

Figura 5.2.: Elementos clave de la tarea de los formadores (Leclercq, 1991: 32)

La cara de los **objetivos de la formación** está definida por tres elementos clave que son, a su vez, tres tareas fundamentales de los formadores:

- Consideración de las **aptitudes funcionales** que son modalidades de saber hacer demandadas por la sociedad y que han de desarrollar los formandos.
- Considerando los **procesos mentales** que el participante en los procesos de formación ha de asimilar para manifestar dichas aptitudes o saber hacer.
- Considerando los **contenidos** que han de dominarse mediante una selección y secuenciación adecuadas con soporte material tradicional o multimedia.

En la cara del **contexto**, las tareas que deben dominar los formadores son:

- Tener en cuenta la variedad de **destinatarios y sus proyectos**.
- Tener en cuenta los **recursos** (humanos, materiales y funcionales) y las **limitaciones** de éstos.

- Utilizar de la mejor forma posible los **agentes** (formadores y participantes) y sus **misiones**.

En la cara de los **principios estratégicos y actividades de aprendizaje** se señalan:

- Tener en cuenta los **mecanismos de aprendizaje**, los procesos generales de asimilación y su diferente dominio según los participantes.
- **Evaluar** con arreglo a una teoría idónea.
- Aplicar **estrategias** y tácticas **de intervención** más propicias en cada situación y para cada destinatario.

En la propuesta de Leclercq (1991) aparecen diferentes interacciones que añaden complejidad a la tarea del formador:

- Una primera interacción es la de las diferentes caras propuestas: objetivos, contextos y principios estratégicos.
- Una interacción en cada una de las caras propuestas, formada, cada una por tres facetas distintas que dan sentido a la cara que se analiza.
- Finalmente, una interacción de facetas entre diferentes caras o en el sí de la misma. Por una parte, la interacción que supone reparar en la organización y gestión del aprendizaje que es fundamentalmente contextual. Otra interacción se refiere a la red conceptual que se refiere a los objetivos. Una tercera interacción se refiere a aspectos contextuales y de principios estratégicos y que se caracteriza por la necesaria personalización de la interacción. Finalmente, la interacción que se refiere a los criterios y procedimientos de evaluación relaciona los objetivos con los principios estratégicos.

Una última propuesta que podemos destacar por cuanto integra funciones, roles y actividades del formador, es la de Di Bartolomeo (1999). La autora propone diferentes perfiles que afectan al formador de adultos y que pueden ser considerados en el caso del formador de formación continua. En el cuadro 5.6 sintetizamos la propuesta, que gira en torno a cuatro perfiles. Lo significativo de la propuesta está en los diferentes roles, funciones y actividades que, al amparo de cada uno de los mismos, pueden desarrollarse. Afirma la autora, además, que los perfiles permiten orientar la formación de estos profesionales teniendo en cuenta las características de cada perfil.

PERFIL ACADEMICISTA	PERFIL TECNOLÓGICO	PERFIL HUMANISTA	PERFIL CRÍTICO
---------------------	--------------------	------------------	----------------

<ul style="list-style-type: none"> • Considera al alumno como un objeto de su transmisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • La respuesta del participante puede preverse en función del estímulo que el formador prepara. 	<ul style="list-style-type: none"> • El formador tiene en cuenta las necesidades, intereses y experiencias del participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • La calidad de la formación está en los factores que residen en el contexto social, político, económico, laboral, artístico, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno tiene una función pasiva en la recepción del saber. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es subjetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece un interés por lo afectivo en tanto que influye en el proceso de enseñanza aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • A las características personales del participante cabe añadir las culturales del grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Su contexto de actuación es el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • El método es compartido por los formadores comparándose con parámetros objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de formación abarca toda la persona y no sólo un pequeño sector de conocimientos y habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio que supone la formación asume al individuo y al grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Todo el proceso de formación se centra en el formador: toma de decisiones, relaciones con participantes y selección y secuenciación de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje del participante está condicionado por la eficacia y eficiencia de la enseñanza del formador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor importancia concedida al aprendizaje al considerar diferentes elementos intervinientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El mejor método con el que el formador puede contar para gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje es la investigación-acción.
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación entre los componentes del grupo pasa por el formador. 	<ul style="list-style-type: none"> • La relación con los destinatarios es formal, obviando el componente afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El formador y el participante participan conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación formativa toma una especial relevancia al ser necesario la adecuación de los contenidos no sólo al grupo, sino también al contexto en el que la formación se desarrolla.

Cuadro 5.6.: Los perfiles del formador (Di Bartolomeo, 1999: 28 y ss.) (inicio)

PERFIL ACADEMICISTA	PERFIL TECNOLÓGICO	PERFIL HUMANISTA	PERFIL CRÍTICO
<ul style="list-style-type: none"> El dominio del contenido es para el formador lo fundamental en su actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación es útil para verificar la consecución del objetivo por parte del participante. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo individualizado toma un nuevo referente: las necesidades, intereses y experiencias de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El formador es ante todo un investigador y un innovador de su práctica diaria.
<ul style="list-style-type: none"> La evaluación se limita a actividades de selección y control. 	<ul style="list-style-type: none"> La preparación de las sesiones es detallada estructurando todos los momentos no dejando nada al azar. 	<ul style="list-style-type: none"> El formador asume una función de facilitador del proceso de aprendizaje sin ser el único punto de referencia para los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> La colaboración con otros profesionales se extiende a los que trabajan junto a él haciéndose extensiva a otros profesionales que comparten la formación en otros contextos.
<ul style="list-style-type: none"> Impone sus opiniones a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> La preparación de las sesiones es detallada estructurando todos los momentos no dejando nada al azar. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo del formador es en equipo por ser necesario el intercambio de experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> El elemento novedoso de la formación está en la reflexión de y sobre la acción, añadido a la necesidad de integrar contenidos teóricos, pedagógicos y contextuales.
<ul style="list-style-type: none"> Si los participantes no aprenden es un problema de ellos y, por tanto, no se cuestiona su actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> El formador es un experto transmisor de competencias específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> La formación del formador se torna más compleja al deber integrar, de la mejor manera posible, conocimientos y experiencias. 	
<ul style="list-style-type: none"> Al no considerar un saber pedagógico para compartir, la colaboración con otros compañeros es escasa o nula. 	<ul style="list-style-type: none"> La formación se forma en base a métodos considerados como válidos según la investigación experimental. 		
<ul style="list-style-type: none"> Su trabajo es vocacional y, por tanto, no derivado de un proceso de formación. 			

Cuadro 5.6.: Los perfiles del formador (Di Bartolomeo, 1999: 28 y ss.) (final)

5.4.2.- Una aproximación en alza: las competencias del formador

Son varias las propuestas que concretan lo que en la actualidad le incumbe al formador en forma de competencias. Los planteamientos son diversos y van desde

lo más general a lo más específico. Asimismo, interesa reparar en estas propuestas por ser un referente clave en el contexto europeo en lo que concierne a la profesionalización del formador.

Una propuesta que sintetiza el devenir del estudio de las competencias del formador es la que formulan Bouclet y Huguet cuando afirman:

“El perfil del formador es un perfil mixto de formador-consultor y, en este sentido, requiere de competencias pedagógicas específicas y de competencias más amplias de intervención” (1999: 20-21).

Los citados autores destacan dos tipos de competencias que el formador debe asumir. Por una parte, las pedagógicas tienen que ver con el papel de mediador que debe jugar entre los objetivos y contenidos con los destinatarios. Para ello, debe desplegar estrategias metodológicas. Las de intervención se relacionan con el contexto que es la base para su tarea profesional.

Esta propuesta de síntesis puede ser contrastada en diferentes aportaciones. La Comisión Europea (1995) insiste en la extensión del campo pedagógico. En este sentido, insiste en reparar en los elementos contextuales que afectan a la actuación del formador. Para ello, reparan en algunas competencias que éste debe asumir⁵⁶:

- **Competencia de diagnóstico.** Relacionada con la identificación de problemas y, en relación con las características particulares del contexto, planteamiento de las posibles soluciones a lo planteado en el diagnóstico. Estas soluciones deben concretarse en programas de actividades de formación.
- **Competencia de realización.** Organización adecuada del contexto para la resolución de los problemas. Atender a objetivos derivados de necesidades individuales y sociales y estructurar la formación que puedan asumir, como formadores, otros profesionales de la empresa.
- **Competencia de integración.** Se manifiesta cuando se asegura la integración y transferencia de lo adquirido mediante la formación al lugar de trabajo.
- **Competencias vinculadas a la personalidad.** Hacen referencia a un conjunto de competencias transversales genéricas y específicas que como persona y profesional debe disponer.

⁵⁶ La propuesta de la Comisión Europea (1995), en lo que se refiere a las competencias que debe asumir el formador, parte del análisis de los profesionales de formación continua.

- **Competencias en el dominio didáctico-metodológico.** Sería lo propio de la psicopedagogía del adulto tanto en lo que se refiere a grupos, contenidos, objetivos y estrategias metodológicas.
- **Competencia en dirección de grupos.** Todo lo relacionado con la dinámica de grupos.
- **Competencia de asesoramiento.** Asesoramiento a individuos y grupos en la relativo a necesidades de formación.
- **Competencias en materia de trabajo cooperativo.** Por la propia exigencia de la organización del trabajo y por la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas adultas.
- **Competencias en el dominio de las condiciones organizativas y políticas.** Programación, desarrollo, evaluación, márketing, contexto laboral y de empresa, administración, derecho/legislación, personal, etc. Es decir, todos aquellos aspectos que, desde el contexto concreto de la formación continua deben considerarse como fundamentales.

Otras propuestas más concretas y formuladas desde escenarios más específicos abordan el tema de las competencias del formador.

Parry (1996), sintetiza las competencias de los profesionales de los recursos humanos atendiendo a los roles que éstos juegan en la organización (véase cuadro 5.7). La síntesis que el autor propone es una de las tareas que desde los años 80 viene realizando en los Estados Unidos la American Society for Training and Development (ASTD)

La propuesta de la ASTD se centra en el desarrollo de recursos humanos como una profesión que integra la formación, la orientación y la organización en aras a la efectiva individual, colectiva y organizativa de las empresas. Las funciones de los profesionales de los recursos humanos, por tanto, incluyen nuestra más próxima figura del formador que en los contextos empresariales se integraría en el conjunto de funciones de la gestión y desarrollo de los recursos humanos (HRM y HRD).

