

8.2.3.- Desarrollo del programa

A) Aspectos generales sobre el desarrollo del programa

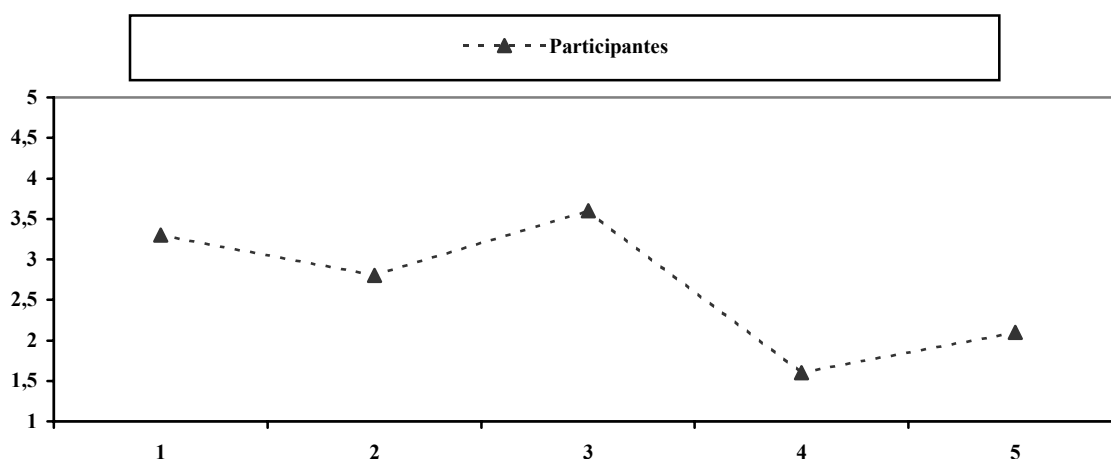
En este apartado inicial sobre el desarrollo del programa, presentamos aspectos generales que tienen que ver con lo siguiente:

- Desarrollo de la programación.
- Tratamiento y aprendizaje de los contenidos.
- Intencionalidad docente.
- Principio de multivariedad de estrategias metodológicas.

En opinión de los **participantes**, a lo largo del **desarrollo de la programación**, se discute en clase la marcha del programa y se sigue la planificación. No obstante, aunque estos dos aspectos son los más puntuados, la desviación estándar nos indica que no es una opinión ampliamente compartida por los encuestados (véase tabla 8.23).

AGENTES	Participantes
DESARROLLO PROGRAMACIÓN	X (s)
1. Se sigue al pie de la letra la planificación	3.3 (1.4)
2. Se pone en marcha un plan de evaluación formativa	2.8 (1.2)
3. Se discute en clase la marcha del programa	3.6 (1.5)
4. No se hace caso de la programación	1.6 (1.1)
5. Se sigue un libro de texto, apuntes, etc.	2.1 (1.1)

Tabla 8.23.: Aspectos generales sobre el desarrollo del programa.



Gráfica 8.20.: Aspectos generales sobre el desarrollo del programa.

Para los **directivos**, el *desarrollo de la programación* está sujeto a cambios que pueden introducirse en función de la evaluación formativa. El resto de aspectos, como puede observarse en la tabla 8.24, obtienen puntuaciones muy bajas.

Según los **formadores**, la evaluación formativa es el mecanismo utilizado para introducir cambios en la programación. Además, aunque con una puntuación ajustada, también consideran que las peticiones externas pueden influir en los cambios en la programación.

De la comparación de ambas aportaciones, dos valoraciones difieren significativamente como puede apreciarse en la tabla 8.24. Los formadores son de la opinión, con puntuaciones superiores a las otorgadas por los directivos, que las peticiones externas y las demandas de los participantes influyen en los cambios que puedan introducirse en la programación. Además, podemos destacar otra diferencia que, aunque no significativa, merece ser destacada. Mientras los directivos consideran que la programación se sigue en el desarrollo del programa de formación de formadores, los formadores son de la opinión que en algunas ocasiones la programación puede no ser seguida y merezca adaptaciones.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
DESARROLLO PROGRAMACIÓN	X (s)	X (s)	
1. No se introduce cambio alguno bajo ningún concepto	1 (0)	1.8 (1.1)	
2. Se introducen cambios en función de la evaluación formativa	3.9 (0.4)	3.8 (1)	
3. Sólo se cambia la programación si lo piden los participantes	1.3 (0.5)	2.3 (1)	p<0.05 (2>1)
4. Se cambia la programación de acuerdo a peticiones externas	1.8 (0.4)	3 (1.2)	p<0.05 (2>1)
5. No se hace caso a la programación	1 (0)	1.9 (1.3)	

Tabla 8.24.: Cambios en el programa derivados del desarrollo del mismo.

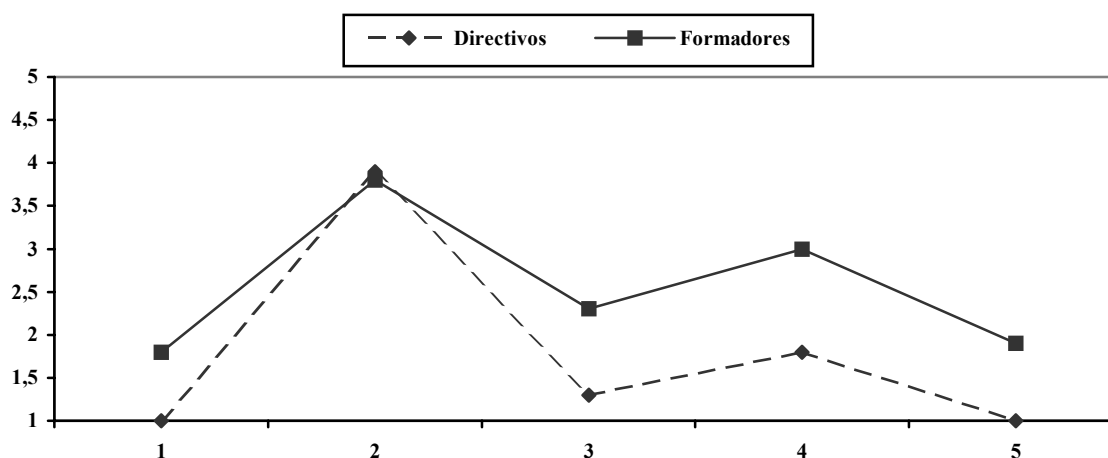


Gráfico 8.21.: Cambios en el programa derivados del desarrollo del mismo.

De la comparación de las aportaciones de los directivos, de los formadores y de los participantes sobre el desarrollo del programa de formación de formadores, tenemos lo siguiente:

- La evaluación formativa está más presente en opinión de directivos y formadores que en opinión de participantes.
- Los formadores y participantes consideran que la opinión de estos últimos está presente en el desarrollo del programa. En cambio, son los directivos los que consideran que las demandas de los participantes tienen poco peso en el desarrollo del programa.
- Finalmente, podemos destacar que la opinión de los participantes está más próxima a la de los formadores al considerar que no en todos los casos se hace caso de la programación.

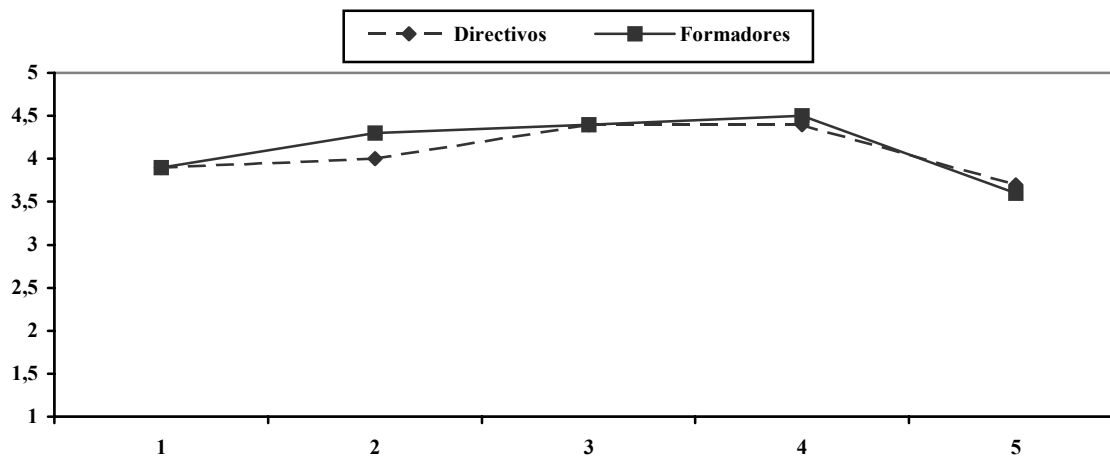
Según los **directivos**, el *tratamiento y aprendizaje de los contenidos* busca, fundamentalmente, la integración y la transferencia. Aunque la interiorización y la asimilación es considerada, como puede apreciarse en la tabla 8.25, el aspecto que obtiene menor puntuación es el de la originalidad.

