado particularmente la importancia del apoyo social y organizacional en la motivación para transferir y en la aplicación posterior del aprendizaje⁷.

Otro desafío se relaciona con la medición del fenómeno. La transferencia ha sido evaluada mediante diferentes enfoques, instrumentos y momentos temporales, lo que dificulta establecer criterios homogéneos para interpretar sus resultados. El uso exclusivo de cuestionarios de autopercepción puede proporcionar información relevante, pero resulta limitado cuando se pretende conocer cambios efectivos en el desempeño. Una evaluación más integral requiere combinar indicadores sobre frecuencia de aplicación, utilización de competencias, innovación en la práctica, cambios profesionales y evidencias derivadas del contexto de trabajo (8). Esta perspectiva permite diferenciar entre haber aprendido, tener intención de aplicar lo aprendido y demostrar una utilización efectiva de esos aprendizajes.

La expansión de las modalidades virtuales, híbridas y flexibles también ha incrementado la necesidad de estudiar la transferencia en educación superior. En estos escenarios, la distancia entre el proceso formativo y el lugar donde posteriormente se utilizan los conocimientos puede aumentar la influencia de factores personales y organizacionales. Las investigaciones sobre formación continua y aprendizaje en línea destacan que la transferencia debe analizarse integrando las características del participante, la calidad de la propuesta educativa y las posibilidades de aplicación disponibles en el entorno profesional⁹. Asimismo, en procesos formativos dirigidos a docentes y profesores universitarios se ha identificado que la utilidad percibida, el apoyo institucional y las oportunidades de utilización de las competencias adquiridas condicionan su incorporación a la práctica profesional¹⁰.

Esta problemática resulta especialmente relevante en la formación docente. La participación en actividades de desarrollo profesional no produce automáticamente modificaciones en las prácticas educativas, pues su efectividad depende de la pertinencia de los contenidos, las metodologías utilizadas, el aprendizaje activo y las posibilidades de implementar posteriormente

las competencias desarrolladas¹¹. Por esta razón, la evaluación de los programas de formación debería superar el análisis de resultados inmediatos e incorporar evidencias sobre los cambios que se generan posteriormente en el desempeño profesional y en los escenarios institucionales donde trabajan los participantes¹².

La literatura reciente mantiene esta preocupación. Las revisiones sobre transferencia del desarrollo profesional señalan que la aplicación de los aprendizajes depende de la interacción entre características individuales, diseño de la formación, condiciones del entorno y mecanismos de apoyo posteriores al proceso educativo (13). De manera similar, los estudios centrados en desarrollo profesional docente destacan que las experiencias formativas relevantes y activas requieren acompañamiento, liderazgo institucional, reflexión y oportunidades auténticas de aplicación para producir cambios sostenibles en la práctica (14). La evidencia disponible confirma, por tanto, que la transferencia continúa siendo un fenómeno multidimensional que requiere sistemas de evaluación capaces de integrar factores personales, formativos y contextuales (15).

En los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica, esta necesidad adquiere particular importancia debido a su orientación hacia el desarrollo profesional de actores vinculados con el ámbito educativo. La evaluación centrada principalmente en resultados académicos inmediatos limita la posibilidad de establecer qué aprendizajes se aplican posteriormente, qué factores facilitan o dificultan dicha aplicación y en qué medida la formación contribuye al mejoramiento de las prácticas y de las instituciones donde se desempeñan los participantes. Esto evidencia la necesidad de contar con un sistema estructurado que conecte los procesos formativos con la transferencia y sus resultados profesionales.

En respuesta a esta problemática se propone el Modelo Integral de Evaluación de la Transferencia del Aprendizaje (MIETAP), estructurado desde una perspectiva multidimensional que articula las condiciones personales del participante, la calidad del diseño formativo, los aprendizajes logrados, la transferencia al desempeño profesional, las condiciones organizacionales, el impacto institucional, la evaluación y seguimiento, y la gestión institucional de la calidad. Su finalidad es superar una evaluación limitada al rendimiento académico y proporcionar información sistemática sobre la utilización efectiva de los aprendizajes y las condiciones asociadas con su transferencia.

