

B.- MARCO APLICADO

6.- DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

6.1.- Introducción

El planteamiento inicial del problema y la revisión teórica y contextual que nos sirve de referencia, nos conducen a plantear, en esta segunda parte del trabajo, el diseño y desarrollo de la investigación.

Las problemáticas apuntadas que sin duda afectan al diseño de la investigación hacen necesario delimitar qué es lo que pretendemos lograr y aportar con este trabajo. Inicialmente, podemos apuntar que nuestra pretensión no es la de elaborar un listado de competencias profesionales específicas del formador de formación continua⁷⁵. Lo que pretendemos es verificar hasta qué punto las competencias profesionales de los formadores están presentes en los programas de formación de formadores que se desarrollan. Ello supone, como veremos, atender a aquellos programas que se dirigen de manera más o menos específica a los formadores de formación continua. Para ello, desde el modelo contextual-crítico (Ferrández, 1989 y 1996b; Ferrández y Tejada, 1998 y Ferrández y otros, 2000) tomado como referente, podremos indagar hasta qué punto la formación de los formadores abarca las competencias específicas de los formadores de formación continua. No obstante, aunque consideremos que los programas de formación de formadores nos aportan información sobre las competencias profesionales, no es nuestra pretensión la de evaluar los programas con lo que ello supone (diseño, desarrollo, resultados e impacto de los mismos). Únicamente pretendemos en este trabajo indagar en las competencias que se “ponen sobre la mesa” en los procesos de formación de formadores.

Estas consideraciones previas deben conducirnos a lo que en este momento debemos justificar: el diseño y desarrollo de la investigación. Por ello, repararemos inicialmente en las variables implicadas en el estudio a partir de nuestra consideración conceptual de la competencia profesional desde la perspectiva concreta del formador de formación continua y desde la formación de formadores. El planteamiento de dichas variables tiene por finalidad justificar el acercamiento que hacemos en la indagación de las competencias del formador. Seguidamente, la especificación de la metodología conducirá a justificar el estudio desde dos paradigmas generales de investigación que, en nuestro caso son complementarios: el cuantitativo y el cualitativo. La consideración posterior de la muestra y de la instrumentalización repara en las fuentes y en los instrumentos para la recogida de información con una intención clara: la búsqueda de la triangulación de fuentes y de instrumentos como tarea fundamental para acercarnos a la competencia profesional

⁷⁵ En nuestro contexto, disponemos de un certificado de profesionalidad de la ocupación de formador (Real Decreto 1647/1997 de 31 de octubre) que tiene bastante relación con el formador de formación continua.

del formador de formación continua. Finalizamos el presente capítulo con la explicitación de las limitaciones y las posibilidades de la presente investigación.

6.2.- Variables implicadas en el estudio

Atender a un objeto de evaluación tan complejo como el de las competencias profesionales, supone reparar en un conjunto de variables que nos permitan el acercamiento a las mismas teniendo en cuenta que, por sus características, trascienden a un conjunto de tareas, actividades o funciones que, sumadas, conducen a considerar a un determinado profesional como competente.

Coherentes, pues, con el modelo explicativo asumido sobre las competencias profesionales y considerando que el análisis se realiza a través del estudio de programas de formación de formadores, establecemos en este estudio dos tipos básicos de variables.

Unas se relacionan directamente con los programas de formación de formadores atendiendo a los siguientes aspectos: diseño, desarrollo y resultados de los mismos.

Otras se relacionan con las competencias profesionales que, desde nuestro punto de vista se han interpretado desde las capacidades, los conocimientos, la acción profesional y el contexto en que todos estos elementos se ponen en juego.

La concreción de las variables debe permitirnos extraer los indicadores que guiarán tanto la presentación de los resultados como las conclusiones y propuestas que se plantearán. Por supuesto, del marco de referencia surgen y se justifican las variables ahora consideradas. Así, lo que a continuación explicitamos, más que referentes teóricos, son aquellos que de manera complementaria justifican las variables consideradas.

6.2.1.- Variables relacionadas con los programas de formación de formadores

A) Diseño del programa

Los programas de formación de formadores se enmarcan en la educación no formal, entendida esta como aquella que está fuera del sistema educativo (Ferrández, 1997c y Sarramona y otros, 1998), y en la educación de adultos en su especificidad o modalidad laboral, profesional u ocupacional.

Es la característica no formal la que justifica que el diseño de los programas se realice atendiendo a una serie de fases, momentos y elementos que deben ser tenidos en cuenta desde la especificidad. La propuesta de Ferrández (1996c y 1997d), recogida en la figura 6.1 nos sirve en este momento como referencia básica para extraer los indicadores que deben considerarse en el análisis del diseño de los programas de formación de formadores.

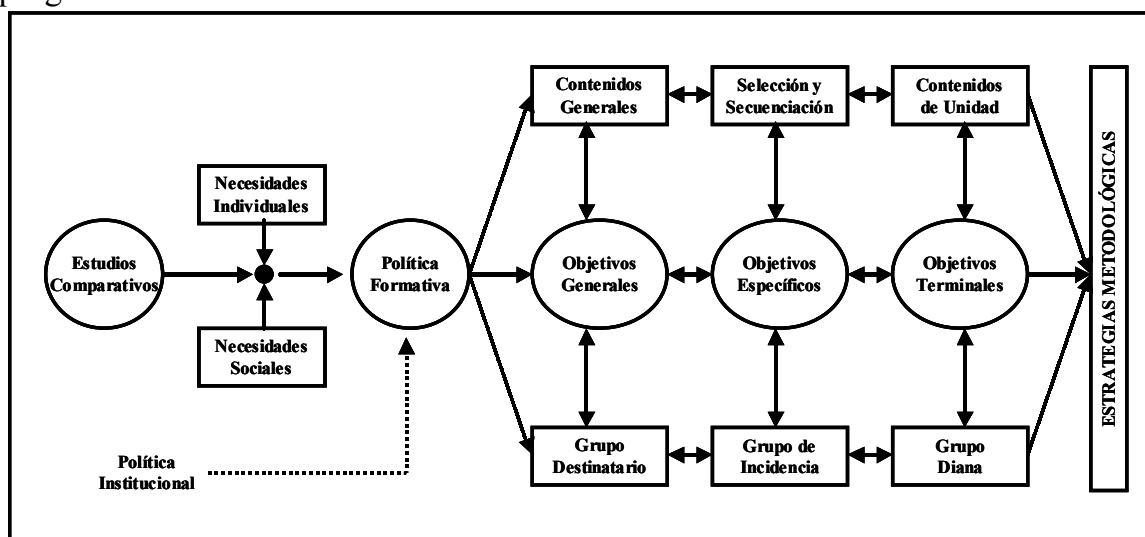


Figura 6.1.: Modelo de planificación de acciones educativas en el ámbito no formal (a partir de Ferrández, 1996c y 1997c)

Un programa de formación nace de un **contexto** que le da sentido y surge de unas **necesidades** que están en la dialéctica o dialógica de lo individual y de lo social desde la constante visión comparativa temporal y espacial.

Precisamente por estar en un espacio no sujeto a las directrices del sistema educativo y, muy a menudo también del ámbito de lo reglado, la política formativa en materia de formación de formadores surge de las necesidades, del contexto y, como no, de la política institucional que promueve, oferta, desarrolla y organiza la formación de formadores. a política institucional “ilustra” los principios de la formación de formadores con su especificidad estratégica que es la que dará soporte al desarrollo de la formación de formadores⁷⁶.

A partir de la definición de la política formativa se planifican los cuatro elementos fundamentales en el diseño de un programa de formación de formadores: los contenidos, los objetivos, los grupos y la estrategia metodológica.

Los **contenidos** vienen a representar los conocimientos que se ponen en juego en un programa de formación de formadores. Además de considerar qué contenidos

⁷⁶ Las diferencias que pueden observarse en los programas de formación de formadores derivan, entre otras influencias, de los condicionantes de la política institucional.

específicos se consideran, podemos reparar en tipologías: psicopedagógicos, contextuales y científico técnicos. Escoger contenidos de la realidad supone, además, por la falta de un referente normativo que así lo disponga, la selección y la secuenciación de los mismos con vistas a posibles agrupaciones, acordes con la importancia y la estructura considerada.

Los **objetivos** representan los propósitos del programa. De los mismos podemos considerar su formulación, el nivel de especificidad o el número de objetivos que se ponen en juego en el programa.

Por otra parte, es habitual considerar en el diseño del programa de formación de formadores la exigencia curricular de la consideración del **grupo**. La visión complementaria de la homogeneidad y la heterogeneidad como base para la planificación y el desarrollo del programa se complementa con la consideración del rol que deben jugar los participantes en el proceso, con la atención a sus necesidades individuales. Estos aspectos, entre otros, deben atenderse en el diseño de los programas.

Las **estrategias metodológicas**, más próximas al desarrollo del programa, que es el momento en el que cobran su genuino sentido pedagógico ajeno a principios positivistas por su condición estratégica, deben ser también planificadas. Por ello, será necesario también atender a criterios para la selección de las mismas, a los referentes que puedan considerarse, al debate que pueda ser generado en torno a su planificación, a la tipología de medios y recursos didácticos dispuestos, al papel que en el momento de desarrollo tengan formadores, participantes y otros agentes en lo que a actividades y protagonismo se refiere, etc.

El **sistema de evaluación** es también objeto de planificación. En este sentido, debemos reparar en modelos, criterios, instrumentos, agentes y decisiones que puedan tomarse.

B) Desarrollo del programa

Los indicadores que se derivan de esta variable específica del programa están extraídos del principio de multivariedad de estrategias metodológicas formulado por Ferrández (1996c y 1997c), representado en la figura 6.2.

El citado principio sintetiza los distintos elementos que intervienen en el desarrollo del programa considerando como implícitos, en este momento, los objetivos, los contenidos, la exigencia del grupo, las necesidades, la política formativa y los diversos aspectos considerados en el diseño.

Cuatro elementos centrales se combinan en el desarrollo de un programa, como pueda ser el de formación de formadores, dando sentido al concepto “estrategia” que implica en el formador la toma de decisiones continua y reflexiva en la acción.

Por ello, se añaden dos elementos transversales como la evaluación formativa, presente en el desarrollo de las acciones, y la motivación extrínseca, que es la utilizada por el formador para enlazar con los motivos de los participantes.

Además, el principio de refiere a la multivariedad. Ello supone un planteamiento estratégico múltiple y variado que se deriva de la combinación de los distintos elementos, sobre la base de la acción reflexiva y desde las condiciones imperantes del contexto.