		ROLES												
		Investigador	Vendedor	Agente de cambio	Analista de necesidades	Diseñador de programas	Elaborador de materiales	Instructor/Facilitador	Consejero	Administrador	Evaluador	Gestor de Recursos Humanos		
C O M P E T E N C I A S	T é c n i c a	Comprensión del aprendizaje adulto	•				•	•	•	•		•		
		Comprensión de las teorías y técnicas de desarrollo de carreras							•					
		Habilidad para identificar competencias	•			•	•	•		•		•	•	
		Competencia informática	•			•		•			•	•	•	
		Habilidad relacionada con sistemas electrónicos						•			•		•	
		Habilidades de facilitación									•			
		Habilidad para preparar objetivos		•		•	•	•	•				•	
		Habilidad para observar la actuación				•			•				•	
		Comprensión de las propias responsabilidades							•					
		Comprensión de teorías y técnicas de formación y desarrollo					•		•					•
	Habilidad para investigar	•			•							•	•	
	N e g o c i o	Comprensión de los negocios		•	•	•				•	•	•	•	
		Habilidad para el análisis de costes y beneficios		•		•		•			•	•	•	
		Habilidad para delegar											•	
		Comprensión del mundo industrial		•	•								•	
		Comprensión del comportamiento organizacional	•	•	•	•							•	•
		Comprensión de teoría y técnicas de desarrollo organizacional			•									•
		Comprensión de la organización		•	•	•							•	•
		Habilidad para gestionar proyectos					•	•				•	•	•
		Habilidad para gestionar datos									•			•
		Habilidad para entrenar			•				•	•				•
	I n t e r p e r s o n a l	Habilidad para aportar feed-backs	•	•	•	•		•	•	•			•	•
		Habilidad para gestionar procesos grupales		•	•				•	•			•	•
		Habilidad para negociar		•	•						•			•
		Habilidad para presentar		•	•			•	•	•			•	•
		Habilidad para preguntar	•	•	•	•	•		•	•			•	•
		Habilidad para construir relaciones		•	•	•			•	•	•		•	•
		Habilidad para escribir	•	•		•	•	•					•	•
		Habilidad para recopilar datos	•		•	•							•	•
		Habilidad para buscar información	•	•		•	•	•			•		•	•
		Versatilidad intelectual	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•
	I n t e l e c t u a l	Habilidad para construir modelos	•		•		•	•						•
		Habilidad para observar	•	•	•	•			•	•			•	•
Autoconocimiento				•				•	•				•	
Habilidad para plantear visiones		•	•	•					•				•	

Cuadro 5.7.: Roles y competencias de los profesionales de Recursos Humanos (Parry, 1996: 51)

Esta visión de la formación integrada en los recursos humanos no ha tenido una incidencia muy destacable en Europa. Salvo algunos estudios realizados en el contexto europeo, utilizando la clasificación de la ASTD (véase la síntesis en el cuadro 5.7), es más propicio en nuestro contexto, hablar y desarrollar la

profesionalidad de formador, más que ubicarlo en una posible área de recursos humanos. Nijhof y De Rijk (1997) nos muestran un ejemplo de adaptación poco fructuosa de la clasificación estadounidense a la realidad Europea⁵⁷.

La concreción en Europa tiene, por ahora, un criterio geográfico. En este sentido, cada país concreta las competencias que afectan a los profesionales de la formación. Sin ánimo de ser exhaustivos, recurriremos a un conjunto de propuestas que se refieren de manera específica a las competencias de los profesionales de la formación. La finalidad de todas ellas es la de disponer de un marco compartido sobre el que acreditar la experiencia de los profesionales de la formación al tiempo que permitir la certificación.

En España, el INEM (1996) realizó en la primera mitad de los años 90 un estudio de los diferentes perfiles que definían la familia profesional “Docencia e Investigación”. De dicho estudio, destacamos dos perfiles que tienen relación con la formación continua: el formador y el responsable de formación⁵⁸.

En la propuesta, se atiende tanto a competencias (unidades y realizaciones profesionales) como a capacidades. Podemos afirmar que las competencias son lo observable y en cierto modo medible de la actuación profesional. Las capacidades son lo que el sujeto debe aportar, aunque se derive de un proceso de capacitación, para actuar con competencia⁵⁹.

El INEM establece las siguientes unidades de competencia (competencias generales) y capacidades para el formador (véanse los cuadros 5.8 y 5.9)

⁵⁷ La investigación que presentan Nijhof y De Rijk (1997) en cuatro países europeos (Italia, Reino Unido, Bélgica e Irlanda) muestra que es difícil equiparar los roles y competencias identificados por la ASTD a la realidad europea

⁵⁸ En el estudio también se menciona el perfil específico del tutor. No lo consideramos por hacer específica referencia a la formación de aprendices en el contexto de empresa (formación inicial y no formación continua).

⁵⁹ La propuesta, en este sentido, nos parece interesante por considerar no sólo las realizaciones profesionales, sino también las capacidades. Véase, en este sentido, las conclusiones a las que llegamos en el capítulo 2 de este trabajo.

UNIDADES DE COMPETENCIA	REALIZACIONES PROFESIONALES
1. Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando las técnicas de programación didáctica para facilitar el aprendizaje y responder a las necesidades y demandas detectadas. • Gestionar la acción formativa programada, vinculándola al resto de las actividades de formación llevadas a cabo por la organización, coordinándose con el resto de profesionales de la formación para garantizar la consonancia y coherencia del programa de formación diseñado.
2. Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear las óptimas condiciones de aprendizaje, enfatizando los aspectos más importantes a desarrollar, vinculándolos con los procesos productivos y mostrándose negociador en los aspectos del programa que lo permitan para facilitar el inicio, desarrollo e implicación en el proceso formativo. • Impartir los contenidos formativos del programa utilizando y alternando técnicas, estrategias y recursos y materiales didácticos y evaluando formativamente para facilitar la adquisición de las competencias profesionales. • Proponer, dinamizar y supervisar actividades de aprendizaje en grupo utilizando metodologías activas para fomentar el desarrollo de las competencias metodológicas, sociales y participativas. • Asesorar a los participantes a través de actividades de orientación ocupacional, integradas en el proceso formativo, que contribuyan al mejor desempeño de la ocupación, para facilitar el desarrollo de todas las actitudes y competencias profesionales necesarias para la búsqueda, mantenimiento y/o promoción en el puesto de trabajo. • Tutorizar, supervisar y acompañar de forma individualizada, el proceso de aprendizaje de los participantes, de acuerdo con la modalidad formativa presencial, abierta o a distancia, de que se trate proporcionando estrategias, pautas y fuentes de información para desarrollar y potenciar las capacidades de autoaprendizaje y óptimo desarrollo del participante.
3. Verificar el nivel de cualificación alcanzado, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar objetivamente el nivel alcanzado por los participantes, aplicando pruebas de evaluación oportunas, para certificar el nivel de capacitación o cualificación logrado. • Evaluar los componentes del proceso formativo, según la modalidad formativa que se trate, revisando crítica y constructivamente los resultados obtenidos, la información de los participantes y otros profesionales para tomar decisiones e introducir mejoras y variaciones que los adecuen más a las demandas que pretenden cubrir.
4. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la dinámica organizativa de la institución, trabajando en equipo con los demás profesionales de la formación, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento de la misma. • Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias técnico-metodológicas. • Crear y mantener relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente. • Realizar un seguimiento formativo, de manera planificada, para ayudar a la transferencia y mantenimiento de las profesiones adquiridas por los participantes en acciones formativas.

Cuadro 5.8.: Unidades de competencia del formador (a partir de INEM, 1996)

<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad metodológica docente. • Capacidad de adaptación al entorno. • Capacidad de previsión y anticipación. • Capacidad de reacción ante situaciones conflictivas, novedosas o imprevistas. • Capacidad de argumentación y comunicación verbal y no verbal. • Capacidad de simplificar y relacionar los contenidos formativos con situaciones próximas a la realidad.
--

profesional.

- Capacidad didáctica y habilidades docentes.
- Capacidad de organización y planificación de su trabajo.
- Capacidad de análisis, síntesis y crítica.
- Capacidad empática.
- Capacidad de relación social.
- Capacidad de asumir responsabilidades respecto a la tarea docente y a la participación en la organización.
- Capacidad de modificar constructivamente los propios planteamientos.
- Capacidad de cooperación y colaboración con los distintos miembros de la organización.
- Capacidad de transmitir actitudes y valores en relación a la formación y la ocupación.
- Capacidad de realizar valoraciones objetivas.
- Capacidad creativa y de innovación didáctica.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad de dirección.
- Capacidad de convicción y habilidad para convencer
- Capacidad de trabajo autónomo.
- Capacidad para relacionar ideas, conceptos y experiencias.
- Capacidad de adopción de innovaciones relativas a su entorno profesional.
- Capacidad para transmitir experiencias y provocar aprendizaje.
- Capacidad de solución de problemas previstos y no previstos
- Capacidad para contemplar el conflicto desde la vertiente funcional.
- Capacidad de huir de la resistencia al cambio.
- Capacidad de entender al adulto como elemento social responsable.
- Capacidad de generalización para extrapolar y transferir contenidos formativos de situaciones concretas a diferentes contextos.

Cuadro 5.9.: Listado de capacidades del formador (a partir de INEM, 1996)

Para el responsable de formación se establecen específicas unidades de competencia (competencias generales) y capacidades (véanse los cuadros 5.10 y 5.11)

UNIDADES DE COMPETENCIA	REALIZACIONES PROFESIONALES
1. Participar en la planificación y organización del dispositivo de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en el proceso de determinación de las necesidades de formación, colaborando con los profesionales que realizan el diagnóstico, informando sobre las demandas de formación para asegurar el posterior ajuste de la planificación a las características de la organización. • Participar en el diseño de los programas de formación aportando la información para el cumplimiento de los requisitos organizativos y previendo los recursos y su idoneidad con otros profesionales para garantizar la óptima implementación de las acciones de formación
2. Gestionar la infraestructura, dotación y distribución de actividades de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar los recursos propios de la organización, organizando la infraestructura, supervisando la asignación de dotaciones y recursos para garantizar su adecuación a las necesidades del plan de formación. • Coordinar los programas de formación a través del seguimiento necesario, previendo y reaccionando ante las demandas imprevistas para garantizar el cumplimiento del programa previsto • Gestionar la captación, contratación e incorporación de recursos externos, analizando las diferentes posibilidades de mercado y negociando las condiciones para cubrir los requerimientos de las distintas actividades de formación. • Realizar la gestión de las acciones de formación y certificación de los participantes y ejecutando los procedimientos oportunos para su implementación.
3. Evaluar la efectividad de las actividades de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los resultados de las actividades de gestión y formación, junto con otros profesionales comparando los resultados obtenidos con los deseados y analizando los desajustes detectados para la toma de decisiones relativas a la optimización del dispositivo de formación. • Realizar las propuestas de mejora a partir de las evaluaciones realizadas a lo largo del proceso por los distintos profesionales implicados, para la optimización de la inversión y el desarrollo de la calidad de la formación.
4. Contribuir activamente al desarrollo del sistema de promoción de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la promoción de las actividades y cursos de la organización, identificando los potenciales destinatarios y los canales de difusión más adecuados para garantizar la mejor difusión de las actividades formativas. • Dinamizar el intercambio y actualización entre el equipo de profesionales de la organización, potenciando la comunicación en las reuniones de coordinación, coordinando equipos de trabajo, difundiendo información sobre actividades de formación para contribuir al desarrollo y buen funcionamiento de la organización.