Los **formadores** se manifiestan de manera parecida a los directivos coincidiendo también en el aspecto menos puntuado: la originalidad en el tratamiento y aprendizaje de los contenidos del programa de formación de formadores.

De la comparación de las valoraciones de ambos colectivos, como puede apreciarse en la gráfica 8.22, no se perciben diferencias en las opiniones que merezcan ser destacadas.

AGENTES	Directivos	Formadores
TRATAMIENTO Y APRENDIZAJE CONTENIDOS	X (s)	X (s)
1. Que el participante interiorice (almacene significativamente)	3.9 (1.1)	3.9 (0.9)
2. Que el participante asimile los contenidos (los relacione)	4 (0.8)	4.3 (0.6)
3. Que el participante integre (modifique el comportamiento)	4.4 (0.8)	4.4 (0.9)
4. Que el participante genere transferencia (de los contenidos actuales a nuevos contenidos a aprender)	4.4 (0.8)	4.5 (0.6)
5. Que sea original en el aprendizaje de contenidos (que genere nuevos contenidos)	3.7 (1.1)	3.6 (1)

Tabla 8.25.: Tratamiento y aprendizaje de los contenidos del programa.



Gráfica 8.22.: Tratamiento y aprendizaje de los contenidos del programa.

Otro aspecto valorado por los directivos y por los formadores es el de los *referentes que rigen el tratamiento y el aprendizaje de los contenidos* del programa de formación de formadores (tabla 8.26 y gráfica 8.23).

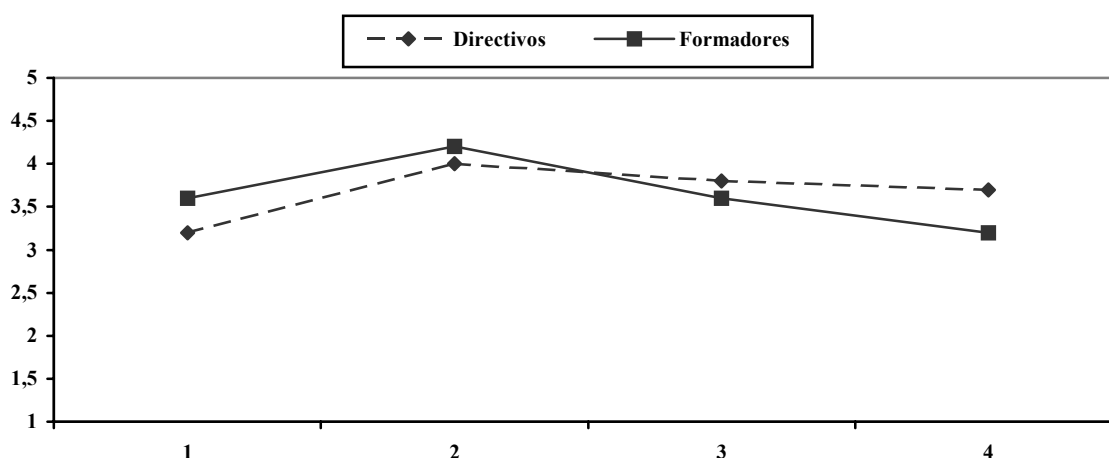
Para los **directivos**, el referente más destacado en el desarrollo de los contenidos del programa es el de las características del grupo de aprendizaje. También es destacable la puntuación otorgada a las características individuales de los participantes y a los contenidos a aprender en módulos posteriores. Los menos considerado por este colectivo es el modo de ser del contenido.

Los **formadores**, como los directivos, valoran con puntuaciones más altas la consideración de las características del grupo de aprendizaje como referente a tener en cuenta en el tratamiento y aprendizaje de los contenidos. Por otra parte, el aspecto menos considerado se refiere a la relación de los contenidos en el desarrollo del programa.

Ambos colectivos comparten que los referentes más importantes en el tratamiento y aprendizaje de los contenidos del programa son la consideración de las características grupales e individuales de los participantes. Los directivos dan más importancia a la secuenciación de los contenidos, mientras que los formadores al modo de ser de los mismos (logocentrismo).

AGENTES	Directivos	Formadores
TRATAMIENTO Y APRENDIZAJE CONTENIDOS	X (s)	X (s)
1. El modo de ser del contenido (logocentrismo)	3.2 (1.6)	3.6 (1.1)
2. Las características del grupo de aprendizaje (aprendizajes anteriores, intereses, necesidades, etc.)	4 (1)	4.2 (1)
3. Las características individuales de cada participante	3.8 (1.3)	3.6 (1.1)
4. Los contenidos del programa a aprender en créditos, módulos, etc., posteriores	3.7 (1.1)	3.2 (1.2)

Tabla 8.26.: Referentes que rigen el tratamiento y aprendizaje de los contenidos del programa.



Gráfica 8.23.: Referentes que rigen el tratamiento y aprendizaje de los contenidos del programa.

Aunque los contenidos de los programas de formación de formadores hacen referencia expresa a aspectos pedagógicos, bien puede ocurrir que se contextualicen o que se traten desde la perspectiva de la innovación, la investigación o la gestión y coordinación puesto que son exigencias en la tarea de los formadores. Esta “ilustración” es la que se sintetiza en la tabla 8.27.

Para los **directivos**, el desarrollo de los contenidos hace referencia, más que otros aspectos considerados, a problemas sociales. No obstante, la desviación que acompaña a la puntuación media nos da a entender que es una referencia poco compartida por este colectivo. En cambio, sí que es compartida la opinión de que en el desarrollo del programa apenas se toman referencias de la política de producción y de los procesos críticos.

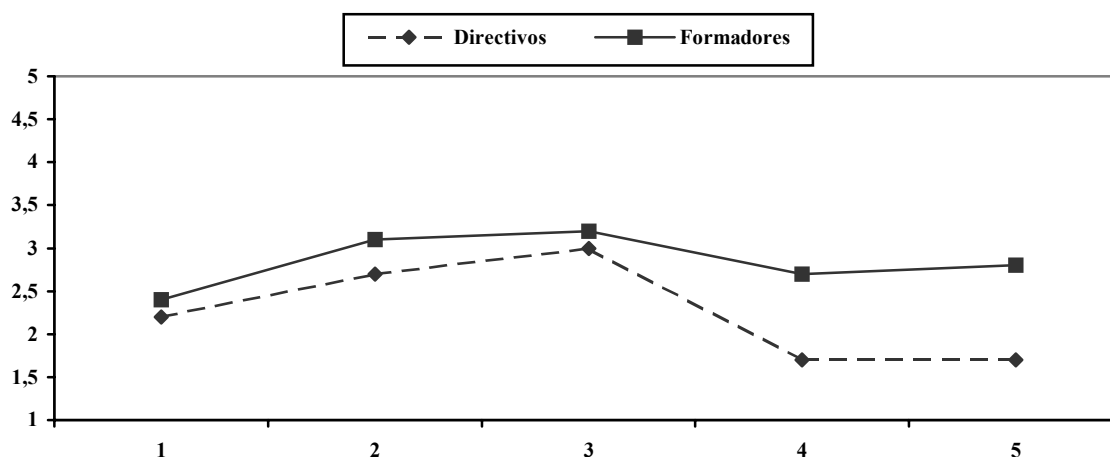
Para los **formadores**, las referencias sociales y culturales son las más presentes en comparación con el resto de aspectos considerados.

De la comparación de ambos colectivos podemos apreciar, como puede observarse en la gráfica 8.24, que la presencia de referencias está más presente en los

programas de formación de formadores según la opinión de los formadores. Además, aparecen diferencias significativas, derivadas de la comparación de las medias de directivos y formadores, en las referencias políticas. Por otra parte, las diferencias que pueden observarse en la valoración de los procesos críticos, aunque no significativas, merecen ser destacadas.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
TRATAMIENTO Y APRENDIZAJE CONTENIDOS	X (s)	X (s)	
1. Todo se centra en el contenido científico-técnico	2.2 (1)	2.4 (1.1)	
2. Se hacen referencias culturales	2.7 (1.2)	3.1 (1.1)	
3. Se hacen referencias a problemas sociales	3 (1.4)	3.2 (1.1)	
4. Hay referencias a la influencia de la política en la producción	1.7 (0.8)	2.7 (1.1)	p<0.05 (2>1)
5. Existen procesos críticos sobre las medidas tecnológicas existentes en el tipo de producción	1.7 (0.5)	2.8 (1)	

Tabla 8.27.: Desarrollo de los contenidos programados.



Gráfica 8.24.: Desarrollo de los contenidos programados.

Como síntesis a las aportaciones de los encuestados sobre el tratamiento y aprendizaje de los contenidos, podemos comentar lo siguiente:

- Lo que se pretende lograr mediante el desarrollo de los contenidos alcanza la transferencia. La originalidad es menos importante en el perfil profesional implícito en los programas de formación de formadores.
- La consideración de las características grupales e individuales de los participantes son los referentes más considerados para el desarrollo de los contenidos del programa de formación de formadores.
- Los programas de formación de formadores analizados tienen pocas referencias contextuales, aunque los formadores otorguen puntuaciones sensiblemente más altas que los directivos.