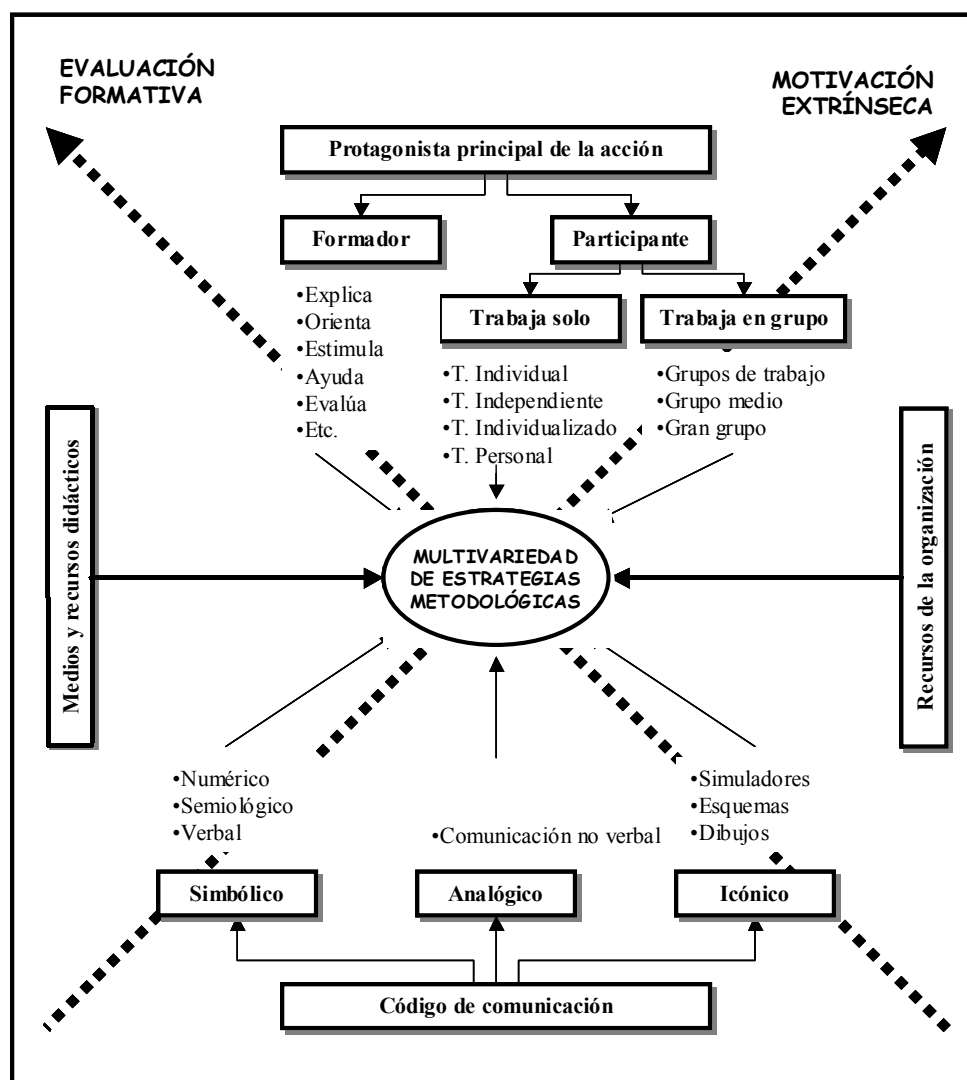


Figura 6.2.: Principio de multivariedad de estrategias metodológicas (a partir de Ferrández, 1996c y 1997c).

La **actividad docente** y **discente** interaccionan en el desarrollo del programa. No obstante, es habitual que uno y otro asuman, en determinados momentos, un protagonismo específico: participación, trabajo en grupo, trabajo individual, trabajo individualizado, etc., en el caso del participante; ejemplificaciones, contrastaciones, planteamiento de problemas, etc., por parte del formador. Asimismo, la consideración de la interacción de las actividades permite contrastar el

protagonismo, en principio equilibrado, que se deduce de la representación gráfica del principio.

Otro de los elementos del principio de multivariedad viene representado por los **códigos de comunicación** que se utilizan en la interacción de las actividades docente y discente. El predominio del código simbólico verbal que puede presentarse en las acciones de formación de formadores, puede ser suavizado al considerar la utilización del código analógico e icónico. Ello tiene por finalidad mejorar la comunicación que se establece entre formadores y participantes.

Otro aspecto se refiere a los **medios y recursos didácticos** que son utilizados en el desarrollo de las acciones de formación, así como las características de los mismos.

Los **recursos de la organización** hacen referencia, fundamentalmente, a la distribución del tiempo de enseñanza-aprendizaje, así como a la organización de los espacios en los que se desarrolla el programa. En este sentido, tanto debe considerarse la distribución del espacio aula, lugar en el que habitualmente se desarrolla la formación de formadores, como sus características.

La **evaluación**, también presente en el desarrollo del programa en su finalidad **formativa**, aporta elementos para verificar el desarrollo del programa, así como la interacción de los distintos elementos que intervienen en el principio de multivariedad. Como elemento transversal, debe ser utilizada por el formador para tomar decisiones interactivas pertinentes que afectan a las actividades, a los códigos de comunicación, a los medios y recursos didácticos y a la organización de espacios y tiempos.

Finalmente, la **motivación extrínseca** es el elemento que le sirve al formador para adaptar en todo el momento la implicación del participante en el desarrollo del programa, puesto que la finalidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es lograr conceptos, procedimientos y actitudes y valores en el participante; es decir, la incorporación de nuevos aprendizajes o la consolidación de los que ya dispone. La motivación extrínseca supone en el formador conocer los motivos que mueven al participante a implicarse en la formación para poder enlazarlos con los incentivos que puedan proporcionarse a lo largo del desarrollo del proceso.

C) Resultados del programa

Los indicadores que se derivan de esta variable están inferidos de las dimensiones básicas de la evaluación⁷⁷ (Tejada, 1997a: 247). Las dimensiones de la evaluación

⁷⁷ Véase la figura 3.1. del capítulo 3 del presente trabajo.

son siete y, aunque las destaquemos en la variable de los resultados del programa, están presentes también en el diseño y en el desarrollo.

La definición del **objeto** es fundamental para iniciar cualquier proceso de evaluación. En nuestro caso, el objeto trasciende al programa puesto que nuestra intención es indagar en las competencias profesionales que se ponen en juego en dicho contexto. Así, desde el planteamiento de nuestros objetivos nuestro objeto central está en las competencias profesionales del formador, que se ponen en juego en los programas de formación de formadores, desde las características específicas y diferenciales de la formación continua.

La **finalidad** de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa y de impacto) está estrechamente vinculada con el **momento** (inicial continua, final y diferida). En el marco del presente estudio y para las intenciones planteadas, indagar en las finalidades sobre todo, tiene especial relevancia por cuanto, verificar la validez de los programas en relación con las competencias profesionales de los formadores, requiere de un planteamiento global en cuanto a la consideración de la finalidad y del momento.

Debemos añadir, desde lo específico de la finalidad, la certificación de las competencias profesionales. A nuestro entender, la certificación se corresponde específicamente con la finalidad sumativa. Por ello, más que considerarla como una finalidad añadida, la ubicamos en esta dimensión y, por consiguiente, relacionada con el resto de dimensiones de manera particular.

Asumimos un **modelo** mixto basado en la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos que está justificado por la propia concepción en torno a las competencias profesionales y al análisis de los distintos elementos considerados en los programas de formación de formadores.

Los **evaluadores** que se implican en la evaluación de los programas de formación de formadores nos permiten percibir hasta qué punto los programas son estructuras cerradas o bien abiertas y condicionadas por el entorno. Así, más allá de una implicación de los agentes directamente afectados por la formación de formadores (representantes de la institución, formadores y participantes) nos interesa valorar hasta qué punto se posibilita la participación en la evaluación de otros agentes (expertos, Administración, sindicatos, patronal, etc.).

Los **instrumentos** considerados en la evaluación que se desarrolla en el marco del programa de formación de formadores nos permite percibir hasta qué punto se utilizan distintas tipologías, así como las posibilidades y limitaciones en el marco de la formación de formadores.

Finalmente, la definición del **referente** nos parece fundamental. Más allá de lo considerado en relación con la evaluación de las competencias profesionales,

debemos aludir al referente central que guía el proceso de evaluación en el marco de los programas de formación de formadores: el perfil profesional. Dicho perfil está, sin duda, presente en la configuración de los distintos programas de formación de formadores. Por ello, preguntarnos por el perfil resulta ineludible.

D) Concreción de las variables en indicadores y propuesta de criterios

En el cuadro 6.1 concretamos las variables relacionadas con el diseño, desarrollo y resultados del programa en indicadores. Asimismo proponemos los criterios que se ponen en juego. Esta concreción nos será de utilidad, tanto para organizar los instrumentos de recogida de información como para estructurar, de manera coherente, la presentación de resultados, la síntesis de conclusiones y la elaboración de propuestas.

VARIABLES	INDICADORES	CRITERIOS
Diseño del programa	<i>Contexto</i>	Presencia
	<i>Necesidades</i>	Adecuación Pertinencia
	<i>Grupo</i>	Coherencia Pertinencia
	<i>Objetivos</i>	Univocidad Especificidad Adecuación Suficiencia
	<i>Contenidos:</i> Selección	Adecuación Relevancia Pertinencia Actualidad Aplicabilidad
	Agrupación	Coherencia Pertinencia
	Tipologías Secuenciación	Presencia Adecuación
<i>Estrategias metodológicas</i> Selección Referentes	Adecuación Variedad Suficiencia Adecuación	
Debate	Adecuación Pertinencia	

Cuadro 6.1.: Concreción de indicadores y criterios en relación con las variables relacionadas con los programas de formación de formadores (inicio)

VARIABLES	INDICADORES	CRITERIOS
	Recursos didácticos	Utilidad Pertinencia Idoneidad
	Actividad	Utilidad Pertinencia Idoneidad
	Orientación vocacional	Presencia
	<i>Bases y fundamentos</i>	Coherencia
	<i>Cambios en el diseño</i>	Adecuación Coherencia
	<i>Evaluación</i>	Presencia Coherencia
	<i>Contrastación</i>	Adecuación
	<i>Selección de participantes</i>	Adecuación
Desarrollo del programa	<i>Desarrollo de la programación</i>	Utilidad Adecuación
	<i>Contenidos</i> Tratamiento y aprendizaje	Intencionalidad Adecuación Pertinencia Contextualización
	<i>Intencionalidad docente</i>	Adecuación Intencionalidad
	<i>Principio de multivariedad</i>	Variedad
	<i>Actividad docente-disciente</i> Interacción actividad	Adecuación Pertinencia
	Actividad del formador	Adecuación Pertinencia Contextualización
	Actividad del participante Estrategias de aprendizaje	Variedad Variedad Individualización Complementariedad
	Actividades de E-A	Adecuación Adecuación Pertinencia Contextualización Variedad
	<i>Medios y recursos</i>	Variedad Complementariedad Contextualización Pertinencia Aplicabilidad Coherencia
<i>Organización de espacios</i>	Adecuación Variedad	
<i>Evaluación</i>		

Cuadro 6.1.: Concreción de indicadores y criterios en relación con las variables relacionadas con los programas de formación de formadores (continuación).

VARIABLES	INDICADORES	CRITERIOS
	Logro de objetivos	Temporalización Suficiencia Satisfactoriedad Adecuación
	Información de la evaluación	Aplicabilidad Variedad Aplicabilidad Contrastación Adecuación
	Revisión de apuntes	Complementariedad Pertinencia
	Acciones de tutoría	Adecuación
	<i>Motivación extrínseca</i>	Adecuación
Resultados del programa	<i>Conocimientos de evaluación</i>	Responsabilidad
	<i>Opinión sobre la evaluación</i>	Adecuación
	<i>Referentes criterios evaluación</i>	Presencia Adecuación
	<i>Finalidad</i> Diagnóstica	Importancia Utilidad
	Formativa	Importancia
	Sumativa	Importancia Utilidad
	Impacto	Importancia
	Certificación	Suficiencia Complementariedad Utilidad
	<i>Agentes de evaluación</i> Responsables de evaluación Responsables de decisiones Protagonismo institución	Implicación Implicación Control Responsabilidad Implicación
	Orientaciones institución	Variedad
<i>Instrumentos</i>	Variedad Presencia	
<i>Notificación evaluación</i>	Importancia	
<i>Resultados del programa</i>	Adecuación Implicación Satisfactoriedad Pertinencia Coherencia Importancia Suficiencia	

Cuadro 6.1.: Concreción de indicadores y criterios en relación con las variables relacionadas con los programas de formación de formadores (final).