Cuadro 5.10.: Unidades de competencia del responsable de formación (a partir de INEM, 1996)

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de coordinación supervisión y dinamización de equipos. • Capacidad de organización y planificación de su propio trabajo y otros. • Capacidad de comunicación para argumentar propuestas a otros profesionales de la organización. • Capacidad de análisis. • Capacidad de negociación. • Capacidad de relación para crear canales y redes internas y externas. • Capacidad para la toma de decisiones y solución de problemas. • Capacidad de iniciativa y autonomía. • Capacidad de adaptación a diferentes situaciones. • Capacidad de previsión y anticipación. • Capacidad de reacción ante situaciones conflictivas, novedosas e imprevistas. • Capacidad de supervisar y controlar el cumplimiento de los requerimientos establecidos. • Capacidad para la adopción de innovaciones relativas a su entorno profesional. • Capacidad para realizar valoraciones objetivas.
--

Cuadro 5.11.: Listado de capacidades del responsable de formación (a partir de INEM, 1996)

Otras propuestas que giran en torno a las competencias son formuladas desde Portugal. El Instituto de Empleo y de Formación Profesional establece las competencias del formador (véase cuadro 5.12).

El formador en Portugal (Martins, 1999) es el profesional que en una acción de formación, establece una relación pedagógica con los participantes. Favorece la adquisición de conocimientos y de competencias, así como el desarrollo de actitudes y formas de comportamiento, propios a una buena actuación profesional. Prepara, desarrolla y evalúa acciones de formación en los sistemas de cualificación profesional y/o de formación de trabajadores en activo, con o sin nivel de estudios. Dichas acciones de formación se dirigen a jóvenes o adultos, en los dominios de la formación práctica, de la formación científica y tecnológica o de la formación general e incluye el desarrollo de competencias psicosociales.

DE NATURALEZA PSICOSOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Saber ser y estar en situación profesional en el puesto de trabajo, en la empresa/organización, en el mercado de trabajo. Estas competencias hacen especial referencia a la asiduidad, puntualidad, a la actitud personal y profesional, a la aplicación en el trabajo, a la responsabilidad compartida y a la autonomía, a las buenas relaciones de trabajo, a la capacidad de negociación, al espíritu de equipo, al valor personal y profesional.
<ul style="list-style-type: none"> ● Poseer una facilidad de comunicación que implica la comunicación interpersonal, el espíritu de dirección, la estabilidad emocional, la tolerancia, la resistencia al sentimiento de frustración, la autoconfianza, la autocrítica, el sentido ético personales y profesionales.
<ul style="list-style-type: none"> ● Tener la capacidad de relacionarse con el objeto del trabajo; es decir, la capacidad de análisis y de síntesis, de planificación y de organización, de resolución de problemas, de toma de decisiones, de creatividad y de flexibilidad y espíritu de iniciativa y de apertura a los cambios.
DE NATURALEZA TÉCNICA Y PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> ● Ser capaz de comprender y de integrarse en el contexto propio para el ejercicio de su actividad: la población activa, el mundo del trabajo, y los sistemas de formación, el dominio técnico-científico y/o tecnológico objeto de la formación, la familia profesional de la formación, el rol y el perfil del formador, los procedimientos de aprendizaje y la relación pedagógica, la concepción y la organización de cursos o de acciones de formación.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ser capaz de adaptarse y de cooperar en diferentes contextos organizativos y para diferentes grupos de aprendices.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ser capaz de planificar y de preparar las secuencias de formación (por individuos o grupos); analizar el contexto específico de las secuencias: objetivos, programa, perfiles de entrada y de salida, condiciones de realización de la acción, concebir el plan de las secuencias, definir los objetivos pedagógicos, analizar y estructurar los contenidos de formación, seleccionar los métodos y técnicas pedagógicas, concebir y elaborar los soportes didácticos, concebir y elaborar los instrumentos de evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ser capaz de dirigir y llevar a cabo el proceso formativo y el aprendizaje en los grupos de formación y el desarrollo de los contenidos de formación; desarrollar la comunicación en el grupo, motivar a los participantes, generar los fenómenos de relaciones interpersonales y de dinámica de grupo, generar los tiempos y los medios materiales necesarios para la formación, utilizar los métodos, las técnicas, los instrumentos y los soportes didácticos.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ser capaz de generar la progresión del aprendizaje de los participantes; es decir, de efectuar una evaluación informal y formal de la marcha de la formación, así como una evaluación final o global.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ser capaz de evaluar la eficacia de la formación, y sobretodo de evaluar el método de formación así como participar en la evaluación del impacto de la formación en las actuaciones profesionales.

Cuadro 5.12.: Las competencias profesionales según el Instituto de Empleo y de Formación Profesional (IEFP) (Martins, 1999: 81),

Las competencias del formador, según la propuesta del Instituto de Empleo y de Formación Profesional, atienden, como en el caso español, a las capacidades.

Además, se destacan saberes tanto de naturaleza psicosocial como de naturaleza técnica y pedagógica.

Otra propuesta nos llega desde Italia. En el marco del proyecto de investigación promovido por el ISFOL (Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional de los Trabajadores), “*Referenciales (estándares) de los formadores*” (ISFOL, 1995), Dal Miglio y Tramontano (1999) sintetizan las características particulares del perfil del formador definiendo las competencias básicas y específicas del mismo. La propuesta se estructura en funciones y en macroactividades. Frente a las mismas, se distinguen competencias genéricas o fundamentales y específicas del perfil. Asimismo, cada ámbito de competencias, si así lo podemos definir en base a las funciones, presenta diferentes grados de maestría a considerar por los formadores (véase cuadro 5.13).

FUNCIONES	MACROACTIVIDADES	Competencias técnico-profesionales	Grado de maestría
A. Diagnóstico	A.1. diagnóstico de necesidades y de la demanda individual de formación	e	2
	A.2. análisis de la demanda social u organizativa de la formación	f	1
B. Planificación	B.1. planificación de programas de formación	f	1
	B.2. concepción de proyectos de acciones y de sesiones de formación	e	2
	B.3. concepción de proyectos y producción de medios y recursos para el aprendizaje (nuevas tecnologías)	e	2
C. Realización	C.1. enseñanza científica, técnica, práctica	e	3
	C.2. animación y seguimiento del aprendizaje individual y en grupo	e	3
	C.3. tutoría e inserción en el trabajo	f	1
D. Evaluación y Seguimiento	D.1. evaluación y seguimiento de acciones	f	1
	D.2. evaluación de los resultados de aprendizaje y/o competencias	e	3
	D.3. evaluación del potencial de las personas	f	1
	D.4. evaluación y seguimiento de las condiciones de calidad de servicio hacia el cliente o usuario	e	2
E. Promoción	E.1. gestión de las relaciones externas con la empresa y con los organismos y actores locales		
	E.2. promoción y marketing del servicio	e	1
	E.3. comercialización del servicio		
F. Calidad e Investigación	F.1. gestión del sistema de calidad e identificación de las acciones de mejora	e	1
	F.2. investigación y desarrollo del servicio (innovación)	e	1
	F.3. desarrollo profesional	e	2
G. Coordinación y Dirección	G.1. definición de las estrategias de servicio		
	G.2. búsqueda de recursos humanos, tecnológicos, financieros y organizativos		
	G.3. supervisión del servicio y de su mejora		
	G.4. dirección y coordinación de los recursos humanos de la organización		
	G.5. presidir la negociación con los clientes del servicio		
Competencias técnico-profesionales fundamentales (f) y específicas (e) Grados de maestría: 0=ninguna; 1=básica; 2=media; 3=elevada			

Cuadro 5.13.: Perfil de competencias del formador (Dal Miglio y Tramontano, 1999: 72).

Del ejemplo presentado en el cuadro 5.13, podemos apuntar algunos aspectos de interés:

- No todas las funciones de la familia profesional de la formación le competen al formador. Muchas de ellas son específicas de otros perfiles (por ejemplo, la relacionada con la coordinación y dirección).

- La diferencia entre competencias fundamentales y competencias específicas supone la posibilidad de adecuar las acciones de formación a cada situación y para cada tipo de formador. Así, las macroactividades fundamentales se relacionan con todos los formadores, mientras que las específicas deben atender a cada situación y, en su caso, deben desarrollarse atendiendo a las especificidades del contexto de trabajo del formador como profesional específico dentro de la familia profesional de la formación.

La propuesta de Liang (1999) es genérica y específica a la vez. Por un lado, genérica porque repara en competencias básicas del personal de la formación. Por otro, específica porque atiende a las competencias básicas de los profesionales de la formación en el entorno empresarial. Las competencias que propone están agrupadas en cuatro áreas:

- **Competencia de comunicación:** Incluye habilidades orales y escritas, habilidades de consultoría y capacidad de trabajar en equipo especialmente en el trato con los clientes. Incluye esta competencia la capacidad de considerar los elementos culturales externos e internos en los procesos de formación.
- **Competencia de organización y gestión:** Referida a la comprensión de la organización (dinámica organizativa y negocio). En este sentido, ser capaz de evaluar los costes y los beneficios de la formación. La capacidad de desarrollar presupuestos, seleccionar personal, gestionar proyectos, trabajar bajo presión e implementar acciones complementarias no formativas también afecta a la tarea del formador.
- **Competencia de diseño (instructivo):** Incluye varios atributos: análisis de necesidades formativas y no formativas, diseño y desarrollo de la formación y evaluación del aprendizaje y de los materiales didácticos.
- **Competencia investigadora:** Centrada básicamente en la recopilación, el análisis y la evaluación de la información.

El desarrollo de estas competencias supone considerar actividades profesionales que las ponen en juego⁶⁰:

- Conocimiento y promoción de la empresa que supone articular la formación con la estrategia de la empresa.

⁶⁰ Aunque la propuesta no considera una relación lineal entre competencias y actividades, manifiesta la necesidad de desarrollar dichas competencias a través de las actividades propuestas.

- Trabajo con otros profesionales de la empresa que garantice la adopción de la formación en la empresa como un elemento básico y fundamental de la misma.
- Creación de redes efectivas de comunicación que impliquen a los diferentes miembros de la empresa en relación con la importancia de la formación.
- Desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales que permitan crear una visión corporativa y no sólo un conjunto de visiones individuales de las finalidades y objetivos de la empresa.
- Solución de problemas y toma de decisiones orientados a temas de formación.
- Ofrecer una visión de credibilidad de la tarea del profesional de la formación.

La propuesta de Tejada (2001), complementaria a las anteriores, también se expresa en forma de competencias. Para el citado autor la propuesta se orienta al diseño de la formación de formadores:

1. **Competencias teóricas o conceptuales** que integren el *saber* de la profesión y el *saber hacer cognitivo*.
2. **Competencias psicopedagógicas y metodológicas** que integran el saber y el saber hacer. Esto alcanza desde la planificación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza- aprendizaje, tutorías, etc.
3. **Competencias sociales** que integran el saber ser y el saber estar. Esto supone aspectos de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación.

5.4.3.- La influencia del contexto de actuación en la actividad del formador de formación continua

Las competencias del formador de formación continua se especifican y están condicionadas por las características del contexto de actuación en el que deben ser desarrolladas. Diferentes autores manifiestan que la situación de cambio socioeconómico y técnico que están viviendo las empresas condicionan la tarea de los formadores. Como bien manifiesta Coulson-Thomas (1991), frente a un contexto que demanda, entre otras cosas, más flexibilidad, al formador de formación continua se le exige también flexibilidad y otras demandas que bien

parecen especificar competencias que le son propias por la cercanía que deben tener respecto del mundo del trabajo.