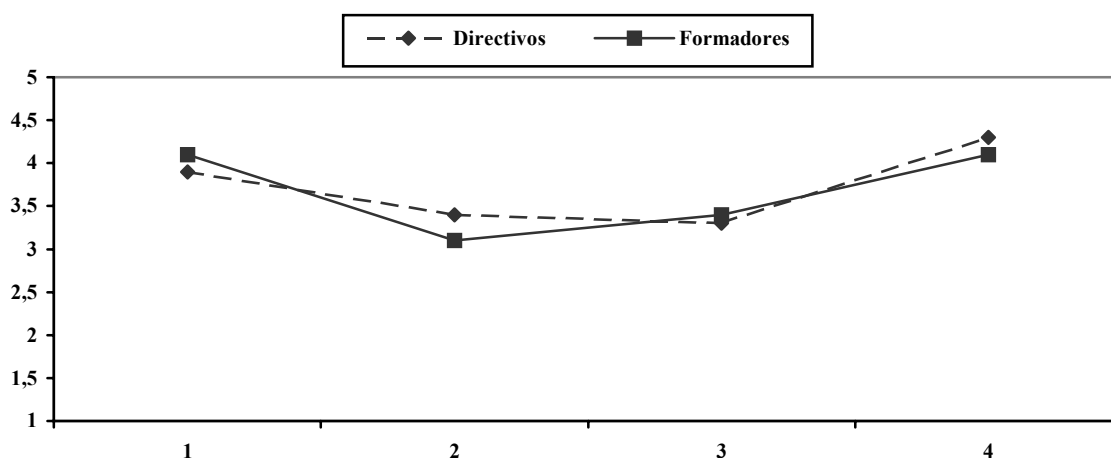
En opinión de los **directivos**, la **intencionalidad docente** del formador durante el desarrollo del programa es, sobre todo, el dominio instrumental (habilidades y destrezas) del participante. En el otro extremo, lo menos considerado para este colectivo es lo axiológico y lo enculturizante.

Los **formadores** son de la opinión que lo instrumental y lo formal son intenciones equiparables en el desarrollo del programa de formación de formadores. Es, para este colectivo, la intención enculturizante la menos presente en los programas.

De la comparación de los colectivos encuestados, podemos apreciar que las diferencias entre ambos son poco destacables en lo que a intencionalidad docente se refiere.

AGENTES	Directivos	Formadores
INTENCIONALIDAD DOCENTE	X (s)	X (s)
1. Sus capacidades de pensamiento (intención "formal")	3.9 (0.9)	4.1 (0.7)
2. El mundo cultural al que pertenece (ciencia, arte, tecnología, valores, saberes, ...)	3.4 (1.5)	3.1 (1.1)
3. Su mundo de valores humanos (axiología)	3.3 (0.8)	3.4 (1.1)
4. Su dominio instrumental (habilidades y destrezas)	4.3 (0.8)	4.1 (1.1)

Tabla 8.28.: Intencionalidad docente en el desarrollo del programa.



Gráfica 8.25.: Intencionalidad docente en el desarrollo del programa.

Como complemento a la **intencionalidad docente** anteriormente analizada, tenemos otras aportaciones relacionadas con la tarea del formador (véase tabla 8.29 y gráfica 8.26).

Los **directivos** son de la opinión que los formadores intentan, en el desarrollo del programa, centrarse en el cambio de actitudes y en el dominio de procedimientos de enseñanza. El logro de conceptos y la posición crítica son, en opinión de los encuestados, aspectos menos considerados por los formadores.

Para los **formadores**, lo que se pretende lograr en los participantes es, fundamentalmente, el cambio de actitudes hacia la enseñanza en el campo profesional, la crítica ante situaciones de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza integral.

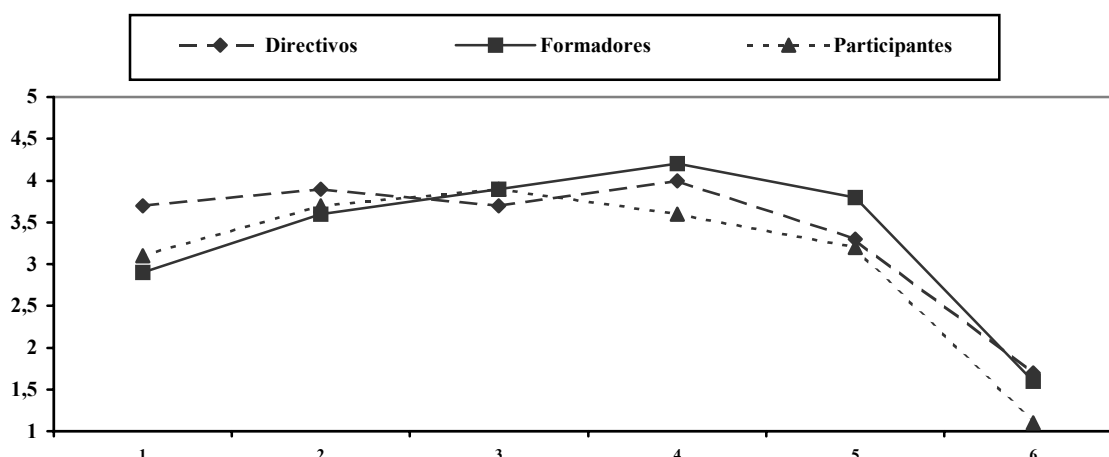
Los **participantes** opinan que la crítica y el dominio de formas de hacer son las intenciones más destacadas de los formadores de formadores en el desarrollo del programa.

De la comparación de los tres colectivos podemos destacar algunas diferencias y semejanzas:

- Significativamente, el adoctrinamiento de acuerdo a un modelo de enseñanza parece ser sugerido por formadores y directivos pero no por participantes.
- Una intencionalidad basada en la enseñanza integral es más sugerida por formadores que por directivos y participantes.
- El cambio de actitudes es más importante para formadores y directivos que para participantes.
- La crítica ante situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como el dominio de procedimientos de enseñanza, está presente en los tres colectivos con puntuaciones bastante similares.
- El dominio de conceptos es más destacado por los directivos que por formadores y participantes.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
INTENCIONALIDAD DOCENTE	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Lograr que se consiga el mayor número posible de conceptos	3.7 (1)	2.9 (1)	3.1 (1.2)	
2. El dominio de formas de hacer, es decir, de procedimientos de enseñanza	3.9 (0.7)	3.6 (1.2)	3.7 (1.3)	
3. Que el participante sea crítico ante situaciones de enseñanza-aprendizaje	3.7 (0.8)	3.9 (1.2)	3.9 (1.1)	
4. El cambio de actitudes hacia la enseñanza en el campo profesional	4 (0)	4.2 (1)	3.6 (1.2)	
5. Una enseñanza integral	3.3 (0.5)	3.8 (1)	3.2 (1.2)	
6. Un adoctrinamiento de acuerdo a un modelo de enseñanza	1.7 (0.5)	1.6 (0.7)	1.1 (0.4)	p<0.05 (1,2>3)

Tabla 8.29.: Aspectos complementarios de la intencionalidad docente.



Gráfica 8.26.: Aspectos complementarios de la intencionalidad docente.

Como síntesis al análisis de la intencionalidad docente podemos apuntar que la intencionalidad instrumental es el aspecto más compartido. Esto se reafirma cuando directivos, formadores y participantes opinan de manera similar sobre el dominio de procedimientos de enseñanza.

Otro aspecto destacable es que la intención de que el participante en los programas de formación de formadores sea crítico ante las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Ante esta opinión compartida por los tres colectivos podemos preguntarnos si puede desarrollarse en los participantes una actitud crítica cuando lo enculturizante, como base para la crítica y lo axiológico, como posibilitador de la postura crítica están poco presentes en los programas de formación de formadores.

El *principio de multivariedad de estrategias metodológicas* que rige el desarrollo del programa considera los siguientes aspectos:

- Actividad docente y discente.
- Código de comunicación.
- Medios y recursos.
- Organización de espacios y tiempos.
- Motivación extrínseca.
- Evaluación formativa.

De la combinación estratégica de estos elementos, el desarrollo del programa toma sentido. En este apartado, pues, nos ocupamos de presentar este principio considerando algunos aspectos⁸⁶ que posteriormente se irán tratando de manera separada y específica.

En opinión de los **directivos**, los formadores de formadores ponen especial interés en la actividad del participante: la participación y el trabajo grupal e individual. Esto se ve reforzado por la actividad del formador. Así, los encuestados consideran que se pone más cuidado en la adecuación de la explicación no verbal de los participantes que a la corrección de la explicación. Por otra parte, los medios didácticos se adecuan al contenido, aunque el uso de las TICs es bastante limitado. Se destaca la importancia del código de comunicación que deben compartir formadores y participantes así como la gestión del tiempo.

Los **formadores** valoran con puntuaciones superiores a las de los directivos el interés por los aspectos que intervienen en el principio de multivariedad de estrategias metodológicas. La participación del participante, el trabajo en grupo, la distribución del tiempo, el código de comunicación, la adecuación de los medios didácticos al contenido, la adecuación de la explicación a la comunicación no verbal del participante así como los medios didácticos, son aspectos valorados con puntuaciones bastante altas. En el otro extremo, el uso de las TICs es el aspecto que genera menos interés para los formadores de formadores en opinión de los encuestados.