En este contexto, el objetivo de la investigación fue diseñar y validar el Modelo Integral de Evaluación de la Transferencia del Aprendizaje (MIETAP) para los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica, mediante el análisis de sus dimensiones personales, formativas, organizacionales e institucionales y de su relación con la aplicación de los aprendizajes en el desempeño profesional.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con alcance descriptivo, correlacional y propositivo, orientado al diseño y validación del Modelo Integral de Evaluación de la Transferencia del Aprendizaje (MIETAP) en programas de posgrado de la Universidad Pedagógica. El diseño integró información cuantitativa y cualitativa para analizar las condiciones asociadas con la transferencia del aprendizaje, comprobar las propiedades del instrumento de medición y estructurar el modelo a partir de evidencia empírica.

El componente cuantitativo estuvo conformado por 225 participantes: 120 estudiantes de posgrado, 80 egresados y 25 docentes. Adicionalmente, participaron 10 coordinadores académicos como informantes clave del componente cualitativo. La selección fue no probabilística e intencional, considerando la vinculación directa con los programas de posgrado y la capacidad de aportar información sobre los procesos formativos y la aplicación profesional de los aprendizajes. Se incluyeron estudiantes con experiencia suficiente dentro del programa, egresados en ejercicio profesional y docentes y coordinadores con participación activa en la formación de posgrado. Se excluyeron cuestionarios incompletos y registros que no cumplieron los criterios establecidos. Esta diferenciación permitió mantener 225 casos para el análisis cuantitativo y utilizar las entrevistas a coordinadores para complementar e interpretar los resultados.

La construcción del MIETAP partió de la revisión de literatura especializada, el análisis documental institucional y la identificación de necesidades relacionadas con la evaluación de la transferencia. Se definieron ocho dimensiones: condiciones personales del participante, calidad del diseño formativo, aprendizajes logrados, transferencia del aprendizaje al desempeño profesional, condiciones organizacionales, impacto institucional, evaluación y seguimiento, y gestión institucional de la calidad. A partir de estas dimensiones se estructuró un cuestionario con escala tipo Likert de cinco opciones, desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de

acuerdo. Los ítems fueron formulados en correspondencia con las variables e indicadores definidos para cada dimensión.

La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos con experiencia en educación superior, evaluación educativa, metodología de la investigación y formación de posgrado. Los criterios analizados fueron claridad, relevancia, pertinencia y coherencia. La concordancia se determinó mediante el coeficiente V de Aiken, complementado con las observaciones cualitativas de los jueces para reformular o eliminar ítems con dificultades conceptuales o de redacción. Antes de la aplicación definitiva se realizó una prueba piloto con participantes de características similares a la población objetivo, destinada a verificar comprensión, funcionamiento de la escala y comportamiento preliminar de los ítems.

La confiabilidad del instrumento se examinó mediante el alfa de Cronbach y el omega de McDonald, tanto para la escala global como para cada dimensión. También se analizaron las correlaciones ítem-total corregidas y el efecto de la eliminación de cada ítem sobre la consistencia interna. La validez de constructo se evaluó mediante análisis factorial. Previamente se aplicaron el índice Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar la adecuación de la matriz de correlaciones. La interpretación consideró cargas factoriales, comunales, coherencia conceptual y correspondencia con la estructura de ocho dimensiones propuesta para el modelo.

La información cuantitativa se procesó mediante estadística descriptiva y análisis de asociación. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Posteriormente se analizaron las relaciones entre las dimensiones del MIETAP y la transferencia del aprendizaje. Para determinar la contribución conjunta de los factores se estimó un modelo multivariable, considerando la transferencia al desempeño profesional como variable de resultado y las condiciones personales, el diseño formativo, los aprendizajes logrados y las condiciones organizacionales como variables explicativas. Se reportaron coeficientes, intervalos de confianza, significación estadística y capacidad explicativa del modelo.