En este sentido, Donnay (1990) destaca los retos que se le plantean al formador. Destacaremos aquellos que nos parecen más significativos y específicos de la figura del profesional de la formación continua:

1. El contenido a aprender por parte del adulto trabajador ha cambiado. Al trabajador se le exige integrar teoría y práctica para resolver situaciones profesionales cada vez más complejas. Por ello, el formador debe integrar la complejidad de las situaciones de trabajo del adulto para teorizar y preparar el lugar de trabajo como un contexto posible de formación. Se le exige así al formador un conocimiento de la realidad del trabajo que debe concretarse a cada contexto. Además, puesto que se trata de formar a trabajadores adaptables y no adaptados, el rol que debe asumir es el de dinamizador o facilitador de los procesos de aprendizaje del adulto, desconsiderando un rol de transmisor de informaciones.
2. El formador debe favorecer los procesos de reflexión del adulto con el fin de que éste pueda lograr mayor autonomía. La búsqueda de la adaptabilidad en el trabajador supone, como apuntábamos, reparar de nuevo en un formador capaz de analizar los diferentes contextos de trabajo aportando acciones de formación acordes con las necesidades (sociales e individuales) detectadas.
3. El formador debe considerar los principales referentes de cara al aprendizaje del adulto: intereses, necesidades y experiencias.
4. El formador debe formar al adulto para que pueda autodirigir sus propios procesos de aprendizaje. Debe aportarle estrategias que le permitan la autonomía de sus aprendizajes. Por tanto, el formador es un creador de entornos que facilitan la incorporación de nuevos aprendizajes.
5. En tanto que el adulto es el que decide aprender, el papel que juega el formador en el proceso es indirecto.

Para Leclercq (1991), los cambios que se están produciendo en el contexto de la formación, tienen que ver con la redefinición del papel que juega el formador. En el cuadro 5.14 sintetizamos los cambios a los que alude el autor, destacando las implicaciones de dichos cambios en la tarea del formador.

CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA FORMACIÓN	REDEFINICIÓN DEL PAPEL DEL FORMADOR
<p>Necesidad de autoformación: Por el inevitable aumento de las acciones de formación, en los contextos de trabajo se impone una tendencia cada vez más generalizada a la autoformación que permite mantener y actualizar los conocimientos sin necesidad de olvidar la producción</p>	<p>El formador es un co-agente de la autoformación. Junto con el participante o discente deberá analizar las necesidades, definir el proyecto de autoformación, fijar objetivos, planificar acciones, ejecutar acciones, actuar como observador y como colaborador en la toma de decisiones sobre la formación que afecta al adulto.</p>
<p>Importancia del aprendizaje: Se produce un giro “copernicano” de la enseñanza al aprendizaje. No obstante, el giro debe suponer la combinación de ambos referentes: el de la enseñanza y el del aprendizaje</p>	<p>El formador ha pasado a ser un organizador del entorno propicio al aprendizaje y, por ello, sus funciones se multiplican y especializan. De un mero transmisor de conocimientos pasa a ser asesor, facilitador, confrontador, mediador y diseñador y realizador de productos.</p>
<p>Primacía del sentido y del proyecto: La formación debe ser adecuada a las características y necesidades de cada participante. Así, no será posible la integración de nuevos aprendizajes en el discente si no se consideran las estrategias personales del adulto.</p>	<p>El formador deberá tener en cuenta las características de los discentes a la hora de planificar los contenidos. Deberá considerar al participante como el mediador básico entre el contenido a aprender y el contexto en que debe éste aprender. El discente es un agente más del proceso y, además, es activo.</p>
<p>Modificación de los referentes cognoscitivos: El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) introducen cambios en la manera de planificar la estrategia metodológica</p>	<p>El formador debe atender a un equilibrio en la combinación de códigos: el simbólico, el analógico y, sobretodo, el icónico.</p>
<p>Explosión de la accesibilidad mediática: Los documentos electrónicos substituyen a los materiales impresos.</p>	<p>El formador puede disponer de mayor información, recopilarla de manera rápida y, si es preciso, construir el material necesario para el desarrollo de la formación.</p>

Cuadro 5.14.: Efectos en los cambios acontecidos en la formación en el papel del formador (a partir de Leclercq, 1991)

Otra aportación complementaria a las anteriores es la de Danau (1991) que apunta otros aspectos que dan a entender el cambio en la posición del formador. Concretamente, el autor cita a los destinatarios de la formación en relación con el papel que juegan en dicho proceso y haciendo hincapié en la relación que establecen con el formador:

- “*el papel del formador se cuestiona; cambia la relación tradicional entre formador y alumno;*
- *el formador, que tradicionalmente era la persona que disponía el contenido y el ritmo de la formación, asume ahora un papel más de apoyo;*
- *el alumno, que tradicionalmente se sometía a la formación, asume ahora la responsabilidad de su propia formación y su papel adquiere una nueva importancia en el proceso de formación.” (Danau, 1991: 56)*

Así, el formador deberá garantizar no sólo la formación, sino también el aprendizaje, creando el clima adecuado. Esta gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje transforma al formador en un agente de cambio y, por ello, aunque de diferente manera que en otros momentos, su papel es fundamental.

Desde la perspectiva estadounidense, Hequet (1995) insiste en que la tarea de los formadores trasciende a la organización y realización de cursos. Así, emergen nuevas tareas y/o responsabilidades que debemos considerar. El citado autor plantea algunos aspectos que se relacionan con el perfil del formador en relación con las nuevas necesidades de las empresas. El motivo de dicho cambio en lo que los formadores deben hacer está provocado por la generalización de las funciones de la formación. Si hoy día la formación la asumen directivos, supervisores y expertos en los contextos empresariales, ¿qué es lo que le incumbe al formador en estos contextos, en la actualidad?. La respuesta que nos ofrece el autor, en base a entrevistas mantenidas con formadores en contextos de empresa, está en la comparación entre lo que hace y se le demanda a un formador tradicional y lo que debe asumir un formador de acuerdo a las nuevas necesidades de las empresas. La síntesis de sus aportaciones aparece en el cuadro 5.15. Debemos añadir que el autor considera que a las demandas de las empresas al formador, deben añadirse las que tradicionalmente se le han asignado.

DEMANDAS AL FORMADOR “TRADICIONAL”	DEMANDAS DE LAS EMPRESAS AL FORMADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar necesidades • Diseñar la formación • Impartir la formación • Evaluar el impacto de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar en contacto con los trabajadores y con los procesos de trabajo para poder atender a sus necesidades. • Actuar como agente de formación para proveedores internos y externos. • Enseñar a los directivos, supervisores, expertos, etc. cómo formar. • Facilitar procesos de mejora y/o enseñar a los gestores cómo hacerlo. • Conocer estilos de aprendizaje. • Conocer la naturaleza del negocio de la organización. • Elaborar programas de formación sobre la base de las nuevas tecnologías. • Crear oportunidades de formación con metodología autoformativa. • Ayudar a los directivos a pensar en los problemas y a encontrar soluciones tanto si estas son formativas como si son de otro tipo. • Observar globalmente el proceso de trabajo atendiendo a problemas o a posibilidades de mejora que los trabajadores y empleados, desde su puesto, no pueden percibir. • Facilitar la resolución de los problemas en equipo.

Cuadro 5.15.: Especificación de las demandas de las empresas al formador (a partir de Hequet, 1995)

Además de las exigencias, el autor destaca algunos conocimientos, habilidades y actitudes que deben considerarse para que desarrolle de manera adecuada su función en la empresa:

- Actitud de escucha
- Habilidad para la negociación
- Habilidad para el entrenamiento
- Facilitar la interacción en grupos pequeños
- Conocer y tratar diferentes estilos de aprendizaje.
- Conocimiento de los procesos en la empresa.
- Conocimientos sobre planificación estratégica
- Habilidad para la resolución de problemas
- Actitud positiva frente al cambio organizativo.

Attwell (1997) analiza los nuevos roles de los formadores de formación profesional en el contexto europeo. Identifica dos perspectivas en la evolución del rol del formador:

1. Desde el referente de la formación inicial: cambio en las actividades instruccionales que conducen al aprendizaje profesional.
2. Desde el referente de la formación continua: la influencia del contexto organizativo en el desarrollo de la competencia y, por consiguiente, en la actividad del formador.

Desde la influencia del contexto específico de la formación continua, los cambios que afectan al papel del formador para el citado autor son los siguientes:

- Como experto en instrucción, el formador de formación continua debe organizar los contextos de aprendizaje, formular objetivos, estructurar los contenidos, guiar y monitorizar el aprendizaje de los participantes, interactuar y conducir la conversación con los participantes, planificar y evaluar el proceso instructivo.
- Como responsable de la formación en el sí de las organizaciones, debe integrar en las funciones organizativas la formación. Para ello, deberá desarrollar la formación, deberá facilitar el aprendizaje en el puesto de

trabajo y deberá actuar como consejero en los procesos de aprendizaje creando las condiciones, estructurando el proceso, planificando las actividades, animando y facilitando.

- Debe asumir la reflexión como elemento fundamental para su desarrollo profesional

Una propuesta más próxima por darse en el contexto europeo es la Orly (1998), que nos presenta algunas características que debe tener un formador en la empresa. Observemos que su propuesta abarca aspectos más amplios que la formulada por Hequet. Además, aporta aspectos interesantes que a nuestro entender afectan al formador desde la perspectiva de la profesionalidad; es decir, que no aluden a aspectos lineales como un conjunto de habilidades, conocimientos o actitudes. En el cuadro 5.16 hacemos una síntesis de la propuesta del autor.

<p>Transformador de cultura en tanto que facilita el paso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la lógica cartesiana a la lógica sistémica • la lógica de la obediencia a la de la responsabilización • la lógica piramidal a la lógica en red • la lógica asistencia a la de la autonomía • la lógica individual a la lógica del grupo y equipo 	<p>Experto pedagógico en tanto que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • transforma los saberes en función de las necesidades de los participantes • plantea indicadores de seguimiento y verifica la evolución de los mismos
<p>Estratega en tanto que participa en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el análisis de las necesidades de formación • la elaboración del plan de formación • la adaptación de finalidades y objetivos de la empresa a los trabajadores 	<p>Agente de transmisión de saberes y competencias en tanto que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verifica permanentemente las competencias y saberes necesarios • solicita la evaluación de las competencias
<p>Consejero en tanto que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • motiva a los trabajadores que participan en la formación • clarifica los diferentes puntos de vista de las diferentes partes de la empresa • suscita nuevas necesidades • ayuda a la empresa a que comunique la información 	<p>Garante de la vida del centro de formación en tanto que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • facilita su uso a los trabajadores • lo actualiza permanentemente • anticipa las necesidades del centro y propone nuevas formas de intervenir desde la formación

Cuadro 5.16.: Rol del formador en la empresa (a partir de Orly, 1998: 66).