Comparando ambas aportaciones podemos comprobar que en tres aspectos se manifiestan diferencias entre formadores y directivos que, aún no siendo

⁸⁶ La tabla 8.30 es una agrupación de dos ítems de los cuestionarios. Concretamente son el 26 y el 27 del cuestionario de formadores y el 27 y 28 del cuestionario de directivos. La agrupación de los ítems en una tabla se hace con la finalidad de percibir el principio de multivariedad de estrategias metodológicas con mayor claridad.

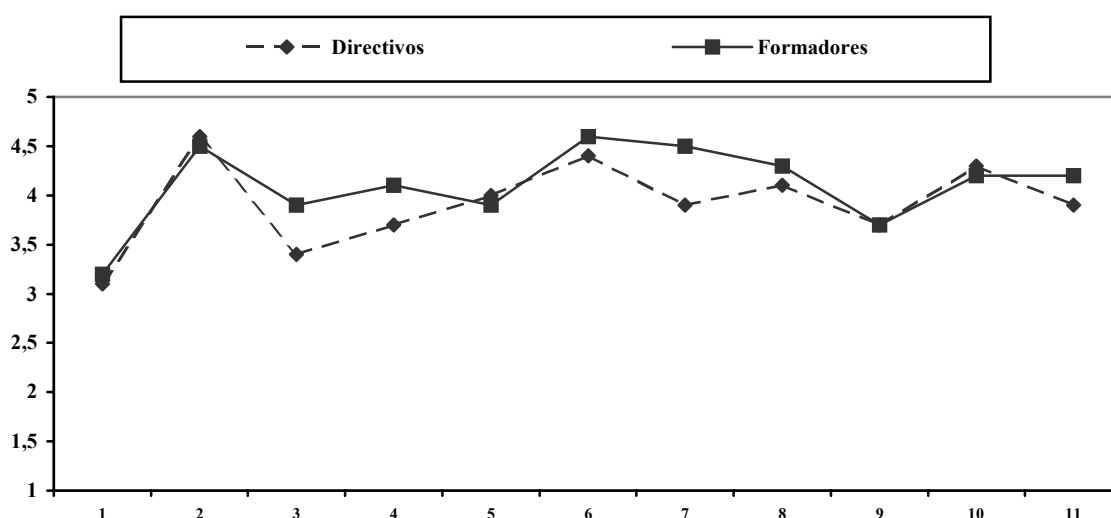
significativas, merecen ser destacadas. En este sentido, los formadores consideran que ponen más interés en los siguientes aspectos:

- La corrección de la explicación de formador.
- Los medios didácticos.
- La distribución del tiempo.

Aunque destaquemos estas diferencias, bien es cierto que los colectivos encuestados consideran que se pone especial cuidado en el principio de multivariedad de estrategias metodológicas.

	AGENTES	Directivos	Formadores
MULTIVARIEDAD DE ESTRATEGIAS		X (s)	X (s)
1. El uso de las Nuevas Tecnologías y TICs		3.1 (1.2)	3.2 (1)
2. La participación del participante		4.6 (0.5)	4.5 (0.9)
3. La corrección de la explicación		3.4 (1)	3.9 (1.2)
4. Los medios didácticos		3.7 (0.9)	4.1 (0.8)
5. El trabajo individual		4 (1.1)	3.9 (1.1)
6. El trabajo en grupo		4.4 (0.8)	4.6 (0.7)
7. La distribución del tiempo		3.9 (1.1)	4.5 (0.5)
8. El código de comunicación		4.1 (0.9)	4.3 (0.7)
9. La experiencia existencial (no laboral) del participante		3.7 (1)	3.7 (1)
10. La adecuación de los medios didácticos al contenido que se explica		4.3 (0.8)	4.2 (0.9)
11. La adecuación de la explicación a la comunicación no verbal (gestos, movimientos, risa, asombro, etc.) de los participantes		3.9 (0.9)	4.2 (0.6)

Tabla 8.30.: Desarrollo del principio de multivariedad de estrategias metodológicas.



Gráfica 8.27.: Desarrollo del principio de multivariedad de estrategias metodológicas.

B) Actividad docente y discente

En este apartado presentamos los resultados que se relacionan con la actividad docente y discente. Así, de las cuestiones que se relacionan con este aspecto proponemos los siguientes elementos de análisis:

- Interacción actividad docente y discente.
- Actividad del formador.
- Actividad del participante.
- Estrategias de aprendizaje.
- Actividades de enseñanza-aprendizaje.

La valoración de los **directivos** sobre la *interacción entre la actividad de los formadores y de los participantes* considera como aspectos más destacados la constatación de la buena participación de los participantes y de lo habitual del trabajo en grupo.

Los **formadores** coinciden con los directivos en la importancia otorgada a la participación de los participantes y en la presencia del trabajo en grupo. Además, las puntuaciones de este colectivo en estos aspectos son sensiblemente más altas que las de los directivos.

Finalmente, es la valoración de los participantes la que difiere respecto a las anteriores. Aunque consideran que su participación es buena, como puede apreciarse en la tabla 8.31, y que el trabajo en grupo está presente en el desarrollo de las sesiones presenciales, también consideran que otros formadores hacen aportaciones en el desarrollo de las sesiones y que, próxima a la puntuación otorgada al trabajo en grupo, consideran también que predomina el trabajo del formador.

De la comparación de los tres colectivos, como podemos comprobar en la tabla 8.31 y en la gráfica 8.28, vemos que los directivos y los formadores comparten opiniones sobre la interacción entre la actividad docente y discente. En cambio, los participantes se posicionan de manera diferente respecto a los formadores y directivos. Así, consideran, significativamente, que existe un predominio de la actividad del formador que es más significativo que la presencia del trabajo en grupo que, aunque valorada con una puntuación más alta, está acompañada de una desviación estándar que indica poco acuerdo entre los encuestados. Por otra parte, también con diferencias significativas en las puntuaciones medias, los participantes consideran que la aportación de otros formadores en el desarrollo de las sesiones

está más presente en el desarrollo del programa que las valoraciones que hacen directivos y formadores.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
INTERACCIÓN ACTIVIDAD	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Predomina la explicación del formador	2.4 (0.5)	2.7 (0.7)	3.7 (1.1)	p<0.05 (3>1,2)
2. Hay buena participación de los participantes	4.1 (0.4)	4.5 (0.6)	4.2 (1.1)	
3. Predomina el trabajo individual	2.4 (0.5)	2.6 (0.9)	2.3 (1.2)	
4. Lo habitual es el trabajo en grupo	4 (1.1)	4.2 (0.9)	3.9 (1.4)	
5. Hay aportaciones de otros formadores	2.7 (1.2)	2.7 (1.3)	4.1 (1.1)	p<0.05 (3>1,2)

Tabla 8.31.: Interacción actividad docente y discente en el desarrollo del programa.

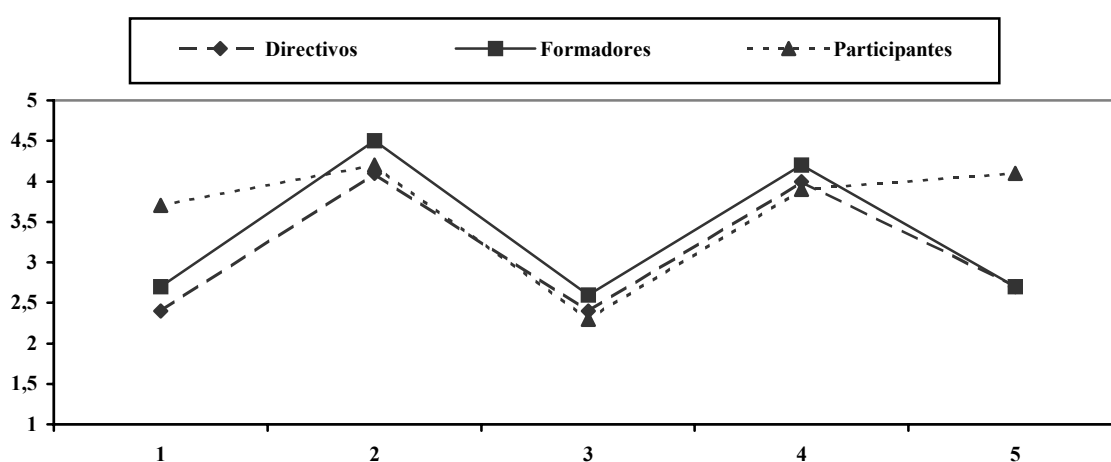


Gráfico 8.28.: Interacción actividad docente y discente en el desarrollo del programa.