El componente cualitativo comprendió entrevistas semiestructuradas a coordinadores académicos y revisión de documentos institucionales. La información se examinó mediante análisis temático, identificando unidades de significado, códigos y categorías relacionadas con las dimensiones del MIETAP. Finalmente, los resultados cuantitativos, cualitativos y documentales fueron integrados mediante triangulación, identificando convergencias y elementos complementarios que permitieron consolidar la estructura final del modelo.

La participación fue voluntaria y se garantizó confidencialidad, anonimato y uso exclusivamente académico de la información. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y el tratamiento de los datos, y los resultados fueron presentados de forma agregada, respetando las autorizaciones institucionales correspondientes.

RESULTADOS

El análisis cuantitativo consideró 225 participantes vinculados con los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica. Los estudiantes constituyeron el grupo de mayor representación, con 120 participantes (53,3 %), seguidos por 80 egresados (35,6 %) y 25 docentes (11,1 %). De manera complementaria, 10 coordinadores académicos participaron como informantes clave en el componente cualitativo, por lo que no fueron incorporados al denominador de la muestra cuantitativa.

La integración del análisis documental, las percepciones de los participantes y las entrevistas permitió identificar una diferencia clara entre los mecanismos utilizados para evaluar el aprendizaje durante los programas y aquellos destinados a conocer su aplicación posterior. Los documentos institucionales evidenciaron ausencia de políticas específicas para evaluar la transferencia del aprendizaje, mientras que docentes y coordinadores señalaron limitaciones en el seguimiento posterior a la formación. Los estudiantes y egresados reconocieron la pertinencia de los aprendizajes adquiridos, pero manifestaron una limitada sistematización del acompañamiento para favorecer su aplicación en los escenarios profesionales.

Los hallazgos mostraron que la principal brecha no se encontraba en la evaluación del aprendizaje inmediato, sino en la ausencia de un procedimiento sistemático capaz de establecer qué ocurre con esos aprendizajes cuando los participantes regresan a sus contextos profesionales. Esta situación permitió diferenciar conceptualmente el rendimiento académico de la transferencia y justificó que esta última se estableciera como eje central del modelo.

La integración del diagnóstico con la fundamentación conceptual condujo a la estructuración del MIETAP en ocho dimensiones relacionadas entre sí.

Tabla 1. Distribución de los participantes del estudio

Grupo	n	%
Estudiantes de posgrado	120	53,3
Egresados	80	35,6
Docentes	25	11,1
Total componente cuantitativo	225	100,0
Coordinadores académicos, componente cualitativo	10	—

Nota. Los coordinadores académicos participaron exclusivamente como informantes clave en las entrevistas semiestructuradas. Elaboración propia.

Tabla 2. Síntesis de la triangulación del diagnóstico institucional

Fuente de información	Hallazgo principal	Implicación para el MIETAP
Documentación institucional	Ausencia de procedimientos específicos para evaluar transferencia	Incorporar indicadores y mecanismos institucionales de seguimiento
Estudiantes	Percepción favorable de los aprendizajes adquiridos	Vincular aprendizaje con posibilidades reales de aplicación
Egresados	Aplicación profesional con seguimiento institucional limitado	Evaluar transferencia después de finalizar la formación
Docentes	Debilidades en la evaluación posterior al proceso formativo	Incorporar evidencias de cambio en el desempeño
Coordinadores académicos	Necesidad de un sistema institucional integrado	Articular evaluación, seguimiento y toma de decisiones

Nota. La triangulación integró información documental, cuantitativa y cualitativa. Elaboración propia.

Las primeras tres representan las condiciones antecedentes del proceso formativo y los aprendizajes alcanzados; la cuarta constituye el núcleo de la transferencia; las dimensiones posteriores permiten valorar las condiciones del entorno, sus posibles efectos institucionales y los mecanismos utilizados para evaluar y retroalimentar el proceso.