6.2.2.- Variables relacionadas con las competencias profesionales

Nuestra propuesta en torno al concepto y uso de la competencia profesional pasa por la consideración de tres elementos que se convierten, en este momento, en tres variables del estudio relacionadas específicamente con las competencias profesionales. Estas variables son las capacidades, los conocimientos y el contexto. El análisis de cada una de ellas, en este apartado deberá permitirnos la concreción de éstas en indicadores y criterios que orienten el proceso de investigación.

A) Capacidades

Compartimos con Jurado y otros (1999) que las capacidades sustentan el desarrollo y la adquisición de competencias. Para ello, es preciso entender las capacidades como aptitudes o cualidades personales que se desarrollan mediante procesos de aprendizaje y que mantienen una estrecha relación con la concepción actual en torno a la competencia.

Aludir a cualidades personales que se desarrollan a través de procesos de aprendizaje supone plantear, como cuando hacemos referencia a competencias, dos tipologías diferenciales: básicas y específicas (González Soto, 2001). Las básicas son las consideradas esenciales para el desarrollo vital de las personas, independientemente del contexto en el que se sitúen. Por otra parte, las específicas se derivan de las exigencias de un marco concreto. En este sentido, desde nuestra perspectiva, aludir a capacidades supone considerar las específicas por cuanto son las propias de la profesión de la formación en un contexto concreto como es el de la formación continua.

Otro aspecto presente en el estudio de las capacidades afecta a su caracterización. Krathwohl (1964) aludía a tres dominios taxonómicos que aún pueden tener vigencia en la clasificación de las capacidades:

- Dominio cognitivo: relacionado con el conocimiento y la información y subdividido en niveles de habilidad cognitiva.
- Dominio psicomotor: relacionado con el rendimiento de destrezas.
- Dominio afectivo: relacionado con áreas de aprendizaje que incluyen recepción, organización, reacción, etc.

No obstante, aunque consideremos distintas tipologías en base al dominio que expresan, en nuestro contexto las proponemos como un listado específico desde la perspectiva de la formación. Así, las capacidades juegan un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a los formadores. Por ello, sobre la

base de las capacidades básicas, son las específicas las que deben poner en juego en los procesos de formación o, siendo coherentes con lo que nos ocupa, capacitación.

B) Conocimientos

El planteamiento de la variable conocimientos en el contexto de las competencias profesionales es complementario al indicador de contenidos considerado en las variables de diseño, desarrollo y resultados del programa.

En este sentido, de manera específica, cuando planteamos los conocimientos desde la perspectiva de las competencias profesionales, nos estamos refiriendo a aquellos que son específicos para la actividad profesional de la formación y que se desarrollan en las acciones de formación.

En este contexto, los conocimientos que debe tener un formador están representados por los contenidos que se ponen y que deben ponerse en juego en los programas de formación de formadores. Estos contenidos, como sugiere Ferrández (1987), surgen de la cultura objetiva que, en nuestro caso, está representada por lo compartido en relación con los saberes que incumben a los formadores. Estos elementos culturales o saberes, concretados en los programas de formación de formadores en forma de contenidos son los que se ponen en juego en el diseño y desarrollo del currículum.

Respecto a los distintos tipos de saberes o contenidos que formarían parte del currículum de formación de formadores, proponemos los siguientes bloques genéricos⁷⁸:

- **Diseño de la formación:** que integra lo macrodidáctico y lo microdidáctico desde la perspectiva de la planificación de la formación: necesidades, objetivos, contenidos, estrategias, evaluación, etc.
- **Desarrollo de la formación:** relacionados con el momento interactivo en el que el formador desarrolla un programa prescrito.
- **Bases psicopedagógicas:** relacionadas con los principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Contexto de la formación:** relacionados con los distintos elementos contextuales que intervienen en los contextos profesionales y ocupacionales en los que el formador interviene.

⁷⁸ La propuesta de contenidos está derivada del estudio realizado por el Grupo CIFO en relación con el perfil del formación de formación profesional y ocupacional (Ferrández y otros, 2000).

- Organización de la formación: relacionados con el contexto interno y externo en el que la formación se desarrolla (instituciones de formación, empresas, colaboraciones con otras instituciones o profesionales, etc.).
- Investigación e innovación de y sobre la formación, entendiendo que el formador no sólo opera en base a un programa prescrito sino que la contrastación del desarrollo y de los resultados con sus conocimientos permiten el avance hacia nuevas formas de plantear las acciones de formación.

Otro aspecto complementario a la consideración de los conocimientos que configuran la formación de formadores está en el planteamiento de las tipologías de contenidos que puedan considerarse. Aunque las tipologías de contenidos permitan tomar decisiones sobre las estrategias metodológica, nunca deben determinarlas por estar presentes las distintas tipologías en cada uno de los contenidos propuestos.

Las tipologías de conocimiento a considerar son las siguientes (Coll y otros, 1992; Monereo, 1997 y Tejada 2000b):

- Contenidos conceptuales, entendidos como informaciones (conocimientos) con significado concreto que son la suma de hechos y datos concretos (información básica sobre un determinado tema). Los conceptos se organizan en principios de alto nivel de abstracción que ocupan la posición más alta del conocimiento.
- Contenidos procedimentales, entendidos como un conjunto de acciones que se orientan al saber hacer: destrezas, habilidades, técnicas, estrategias, métodos, etc.
- Contenidos actitudinales que engloban las actitudes, los valores y las normas. Las actitudes son tendencias o disposiciones de regulación personal adquiridas o adquiribles, relativamente estables, cuya finalidad es la de evaluar una persona, un suceso o una situación, así como actuar en consonancia con dicha evaluación. Los valores son principios éticos de regulación cultural respecto a los que las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que se utilizan para juzgar conductas. Las normas son expectativas consensuadas por los miembros de un grupo que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en diferentes situaciones.

No obstante, más allá de las tipologías propuestas, la consideración de los contenidos en los programas de formación de formadores se presentan de manera global al poder, desde la intencionalidad docente, variar el sentido conceptual, procedimental o actitudinal con que puedan tratarse en el desarrollo de los programas.

C) Contexto

La variable contextual y su relación con las competencias es fundamental. Sin duda, la manifestación de las competencias de una persona es imposible sin la puesta en marcha contextualizada de capacidades y conocimientos en un contexto que es el que, en definitiva, permite constatar en un contexto específico y en un momento determinado la existencia de tales competencias, profesionales en nuestro caso. No obstante, como contrapartida, englobar todo aquello que puede aportar el contexto como variable para el estudio de las competencias del formador es tarea ardua por ser precisamente contexto en el que interrelacionan todo tipo de variables, interviniendo de manera constante en la manifestación de las competencias profesionales.

Por ello, creemos que la consideración del contexto debe estar claramente delimitada, aunque sin excesivas ataduras, especificando algunos de los indicadores que son especialmente relevantes en nuestro estudio. Nuestra propuesta, así, pasa por la consideración de tres contextos básicos que son referentes en la competencia profesional:

- **Contexto social.** Delimitado por las características de la formación continua y su relación con el principio de la educación permanente, por la profesionalidad del formador, por su estatus y reconocimiento social, por la evolución de la profesión, etc.
- **Contexto institucional.** Delimitado por las tipologías institucionales en las que desarrolla su actividad profesional (empresa, instituciones de formación, consultorías, etc.), por las características de las instituciones: política institucional y de formación, estructura, relaciones entre formadores, etc. En este contexto el formador planificará la formación y desarrollará su actividad complementaria a la que realiza con los participantes en los momentos interactivos.
- **Contexto aula.** Delimitado por el momento y el espacio (aula o lugar/puesto de trabajo) en el que el formador desarrolla su actividad frente al grupo. Al respecto podemos considerar: resolución de conflictos, toma de decisiones interactivas, habilidades de comunicación, interacción con el participante, etc.

D) Concreción de las variables en indicadores y propuesta de criterios

En el cuadro 6.2 concretamos las variables relacionadas con las competencias en indicadores. Asimismo proponemos los criterios que se ponen en juego. Como en el análisis anterior, la presente propuesta nos es útil para la configuración de los instrumentos de evaluación, para guiar la presentación de resultados, para sintetizar las conclusiones y para formular propuestas en el contexto del presente estudio.

VARIABLES	INDICADORES	CRITERIOS
Capacidades	<i>Cognitivas</i> <i>Psicomotrices</i> <i>Afectivas</i>	Disponibilidad Necesidad
Conocimientos	<i>Conceptuales</i> <i>Procedimentales</i> <i>Axiológicos</i>	Presencia Necesidad
Contexto	<i>Social</i> Educación/Formación Profesionalidad Evolución profesional	Univocidad Adecuación Pertinencia Coherencia
	<i>Institucional</i> Tipología Objetivos institucionales Estructura organizativa Sistema de relaciones	Adecuación Pertinencia Coherencia
	<i>Aula</i> Desarrollo del programa Interacción actividad Código de comunicación Medios y recursos didácticos Organización de espacios y tiempos Motivación extrínseca Evaluación formativa	Adecuación Pertinencia Coherencia Suficiencia Satisfactoriedad Comprehensividad

Cuadro 6.2.: Concreción de indicadores y criterios en relación con las variables relacionadas con las competencias profesionales.

6.3.- Metodología

La calificación metodológica del presente estudio combina dos modelos de investigación contrapuestos pero complementarios en el ámbito que nos ocupa: el cuantitativo y el cualitativo.

Desde la orientación empírico analítica / cuantitativa, consideramos la metodología no experimental o “ex-post-facto” (Latorre y otros, 1995). Asumimos esta

metodología al no disponer de un control directo de las variables independientes, así como por el hecho de tratar con variables que por su naturaleza no son manipulables⁷⁹ (Kerlinger, 1981).

Desde la orientación constructivista / cualitativa, consideramos la investigación etnográfica y el estudio de casos (Latorre y otros, 1995). Por una parte, la recogida de información aportada por expertos en formación continua y en formación de formadores, justificarían nuestra adscripción a los planteamientos etnográficos. Por otra parte, el análisis de programas de formación de formadores nos plantea la consideración de los planteamientos del estudio de casos. Desde las propuestas de algunos autores (Stake, 1994; Yin, 1994, entre otros), ubicados en la orientación cualitativa, se nos plantea la necesidad de recurrir a los planteamientos propios del estudio de casos al encontrarse, la formación de formadores, fuertemente contextualizada. Las características de los programas, las instituciones que los promueven y su historia, influyen, en cierta medida, en los resultados que se logran.

Con estos supuestos, podemos caracterizar el presente estudio del siguiente modo:

- **Multidimensional:** Por contemplar diferentes dimensiones en la concepción de las competencias profesionales, por atender a diferentes interpretaciones de la formación continua y por considerar diferentes aportaciones en lo que se refiere a la actividad profesional del formador. Por indagar en la competencia profesional de los formadores de formación continua desde la formación y desde su actuación. Por contar con diferentes fuentes de información y con diferentes instrumentos que nos permiten más el acercamiento a la complejidad de la competencia profesional, que limitarnos a un listado estable y poco pertinente con la concepción de competencia asumida.
- **Específico:** Por limitarse a un profesional específico en el campo de la formación.
- **Factible:** Por estar ajustado a una demanda social e individual relacionada con unos profesionales que combinan la actividad docente con otros quehaceres profesionales.
- **Abierto:** Por permitir combinar presupuestos definidos de antemano con otros que pueden ir apareciendo a medida que se desarrolla el proceso de investigación.