Para Donders (1999) dos parecen ser los elementos que influyen en la evolución de las competencias de los formadores. Por una parte, destaca las nuevas formas de formación vinculadas a la realidad del trabajo (equipos de trabajo, círculos de aprendizaje, etc.). Por otra, apunta la influencia de la formación abierta y a distancia mediante la utilización de nuevas técnicas informáticas. Ambos aspectos influyen decisivamente en el rol que debe jugar el formador. Un rol que es significativo si reparamos en el formador de formación continua. En el cuadro 5.17 sintetizamos su aportación apuntando los roles tradicionales y los resultantes de los cambios apuntados en el contexto de la formación. Como en el caso de otras aportaciones, los roles tradicionales deben integrarse a los nuevos roles y, por tanto,

más que un cambio en la actividad del profesional de la formación, es un añadido de nuevas responsabilidades.

ROLES TRADICIONALES	ROLES A INTEGRAR
<ul style="list-style-type: none">• Experto formador• Instructor• Organizador• Líder de grupos• Evaluador	<ul style="list-style-type: none">• Gestor de acciones de aprendizaje individualizado• Gestor de medios para la formación asistida por ordenador.• Tutor.• Consultor.

Cuadro 5.17.: Roles tradicionales y nuevos a integrar en el nuevo perfil del formador (a partir de Donders, 1999).

Para Darling y otros (1999), lo que determina aquello que un formador debe asumir en su trabajo, está directamente condicionado por su contexto de actuación. La propuesta de estos autores nos parece significativa por cuanto se refieren específicamente al formador en la empresa y, por extensión, al formador de formación continua. Al respecto, los autores se manifiestan del siguiente modo:

“Lo que determina el rol del formador parece abarcar múltiples aspectos que incluyen la filosofía, la estrategia, la cultura y la estructura de las organizaciones, así como los recursos disponibles. La naturaleza del negocio de la empresa, el sector en el que opera y su posición relativa puede también influir en el rol que los formadores deben tener. El contexto legislativo es particularmente importante para aquellos que trabajan en las instituciones públicas. La educación, las competencias y la experiencia de los formadores también determinan los roles que serán capaces de desempeñar.” (Darling y otros, 1999: 37)

En concreto, para Darling y otros (1999), lo destacable en la actuación del formador es el contexto en el que actúan. Los elementos más destacables para dichos autores son los siguientes:

- **Integración de la formación en la empresa.** Es preciso que el formador colabore, asumiendo una tarea activa, en la integración de la formación en el puesto de trabajo. Para liderar esta tarea deberá tener un conocimiento amplio de la empresa y del contexto social, económico, artístico, tecnológico, etc. que la rodea.
- **Participación de la formación en la estrategia corporativa.** La formación se extiende a toda la organización suponiendo la distribución de las diferentes funciones que conlleva entre los diferentes miembros de la misma: directivos, jefes de departamento, mandos intermedios, técnicos e incluso trabajadores.
- **Cultura.** Puesto que la cultura organizativa afecta a la consideración que en la empresa se tiene sobre la formación, el formador deberá estar especialmente atento a éste aspecto de la organización. El formado, bajo el referente de la cultura es un agente de cambio que, desde la perspectiva del

proceso de formación, le supone velar por el desarrollo profesional de los trabajadores y, especialmente, por su proceso de aprendizaje.

- **Estructura.** Como en el caso cultural, la estructura determina el rol que el formador ocupará en la empresa. La opción estratégica de una formación centralizada o descentralizada así como la posible tendencia a la subcontratación de la formación (“outsourcing”), hará que el formador tenga un papel más activo o menos activo.

Reparemos que la propuesta de Darling y otros (1999) incide, sobre todo, en lo organizativo: los objetivos, la cultura y la estructura de la empresa hará depender el papel que la formación tenga en la empresa y, por consiguiente, del profesional de la formación en su planificación, desarrollo, evaluación, innovación e investigación.

Otro aspecto que podemos considerar que influyen de manera decisiva en la actividad del formador y que, como los apuntados anteriormente, supone un cambio en el rol del formador es el de las tecnologías de la información y comunicación (TICs). Que las TICs influyen de manera decisiva en la formación no es algo extraño. La reciente incorporación de los multimedia interactivos, de internet, de herramientas de correo electrónico, etc.⁶¹, en los procesos de formación, hacen que la misma cambie y, por consiguiente, también el papel del mediador en el proceso de aprendizaje del participante; es decir, del formador. Veamos pues, en qué sentido las TICs influyen en el formador.

Para Puente (1995), las funciones genéricas de los formadores cambian cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen los multimedia interactivos. De manera específica, el autor apunta lo siguiente:

- El formador, como programador, director y coordinador del proceso de aprendizaje debe ser capaz de precisar qué tareas pueden asignarse al trabajo con medios audiovisuales interactivos. La misión del formador como programador será la de introducir el trabajo con multimedia de tal forma que se consiga el máximo provecho con los mismos, teniendo en cuenta sus posibilidades y los condicionantes de las personas que participan en el proceso. El formador deberá conseguir que cada participante pueda autoorganizar su trabajo individual con multimedia, qué objetivos debe alcanzar, cómo puede explotar las posibilidades del medio y la delimitación del papel del multimedia en el proceso de aprendizaje.

⁶¹ Guir (1996: 62) define del siguiente modo las TICs: “... todas las tecnologías que se utilizan para planificar, difundir y validar conocimientos y formaciones. Se agrupan en cinco tipos de herramientas tecnológicas: el correo electrónico, los multimedia interactivos, las herramientas de trabajo colaborativo, la teleconferencia y la videoconferencia.”

- El formador, como transmisor de información y como adaptador del proceso de aprendizaje a las características de los participantes, ejecuta esta función en los momentos presenciales y en el proceso de tutoría. Debe velar, fundamentalmente, por la transferencia y contextualización de los aprendizajes. Como no, es fundamental la motivación en todo el proceso, sobretodo cuando el medio puede generar en los adultos momentos de angustia y de desmotivación.

Desde otra perspectiva, Arnaud (1996) apunta que el formador, además, debe cambiar de manera significativa su actividad, en tanto que, por el efecto de las TICs ya no es el que dispone de toda la información. El participante puede conseguir información rápida y abundante gracias a los medios informáticos. Así, se impone la necesidad de que el formador sea un guía en el proceso de acopio de información con el fin de que el participante aprenda a pensar frente a la misma. Por ello, el autor considera que la tutoría es un elemento fundamental en la tarea del formador frente a los multimedia.

Que el rol de formador cambia con la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) es un hecho incuestionable. Afirmaciones como la que sigue respaldan esta nueva orientación:

“Las posibilidades formativas de las emergentes NTIC permiten liberar al formador de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles –que no disminuyéndoles- dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.” (Tejada, 1999c: 21).

Es por el impacto de las TIC en el rol del formador, que Tejada (1999c) repara y en cierto modo reubica el papel del formador. Así, y para el citado autor, el formador es:

1. **Programador, director y coordinador de procesos de aprendizaje con medios interactivos.** Puesto que las TIC permiten el autoaprendizaje, el formador deberá dirigir y coordinar dicho proceso para conseguir que cada participante tenga claro cómo autoorganizar su trabajo, qué objetivos alcanzar y cómo explotar al máximo las posibilidades del medio y de aprendizaje.
2. **Transmisor de información e impulsor de la ejercitación de conocimientos, procedimientos y actitudes.** Aunque el participante esté ejercitado en los medios, el formador le permitirá ampliar la información y contextualizarla con el fin de incidir en el entorno social y en el mundo actitudinal.
3. **Motivador y lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y el participante.** El formador deberá informar a los participantes sobre las posibilidades del medio en relación con sus necesidades, intereses y nivel de formación. Todo ello para lograr que cada participante pueda buscar la

estrategia más apropiada con el fin de obtener el máximo provecho de los medios. En este sentido, el formador es un tutor del proceso de autoaprendizaje.

Otra aportación complementaria a las anteriores en el marco de las TICs es la que nos presenta Guir (1996), derivada de un estudio que plantea los roles y competencias clave de los formadores en el contexto de las nuevas tecnologías.

Dicho estudio agrupa las competencias del formador en siete categorías genéricas que abarcan los siguientes dominios:

- Competencias de organización y de administración.
- Competencias metodológicas (ingeniería de la formación).
- Competencias tecnológicas (nuevas tecnologías de la información y de la comunicación).
- Competencias de animación y de comunicación (en formación)
- Competencias estratégicas (análisis organizacional interno y externo).
- Competencias conceptuales/teóricas (conocimientos teóricos).
- Competencias psicopedagógicas.

Más allá del listado propuesto, nos interesa destacar del mismo cómo, al decir del autor, las categorías identificadas se ven afectadas por la introducción de las TICs en el proceso de formación y, por consiguiente, como afectan al formador.

Concretamente, el impacto de las TICs en las competencias genéricas del formador tiene dos tipos de consecuencias. Por una parte, la aparición de nuevas competencias específicas en el dominio tecnológico, teórico y psicopedagógico. Por otra, la modificación de competencias genéricas en el ámbito psicopedagógico y en el que se refiere a la comunicación. Así, las competencias de organización y administración, metodológicas, y estratégicas no se verían afectadas. El cuadro 5.18 recoge las consecuencias de las TICs en las competencias del formador.

<i>Categorías de competencias genéricas del formador</i>				
	<i>Competencias tecnológicas</i>	<i>Competencias de comunicación-animación</i>	<i>Competencias teóricas</i>	<i>Competencias psicopedagógicas</i>
Aparición de nuevas competencias en el contexto de las TICs	<ul style="list-style-type: none"> Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Saber utilizar las herramientas de tecnología educativa 		<ul style="list-style-type: none"> Bases de datos y bases de conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos de enseñanza y ayuda para las herramientas multimedia informatizadas. Métodos de tutoría en situación de autoformación multimedia.
Modificación de competencias en el contexto de las TICs		<ul style="list-style-type: none"> Aptitudes y capacidades: feedback, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, reflexión, relación interpersonal. 	<ul style="list-style-type: none"> Teorías del aprendizaje; análisis de la actuación en situación profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidades y aptitudes sobre temas de orientación profesional, de explicitación de modelo teórico, de técnicas de desarrollo personal y de formación, de métodos de individualización del aprendizaje y de secuencias individuales de aprendizaje.

Cuadro 5.18.: Consecuencias de las TICs en las competencias del formador (Guir, 1996: 66).

5.5.- La formación del formador de formación continua

Analizar la formación de los formadores de formación continua puede hacerse, a nuestro entender, desde dos perspectivas:

1. Analizando los modelos que desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica se han generado. Esto nos permitirá analizar, tanto la práctica actual de la formación de formadores, como las posibilidades de su desarrollo bajo los paradigmas y modelos en los que podemos ubicarnos.
2. Recogiendo las apreciaciones que diferentes expertos hacen sobre las distintas experiencias en formación de formadores. La finalidad de este análisis está en poder extraer de las distintas aportaciones los elementos más destacados de cara a dejar entrever las características que en la actualidad debe tener la formación de formadores.

Procederemos en este apartado intentando mostrar inicialmente, y de manera no exhaustiva, los diferentes modelos que bajo los distintos paradigmas de investigación didáctica se han planteado. Al respecto, haremos referencia explícita a los modelos que tienen significación desde la perspectiva del formador de formación continua (profesional y ocupacional). Posteriormente, haremos un recorrido por las propuestas operativas que se apuntan en lo que concierne a la formación de los formadores de formación continua. La comparación de ambas visiones sobre la formación del formador nos debe permitir acercarnos a una síntesis en torno al modelo que mejor enlace con las “mejores prácticas” que en éste contexto de formación se vienen desarrollando.