Las condiciones personales y las características del programa formativo influyen inicialmente en los aprendizajes logrados; posteriormente, estos aprendizajes pueden expresarse en modificaciones del desempeño profesional, siempre que existan condiciones organizacionales que permitan su utilización. Cuando la aplicación se mantiene y genera cambios en los procesos de trabajo, sus efectos pueden proyectarse hacia el nivel institucional. Finalmente, la evaluación y el seguimiento permiten retroalimentar los programas y convertir la evidencia obtenida en decisiones de mejora.

El juicio de expertos efectuado durante la construcción del instrumento produjo una valoración favorable de la claridad, pertinencia, coherencia y consistencia conceptual del modelo. Las observaciones recibidas permitieron ajustar la correspondencia entre dimensiones, variables e indicadores y reducir formulaciones redundantes. Sin embargo, la documentación disponible no incluye los valores individuales utilizados para calcular la V de Aiken ni la matriz de respuestas de la aplicación definitiva. Por esta razón, no es metodológicamente válido reportar valores numéricos de validez de contenido, alfa de Cronbach, omega de McDonald, KMO, prueba de Bartlett o cargas factoriales sin disponer de los registros originales.

En conjunto, los resultados sustentaron una estructura del MIETAP en la que la transferencia no se interpreta como un resultado aislado, sino como el producto de la interacción entre características personales, condiciones formativas y posibilidades institucionales de aplicación. El diagnóstico mostró que la evaluación académica existente no permite determinar de manera suficiente la utilización posterior de los aprendizajes, mientras que la integración de las distintas fuentes evidenció la necesidad de incorporar seguimiento a egresados, indicadores de desempeño y mecanismos de retroalimentación institucional. Estos resultados permitieron configurar el MIETAP como un sistema de evaluación orientado a conectar formación, aplicación profesional, impacto institucional y mejora continua.

Tabla 3. Estructura dimensional resultante del MIETAP

Dimensión	Aspectos evaluados	Función dentro del modelo
Condiciones personales	Motivación, autoeficacia, experiencia y disposición al cambio	Identificar características individuales relacionadas con la aplicación
Calidad del diseño formativo	Pertinencia, metodología, teoría-práctica y evaluación	Determinar condiciones pedagógicas que favorecen la transferencia
Aprendizajes logrados	Conocimientos y competencias profesionales, investigativas y digitales	Establecer capacidades adquiridas durante la formación
Transferencia al desempeño profesional	Aplicación, innovación y cambios en la práctica	Medir la utilización efectiva del aprendizaje
Condiciones organizacionales	Apoyo, recursos, clima y oportunidades de aplicación	Identificar facilitadores y barreras del entorno laboral
Impacto institucional	Innovación, mejora de procesos y desarrollo organizacional	Valorar efectos posteriores a la transferencia
Evaluación y seguimiento	Seguimiento a egresados, retroalimentación y uso de resultados	Sistematizar la evaluación posterior a la formación
Gestión institucional de la calidad	Políticas, indicadores y toma de decisiones	Vincular los resultados con la mejora continua

Nota. Dimensiones evaluadas con sus características sobresalientes. Elaboración propia.

Tabla 4. Síntesis de la evaluación y configuración final del MIETAP

Componente evaluado	Resultado obtenido	Decisión metodológica
Claridad conceptual	Valoración favorable por expertos	Mantener estructura general y ajustar redacción
Pertinencia de dimensiones	Correspondencia con el problema de transferencia	Mantener ocho dimensiones
Coherencia entre variables e indicadores	Adecuación general con ajustes puntuales	Refinar indicadores antes de aplicación institucional
Diagnóstico institucional	Ausencia de evaluación sistemática de transferencia	Incorporar seguimiento posterior a la formación
Integración de fuentes	Convergencia entre documentos, participantes y coordinadores	Consolidar estructura multidimensional del modelo
Aplicabilidad institucional	Necesidad identificada de información para mejora continua	Articular MIETAP con gestión de calidad de posgrado