⁷⁹ En los instrumentos seleccionados para el acopio de información, las variables que se ponen en juego presentan las características de la metodología “ex-post-facto”.

- **Útil:** En tanto que pretende proporcionar información respecto del estado de las competencias de unos profesionales específicos en el campo de la formación.
- **Confidencial:** Por garantizar el anonimato de todas las personas e instituciones intervinientes en el estudio.

Siguiendo a Guba (1989), podemos considerar, para la dimensión cualitativa de la presente investigación, los cuatro **criterios de rigor** relacionados con la **credibilidad de la investigación**: valor de verdad (credibilidad), aplicabilidad (transferibilidad), consistencia (dependencia) y neutralidad (confirmabilidad). Los cuatro criterios citados tienen el siguiente sentido en el presente estudio:

- **Valor de verdad:** Se intenta establecer, en los estudios de carácter cualitativo, mediante la contrastación de credibilidad de las creencias de las investigadores con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos. En este sentido, la presente investigación considera diferentes fuentes de información, así como diferentes instrumentos aplicados en situaciones distintas y en contextos distintos.
- **Aplicabilidad:** Desde el punto de vista cualitativo, se refiere a la transferibilidad a otros contextos. En nuestra investigación, supone conocer en profundidad el contexto analizado: la formación continua, la formación de formadores, las competencias profesionales de los formadores, etc., para poder transferir a otras realidades aquellos aspectos más relevantes y transferibles desde la contrastación de contextos.
- **Consistencia:** Este criterio busca la relación entre las conclusiones de un estudio y los instrumentos de recogida y análisis de información. En este estudio, dicha consistencia se intenta garantizar por la minuciosidad pretendida en la elaboración de los instrumentos y por la multidimensionalidad del estudio. Además, como el citado autor apunta, será preciso y posible atender a variaciones en el contenido o tipo de instrumentos en función de las personas que aportan la información.
- **Neutralidad:** Denominada comúnmente objetividad, por la influencia del paradigma positivista, no puede garantizarse de manera total desde la perspectiva de la orientación cualitativa. No obstante, la neutralidad está en los datos presentados.

Por supuesto, el rigor de la investigación está también garantizado en lo que afecta a la dimensión cuantitativa de la investigación. La construcción de instrumentos, el control de todo el proceso y el rigor en la recogida de la información, así lo garantizan.

6.4.- Muestra

La población objeto de estudio queda definida por el conjunto de instituciones que ofertan programas de formación de formadores en la zona metropolitana de Barcelona. Además, por el conjunto de expertos en formación continua y en formación de formadores, representantes de agentes sociales y formadores de dicha zona.

La unidad muestral es, pues, doble. Por un lado, instituciones que disponen de programas de formación de formadores; en concreto a los directivos de dichas instituciones que tienen como una de sus responsabilidades la coordinación del programa o programas, a los formadores que intervienen en los programas y que ejercen de formadores de formadores, y a los participantes en dichos programas que, a su vez, son formadores. Por otro lado, expertos, agentes sociales y formadores, con un conocimiento amplio y reconocido de la formación continua y de la profesión del formador.

Con lo dicho, nos movemos en un planteamiento de triangulación y de complementariedad por lo que a fuentes de información se refiere.

Bajo estos presupuestos, estamos ante un sistema de muestreo no probabilístico que, al decir de Latorre y otros (1995) es *intencional u opinático*. Hemos escogido a los individuos y a las instituciones que son más representativos de la población. Por la que a centros se refiere, aquellos que disponen de programas de formación de formadores. Respecto a individuos, aquellos que disponen de un conocimiento amplio de la formación continua y de la profesionalidad del formador en este contexto.

En las instituciones que llevan a cabo programas de formación de formadores, se realiza un proceso de selección de fuentes de información llevado a cabo por la persona coordinadora del programa. Esta selección, como las anteriores, también es intencional.

Con esta intención en la selección de la muestra y pensando en los formadores de formación continua, dos son los tipos de instituciones seleccionadas: universidades e instituciones privadas. En este sentido, más que establecer un número representativo de instituciones que organizan formación de formadores, hemos recurrido a aquellas, que no muchas, que ofertan en la actualidad programas de formación de formadores. Puesto que el objeto de nuestra investigación es centrarnos en el profesional de la formación continua, hemos seleccionado aquellas instituciones que disponen mayoritariamente en sus programas a este tipo de formadores como participantes. Estas instituciones, cuando ofertan este tipo de

formación lo hacen a un grupo de incidencia que no especifica la actividad profesional de los participantes potenciales en la formación continua. Así, en la selección intencional de la muestra mediante contactos telefónicos y visitas a diversas instituciones, hemos descartado la selección de instituciones y programas de formación de formadores que se dirigen a otros ámbitos de la formación profesional (ocupacional o profesional, según la actual clasificación subsistémica de la formación profesional en nuestro contexto).

Una vez seleccionados los centros/programas adecuados para el estudio según lo apuntado, establecimos el número ideal de sujetos requeridos por cada centro/programa:

- **2 directivos** o coordinadores del programa de formación de formadores.
- **10 formadores** implicados activamente y con un conocimiento amplio del programa.
- **15 participantes** que estén implicados en la formación o que la hayan recibido recientemente.

Por lo que a expertos se refiere, como se ha apuntado anteriormente, han sido seleccionados, intencionadamente, en función de la información que nos pueden aportar. Más allá de la intención, hemos creído oportuno contar con diferentes opiniones:

- 4 Expertos en formación de formadores
- 3 Expertos en formación continua

La resultante definitiva de instituciones y sujetos que respondieron a los cuestionarios queda reflejada en el cuadro siguiente. Además, entre paréntesis añadimos las entrevistas realizadas. Como puede apreciarse, uno de los expertos, en formación continua, no aparece en el cuadro de síntesis puesto que no estaba relacionado con ninguna de las instituciones participantes en el estudio.

INSTITUCIÓN	DIRECTIVOS	FORMADORES	PARTICIPANTES
Universitaria 1	1	5 (2)	6
Universitaria 2	2 (1)	4	6
Privada 1	2 (1)	5	0
Privada 2	2 (1)	6 (1)	4
TOTAL	7	20	16

Cuadro 6.3.: Instituciones e informantes que responden a los cuestionarios.

6.5.- Instrumentos para la recogida de la información

Presentamos a continuación, de manera sintética, los diferentes instrumentos utilizados. Para cada uno de ellos destacaremos en esta presentación lo siguiente: justificación, proceso de confección y características.

6.5.1.- Los cuestionarios

Los cuestionarios utilizados han sido tres y han estado dirigidos a las personas implicadas en los programas de formación de formadores. Concretamente, se dirigen a directivos/coordinadores de los programas, a formadores y a participantes. Clarificamos a continuación las características de estos destinatarios:

- Los **directivos** o **coordinadores** de los programas tienen una visión amplia del programa de formación de formadores. Aunque en ocasiones ejercen actividades de formación en los mismos, disponen de una visión amplia de la formación y se encargan, entre otras cosas, de lo siguiente: programación general del curso, selección de los formadores y participantes, seguimiento de las actividades, evaluación de los resultados, etc.
- Los **formadores** tienen una visión generalmente más específica del programa de formación de formadores. Usualmente son seleccionados por la coordinación o dirección del curso para que se encarguen del desarrollo de una parte concreta del programa (módulo, unidad, crédito o sesión). La planificación que suelen realizar se limita al módulo, crédito, unidad o sesión en la que participan, dándose, en ocasiones, una influencia más o menos amplia de la dirección del programa.
- Los **participantes** son los destinatarios del programa (en nuestro caso, el grupo diana o de aprendizaje). Pasan por cada una de las fases del curso con una participación más o menos amplia. Por las características de los programas de formación de formadores, muy a menudo, los participantes son formadores en activo que recurren a la formación para solventar problemas prácticos en su quehacer docente diario. También en otras ocasiones los participantes son noveles en los quehaceres docentes y, por tanto, el programa que cursan es su primera conexión con el mundo de la formación. En cualquier caso, la característica más definida de los participantes en los programas de formación de formadores viene definida por la heterogeneidad.

A) Justificación

Los distintos cuestionarios buscan recopilar informaciones de carácter general entorno a las características de los programas de formación de formadores. Asimismo, son la base para la posterior elaboración de las entrevistas.

Como apuntan Del Rincón y otros (1995), el cuestionario ofrece una serie de posibilidades y limitaciones que debemos considerar a la hora de utilizarlo como instrumento para la recogida de información:

- La proporción de respuestas que se obtiene es pobre.
- Los errores que puede acarrear son debidos a la selección de la muestra y al contenido del instrumento.
- Las respuestas que se obtienen son limitadas en lo que a nivel de personalización se refiere.

Las limitaciones apuntadas se intentan resolver mediante la utilización de elementos de triangulación con fuentes de datos diversas. En nuestro caso, triangulamos, a partir del cuestionario, diferentes fuentes de información sobre el mismo objeto: los coordinadores o directivos de programas, los formadores y los participantes. Además, trascendiendo al instrumento que ahora nos ocupa, la triangulación a que hemos hecho referencia será complementada con la triangulación del cuestionario, de la entrevista y del análisis documental.

Rodríguez Gómez y otros (1999) nos aportan una visión complementaria del cuestionario que es de interés teniendo en cuenta la postura metodológica adoptada en este estudio. Los autores son de la opinión que el cuestionario, como técnica de recogida de datos, puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa. No obstante, es preciso que respeten algunas exigencias fundamentales:

- *“El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;*
- *el cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos;*
- *en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experienciales definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte;*
- *el análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación;*
- *la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera*

*una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.”
(Rodríguez Gómez y otros, 1999: 185-186).*

Así, estas exigencias han sido consideradas tanto en la elaboración del cuestionario como en la fase de recogida y de tratamiento de la información.

B) Proceso de confección

La elaboración del cuestionario ha seguido las fases habituales (Del Rincón y otros, 1995) que sintéticamente podemos concretarlas del siguiente modo:

1. Delimitación de las variables del estudio a partir de los objetivos.
2. Establecimiento de criterios e indicadores.
3. Confección de un cuestionario abierto y debate por parte del equipo de investigación.
4. Confección de un cuestionario provisional para ser validado por parte de los miembros del equipo de investigación.
5. Confección definitiva del cuestionario en base al proceso de validación por parte del equipo de investigación.

Respecto a las fases descritas debemos precisar algunos aspectos complementarios que justifican las adoptadas:

- Los cuestionarios fueron elaborados por el Grupo de Investigación CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona en el marco de una investigación más amplia relacionada con el proceso de certificación del formador. En este sentido, la propuesta inicial de cuestionario y su validación o aplicación piloto fue realizada por el equipo de investigación, antes de aplicarlo a la muestra seleccionada.
- El objetivo principal de los cuestionarios es proporcionar información amplia y diversa sobre las características de los programas de formación de formadores. En este sentido, además de indagar en las características de los programas, consideran las competencias que ponen en juego. Con lo dicho, su utilización es pertinente en la presente investigación.
- La discusión de los cuestionarios preliminares por parte del equipo de investigación permitió elaborar los cuestionarios definitivos que aparecen en el anexo 1.