5.5.1.- Los modelos de formación docente y su concreción en la formación de formadores

En la literatura que se ocupa de la formación de formadores, hay una desconsideración por el tema de los modelos de formación. Aunque abundan recomendaciones, descripciones de casos y propuestas ideales sobre cómo esta formación debe organizarse, también es cierto que es difícil entrever si en las diferentes propuestas, la calidad de la formación de los formadores es debida a sus características o a la descripción que se hace de la misma.

Por ello, es preciso indagar en diferentes modelos generales de formación docente⁶² que, enmarcados en paradigmas de investigación, nos permitan acotar las posibilidades que pueden ofrecerse en la actualidad en el desarrollo de la formación de formadores. Además, la consideración de diferentes modelos desde la perspectiva docente, nos permitirá acotar aspectos genéricos en torno a la formación de los formadores de formación continua.

Pérez Gómez (1989) nos aporta un análisis desde la investigación didáctica que podemos considerar inicialmente para ubicar el lugar que la formación de formadores ocupa en el campo pedagógico. Su propuesta inicial, bajo las características de diferentes paradigmas, nos delimitan inicialmente el análisis que pretendemos en este apartado.

⁶² Asumimos que la mayoría de modelos de formación docente que se han planteado hacen referencia a la actuación del profesor y no del formador. Por tanto, su contexto inicial de referencia es el del Sistema Educativo.

De los cinco paradigmas de investigación que el citado autor identifica, destacaremos las características de cuatro como punto de partida para el estudio de la formación de los formadores⁶³.

PARADIGMAS					
		Presagio-Producto "Análisis de las características personales"	Proceso-Producto "Comportamiento docente"	Mediacional "Procesos de pensamiento"	Ecológico "El contexto como factor explicativo de la actuación"
Características defintorias		Identificación de las características personales adecuadas para el ejercicio de la función docente	Análisis de la actuación profesional del docente desde la perspectiva de su comportamiento en el aula.	El docente es un profesional que toma decisiones sobre su práctica. Por lo tanto, preocupa el análisis de los procesos de pensamiento	El docente actúa en un contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje
	Características de la investigación	Estudio de correlaciones existentes entre las características personales de los docentes y el resultado de los alumnos	Estudio del comportamiento docente a través de observaciones en situaciones interactivas que permitan extraer pequeñas secuencias de comportamiento profesional eficaz (<i>competencias</i> ⁶⁴)	Partiendo de los tres momentos que pueden considerarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje: preinteractivo, interactivo y postinteractivo, preocupa el estudio de las variables que intervienen en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	La investigación busca la captura de variables que no están predefinidas mediante la observación, la entrevista y otras técnicas cualitativas. La información obtenida es situacional y nunca y difícilmente generalizable.
	Puntos débiles	<ul style="list-style-type: none"> Los rasgos profesionales no están identificados y se confunden con los personales. Pobreza conceptual y simplismo que conduce al reduccionismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Desconsidera el comportamiento del participante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La relación causa efecto entre el comportamiento del docente y el aprendizaje del participante. 	<ul style="list-style-type: none"> No siempre existe una relación unidireccional entre el pensamiento y la acción. Escasa desconsideración de las variables contextuales 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultad en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuadro 5.19.: Características básicas de los paradigmas de investigación didáctica (a partir de Pérez Gómez, 1989; Shulman, 1989 y Tejada, 1997)

⁶³ En este sentido, Pérez Gómez (1989) revisa cinco paradigmas: presagio-producto, proceso-producto, mediacional centrado en el alumno, mediacional centrado en el profesor y ecológico. Por nuestra parte, las características de los paradigmas mediacionales quedarán agrupadas en uno.

⁶⁴ Se utiliza el término inglés en tanto que se asocia a destrezas muy concretas. El concepto competencia, en la actualidad y en este trabajo, no puede asociarse a estas unidades de comportamiento a que hacen referencia las investigaciones que pueden agruparse en el paradigma proceso-producto. Véase al respecto el capítulo 2 de este trabajo.

Una vez presentados sintéticamente los paradigmas que orientan la investigación didáctica y, en consecuencia, del papel del docente, analizaremos algunos modelos didácticos sin llegar a ser exhaustivos en su consideración salvo para aquellos que se agrupan bajo el paradigma ecológico. Los diferentes modelos se agrupan en orientaciones que nos aportarán una idea sobre la formación de los formadores. Apostaremos en la descripción por el paradigma ecológico y por un modelo concreto de formación de formadores: el modelo contextual crítico. No obstante, haremos un rápido recorrido por las distintas propuestas que pueden considerarse desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica.

Partiendo de la propuesta de Ferrández y otros (2000), sintetizada en el cuadro 5.20, centraremos la exposición en base a las diferentes orientaciones propuestas destacando los modelos más destacados para cada una de ellas. Haremos especial mención a las características que merecen ser destacadas pensando en el formador de formación continua.

PARADIGM A PRESAGIO- PRODUCTO	PARADIGMA PROCESO-PRODUCTO				PARADIGMA MEDIACIONAL			PARADIGMA ECOLÓGICO	
	Orientación Académica		Orientación Técnica		Orientación Personalista	Orientación Práctica		Orientación Social-Reconstruccionista	
Orientación Artesanal	Modelo enciclopédico	Modelo comprensivo	Modelo de entrenamiento	Modelo de toma de decisiones		Modelo tradicional	Modelo reflexivo sobre la práctica	Modelo de crítica y reconstrucción social	Modelo de investigación-acción y formación para la comprensión
								MODELO CONTEXTUAL CRÍTICO DE FORMACIÓN DE FORMADORES	

Cuadro 5.20.: Síntesis de los principales modelos de formación docente (a partir de Ferrández y otros, 2000)

La **orientación artesanal** nos presenta un docente que aprende de un experto mediante la observación de la tarea y la imitación. Es la imitación de un quehacer profesional estable la que supuestamente permite que el futuro docente pueda llegar a convertirse en profesional.

Por supuesto, esta orientación presenta muchas deficiencias si nuestra pretensión es la de utilizarla como un modelo válido de formación de formadores. El formador de formación continua y, en general, el formador, no actúa en un campo profesional estable. Si sumamos al quehacer pedagógico las características de los contenidos de formación continua y la influencia del contexto en la actuación profesional, podremos constatar que uno de los presupuestos de la orientación artesanal, los contextos estables, no se cumplen en el caso del campo de actuación del formador.

Podemos afirmar sin ninguna duda que es una orientación poco aconsejable para la formación de los formadores. No obstante, también es cierto que gran parte de las acciones de formación en el puesto de trabajo se siguen organizando todavía bajo los planteamientos de observación e imitación considerados en este modelo de formación⁶⁵.

La **orientación académica** considera al docente como un especialista del contenido que debe transmitirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la formación docente se basa en el contenido con el fin de que se disponga de un dominio altamente especializado de la materia.

De los modelos que se concretan en esta orientación, están el *enciclopédico* y el *comprensivo*. El primero, considera que un docente es competente en la medida que domina los saberes de las disciplinas que ocupan su tarea. El segundo, añade al dominio de los contenidos de las disciplinas, la importancia de buscar el mejor método para la transmisión de los contenidos a los discentes. Así, no sólo interesa disponer de un buen dominio de contenidos; además, es preciso disponer de una preparación psicopedagógica que, desde el contenido, considera el método como algo generalizable a cualquier situación y que media entre el contenido y el discente⁶⁶.

⁶⁵ Nos estamos refiriendo específicamente a la formación del personal con menor cualificación. En muchas ocasiones, los procesos de formación en el puesto de trabajo se realizan mediante el acompañamiento de un experto que suele ser otro trabajador con experiencia. Estas acciones se transforman a menudo en acciones propias de la orientación artesanal por no tener el experto una conciencia de formador. Ello conduce a que, de lo que se debe aprender para posteriormente asumir las tareas del puesto, suele ser tanto lo bueno como lo malo. La falta de sistematismo y la insuficiente intencionalidad por parte del experto (que no es formador ni así asume lo que realiza con el aprendiz) conducen a una formación basada en la observación y en la imitación. ¿Qué hará el aprendiz cuando le surjan problemas?

⁶⁶ Aludimos a método y no a estrategia metodológica por la búsqueda del método que mejor sirva para transmitir determinados contenidos sin importar ni el contexto ni las características de los discentes. La

Aunque esta orientación considera un elemento fundamental para el ejercicio profesional competente del formador, como el del contenido, adolece de la consideración de lo psicopedagógico (en especial de las características del adulto) y de la consideración del contexto. Estos elementos son fundamentales para el ejercicio profesional del formador en los contextos de formación continua.

La **orientación técnica** es la representación más desarrollada del paradigma proceso-producto por lo que a formación docente se refiere. Ahora, el centro de interés en la formación del docente está en el conocimiento del contenido y en las destrezas (competencias) necesarias para la enseñanza.

Una concreción de esta orientación está representada por el *modelo de entrenamiento*. Se busca la eficacia docente a través de la identificación de las competencias que son observadas y medidas en situaciones de intervención. Los listados obtenidos, sirven para estructurar y organizar los procesos de formación docente⁶⁷.

Una evolución del modelo descrito está representada en el *modelo de toma de decisiones*. Además de disponer de determinadas destrezas para intervenir en el proceso de enseñanza, el docente debe disponer de la competencia para seleccionar las destrezas más adecuadas a cada situación. Para tomar esta decisión, el docente deberá disponer de un amplio conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza para poder, en función del análisis de cada situación, seleccionar el método⁶⁸ más adecuado.

Pensando en el formador, podemos apuntar que esta es una orientación todavía considerada en algunos programas de formación de formadores. La tendencia, puesta de manifiesto en este capítulo, a disgregar la actividad profesional del formador en varios perfiles profesionales específicos, puede conducir a buscar la identificación de destrezas concretas que, por ejemplo, en forma de estándares de actuación, delimiten claramente lo que a cada profesional le compete a nivel

consideración de estos elementos apuntados, conducirían a plantear la estrategia metodológica, no ya desde lo universal, sino desde lo concreto.

⁶⁷ La formación docente basada en competencias es la que sintetiza las prácticas amparadas bajo el modelo de entrenamiento. Esta formación basada en competencias considera una concepción de la competencia que se limita a las destrezas. Por ello, aunque en la actualidad se retome el concepto de competencia en los discursos profesionales, está lejos de una concepción que se limita a lo observable. Podemos asumir en la actualidad modelos de formación docente basados en competencias. No obstante, el concepto de competencia que hoy se maneja está lejos del entrenamiento que sugiere el modelo descrito.

⁶⁸ Hablamos de método y no de estrategia metodológica intencionadamente. La referencia al método es por la importancia que para el citado modelo tiene la investigación científica de la enseñanza. Así, la “toma de decisiones” parte de la generalización y de la universalidad: ante determinadas situaciones, decisiones estandarizadas.

general. Otra cosa puede ser si en dichos programas de formación se parte de un elenco científico que considere las destrezas.