Nota. Los indicadores psicométricos cuantitativos deberán calcularse a partir de la matriz original de respuestas antes de afirmar validez de constructo o niveles específicos de confiabilidad. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados evidenciaron que la principal limitación en los programas de posgrado analizados no se encuentra en la evaluación de los aprendizajes desarrollados durante la formación, sino en la ausencia de mecanismos sistemáticos para determinar su utilización posterior en el desempeño profesional. Esta brecha resulta relevante porque completar satisfactoriamente un programa no garantiza que los conocimientos y competencias adquiridos se incorporen de manera efectiva a la práctica laboral. Estudios recientes han mostrado que la transferencia depende de condiciones que continúan actuando después de finalizada la experiencia formativa, particularmente las oportunidades de aplicación, la intención de transferir y las características del contexto profesional¹⁶.

La importancia otorgada por el MIETAP a las condiciones personales coincide con evidencia que identifica la motivación, la percepción de utilidad y la disposición para aplicar los conocimientos como factores asociados con la transferencia. En procesos de formación profesional mediados por tecnologías, se ha observado que la utilidad percibida y la satisfacción con la experiencia educativa contribuyen a explicar la intención y posterior incorporación de competencias a la práctica¹⁷. Estos antecedentes respaldan que la evaluación de un programa de posgrado no debería limitarse a determinar cuánto aprendió el participante, sino también valorar en qué condiciones está dispuesto y puede utilizar dichos aprendizajes.

No obstante, los hallazgos muestran que la transferencia tampoco puede atribuirse exclusivamente a características individuales. El apoyo institucional, la disponibilidad de recursos, las oportunidades para innovar y la existencia de condiciones favorables en el lugar de trabajo constituyeron elementos relevantes dentro de la estructura propuesta. Esta interpretación concuerda con investigaciones realizadas en contextos de formación profesional, donde las características del entorno laboral pueden facilitar o restringir significativamente la transferencia aun cuando el participante posea los conocimientos necesarios para modificar su desempeño (18,19). En consecuencia, responsabilizar únicamente al egresado por la aplicación de lo aprendido conduciría a una comprensión parcial del fenómeno.

Esta relación entre individuo y contexto adquiere especial importancia en la formación universitaria y de posgrado. La evidencia cualitativa obtenida con docentes universitarios indica que la transferencia de la formación está influida por la posibilidad de adaptar los aprendizajes a necesidades reales, disponer de apoyo institucional y encontrar condiciones organizacionales que permitan implementar nuevas prácticas²⁰. En el presente estudio, esta situación se reflejó en la percepción de aprendizajes relevantes junto con un seguimiento institucional limitado. El hallazgo sugiere que una formación académicamente pertinente puede perder parte de su impacto cuando no existen estrategias posteriores que acompañen su utilización.

La calidad del diseño formativo constituye otro componente central del MIETAP. La articulación entre contenidos, actividades y problemas profesionales aumenta las posibilidades de que los aprendizajes puedan ser recuperados y utilizados posteriormente. Sin embargo, la transferencia requiere también que los participantes formulen acciones concretas para incorporar lo aprendido a su contexto. La evidencia muestra que las intenciones de implementación pueden contribuir a transformar los aprendizajes obtenidos durante programas de desarrollo profesional en actuaciones posteriores, especialmente cuando el participante identifica de manera anticipada dónde y cómo utilizará las nuevas competencias²¹. Por esta razón, los programas de posgrado podrían fortalecer la transferencia mediante actividades orientadas explícitamente a planificar la aplicación del aprendizaje.

Los resultados también respaldaron la necesidad de distinguir entre aprendizaje logrado y transferencia efectiva. Esta diferenciación es importante porque los conocimientos adquiridos representan una condición necesaria, pero no suficiente, para producir cambios profesionales. Investigaciones realizadas en otros ámbitos de formación han identificado que la transferencia al lugar de trabajo puede verse favorecida por la relevancia de los contenidos y el apoyo recibido, mientras que la carga laboral, las restricciones organizacionales y la ausencia de oportunidades de práctica pueden actuar como barreras después de la capacitación (22). Esta evidencia coincide con la estructura multidimensional del MIETAP, en la que el aprendizaje constituye una etapa previa que debe conectarse con condiciones reales de aplicación.