C) Características

El cuadro siguiente recoge la matriz de información considerada en los cuestionarios. En el anexo 1 pueden consultarse los cuestionarios definitivos. Algunas características de estos instrumentos son:

1. Desde el punto de vista **formal** identifican el contexto institucional en el que se han aplicado, mantienen una presentación inicial que orienta sobre el contenido y el objetivo, se estructuran de manera diferente en función del colectivo al que va dirigido, aunque mantienen coherencia para el posterior tratamiento informático.
2. Desde el punto de vista del **contenido** (véase cuadro 6.4), se estructuran en diferentes apartados con el fin de mantener los distintos referentes en los tres tipos de cuestionarios. Ello permitirá el análisis y la contrastación posterior de la información recabada para poder realizar, posteriormente, las posibles comparaciones entre los distintos colectivos.

Los apartados a los que hacemos referencia son los siguientes:

- **Datos generales** que integran las variables personales, formativas y sociolaborales-contextuales.
- **Datos del programa** que incluye variables generales que identifican el programa y las motivaciones de los participantes para realizar la formación, variables relacionadas con el diseño del programa, con el desarrollo del programa y con los resultados del mismo. Como puede apreciarse en el cuadro 6.4, la agrupación de algunos ítems en tópicos propios de cada uno de los apartados del análisis del programa muestra que para alguno de los colectivos encuestados algunas cuestiones no son contempladas.
- **Los contenidos de formación de formadores** que pretenden recabar información sobre la presencia de un determinado número de contenidos agrupados en bloques temáticos, así como la necesidad que, según los encuestados, se manifiesta en los actuales programas de formación de formadores.

En este caso, los participantes están excluidos de esta valoración.

- **Capacidades** que los encuestados disponen, referidas específicamente al ámbito de la actividad profesional de la formación. Asimismo, valoración de la necesidad de estas capacidades para la realización de las actividades profesionales en el contexto de la formación.

Variables e indicadores	Directivos (ítems)	Formadores (ítems)	Participantes (ítems)
DATOS GENERALES			
V. Personales			
Edad	1	1	1
Género	2	2	2
Cargas familiares	3	3	3
Experiencia vital	4	4	4
Localidad de residencia	5	5	5
Ciudadanía	6	6	6
V. Formativas			
Titulación máxima	7	7	7
Formación técnico profesional	8	8	8
Formación cultural-contextual	9	9	9
Formación psicopedagógica	10	10	10
Experiencia docente	11	11	11
Experiencia cargos de gestión	12	12	12
Experiencia investigadora	13	13	13
Pertenencia a grupos de trabajo	14	14	14
V. Socio-laborales-contextuales			
Tipología de institución formativa	15	15	15
Titularidad institución formativa	16	16	16
Actividades tiempo libre	17	17	17
Pertenencia a colectivos profesionales	18	18	18
DATOS DEL PROGRAMA			
V. Generales del Programa			
Características del programa	1	1	1
Razones de realización de la formación	2	2	2
V. Diseño del programa			
Contexto	3	3	
Necesidades	4	4	3
Grupos	5	5	
Objetivos	6	6	4
Contenidos	7/8/9/10	7/8/9/10	5/6
Estrategias metodológicas	11/12/13/14	11/12/13/14	7/8 ⁸⁰ /10
Bases y fundamentos del programa	15	15	
Información disponible en la programación	16/17	16/17	9/11
Cambios en la programación	18	18	
Orientación vocacional en la programación	19	19	
Contrastación de la programación	20	20	
Selección de participantes	21		

Cuadro 6.4.: Indicadores del cuestionario según las fuentes de información (inicio).

⁸⁰ En el cuestionario de los participantes hay menos opciones de respuesta que en el de directivos y formadores

Variables e indicadores	Directivos (ítems)	Formadores (ítems)	Participantes (ítems)
V. Desarrollo del programa			
Aspectos generales del desarrollo del programa	22/23/24/26/ 27/28/41/44	21/22/23/25/ 26/27/40/43	12/22
Actividad docente y discente	29/30/31/32/ 39/40/43	28/29/30/31/ 38/39/42	13/14/16/17/ 18/21
Medios y recursos	34/42	33/41	19
Organización de espacios	36/37	35/36	
Evaluación	25/33/38	24/32/37	15/20
Motivación	35	34	
V. Resultados del programa			
Conocimientos sobre evaluación	52	51	30
Referentes y criterios de evaluación	45/53/55/57	44/52/54/56	23/
Objeto de evaluación	46	45	24
Finalidad de la evaluación	54/58/61	53/57/60	
Agentes de evaluación	47/56/59/60	46/55/58/59	25
Instrumentos de evaluación	48	47	26
Certificación	49/50/51/62	48/49/50/61	27/28/29
Notificación de la evaluación	63	62	
Resultados del programa	64	63	
CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES			
Diseño de la formación	1	1	
Desarrollo de la formación	2	2	
Bases psicopedagógicas	3	3	
Contexto de la formación	4	4	
Organización de la formación	5	5	
Investigación e innovación	6	6	
CAPACIDADES			
Capacidades	1 a 35	1 a 35	1 a 35

Cuadro 6.4.: Indicadores del cuestionario según las fuentes de información (final)

6.5.2.- Las entrevistas

El desarrollo de las entrevistas previstas debe considerar, de acuerdo al objeto de estudio, a los informantes y a la naturaleza del instrumento, el conjunto de referentes y preguntas a las que debe dar respuesta. En nuestro caso, las entrevistas se utilizan para recabar información de expertos en formación de formadores y en formación continua. Por tanto, no nos interesa tanto su vinculación con los programas de formación de formadores analizados aunque bien puedan considerarse aportaciones de los mismos.

Para guiar las entrevistas se utiliza un guión que servirá más de referente que de guía mecánica sobre la información a recabar y el contenido a tratar.

A) Justificación

Las entrevistas se emplearon para confirmar algunos datos de los cuestionarios así como para obtener informaciones complementarias de fuentes de información también complementarias en torno a la formación de formadores, la formación continua, las competencias profesionales, etc.

En este sentido, coincidimos con Fontana y Frey (1995) en considerar que el tipo de *entrevista* escogida ha sido la *no estructurada* o *entrevista en profundidad*. Las razones que justifican este tipo de entrevista son las siguientes (Rodríguez Gómez, 1999):

- La entrevista parte de un propósito explícito que el entrevistador debe tener claro y comunicar al entrevistado.
- En el desarrollo de la entrevista aparecen explicaciones del entrevistador, que tienen como finalidad orientar al entrevistado en las respuestas que debe aportar.
- Aunque no estructurada, la entrevista debe responder a los propósitos que la justifican. Por ello, la dirección de la misma hacia los propósitos que la justifican debe ser una acción fundamental del entrevistador.
- Pueden considerarse aspectos complementarios que el entrevistado quiera aportar con el fin de que el entrevistador los reconduzca al propósito inicial. En este sentido, cualquier comentario del entrevistado será complementario y nunca desconsiderado por el entrevistador.
- El entrevistador busca repeticiones intencionadas del entrevistado con el fin de profundizar en el análisis de la información que se aporta.

B) Proceso de confección

El proceso de confección del guión de entrevista fue el habitual: delimitación de referentes derivados del marco teórico y contextual de referencia así como de los primeros resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios, estructuración de preguntas, validación del guión por parte del Grupo CIFO y estructuración de la guía definitiva. Aunque se confecciona un único guión, independientemente de las características de los entrevistados, dejamos espacios abiertos para que puedan considerarse aspectos complementarios que puedan aparecer a medida que se desarrollan las entrevistas.

C) Características

Como hemos apuntado, las entrevistas tienen como finalidad complementar la información recogida mediante los cuestionarios. Así, se dirigen a personas que tienen una visión complementaria sobre la formación continua, los formadores en este contexto y la formación de formadores. No nos interesa tanto centrarnos exclusivamente en los programas de formación de formadores, sino indagar algunas justificaciones a la vista de los primeros resultados obtenidos.

En el cuadro 6.5 queda especificado el guión que nos ha servido para el desarrollo de las entrevistas.

1.- Datos generales: Entrevistado.
2.- Competencias Conceptualización. ...
3.- Formación Continua Definición. Relación con otras tipologías: Formación Ocupacional, Formación Profesional Inicial. ...
4.- Formador de Formación Continua Profesional de la formación. Tipologías consideradas. Funciones que afectan a su tarea profesional. ...
5.- Competencias del Formador de Formación Continua Concreción de las mismas en base a las funciones. Certificación del formador. ...
6.- Formación de Formadores Formación Inicial y Formación Continua Contenidos técnico profesionales Contenidos Psicopedagógicos Contenidos Contextuales Investigación, Innovación y Contratación. ...

Cuadro 6.5.: Guión de entrevista utilizado.

6.5.3.- Guión para el análisis de los programas de formación de formadores

El guión para el análisis de los programas de formación de formadores es un instrumento que permite recabar información complementaria del programa que se analiza así como de la institución que lo promueve. En este sentido, es un análisis de los diversos documentos que concretan los programas presentes en el estudio.

A) Justificación

El guión para la descripción de los programas intenta situar el “*dónde*” se desarrollan los distintos programas de formación de formadores analizados. A partir de las características contextuales de cada institución que promueve cada uno de los programas de formación de formadores considerados podrá explicarse, interpretarse, relativizarse y, sobre todo, contextualizarse, la información obtenida.

Así, el conocimiento de las circunstancias que rodean cada uno de los programas de formación de formadores permitirá considerar las circunstancias sobre las que los distintos programas de formación de formadores se promueven y se desarrollan.

B) Proceso de confección

El proceso de confección del guión es similar al utilizado en la confección del guión de las entrevistas. Las fases consideradas son las siguientes:

- Delimitación de los indicadores.
- Validación del guión por parte del Grupo CIFO.
- Estructuración definitiva del guión.

B) Características

El guión que, como hemos apuntado, intenta analizar el contexto institucional en el que se promueven y desarrollan los distintos programas de formación de formadores se aplica en el análisis de la información documental aportada por las distintas instituciones y programas analizados.

En todos los casos, la solicitud de información fue respondida satisfactoriamente conduciéndonos a la consulta de las diferentes páginas web en las que aparecen los distintos programas analizados.

Para el análisis se consideraron los indicadores que aparecen sintetizados en el cuadro 6.6.

1.- Identificación de la institución y del programa
Institución.
Tipo de programa.
2.- Diseño del programa
Objetivos.
Contenidos
Destinatarios
Metodología
...
3.- Aspectos complementarios
Otras acciones de formación promovidas.
...

Cuadro 6.6.: Guión para el análisis de los documentos de los distintos programas de formación de formadores analizados.