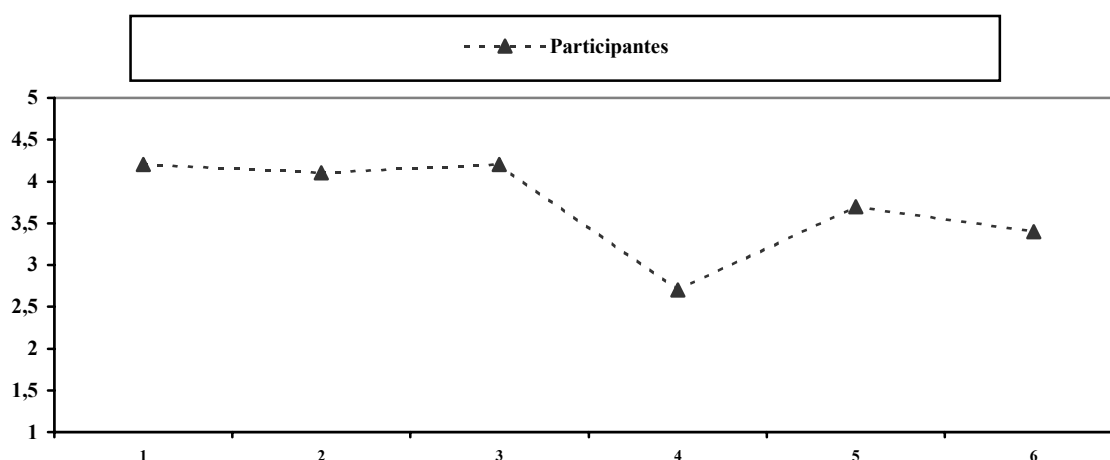
Una de las *actividades que realiza el formador* en el desarrollo del programa de formación de formadores es la explicación.

Según los **participantes**, esta actividad del formador se complementa con ejemplos referidos a la realidad actual de la temática, recurriendo a las experiencias de los participantes y contrastando experiencias distintas. Según los encuestados, los análisis de repercusión social están poco presentes, mientras que la orientación al participante sobre problemas sociolaborales y tecnológicos y el planteamiento de problemas del mundo laboral tienen una presencia ajustada.

Ante estas valoraciones, podemos considerar que los formadores, aunque ilustran sus explicaciones con ejemplos y sobre la base experiencial de los participantes, plantean pocos elementos para la reflexión.

AGENTES	Participantes
ACTIVIDAD FORMADOR	X (s)
1. Existen ejemplos referidos a la realidad actual sobre el tema	4.2 (1)
2. Se contrastan experiencias distintas	4.1 (1)
3. Se recurre a la experiencia de los participantes	4.2 (1.1)
4. Se hace un análisis de repercusión social	2.7 (1.2)
5. Se plantean problemas del mundo laboral	3.7 (1.2)
6. Se orienta al participante sobre problemas sociolaborales y tecnológicos	3.4 (1.1)

Tabla 8.32.: Opiniones de los participantes sobre la actividad del formador.



Gráfica 8.29.: Opiniones de los participantes sobre la actividad del formador.

La **actividad del formador** en el proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende a los contenidos cuando se le exige coordinación e intercambio y cuando se le somete a control.

Sobre el particular, los **directivos** son cautos en la valoración de la coordinación entre los formadores del programa y en el intercambio de ideas o trabajos entre los mismos. Así, valoran que la complementación entre asignaturas o módulos es también justa. Lo más destacable a la vista de las puntuaciones obtenidas es el logro de una relación satisfactoria entre teoría y práctica. Finalmente, los aspectos relacionados con el control individual e institucional parecen no estar muy presentes en opinión de los encuestados. Cabe añadir que, al respecto, las desviaciones son bastante altas y, por ello, las valoraciones representadas en las puntuaciones medias denotan una falta de consenso en los aspectos de control.

Los **formadores** se manifiestan de manera parecida a los directivos aunque destacan la relación entre teoría y práctica. Son más críticos en la valoración de la

complementación entre asignaturas y destacan que el control, sobre todo el institucional, está bastante presente.

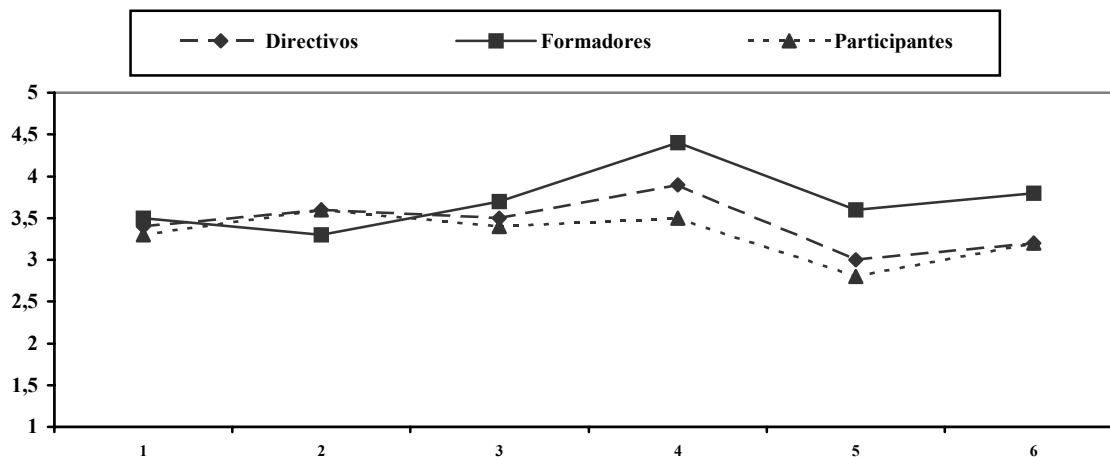
Para los **participantes**, la coordinación, la complementación y el intercambio entre formadores son aspectos valorados de manera similar a las opiniones emitidas por los directivos. La relación entre teoría y práctica es bastante crítica respecto a las otras opiniones emitidas, considerando finalmente que el control, sobre todo el individual, está poco presente.

De la comparación de las aportaciones de los colectivos encuestados y a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 8.33 y en la gráfica 8.30, podemos destacar las diferencias que se manifiestan:

- Desde el punto de vista estadístico, las diferencias entre las puntuaciones medias de los tres colectivos encuestados son significativas en el caso de la relación entre teoría y práctica.
- Aunque no significativas, podemos apuntar que hay diferencias en las opiniones sobre el control individual e institucional. Son los formadores los que parecen ser más críticos frente a la existencia de dicho control.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
ACTIVIDAD FORMADOR	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Hay coordinación entre los diferentes formadores que intervienen	3.4 (1.5)	3.5 (1.3)	3.3 (1.3)	
2. Hay complementación entre las asignaturas que tienen elementos comunes o similares	3.6 (1.7)	3.3 (1.3)	3.6 (1.1)	
3. Hay intercambio de ideas, trabajos, etc. entre los diferentes formadores	3.5 (1.6)	3.7 (1.5)	3.4 (1)	
4. Hay relación entre teoría y práctica	3.9 (1.3)	4.4 (1)	3.5 (1.2)	p<0.05 (2>1>3)
5. Hay control individual por asignatura, práctica, taller, etc.	3 (1.2)	3.6 (1.3)	2.8 (1.4)	
6. Hay control institucional de todas las variables (formador, participante, programa, etc.)	3.2 (1.7)	3.8 (1.3)	3.2 (1.4)	

Tabla 8.33.: Características de las acciones de los formadores.



Gráfica 8.30.: Características de las acciones de los formadores.

Otro aspecto considerado en la actividad docente es la *acción del formador* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, los **directivos** son de la opinión que dicha acción es abierta, sugeridora y segura. En el otro extremo, no se considera que sea ni cerrada ni autoritaria.

Para los **formadores**, la acción frente al grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es valorada como segura, abierta y sugeridora. En pocas ocasiones puede llegar a ser cerrada, autoritaria y crítica.

Los **participantes** opinan que la acción del formador es abierta, sugeridora y segura. En algunas ocasiones para este colectivo el formador se muestra con maneras de proceder críticas, cerradas y/o autoritarias.

De la comparación de las aportaciones de los colectivos encuestados podemos señalar que las acciones abiertas y cerradas presentan diferencias significativas en la comparación de las puntuaciones medias de los tres colectivos. Son los directivos los que consideran que la acción del formador es más abierta que para los participantes y formadores. Por otra parte, son los formadores los que otorgan una puntuación mayor a la acción cerrada del formador.

Además de estas diferencias que están justificadas por el análisis estadístico, podemos apuntar que la acción crítica está más presente en opinión de los directivos y menos en opinión de los formadores y de los participantes.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
ACCIÓN FORMADOR	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Abierta, permisiva, condescendiente...	4.7 (0.5)	3.6 (1.1)	4.1 (1.3)	p<0.05 (1>3>2)
2. Cerrada, repetitiva...	1 (0)	2.3 (1.6)	1.4 (0.6)	p<0.05 (2>1,3)
3. Sugeridora, flexible...	4.3 (0.8)	3.6 (1.5)	4 (1.2)	
4. Autoritaria, cerrada...	1 (0)	1.7 (1.4)	1.2 (0.4)	
5. Crítica, dubitativa	2.8 (1.3)	1.9 (1.3)	2.1 (1.3)	
6. Segura, personal, clara ...	3.8 (1)	4.1 (0.9)	4 (1.2)	

Tabla 8.34.: La acción de formador durante en proceso de enseñanza-aprendizaje.