La **orientación personalista** es una de las concreciones del paradigma mediacional en lo que se refiere a formación docente. Una de las conclusiones a las que llega esta propuesta es la de considerar que el docente es un facilitador del aprendizaje en el discente. Esta propuesta es considerada como una de las funciones básicas del formador, sobre todo cuando su referente es el de la formación continua. No obstante, la orientación personalista considera exclusivamente las características que debe tener el docente. Por ello, nos parece poco apropiada para plantearse en los actuales programas de formación de formadores, habida cuenta que el docente como facilitador precisa, además, de un conocimiento amplio de las características del discente y del contexto en el que debe facilitar el aprendizaje al participante.

Desde la perspectiva de la **orientación práctica**, se considera la enseñanza como una actividad compleja y contextualizada. Para ello, el docente debe ser un profesional reflexivo que pueda dar respuestas adaptadas a las situaciones complejas. El elemento fundamental de esta orientación está en la reflexión que, desde la práctica, permite al profesional intervenir y dar respuesta a los retos que se le plantean.

El *modelo tradicional* considera que el fundamento clave para la formación docente está en la práctica más que en la teoría. Por otra parte, el *modelo reflexivo sobre la práctica*, más desarrollado conceptualmente, integra de manera más clara la teoría en la práctica y viceversa⁶⁹. Schön (1992) es uno de los autores que apuestan por la reflexión como elemento fundamental para la práctica profesional. Desde las propuestas del citado autor, Cheetman y Chivers (1998) integran la reflexión como uno de los elementos fundamentales en su modelo de competencia profesional⁷⁰. Esta reflexión, que debe ser en la acción y sobre la acción viene a concretar, desde el plano de la competencia, lo que especifica el modelo reflexivo sobre la práctica.

La **orientación social-reconstruccionista** mantiene una relación muy estrecha con la anterior al poner el énfasis en el carácter crítico de la enseñanza. Así, a la reflexión se añade el espíritu crítico que debe tener el docente. De hecho, la complejidad de proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en el profesional de la educación y de la formación no sólo de procesos de reflexión, sino también de una actitud crítica frente a dicho proceso. Además, como orientación ubicada en el paradigma ecológico, hace del contexto un elemento básico sobre el que se asienta la reflexión y la crítica. Queremos hacer notar, además, que la consideración del

⁶⁹ Véase, por ejemplo, el modelo de Cole (1989) centrado en la reflexión.

⁷⁰ Véase el modelo en el capítulo 2 de este trabajo. Concretamente en el apartado 2.4 que trata de algunos modelos explicativos de la competencia profesional.

contexto es amplia. Por una parte, como otras orientaciones apuntaban, el contexto es el de enseñanza-aprendizaje. Pero también considera el contexto social en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que el profesional deberá actuar de manera crítica con una actitud transformadora.

Uno de los modelos que concretan esta orientación es el de *investigación-acción y formación para la comprensión*. Busca que el docente transforme su práctica y, a su vez, se transforme como profesional. A partir del trabajo cooperativo con otros profesionales, el modelo se transforma en un instrumento para el desarrollo profesional. Así, no sólo se busca comprender una práctica profesional como es la educativa, sino además transformarla.

El modelo de crítica y reconstrucción social ve en la práctica, no sólo el momento de aplicación de la teoría, sino también la ocasión para adquirir conocimientos. Por ello, tres aspectos son considerados como fundamentales (Ferrández y otros, 2000): la importancia del bagaje cultural que posee el formador y que actúa como elemento fundamental para comprender la realidad; la importancia a los procesos de reflexión crítica y; el compromiso político del docente como transformador de la realidad en la que actúa.

Estos aspectos citados están presentes en un modelo concreto sobre el que nos vamos a detener por ser un referente en este trabajo. Nos referimos al modelo contextual crítico de formación de formadores⁷¹.

El modelo (véase figura 5.3) presenta dos elementos claves. Por una parte, la consideración del contexto que no se limita al próximo en la actividad del formador. Incluye también lo sociolaboral, lo cultural, lo económico, lo político, lo tecnológico y lo artístico; es decir, el contexto en el que se sitúa la formación enmarcada en el principio de educación permanente. Por otra parte, refleja el modelo la reflexión que, desde la formación continua, debe facilitar los procesos de innovación en una realidad tan cambiante como es la profesional y ocupacional.

Específicamente, cuatro son los referentes que considera el modelo:

1. El campo de la **formación inicial** debe garantizar lo siguiente: a) una preparación en la estructura científico-cultural que le incumbe al formador; es decir, los contenidos de la disciplina o disciplinas que como formador más o menos especializado debe dominar (electricidad, electrónica, mecánica, etc.); b) la integración de las estructuras pedagógicas que forman parte de las bases del currículum; c) Una preparación y una integración de

⁷¹ El modelo, desde su presentación inicial ha ido evolucionando. Por ello, es necesario referir los diferentes textos en los que aparece: Ferrández (1989), Ferrández (1996b), Ferrández y Tejada (1998) y Ferrández y otros (2000).

la realidad del mundo del trabajo entendida en sentido amplio y en todos sus aspectos (nuevas formas de organización del trabajo, movilidad laboral, realidad europea, etc.).

2. El campo de la **formación continua** debe especificarse en lo siguiente: a) dominio de las técnicas de análisis de proceso (reflexión crítica “*in facto*”); b) dominio de las técnicas de análisis de los resultados (reflexión crítica “*ex post facto*” y procesos de contrastación (teoría-práctica, oferta-demanda, etc.); c) Conocimiento de las tendencias en el mundo del trabajo.
3. El proceso permanente de **innovación** es el elemento sobre el que se transforman las acciones formativas en función de las necesidades del contexto y como fruto de los procesos de reflexión y de contrastación.
4. El **contexto referencial** a los ámbitos de exigencia profesional y ocupacional.

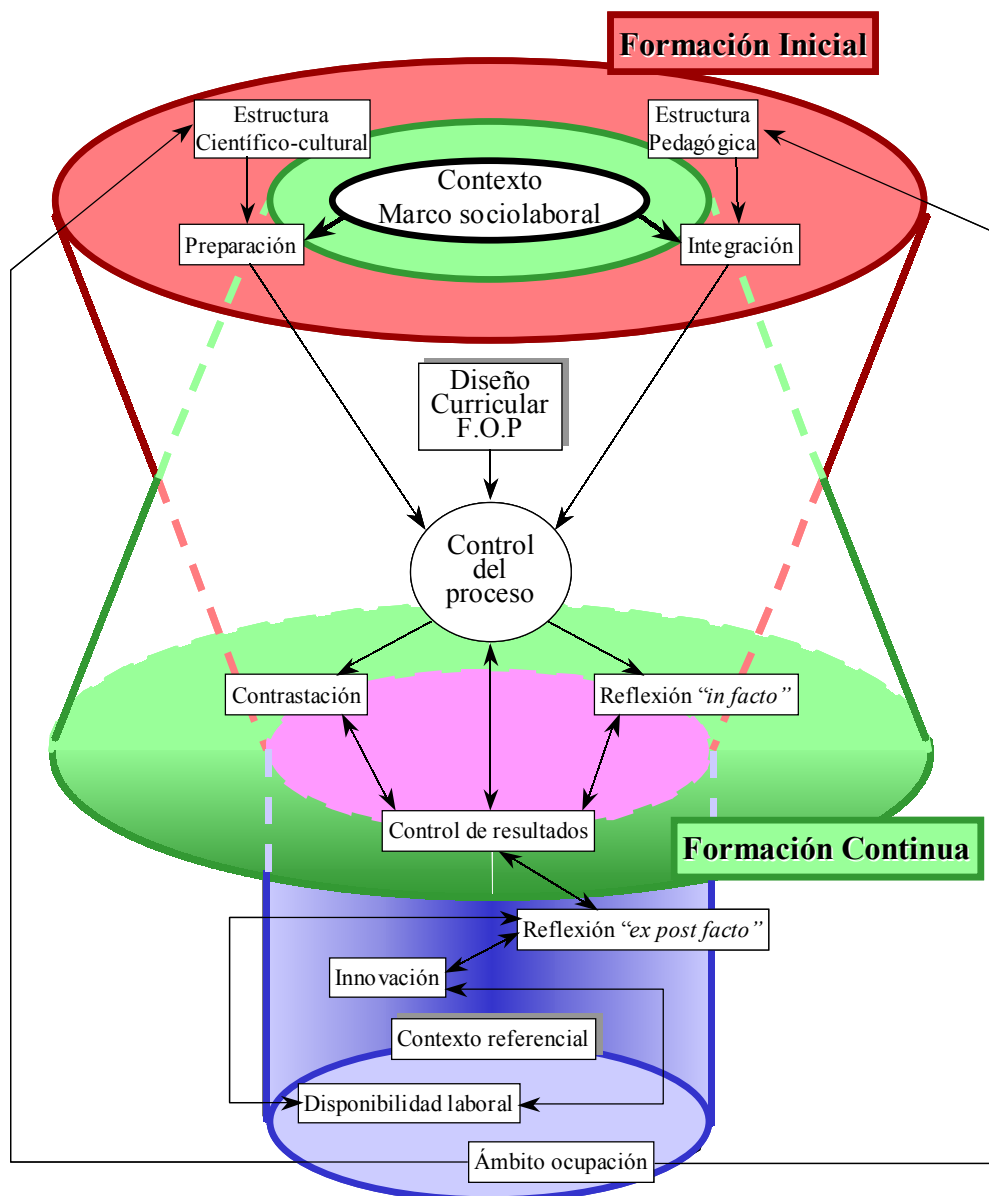


Figura 5.3.: Modelo contextual crítico de formación de formadores (Ferrández, 1996b: 217)

Una vez presentado el modelo justificaremos las razones que nos han llevado a optar por éste y no por otro:

- Es un modelo que, desde el paradigma ecológico y desde una orientación social-reconstruccionista en la formación de formadores, considera que los procesos de formación (enseñanza-aprendizaje) son suficientemente complejos como para ser reducidos a un listado de tareas, actividades o funciones que podrían proponerse al formador de formación continua.
- El campo de actuación del formador de formación continua es, específicamente complejo. Las características de la formación en el empleo plantean la necesidad de contextualizar las prácticas así como plantear

soluciones innovadoras a los problemas que se plantean en un trabajo, cada vez más regido por el conocimiento y no por un conjunto de habilidades.

- La empresa, contexto fundamental para el profesional de la formación continua, está cargada de aspectos culturales, tecnológicos, sociales, políticos e ideológicos que el formador debe considerar si desea que su práctica tenga algún atisbo de utilidad. Además, el contexto general impacta en la realidad de la empresa. Por ello, el formador debe atender no sólo a procesos de formación para el puesto, sino para el contexto o entorno de trabajo. En estas situaciones es donde los referentes contextuales generales se manifiestan especialmente interesantes para el formador.
- El modelo, a diferencia de otros considerados desde un enfoque social-reconstruccionista, parte de la consideración de la figura profesional del formador. Aunque otros modelos pueden aportar elementos parecidos e incluso útiles, la especial referencia del mismo al formador y a lo que supone (educación no formal, adultos, formación profesional y ocupacional), merecen que lo utilicemos como referencia.
- Aún siendo un modelo de formación de formadores, contiene elementos que trascienden a la formación. Así, los procesos de reflexión, contrastación e innovación forman parte de la práctica profesional del formador. Más allá de la actualización de las competencias profesionales mediante procesos de formación continua, se da la posibilidad de utilizar la práctica reflexiva como un elemento más del constante cambio a que deben estar sujetos estos profesionales. Además, compartimos las razones de Gelpi (1999: 90) cuando afirma lo siguiente: *“Si la formación profesional es central para el futuro de los jóvenes y de los adultos, las personas más creativas en el dominio de la investigación y la formación deberían ser los formadores y los formadores de formadores ...”*.