6.6.- Limitaciones y posibilidades de la investigación

Nos parece oportuno es este apartado explicitar las limitaciones y posibilidades de este estudio con el fin de clarificar nuestra intención y aportaciones. Respecto a las limitaciones podemos señalar lo siguiente:

- a) La limitación temporal nos ha impedido analizar con mayor profundidad algunas problemáticas relacionadas con la formación de formadores, así como la utilidad de dicha formación en el contexto en el que se desarrolla.
- b) La complejidad del objeto de estudio, patente en los instrumentos de recogida de información que, al mezclarse con una formación de formadores dispersa y basada en planteamientos distintos, dificulta el proceso de investigación.
- c) La complejidad de los conceptos utilizados hacen que, aunque hemos intentado aclararlos y tomar un posicionamiento concreto sobre los mismos, la dificultad a la hora de acotarlos y delimitarlos sea considerable.
- d) La muestra es también una de las limitaciones. Sobre todo en lo que a número de respuestas obtenidas se refiere. Esta situación ha sido provocada, fundamentalmente, por dos razones. Por una parte, la amplitud de los cuestionarios han provocado que algunas aportaciones no se hayan podido recoger. Por otro, la dinámica de las acciones de formación de formadores ha provocado que los responsables institucionales tuvieran dificultades a la hora de encontrar personas disponibles a responder el cuestionario. No

obstante, más allá de las justificaciones apuntadas, cabría ampliar la muestra para verificar si los resultados se manifiestan del mismo modo.

- e) Específicamente, el estudio de las capacidades es otra limitación del presente estudio. Por tanto, es más una aproximación a la temática que un estudio en profundidad y concluyente de acuerdo a la formación de formadores.

A pesar de las limitaciones apuntadas, creemos que la investigación permite abrir nuevas líneas de trabajo que podrían relacionarse con los siguientes temas:

- a) Orientar en la planificación, desarrollo y evaluación de programas de formación de formadores.
- b) Revisión de los programas de formación de formadores existentes.
- c) Profundizar en el estudio de las nuevas exigencias en el campo de la formación (calidad, certificación, “E-Formación”, etc.), con el fin de trasladarlas a los programas de formación de formadores.
- d) Realizar estudios prospectivos que, desde la perspectiva de la formación de formadores, permitan la mejora de las actuaciones profesionales.
- e) Profundizar en la aplicación de conceptos aún tan ambiguos y confusos como competencia profesional, capacidades, formación continua e incluso, formación de formadores.

7.- CARACTERIZACIÓN DE LAS MUESTRAS

7.1.- Introducción

La información correspondiente a la muestra se presenta de acuerdo al orden de los ítems de los cuestionarios, agrupados en el apartado de datos generales y que comprenden las variables personales, formativas y socio-laborales-contextuales. Los comentarios que aportamos son mínimos puesto que se trata de presentar el marco que nos sirve de orientación para el posterior análisis. Para ello, hemos agrupado el análisis de las distintas muestras en un único capítulo para poder disponer de una información comparativa proveniente de los diferentes colectivos.

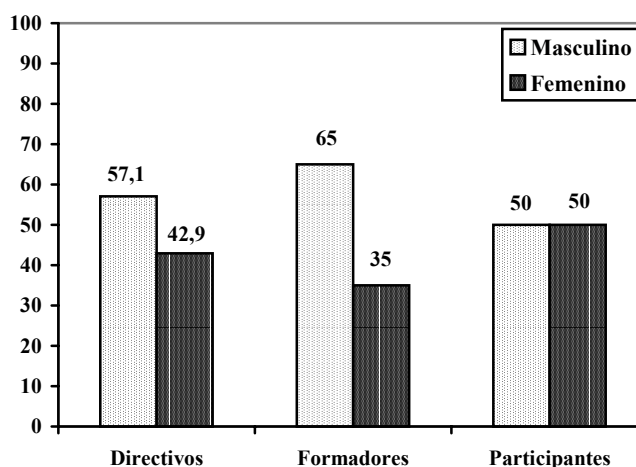
7.2.- Variables personales

La **edad** media de los directivos, formadores y participantes es prácticamente la misma. Destacamos, a la vista de los resultados, la juventud de los tres colectivos encuestados y la poca diferencia existente entre formadores y participantes. En la tabla 7.1 sintetizamos los resultados.

DIRECTIVOS		FORMADORES		PARTICIPANTES	
X	s	X	s	X	s
40.3	10	37.3	7.2	36.4	8.8

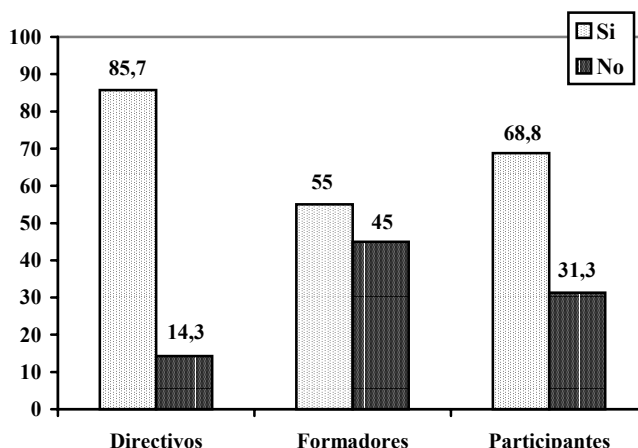
Tabla 7.1.: Edad media de los encuestados

El **género** predominante es el masculino, excepto en el caso de los participantes. Como puede apreciarse en la gráfica 7.1, más formadores que formadoras han contestado el cuestionario.



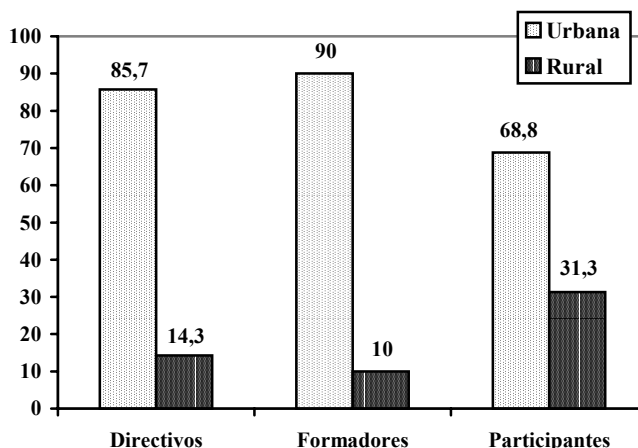
Gráfica 7.1.: Distribución por género

La distribución de las **cargas familiares** puede verse en la gráfica 7.2. Como puede comprobarse, la distribución por encuestados denota que el colectivo de los directivos, en relación con la edad, anteriormente expuesta, parece confirmarse como el mayor.



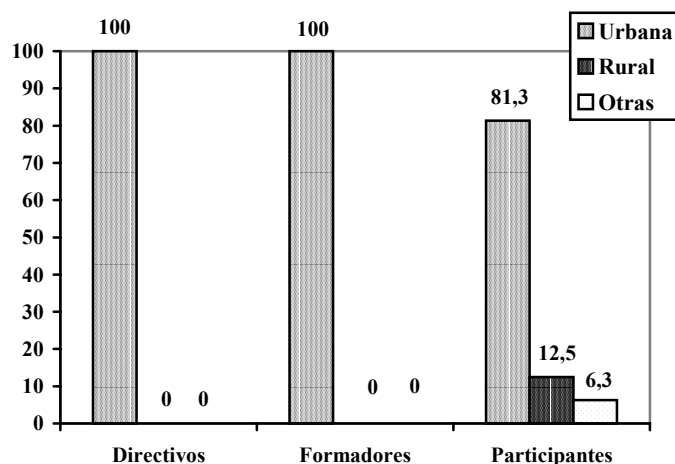
Grafica 7.2.: Distribución por cargas familiares

La **experiencia vital** mayoritaria de los encuestados es urbana. No obstante, la distribución por encuestados manifiesta que la experiencia rural está presente fundamentalmente en los participantes



Grafica 7.3.: Experiencia vital de los encuestados

La **localidad de residencia** de los encuestados es mayoritariamente urbana. Sólo en el caso de los participantes, como puede verse en la gráfica 7.4, aparecen porcentajes representativos de zona rural y de otras zonas.



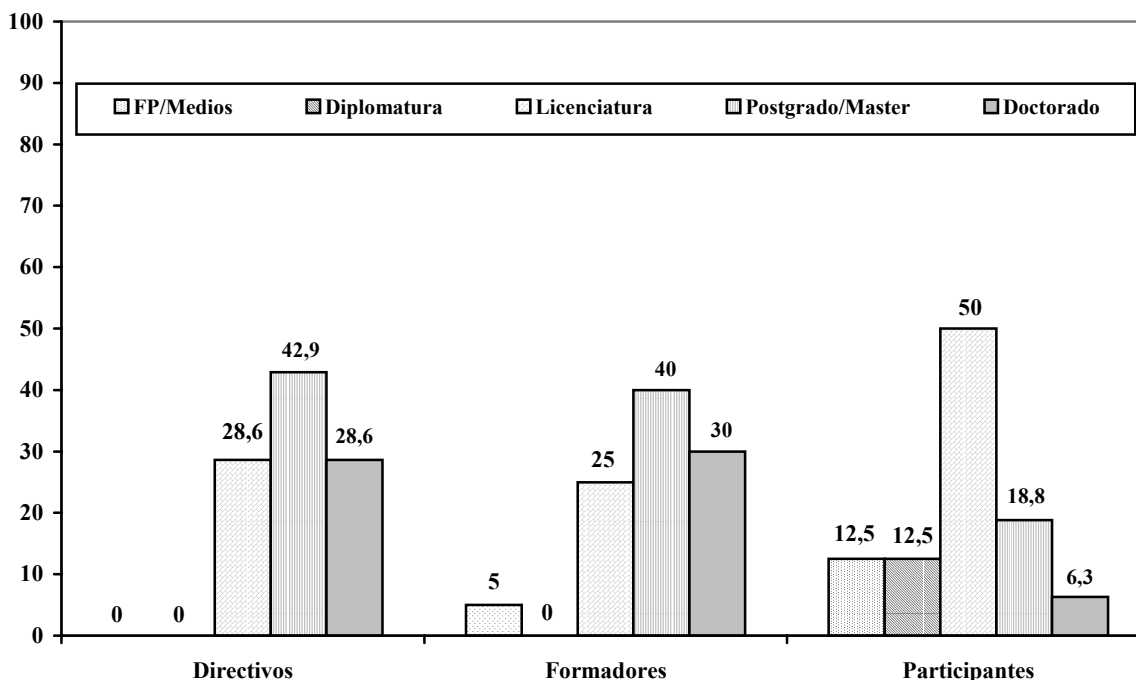
Grafica 7.4.: Localidad de residencia

El 100% de los encuestados son **ciudadanos** de la Unión Europea.

7.3.- Variables formativas

La **titulación máxima** de los encuestados se distribuye en todas las opciones consideradas siendo muy dispar, como recoge la gráfica 7.5. No obstante, podemos indicar que los directivos y los formadores disponen en su mayoría de un postgrado o master, mientras que, mayoritariamente, los participantes son licenciados. La disparidad de titulaciones⁸¹ se relaciona con el campo de actuación profesional de los formadores que es, a su vez, muy disperso.

⁸¹ En los anexos aparece la especificación de la especialidad de los encuestados.



Grafica 7.5.: Titulación máxima

Los detalles sobre la **formación continua** en contenidos técnico profesionales, culturales-contextuales y psicopedagógicos, pueden ser consultados en los anexos. Lo que a continuación resumimos son las principales aportaciones de los encuestados entorno a la formación continua.