Uno de los aportes del modelo es incorporar el impacto institucional como una dimensión posterior a la transferencia. Esta decisión amplía el análisis desde el cambio individual hacia las posibles transformaciones generadas en los escenarios donde trabajan los egresados. La aplicación de conocimientos puede manifestarse inicialmente mediante modificaciones en procedimientos, estrategias o decisiones profesionales y, posteriormente, contribuir a procesos de innovación y mejora institucional. La evidencia metaanalítica reciente sobre transferencia de la formación docente confirma que el paso desde la capacitación hacia cambios observables en la práctica depende de múltiples factores y que el impacto debe analizarse más allá de la participación en actividades formativas²³.

La incorporación de las dimensiones de evaluación y seguimiento y de gestión institucional de la calidad responde precisamente a esta necesidad. Los hallazgos mostraron que la ausencia de procedimientos estables para seguir a los egresados limita la capacidad institucional para conocer qué aprendizajes permanecen, cuáles se aplican y qué obstáculos dificultan su utilización. Esta situación adquiere especial relevancia en programas de posgrado dirigidos a profesionales de la educación, debido a que la transferencia constituye un indicador de la pertinencia de la formación y de su conexión con las necesidades del ejercicio profesional. En estudios desarrollados específicamente en formación de profesorado de posgrado se ha señalado que la transferencia puede presentar variaciones asociadas con características personales y contextuales, reforzando la necesidad de utilizar modelos que permitan analizar el fenómeno desde diferentes dimensiones²⁴.

Desde esta perspectiva, el MIETAP aporta una estructura que conecta condiciones personales, diseño formativo, aprendizaje, transferencia, contexto organizacional e impacto institucional dentro de un mismo proceso evaluativo. Esta articulación resulta particularmente relevante porque evita interpretar cada componente de forma independiente. Un participante puede alcanzar niveles adecuados de aprendizaje y presentar motivación para transferir, pero encontrar restricciones

organizacionales; de manera inversa, un contexto favorable no producirá transferencia cuando la formación carezca de pertinencia o cuando las competencias desarrolladas no respondan a las necesidades del desempeño profesional. Por ello, la evaluación integral requiere identificar tanto los facilitadores como las barreras presentes en diferentes momentos del proceso.

La triangulación de la información permitió además reconocer que la transferencia debe incorporarse a los sistemas institucionales de evaluación y no tratarse únicamente como una medición ocasional posterior a la formación. El seguimiento sistemático puede proporcionar información para actualizar contenidos, modificar estrategias pedagógicas, identificar necesidades emergentes y determinar si los programas están generando los resultados profesionales para los cuales fueron diseñados. En este sentido, el MIETAP puede funcionar no solo como herramienta de medición, sino como mecanismo de retroalimentación para la gestión y mejora continua de los programas de posgrado.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. La selección intencional de los participantes restringe la generalización de los hallazgos hacia otras instituciones y programas de posgrado. Asimismo, aunque la estructura del modelo recibió una valoración favorable mediante juicio de expertos y mostró coherencia con la información cuantitativa, cualitativa y documental, la consolidación de su evidencia psicométrica requiere disponer de los registros individuales necesarios para estimar y reportar de manera completa la validez de contenido, la consistencia interna y la estructura factorial. Por tanto, futuras aplicaciones deberían evaluar el comportamiento del MIETAP en muestras independientes y contextos institucionales diferentes.

En conjunto, los hallazgos respaldan una comprensión de la transferencia del aprendizaje como un proceso multidimensional situado entre la formación y sus efectos profesionales e institucionales. La principal contribución del MIETAP radica en integrar dentro de una misma estructura los factores que anteceden a la transferencia, su manifestación en el desempeño y los mecanismos posteriores de seguimiento y mejora. Esta perspectiva permite avanzar desde una evaluación centrada en resultados académicos inmediatos hacia una valoración más amplia de la capacidad de los programas de posgrado para producir aprendizajes aplicables, sostenibles y relevantes para los contextos profesionales.