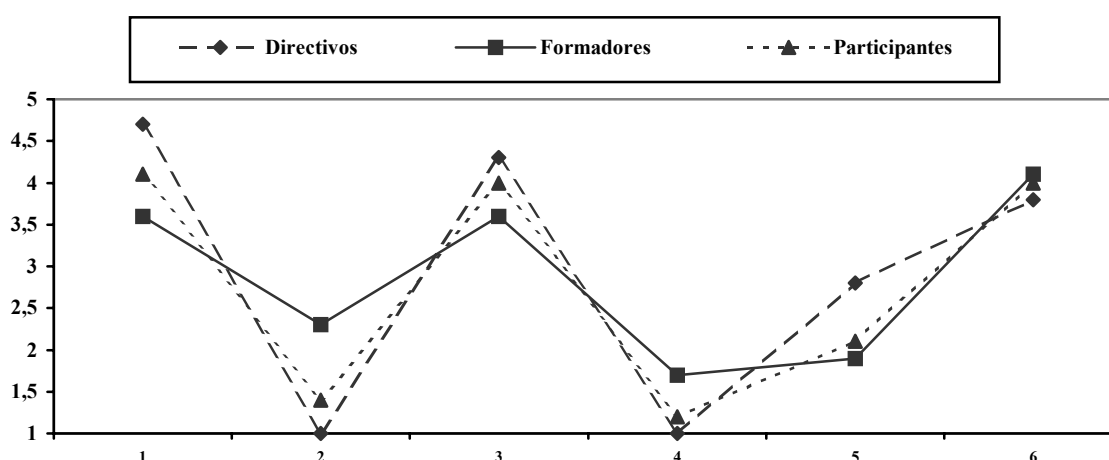


Gráfico 8.31.: La acción de formador durante en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como síntesis a las valoraciones de la actividad del formador, podemos aportar lo siguiente:

- En los programas de formación de formadores se plantean pocos elementos que fomenten la reflexión en los participantes. Esto parece reafirmarse al ser la valoración de la acción crítica del formador tan baja en relación al resto de opciones consideradas.
- Aunque se apunta cierto control de las actividades que se promueven en el marco de los programas de formación de formadores analizados, el intercambio y la coordinación entre los formadores no está muy presente.

En opinión de los **directivos**, las **estrategias de aprendizaje** permiten avanzar a cada participante según su propio ritmo, son complementarias, adaptadas al contenido y adecuadas al estilo de aprendizaje de los participantes. En el otro extremo, no opinan los encuestados que sean iguales para todos los participantes y para todos los aprendizajes básicos.

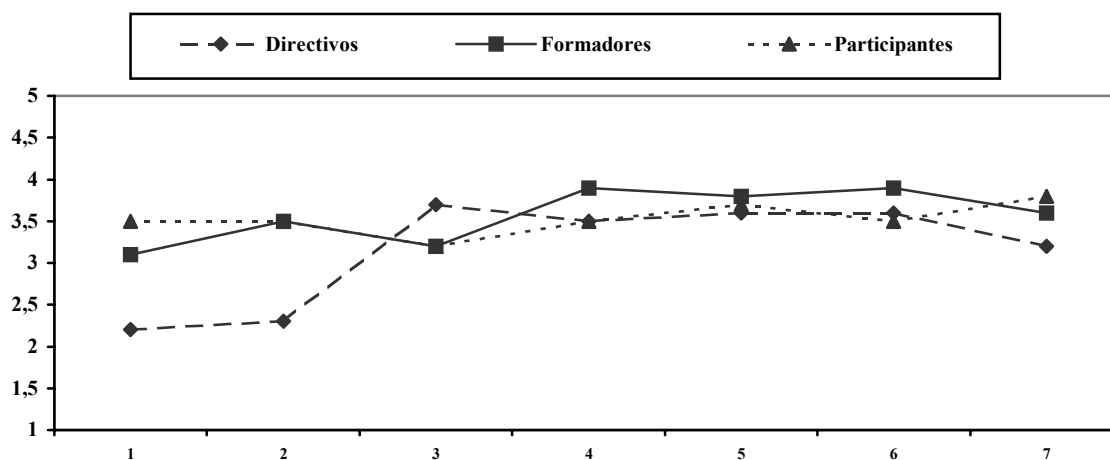
Para los **formadores**, las estrategias de aprendizaje reúnen los criterios considerados: variedad, complementariedad, adaptación y adecuación. Consideran los encuestados que se permite avanzar a los participantes según su propio ritmo pero no todo lo que cabría esperar. Por otra parte, consideran que son bastante iguales para los aprendizajes básicos.

Como en el caso de los formadores, los **participantes** otorgan puntuaciones muy parecidas a los distintos apartados que caracterizan las estrategias de aprendizaje. Al respecto, lo que obtiene una puntuación más baja es la valoración del respeto por los ritmos de aprendizaje.

La comparación de las aportaciones de los tres colectivos deja entrever que las diferencias más destacadas, como puede apreciarse en la gráfica 8.32, están en la variedad de estrategias. Son los directivos los que opinan que las estrategias de aprendizaje no son iguales para todos los participantes ni iguales para todos los aprendizajes básicos. En cambio, formadores y participantes valoran que son bastante iguales.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	X (s)	X (s)	X (s)
1. Son iguales para todos los participantes	2.2 (1.3)	3.1 (1.3)	3.5 (1.4)
2. Son iguales para todos en los aprendizajes básicos	2.3 (1.2)	3.5 (1.3)	3.5 (1.4)
3. Se permite avanzar a su ritmo de aprendizaje	3.7 (1.2)	3.2 (1)	3.2 (1.2)
4. Son variadas	3.5 (0.8)	3.9 (1)	3.5 (1.4)
5. Se complementan unas con otras	3.6 (0.8)	3.8 (1.2)	3.7 (1.1)
6. Se adaptan a la forma del contenido	3.6 (1)	3.9 (0.9)	3.5 (1.3)
7. Se adecuan a su forma y estilo de aprendizaje	3.2 (0.7)	3.6 (1)	3.8 (1.2)

Tabla 8.35.: Caracterización de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo del programa.



Gráfica 8.32.: Caracterización de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo del programa.

El aspecto analizado en relación con la **actividad discente** se refiere a la participación de éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

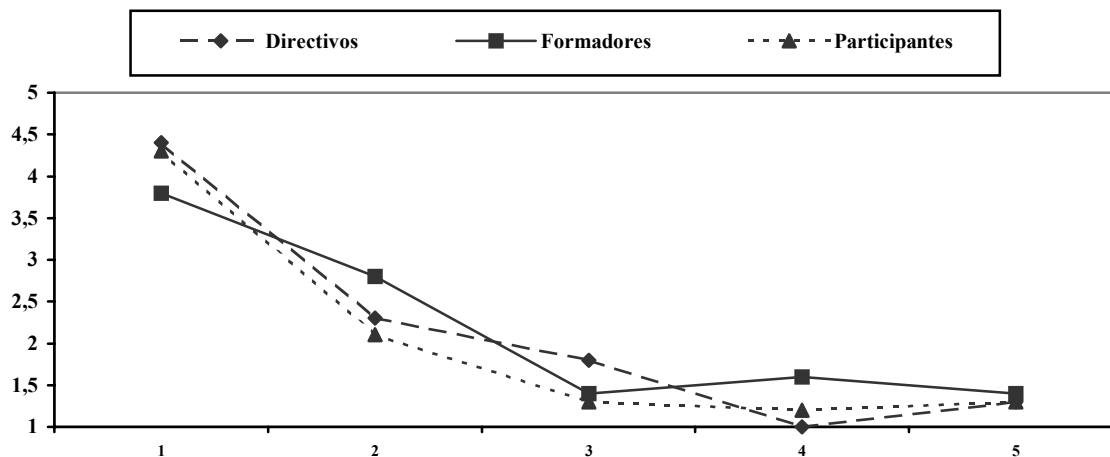
Tanto para **directivos** como para **formadores** y **participantes**, la participación en el momento de aprendizaje está abierta a los participantes como puede apreciarse en la tabla 8.36.