Los **directivos** de los programas de formación de formadores analizados apuntan que la **formación continua en contenidos técnico-profesionales** que disponen se relaciona fundamentalmente con aspectos relacionados con la formación de formadores que es, a su vez, el contenido técnico profesional que les ocupa como responsables de programas de formación de formadores. Las modalidades de formación son variadas y van desde cursos de especialización, postgrados, maestrías hasta programas de doctorado. Las horas de formación se relacionan con la tipología de las acciones puestas de manifiesto. En cualquier caso, van de las 16 a las 1000 horas. Además, gran parte de la formación continua destacada podemos considerar que es reciente abarcando los últimos cinco años.

Los **directivos** apuntan una **formación continua en contenidos culturales y contextuales** que se relaciona con aspectos de mundo de la empresa, de la formación de formadores y del contexto europeo. Esta formación también es reciente y denota las preocupaciones contextuales y culturales de los que la realizan. No obstante, debemos apuntar que la formación continua que puede destacarse en este apartado, para los responsables, es considerablemente escasa aún considerando la muestra disponible.

Finalmente, también para los **directivos**, la **formación en contenidos psicopedagógicos específicos** es apenas destacable al aparecer tan solo una aportación. No obstante, la formación psicopedagógica se ha destacado en gran medida en el apartado de formación en contenidos técnico-profesionales donde también aparece lo psicopedagógico, preocupación del responsable de la formación de formadores desde el punto de vista técnico-profesional.

Los **formadores** de los programas de formación de formadores analizados apuntan que la **formación continua en contenidos técnico-profesionales** que disponen se relaciona con el contenido técnico-profesional que da sentido a su tarea de formadores de formadores. No obstante, algunas de las acciones apuntadas dan a entender que son formadores no siempre a tiempo completo o que su trayectoria profesional pasada no había estado relacionada con la formación de formadores. La lectura de las aportaciones de los encuestados sobre el particular puede hacernos reconsiderar que algunas de las acciones apuntadas bien podrían haber estado ubicadas en otras modalidades de formación continua. Como en el caso de los directivos, las acciones de formación continua apuntadas son muy variadas tanto en número de horas como en lo que a instituciones organizadoras de la formación se refiere.

Los **formadores** apuntan una **formación continua en contenidos culturales y contextuales** muy variada. Desde cursos de historia, de literatura, de medicina, de psicología hasta acciones de formación en el marco de los recursos humanos. De las aportaciones podemos indicar que se manifiesta una dispersión comprensible desde lo cultural, pero “pobre” desde lo contextual al no aparecer acciones de formación propias del contexto en el que la formación se desarrolla.

La **formación continua en contenidos psicopedagógicos específicos** destacada por los **formadores** es muy parecida a la que se destaca en el apartado de formación continua técnico-profesional. No obstante, la formación en este apartado es más específica en número de horas.

Los **participantes** de los programas de formación de formadores analizados apuntan que la **formación continua en contenidos técnico-profesionales** que disponen se relaciona con la actividad profesional que vienen realizando y que puede estar o no relacionada con la formación. Los cursos MBA o los relacionados con ventas así parecen indicarlo. No obstante, del total de cursos destacados, podemos apuntar que los participantes realizan una formación continua de carácter técnico-profesional bastante próxima a los temas de formación.

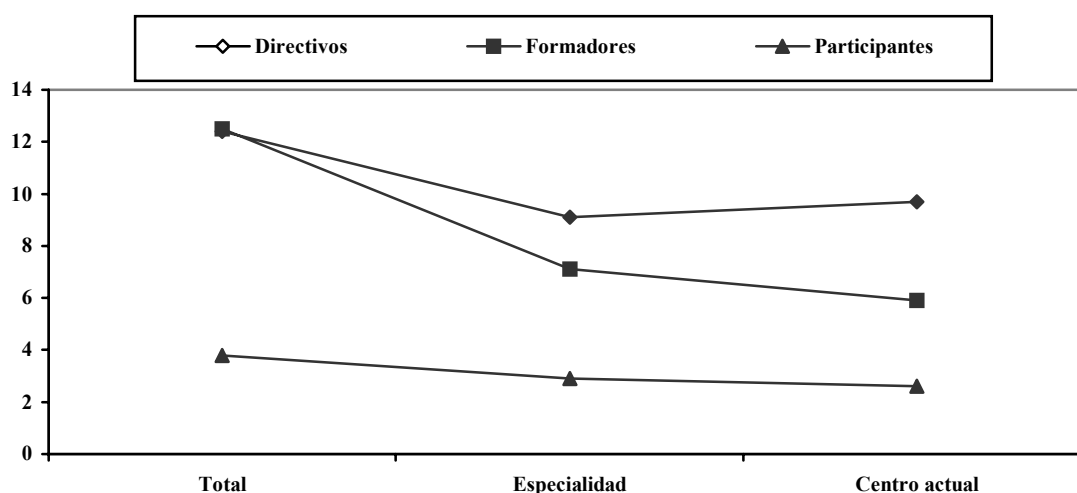
Por otra parte, la **formación continua en contenidos culturales y contextuales** destacada por los **participantes**, es muy variada aunque está más presente el aspecto cultural que el contextual, tal y como habíamos apuntado en el análisis de las aportaciones de los formadores.

Finalmente, la **formación continua en contenidos psicopedagógicos específicos** destacada por los **participantes**, engloba desde acciones amplias relacionadas con aspectos complementarios a la formación en contextos de trabajo, así como acciones muy puntuales sobre temas centrales en la formación.

La **experiencia docente** de los encuestados aparece en la tabla 7.2 y en la gráfica 7.6. Como puede apreciarse, las diferencias en los años de experiencia son significativas en dos casos: en la experiencia total y en la experiencia en el centro actual. Los participantes disponen de menor experiencia docente que los formadores y directivos.

EXPERIENCIA DOCENTE	DIRECTIVOS	FORMADORES	PARTICIPANTES	SIGNIFICACIÓN
Total	12.4	12.5	3.8	p<0.05
Especialidad	9.1	7.1	2.9	
Centro actual	9.7	5.9	2.6	p<0.05

Tabla 7.2.: Experiencia docente de los encuestados

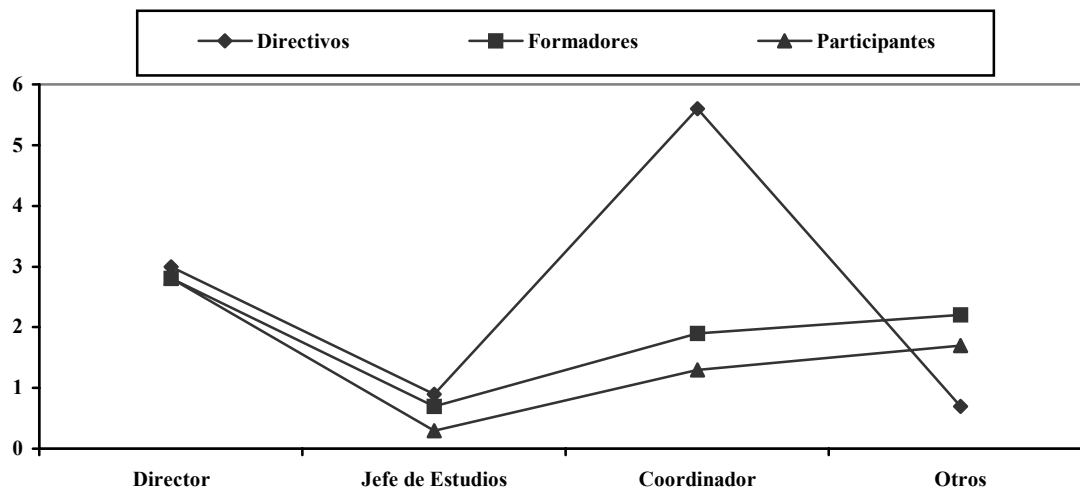


Gráfica 7.6.: Experiencia docente de los encuestados

La **experiencia total en cargos de gestión** aparece sintetizada en la tabla 7.3 y en la gráfica 7.7. El promedio de años de experiencia es prácticamente el mismo en los diferentes agentes consultados, excepto para el cargo de coordinador que es superior, sin ser significativa, la experiencia de los directivos.

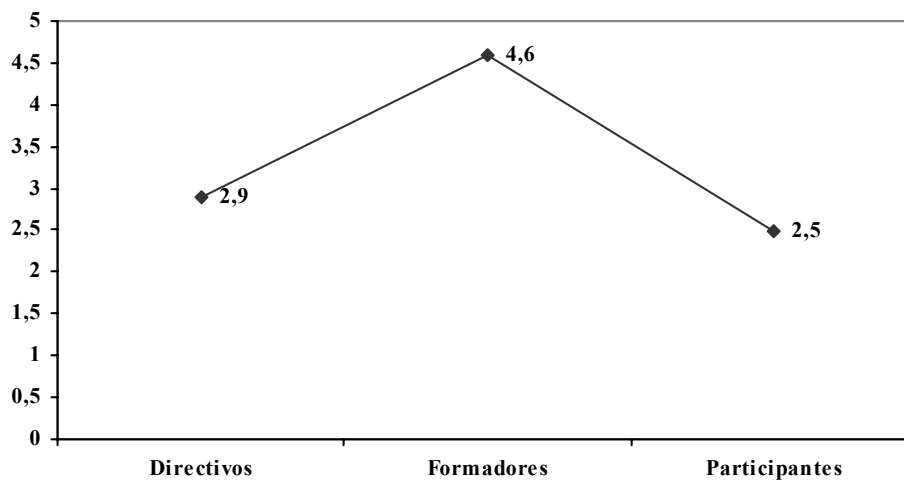
EXPERIENCIA GESTIÓN	DIRECTIVOS	FORMADORES	PARTICIPANTES
Director	3	2.8	2.8
Jefe de Estudios	0.9	0.7	0.3
Coordinador	5.6	1.9	1.3
Otros	0.6	2.2	1.7

Tabla 7.3.: Experiencia de los encuestados en cargos de gestión



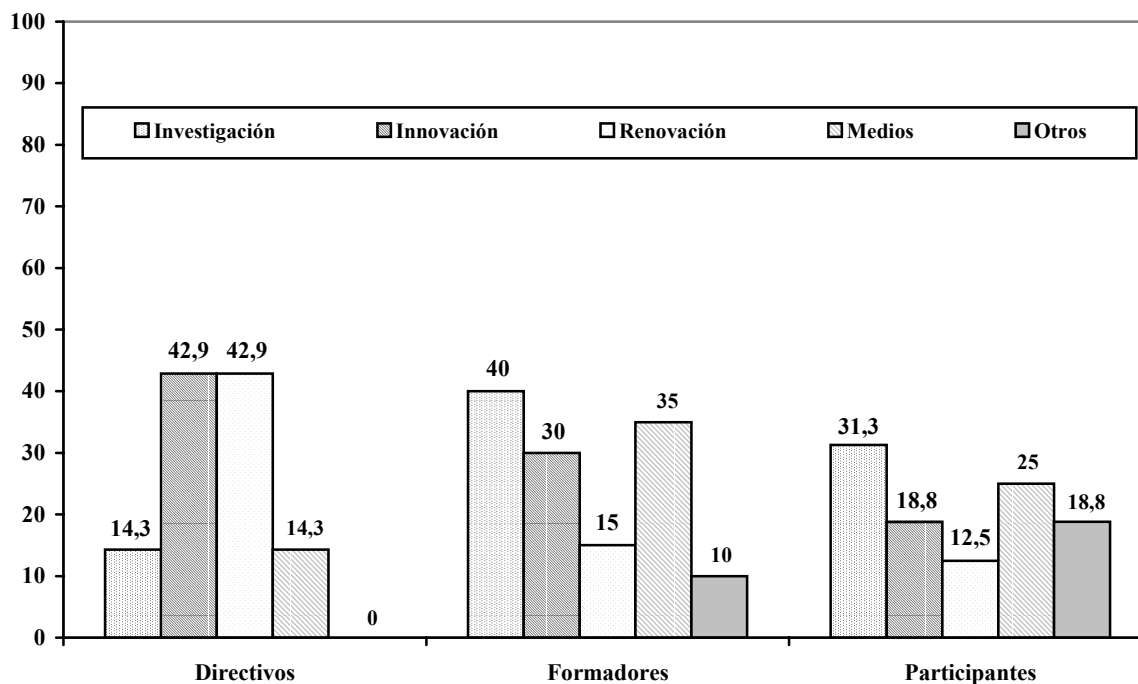
Grafica 7.7.: Experiencia total en cargos de gestión

La **experiencia investigadora** difiere, sin ser significativa, entre los diferentes colectivos encuestados. En la gráfica 7.8 aparecen sintetizados los distintos valores. Como puede apreciarse, son los formadores los que disponen de mayor experiencia en investigación.