CONCLUSIONES

La investigación permitió diseñar y estructurar el Modelo Integral de Evaluación de la Transferencia del Aprendizaje (MIETAP) como una propuesta orientada a valorar de manera más amplia los efectos de la formación de posgrado. Los hallazgos evidenciaron que la evaluación institucional se concentra principalmente en los resultados académicos obtenidos durante el proceso formativo, mientras que el seguimiento de la aplicación posterior de los aprendizajes en el desempeño profesional presenta mayores limitaciones.

El análisis realizado permitió establecer que la transferencia del aprendizaje depende de la interacción entre factores personales, formativos, organizacionales e institucionales. En consecuencia, no puede interpretarse únicamente como resultado del aprendizaje alcanzado por el participante, sino como un proceso condicionado por la motivación, la pertinencia del diseño formativo, las oportunidades de aplicación, el apoyo del entorno laboral y los mecanismos institucionales de seguimiento.

A partir de esta evidencia, el MIETAP quedó organizado en ocho dimensiones articuladas: condiciones personales del participante, calidad del diseño formativo, aprendizajes logrados, transferencia al desempeño profesional, condiciones organizacionales, impacto institucional, evaluación y seguimiento, y gestión institucional de la calidad. Esta estructura permite relacionar la formación recibida con su aplicación profesional y con los posibles efectos generados en las instituciones donde se desempeñan los egresados.

La integración de información cuantitativa, cualitativa y documental mostró la necesidad de incorporar procedimientos sistemáticos de seguimiento que permitan identificar qué aprendizajes son transferidos, qué factores facilitan o dificultan su aplicación y cómo los resultados obtenidos pueden retroalimentar los programas de posgrado. En este sentido, el MIETAP constituye una herramienta potencial para fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia y orientar procesos de mejora continua.

Finalmente, la consolidación del modelo requiere continuar su evaluación psicométrica mediante el análisis completo de validez de contenido, consistencia interna y estructura factorial a partir de los registros individuales de aplicación. Asimismo, su utilización en muestras

independientes y en otras instituciones de educación superior permitirá determinar su estabilidad, capacidad de generalización y utilidad para evaluar la transferencia del aprendizaje en distintos contextos de formación de posgrado.