5.5.2.- Algunas propuestas específicas sobre la formación de formadores

Desde diferentes perspectivas y, sobre todo en el contexto europeo⁷², se apuntan algunas recomendaciones específicas en torno a la formación de formadores. Más allá de presentarlas aisladamente, intentaremos enlazarlas con los modelos de formación a los que hemos hecho alusión anteriormente.

Danau (1991) sintetiza una serie de recomendaciones derivadas de un estudio realizado a finales de los años ochenta en el marco del programa EUROTENET.

⁷² Münch (1991) propone el reconocimiento de una formación de formadores de formación continua en el contexto europeo por la especificidad de su tarea en el marco de la formación profesional y ocupacional.

Estas recomendaciones, al decir de la autora, deben tenerse en cuenta a la hora de planificar los programas de formación de formadores:

- Flexibilidad de los programas a los requisitos cambiantes de mundo del trabajo.
- Continuidad de los programas que permitan un proceso de formación permanente a medida que nuevos retos, tendencias y desafíos se plantean como necesarios.
- Integración de la teoría y práctica de la formación, de las diferentes competencias necesarias, de la formación en la organización y/o lugar de trabajo y de la formación en la estrategia de la empresa.
- Agrupar diferentes experiencias en materia de formación de formadores que puedan ser utilizadas como elemento de contraste, comparación y crítica reflexiva por parte de los formadores.
- Aumentar la investigación sobre la investigación europea de la formación de formadores, el papel cambiante del formador y su cualificación

Blignières-Légeraud y Deret (1991) consideran que una formación de formadores debe considerar, además de lo apuntado por otros autores, la acción de formación propiamente dicha y la investigación sobre la propia acción. Con ello, estamos acercándonos a un profesional que, constantemente, debe tomar decisiones en un entorno cambiante y, desde su ámbito de estudio, debe investigar las nuevas formas de proceder didácticamente, desde el punto de vista organizativo y desde la orientación.

Liepmann (1991) plantea la necesidad de disponer de una formación específica para los formadores cuyo referente principal es el mundo del trabajo puesto que en éste contexto la demanda de cambio es constante y exige, en el formador, competencias específicas diferenciadas. Por ello, propone una formación de formadores que se encamine a la creación de una competencia para la acción pedagógica⁷³. Esta competencia integradora y genérica supone atender, al decir del citado autor, a tres tipologías de competencias básicas que deben considerarse en la formación de los formadores:

⁷³ La competencia de acción es definida por Bunk (1994) atendiendo a cuatro ingredientes básicos: competencia técnica, metodológica, social y participativa. La integración de este tipo de competencias se integra en la competencia de acción. Por ello, Liepmann concreta la competencia de acción en lo que es propio de los formadores; esto es, la acción pedagógica.

- Una competencia relacionada con el **contenido** que el formador debe transmitir al participante con más o menos intencionalidad y con la colaboración de éste último (por ejemplo, seguridad en el trabajo, especificaciones técnicas, nuevas formas de organización del trabajo, etc.).
- Una competencia relacionada con el **método o procedimiento** que debe seguir el formador para que el participante logre los objetivos que se plantean en la planificación de la formación.
- Una competencia relacionada con lo **social** que afecta a la relación que se establece entre formador y participante y que trasciende al contexto en el que la formación se desarrolla.

Para Canning (1992), un elemento fundamental en la formación de formadores es la integración de la teoría en la práctica. Así, asume que la formación puede realizarse desde múltiples perspectivas: formación explícita, formación implícita, de carácter ocupacional y de carácter profesional.

Engelshoven y otros (1999) consideran que la formación del formador debe cambiar en cuanto a su referente paradigmático. La razón que los autores aportan está en la consideración del formador más como un animador que como un instructor. Aunque no proponen un paradigma concreto sobre el que referirse, parece sugerirse la consideración de aspectos mediacionales y de ecológicos más que propios del proceso-producto.

Para Donders (1999), la formación inicial del formador debe centrarse en los siguientes aspectos:

- Familiarización con cursos y programas.
- Posibilidad de poder observar cómo enseñar.
- La posibilidad de poder intervenir como formadores mediante la asistencia de expertos.
- La capacidad de poder reflexionar sobre sus propios resultados.
- Disponer de una sólida formación didáctica de base.

La formación continua del formador debe garantizar:

- El conocimiento de la evolución tecnológica del mundo empresarial.
- Los cambios que se producen en la sociedad y en la evolución de las empresas.

- La profesionalización del formador
- Evitar el desgaste profesional de los formadores.

No obstante, Capelani (1999) insiste en que las ofertas en formación son muy variadas, desconectadas entre ellas y con referentes distintos y variados en torno a lo que el formador debe desarrollar profesionalmente. De manera parecida, Thibault (1997), profundizando en el análisis de las prácticas de formación de formadores, constata que tienen un peso relativo en la profesionalización de los formadores. Para la autora, gran parte de esta formación se integra en el proceso de profesionalización en forma de dispositivos en alternancia, sin existir apenas acciones de formación inicial previas al ejercicio de la profesión. Así, cuando el formador accede a la formación, aporta una experiencia a veces incipiente y a veces amplia en el campo profesional. Con ello, la formación deberá considerar el aporte de estas experiencias para, desde su consideración, construir la profesionalización del formador. Por ello, la formación en alternancia parece ser una posible vía para la profesionalización del formador al considerar que las competencias se construyen desde la formación y desde la acción profesional contextualizada (Schneider, 1999).

Esta última constatación es también apuntada por Ferrández y otros (2000). La principal fuente de formación del formador es la experiencia profesional, que se refuerza con acciones de formación de formadores específicas y a menudo aisladas del contexto de trabajo. En algunos países europeos se exige una titulación específica vinculada con procesos de formación inicial (Holanda, Alemania, Portugal, Gran Bretaña, entre otros). La formación continua del formador está dispersa en todo el conjunto europeo. No obstante, abarca, al menos, dos tipos de formación en este sentido:

- a) *“la mejora de las técnicas pedagógicas (por ejemplo: metodología, ayuda pedagógica, evaluación, programación, etc.) y*
- b) *la actualización científico-técnica sobre la especialidad que se ejerce.” (Ferrández y otros, 2000: 152).*

Las propuestas consideradas desde el contexto europeo, enlazan, aunque no se manifieste abiertamente, con modelos de formación de formadores que consideran los presupuestos del paradigma ecológico. Algunos aspectos propuestos están enlazados con las características del modelo contextual-crítico de formación de formadores:

- La necesidad de la formación continua que enlace con la formación inicial del formador.
- La consideración del contexto como referente principal para la organización de la formación.

- La necesaria relación teoría-práctica como elemento para la contrastación desde la reflexión crítica.

Por supuesto, esto son propuestas que deben contrastarse con la realidad que, a menudo, podrá estar más vinculada a modelos propios del paradigma proceso-producto. Esto es más una hipótesis que una realidad pero que, en cualquier caso, deberá ser considerada en el proceso de análisis.

5.6.- El futuro de la cualificación de los formadores de formación continua

El mundo de la formación está en continuo cambio y, con él, el de los profesionales que la planifican, la desarrollan, la evalúan, la investigan y la innovan. Por ello, apuntar hacia dónde se encamina la cualificación de los formadores es una tarea necesaria.

Desde 1998, el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) viene organizando reuniones internacionales en el marco de la red de formación de formadores (Training of Trainers Network, TTNet). De las temáticas tratadas hasta el momento⁷⁴ podemos apuntar algunas tendencias en relación con la formación de formadores:

- La evolución del rol y de las competencias de los formadores, con especial referencia a la influencia que las tecnologías de la información y de la comunicación tienen en la actividad profesional del formador.
- La validación de la experiencia de los formadores, por ser una profesión a la que se accede mediante experiencia y no exclusivamente por la acreditación de una formación inicial específica.
- Los estándares de cualificación de los formadores, en el marco de los distintos sistemas de cualificación que aparecen en los distintos estados europeos.

De las tres tendencias identificadas, la tercera parece preocupar especialmente en el contexto europeo. Desde la inexistencia de estándares de competencia o de cualificaciones en algunos países europeos (Taalas, 1999), hasta propuestas

⁷⁴ Pueden consultarse los diversos documentos generados en la siguiente dirección de correo electrónico: <http://www.trainingvillage.gr/etv/ttnet/workshops/>. Además, el CEDEFOP ha difundido algunas publicaciones como síntesis de las mencionadas reuniones (CEDEFOP, 2000a y 2000b).

específicas que se plantean desde las profesiones de la formación como elemento para acordar una política europea compartida en materia de formación de formadores. Es en este sentido que Garrick y McDonald (1992) abogan por el desarrollo de estándares de competencia de los formadores. La preocupación pragmática pretende tener una utilidad en torno al profesionalismo de esta figura profesional. En el cuadro 5.21, puede constatarse el uso potencial de la identificación de dichos estándares.

Para especificar las competencias requeridas: <ul style="list-style-type: none">• Por su inclusión en las descripciones profesionales y laborales de los formadores.• Por el reclutamiento y la selección.• Por la definición del trabajo
Para evaluar y formar a los formadores: <ul style="list-style-type: none">• Por evaluar la actuación de los formadores.• Por asistir a los formadores menor experimentados.• Por clarificar qué competencias son requeridas para los que su actividad principal no es la formación.
Para guiar el desarrollo personal profesional: <ul style="list-style-type: none">• Evaluación personal de las habilidades.• Priorización de las necesidades de formación
Para guiar a los formadores de formadores y a los procesos de certificación: <ul style="list-style-type: none">• Por el establecimiento de líneas generales para el desarrollo de programas de formación de formadores
Para guiar a las organizaciones en su concepción de la formación: <ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de estrategias de empresa para la formación y el desarrollo
Para explicitar el rol de la formación en las diferentes ocupaciones: <ul style="list-style-type: none">• Inclusión en las clasificaciones ocupacionales

Cuadro 5.21.: Usos de los estándares de competencia (Garrick y McDonald, 1992: 18)

Con lo dicho, podemos concluir que el futuro de la cualificación de los formadores pasa por lo siguiente:

- La consideración de la profesionalidad del formador desde el punto de vista de la profesionalización. La profesionalización por el hecho de ser una profesión que evoluciona de manera constante.
- La clarificación de las funciones, roles y competencias desde la perspectiva evolutiva pero con un referente paradigmático y modélico que le de sentido.
- Una apuesta clara por una formación de calidad que, bajo planteamientos contextuales y reflexivos, atienda a los desafíos que la profesión y el entorno plantean a los formadores