Grafica 7.8.: Experiencia investigadora

La **pertenencia a grupos de trabajo** que aparece sintetizada en la gráfica 7.9, manifiesta una incidencia muy baja en los encuestados. Los formadores y los directivos destacan por encima de los participantes en la implicación activa a dichos grupos.

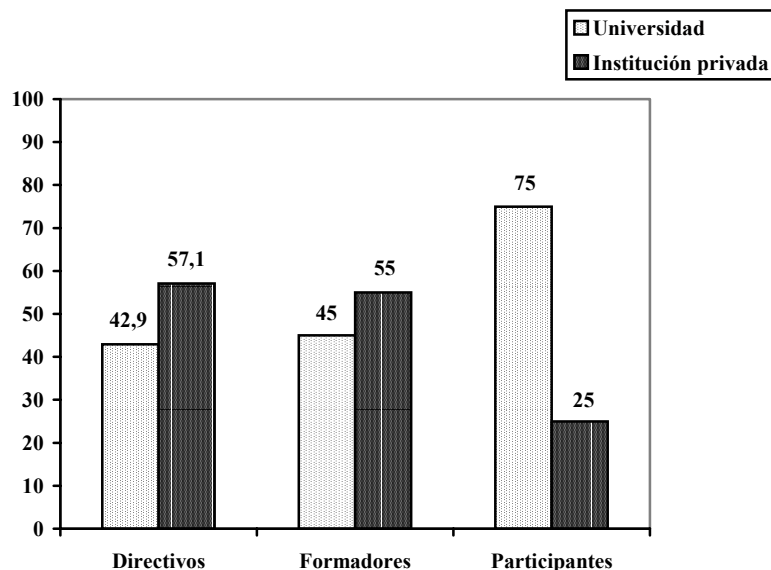


Grafica 7.9.: Pertenencia a grupos de trabajo

7.4.- Variables socio-laborales-contextuales

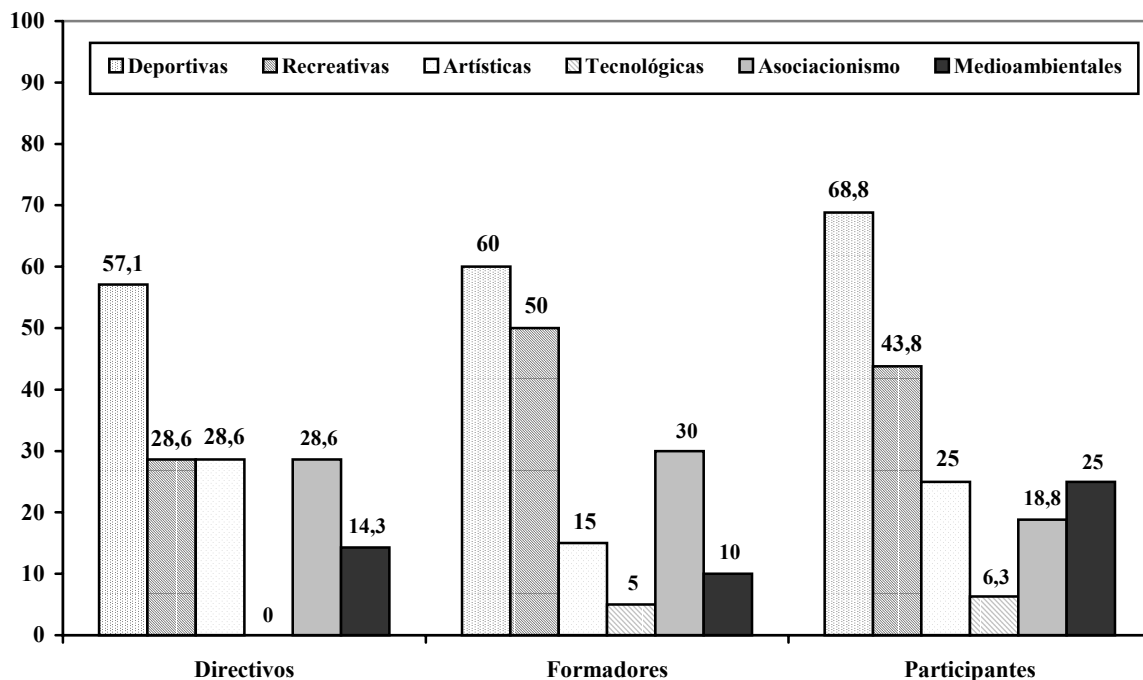
Dos **tipologías institucionales** se han considerado: universidades e instituciones privadas. La **titularidad** de dichas **instituciones** es pública, en el caso de las universidades y privada, en el caso de las instituciones.

Como podemos apreciar en la gráfica 7.10, las respuestas proporcionadas por los directivo o coordinadores de programas de formación de formadores provienen de instituciones privadas. Por otra parte, las aportaciones de los formadores provienen mayoritariamente de las instituciones privadas, mientras que las de los participantes provienen de las universidades.



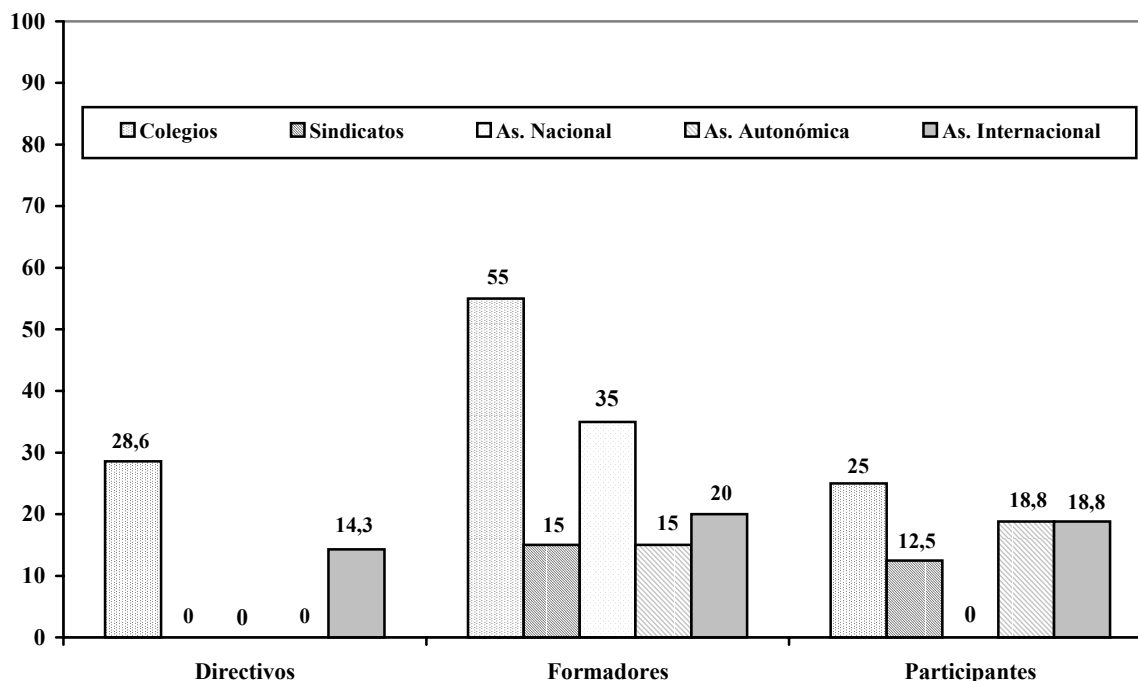
Grafica 7.10.: Tipología de instituciones y titularidad

Las **actividades de tiempo libre** más practicadas por los encuestados son las deportivas. Las recreativas ocupan el segundo lugar, igualada la posición con las deportivas en el caso de los formadores. Las actividades artísticas, las tecnológicas, las medioambientales y el asociacionismo son actividades menos practicadas por los encuestados. La síntesis de las aportaciones puede verse en la gráfica 7.11.



Grafica 7.11.: Actividades de tiempo libre

La **pertenencia a colectivos profesionales** es considerablemente baja. La asociación que despunta es el colegio profesional, que es bastante considerado en el caso de los formadores. El resto de colectivos profesionales está poco representado, como se manifiesta en la gráfica 7.12.



Grafica 7.12.: Pertenencia a colectivos profesionales

7.5.- Síntesis de las muestras

En síntesis, el perfil de las muestras queda del siguiente modo:

1. La **edad** es baja y similar en todos los colectivos encuestados. No obstante, los directivos son mayores que los formadores y los participantes. Destaca el hecho de que las edades medias de formadores y participantes son parecidas.
2. El **género** predominante es el masculino. No obstante, existe una igualdad porcentual en el caso de los participantes.
3. Los directivos y los participantes son los colectivos que porcentualmente disponen de más **cargas familiares**.

4. La **experiencia vital** mayoritaria es la urbana. En el caso de los participantes, el porcentaje de experiencia rural es el mayor de los colectivos encuestados.
5. La **localidad de residencia** es mayoritariamente urbana. Sólo en el caso de los participantes se apunta localidad rural y otras.
6. La **titulación máxima** que disponen los encuestados es muy dispar. Los directivos y los formadores son mayoritariamente postgraduados o master, mientras que los participantes son mayoritariamente licenciados.
7. La **experiencia docente** de los encuestados es similar en el caso de los directivos y formadores, aunque la media de años es mayor para los directivos. Significativamente, la experiencia de los participantes es menor. Así, los participantes disponen de experiencia docente, aunque mínima, cuando acuden a los programas de formación de formadores.
8. La **experiencia en cargos de gestión** se centra mayoritariamente en el cargo de director para todos los colectivos encuestados. En el caso de los directivos, destaca la experiencia en tareas de coordinación. Además, los formadores y los participantes presentan experiencia en otros cargos de gestión derivados de sus ocupaciones profesionales.
9. La **experiencia investigadora** es mayor en el caso de los formadores.
10. La **pertenencia a grupos de trabajo** es considerablemente baja en todos los encuestados.
11. Las **instituciones** implicadas en el estudio son universidades (**titularidad pública**) y centros privados.
12. Las **actividades de tiempo libre** mayoritarias son las deportivas y las recreativas para los distintos colectivos encuestados.
13. La **pertenencia a colectivos profesionales** es bastante baja. Destacan, no obstante, los colegios profesionales en el caso de los formadores.