Referencias

1. Baldwin TT, Ford JK. Transfer of training: a review and directions for future research. *Pers Psychol.* 1988;41(1):63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
2. Blume BD, Ford JK, Baldwin TT, Huang JL. Transfer of training: a meta-analytic review. *J Manage.* 2010;36(4):1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
3. De Rijdt C, Stes A, van der Vleuten C, Dochy F. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educ Res Rev.* 2013;8:48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
4. Gegenfurtner A. Motivation and transfer in professional training: a meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educ Res Rev.* 2011;6(3):153-168. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>
5. Ford JK, Baldwin TT, Prasad J. Transfer of training: the known and the unknown. *Annu Rev Organ Psychol Organ Behav.* 2018;5:201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
6. Blume BD, Ford JK, Surface EA, Olenick J. A dynamic model of training transfer. *Hum Resour Manag Rev.* 2019;29(2):270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
7. Reinhold S, Gegenfurtner A, Lewalter D. Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *Int J Train Dev.* 2018;22(1):1-14. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12115>
8. Schoeb G, Lafrenière-Carrier B, Lauzier M, Courcy F. Measuring transfer of training: review and implications for future research. *Can J Adm Sci.* 2021;38(1):17-28. <https://doi.org/10.1002/cjas.1577>
9. Fauth F, González-Martínez J. On the concept of learning transfer for continuous and online training: a literature review. *Educ Sci.* 2021;11(3):133. <https://doi.org/10.3390/educsci11030133>
10. Fauth F, González-Martínez J. The work environment and its influence on learning transfer in virtual in-service ICT training for teachers and university professors. *Educ Sci.* 2023;13(4):330. <https://doi.org/10.3390/educsci13040330>
11. Popova A, Evans DK, Breeding ME, Arancibia V. Teacher professional development around the world: the gap between evidence and practice. *World Bank Res Obs.* 2022;37(1):107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
12. Chalmers D, Gardiner D. An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Stud Educ Eval.* 2015;46:81-91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>
13. Nimante D, Kokare M, Baranova S, Surikova S. Transferring results of professional development into practice: a scoping review. *Educ Sci.* 2025;15(1):95. <https://doi.org/10.3390/educsci15010095>
14. Siliņa-Jasjukeviča G, Lūsēna-Ezera I, Iliško D, Surikova S. Promoting effective vocational education and training teacher's professional development and its transfer to practice: a systematic review. *Educ Sci.* 2025;15(5):596. <https://doi.org/10.3390/educsci15050596>
15. Henríquez JA, Perines H, Sotomayor Soloaga P, Ordóñez-Jiménez MA. Learning transfer in initial teacher education: a systematic review of evidence and key factors. *Rev Complut Educ.* 2026;37(3):553-576. <https://doi.org/10.5209/rced.100389>
16. Quesada-Pallarès C, González-Ortiz-de-Zárate A, Pineda-Herrero P, Cascallar E. Intention to transfer and transfer following eLearning in Spain. *Vocat Learn.* 2022;15:359-385. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09292-w>
17. Tzafilkou K, Perifanou M, Economides AA. Factors affecting teachers' transfer of ICT training: considering usefulness and satisfaction in a PLS-SEM transfer training model. *J Adult Contin Educ.* 2023;29(1):86-105. <https://doi.org/10.1177/14779714221096500>
18. Zhou N, Tigelaar D, Wang J, Admiraal W. Factors predicting vocational teachers' transfer of learning: a quantitative study in the context of work placement. *Teach Teach Educ.* 2024;140:104467. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104467>
19. Bhurtel A, Bhattarai PC. Environmental factors affecting training transfer among the instructors. *Vocat Learn.* 2023;16:293-312. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09317-y>
20. Gautam A, Dahal N, Hasan MK. University faculty perceptions of training transfer and professional growth: a qualitative study. *Front Educ.* 2025;10:1553377. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1553377>
21. Greenan P. The impact of implementation intentions on the transfer of training from a management development program. *Hum Resour Dev Int.* 2023;26(5):577-602. <https://doi.org/10.1080/13678868.2023.2174976>
22. Kerins J, Smith SE, Stirling SA, Wakeling J, Tallentire VR. Transfer of training from an internal medicine boot camp to the workplace: enhancing and hindering factors. *BMC Med Educ.* 2021;21:485. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02911-5>
23. Donath JL, Lüke T, Tran US, Botes E, Goetz T. The transfer of teacher training to inclusive classroom practice: a meta-analytic SEM approach. *Educ Psychol Rev.* 2025;37:105. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10081-9>
24. Roy D, Céspedes C, Aravena-Gaete M, Fuentealba-Urra S. Transferencia del aprendizaje en la formación de profesorado de postgrado, efectos moderadores de sexo, edad y movilidad social. *Rev Ibero-Am Estud Educ.* 2024;19:e024044. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18332>

Financiación

Ninguna.

Conflictos de interés

No existe.

Contribución de autoría

Conceptualización: Eduardo Cahuana Calizaya.

Curación de datos: Eduardo Cahuana Calizaya.

Análisis formal: Eduardo Cahuana Calizaya.

Investigación: Eduardo Cahuana Calizaya.

Metodología: Eduardo Cahuana Calizaya.

Supervisión: Eduardo Cahuana Calizaya.

Validación: Eduardo Cahuana Calizaya.

Visualización: Eduardo Cahuana Calizaya.

Redacción – borrador original: Eduardo Cahuana Calizaya.

Redacción – revisión y edición: Eduardo Cahuana Calizaya.