Comparando las distintas aportaciones podemos comprobar que aparecen dos tipos de diferencias que merecen ser comentadas:

- Las significativas desde el punto de vista estadístico son las que hacen referencia a la participación abierta, menos presente según los formadores. Por otra parte, la participación limitada, aunque poco o nada valorada, en el caso de la aportación formadores se sugiere que en algunas ocasiones está limitada.
- Otras diferencias, aunque no significativas, tienen que ver con la participación permitida por el formador. Al respecto, son los formadores los que valoran que en algunas ocasiones ellos mismos son los que deciden la participación de los participantes. Otro aspecto a destacar tiene que ver con la participación al finalizar la actividad. En este caso, son los directivos los que opinan que, en algunas ocasiones, la participación sólo se permite a los participantes al finalizar la actividad.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
ACTIVIDAD DEL PARTICIPANTE	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Cuando cada participante quiere	4.4 (0.5)	3.8 (0.7)	4.3 (1)	p=0.05 (1,3>2)
2. En los momentos permitidos por el formador	2.3 (1.2)	2.8 (1.3)	2.1 (1.3)	
3. Solamente al finalizar la actividad	1.8 (1)	1.4 (0.6)	1.3 (0.6)	
4. De forma limitada	1 (0)	1.6 (0.9)	1.2 (0.6)	p<0.05 (2>1,3)
5. Solamente cuando pregunta el formador	1.3 (0.5)	1.4 (0.7)	1.3 (0.6)	

Tabla 8.36.: Participación del participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Gráfica 8.33.: Participación del participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las *actividades de enseñanza aprendizaje*, los formadores incorporan aspectos complementarios que ilustran los contenidos que se tratan.

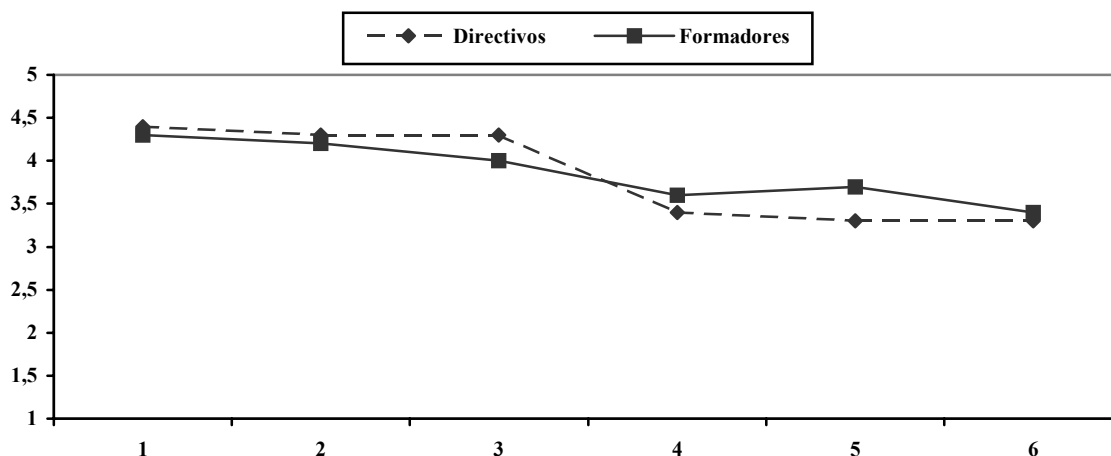
En opinión de los **directivos**, la realidad del mundo laboral y los casos y problemas de la empresa son los aspectos que más se tienen en cuenta en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En cambio, las aportaciones de especialistas, las investigaciones y los estudios prospectivos son los aspectos menos presentes en el desarrollo de las actividades.

Para los **formadores** también la realidad del mundo laboral y los casos y problemáticas de la empresa son los aspectos más considerados en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Del resto de aspectos propuestos, el menos valorado es el que hacer referencia a los estudios prospectivos.

Como puede apreciarse en la tabla 8.37 y en la gráfica 8.34, no aparecen diferencias relevantes en las opiniones de los colectivos encuestados. No obstante, podemos comentar que la realidad directa es la más presente en las actividades de enseñanza-aprendizaje, mientras que la que deriva de estudios, de investigaciones y de especialistas está menos presente.

AGENTES	Directivos	Formadores
ACTIVIDADES ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	X (s)	X (s)
1. La realidad del mundo laboral	4.4 (0.8)	4.3 (0.9)
2. Casos concretos de la empresa	4.3 (0.8)	4.2 (0.8)
3. Los problemas que giran en torno a la realidad empresarial	4.3 (1.1)	4 (1)
4. Lo que dicen y escriben los especialistas	3.4 (1)	3.6 (1.1)
5. Las investigaciones pertinentes al tema	3.3 (0.9)	3.7 (1)
6. Los estudios prospectivos al respecto	3.3 (0.9)	3.4 (1.6)

Tabla 8.37.: Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.



Gráfica 8.34.: Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

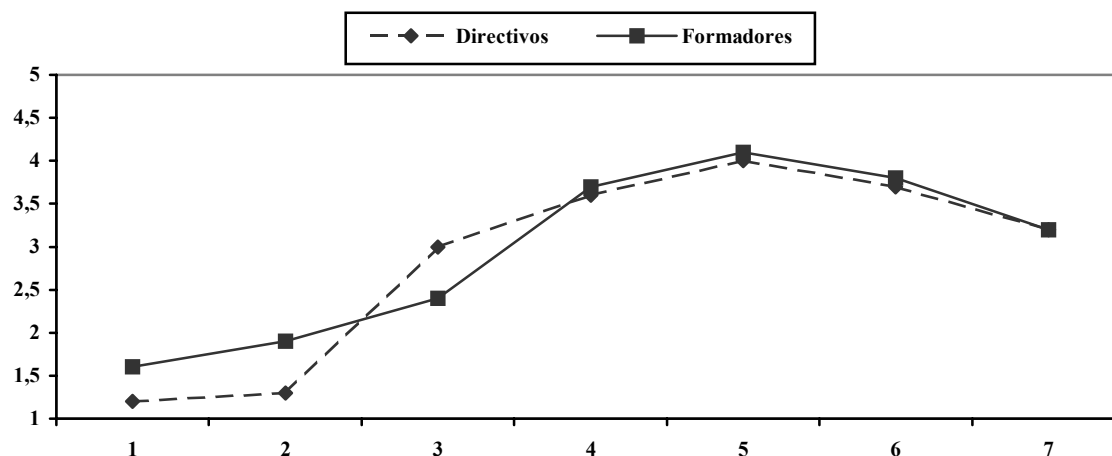
Como complemento a lo anterior, los **directivos** consideran que en los momentos de enseñanza-aprendizaje se plantean, sobre todo, problemas del mundo laboral. En cambio, opinan que la perspectiva sindical y patronal apenas está considerada. El resto de aspectos tiene una presencia media.

Para los **formadores**, además de la perspectiva sindical y patronal, la realidad de la Unión Europea está también poco presente en las actividades de formación de formadores. Por otra parte, son los problemas del mundo laboral los más presentes en el momento de enseñanza-aprendizaje. Como en el caso de los directivos, el resto de aspectos tienen una presencia media.

Comparando ambas aportaciones tenemos algunas diferencias derivadas de la valoración de la presencia de los aspectos sindicales, patronales y de la realidad de la Unión Europea. En cambio, la presencia de la realidad del mercado laboral, los problemas del mundo laboral, los sociolaborales y tecnológicos y las situaciones de competitividad en la producción son referencias compartidas por ambos colectivos.

AGENTES	Directivos	Formadores
ACTIVIDADES ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	X (s)	X (s)
1. Se trabajan situaciones sindicales de actualidad	1.2 (0.4)	1.6 (0.7)
2. Se trabajan situaciones laborales desde la perspectiva patronal	1.3 (0.5)	1.9 (0.9)
3. Se estudian los temas haciendo referencia a la realidad de la Unión Europea	3 (1.8)	2.4 (1.2)
4. Se hace referencia a la realidad del mercado laboral	3.6 (1.5)	3.7 (1.2)
5. Se plantean problemas del mundo laboral	4 (0.8)	4.1 (1.1)
6. Se orienta al participante sobre problemas sociolaborales y tecnológicos	3.7 (1.1)	3.8 (1.2)
7. Se comentan situaciones de competitividad en la producción	3.2 (1)	3.2 (1.3)

Tabla 8.38.: Referencias utilizadas por los formadores en el desarrollo de las actividades.



Gráfica 8.35.: Referencias utilizadas por los formadores en el desarrollo de las actividades.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se plantean en los programas de formación de formadores analizados plantean una realidad de los aspectos que afectan a la formación próxima al contexto inmediato en el que se desarrollan las acciones de formación. La poca presencia de referencias a investigaciones, a estudios prospectivos, a las perspectivas de los agentes sociales y del contexto de la Unión Europea así parece indicarlo.

C) Medios y recursos

En este apartado que trata de manera específica los medios y recursos, se analizan aquellos que son utilizados por el formador en el desarrollo del programa, así como las características de los mismos.

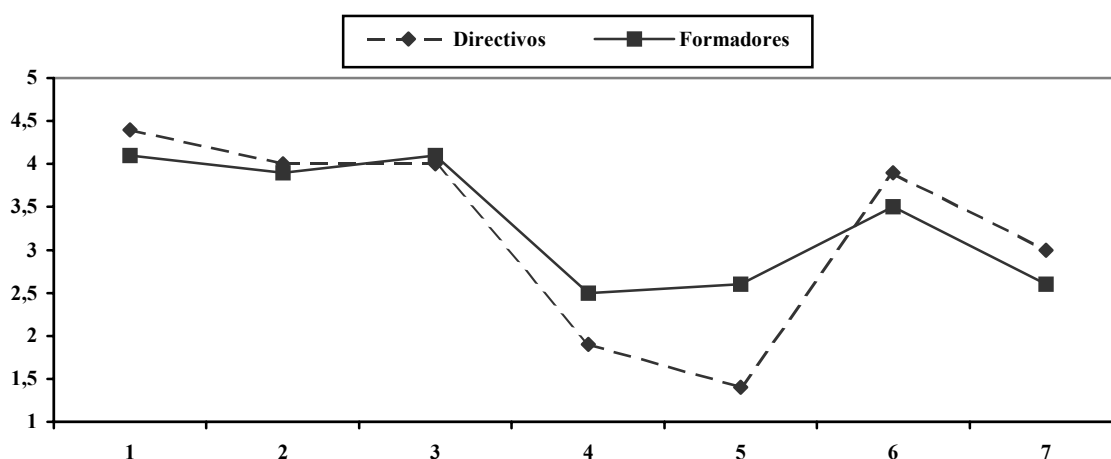
Los **directivos** destacan los siguientes *medios y recursos utilizados por los formadores* en el desarrollo de los programas de formación de formadores: dossier multicopiado, artículos de revistas, libros y material audiovisual. El material informático está presente en pocas ocasiones. Por otra parte, apenas se utilizan los libros de texto o los manuales.

Los **formadores** consideran que el dossier y los libros recomendados, junto con los artículos de revistas y el material audiovisual, son los medios y recursos más utilizados en el desarrollo del programa de formación de formadores. Los manuales y el material informático tienen una presencia mínima equiparable.

La comparación de ambas aportaciones manifiesta diferencias significativas en la utilización de libros de texto. Además, a la vista de los resultados y de la representación gráfica de los mismos (tabla 8.39 y gráfica 8.36), podemos apreciar diferencias en la consideración del uso de manuales y, aunque mínimas, en el uso de material informático y audiovisual.

MEDIOS Y RECURSOS UTILIZADOS	AGENTES Directivos X (s)	Formadores X (s)	SIGNIF (DIF.)
1. Dossier multicopiado	4.4 (0.8)	4.1 (1.1)	
2. Artículos de revistas recomendadas	4 (1.1)	3.9 (1)	
3. Libros recomendados	4 (1.1)	4.1 (0.9)	
4. Libro de texto (manual)	1.9 (1.5)	2.5 (1.7)	
5. Dos o tres libros como textos	1.4 (0.5)	2.6 (1.3)	p<0.05 (2>1)
6. Material audiovisual	3.9 (0.9)	3.5 (1.3)	
7. Material informático	3 (1.1)	2.6 (1.3)	

Tabla 8.39.: Medios y recursos utilizados por el formador.



Gráfica 8.36.: Medios y recursos utilizados por el formador.

Las *características de los medios didácticos utilizados* en el desarrollo del programa, apenas difieren en los colectivos encuestados.

Para **directivos, formadores y participantes**, el uso de pizarras, retroproyectors de transparencias, rotafolios, etc., basados en la representación gráfica, es lo más presente en el desarrollo de las sesiones de formación de formadores. Las representaciones audiovisuales ocuparían el segundo lugar en utilización. En cambio, los simuladores apenas se usan. En cualquier caso, los medios utilizados se consideran medianamente apropiados a la realidad productiva de las empresas.

Comparando las tres aportaciones, podemos percibir que en el caso de los medios más utilizados, las representaciones gráficas, aparecen diferencias significativas, siendo los formadores los que más valoran la actualidad de su uso. Además, sorprende la diferencia que se observa en la valoración de los simuladores a escala que, aunque no es significativa, parece poco pertinente en los procesos de formación de formadores.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
CARACTERÍSTICAS MEDIOS DIDÁCTICOS	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Apropriados a la realidad productiva en las empresas	3.2 (0.8)	3.6 (1.2)	3.4 (1.3)	
2. Simuladores a escala	1.3 (0.5)	2.4 (1.2)	2.1 (1.1)	
3. Representaciones audiovisuales y otros	3.3 (1.1)	3.5 (1.1)	3.2 (1.3)	
4. Simuladores informáticos	2.5 (2)	2.4 (1.2)	2.7 (1.3)	
5. Representaciones gráficas (pizarrón, transparencias,...)	4.4 (0.8)	4.7 (0.6)	4 (1.1)	p<0.05 (2>1>3)

Tabla 8.40.: Características de los medios y recursos utilizados por el formador.

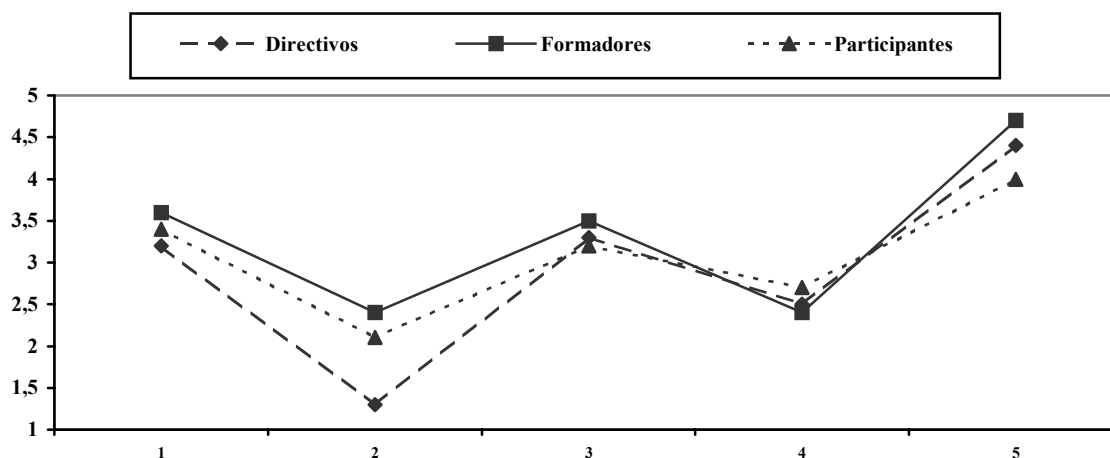


Gráfico 8.37.: Características de los medios y recursos utilizados por el formador.

D) Organización de espacios

El análisis de la organización de los espacios considera dos aspectos de los mismos:

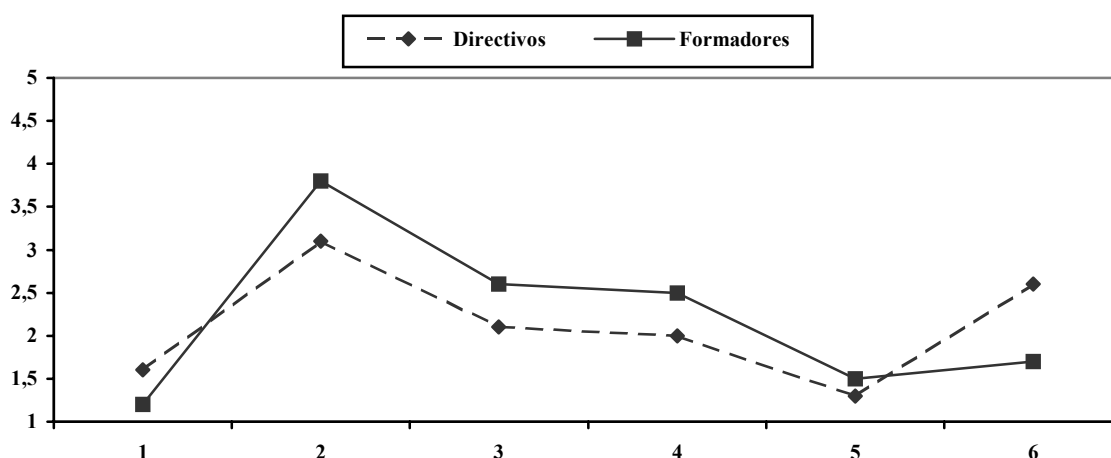
- La distribución del espacio aula.
- Las características de las aulas.

Aunque tanto **directivos** como **formadores** puntúan la **distribución del espacio aula** en forma de “U” como la más presente en los espacios en los que se desarrollan los programas de formación de formadores, las desviaciones que acompañan a las ajustadas puntuaciones medias dan a entender que tampoco es una distribución extendida y compartida.

Así, a la vista de los resultados, podemos decir que lo más compartido por los colectivos encuestados, en la comparación que podemos hacer de los resultados obtenidos es que lo menos presente en la distribución de los espacios son las mesas individuales.

AGENTES	Directivos	Formadores
DISTRIBUCIÓN ESPACIO AULA	X (s)	X (s)
1. Mesas en fila	1.6 (1.5)	1.2 (0.6)
2. Mesas en forma de "U"	3.1 (2)	3.8 (1.5)
3. Mesas en forma de "O"	2.1 (2)	2.6 (1.7)
4. Otras formas	2 (1.7)	2.5 (1.6)
5. Mesas individuales	1.3 (0.8)	1.5 (0.8)
6. Cada participante tiene una silla de brazo (adaptada para zurdos y diestros)	2.6 (1.8)	1.7 (0.8)

Tabla 8.41.: Distribución de los espacios en los que se desarrolla el programa.



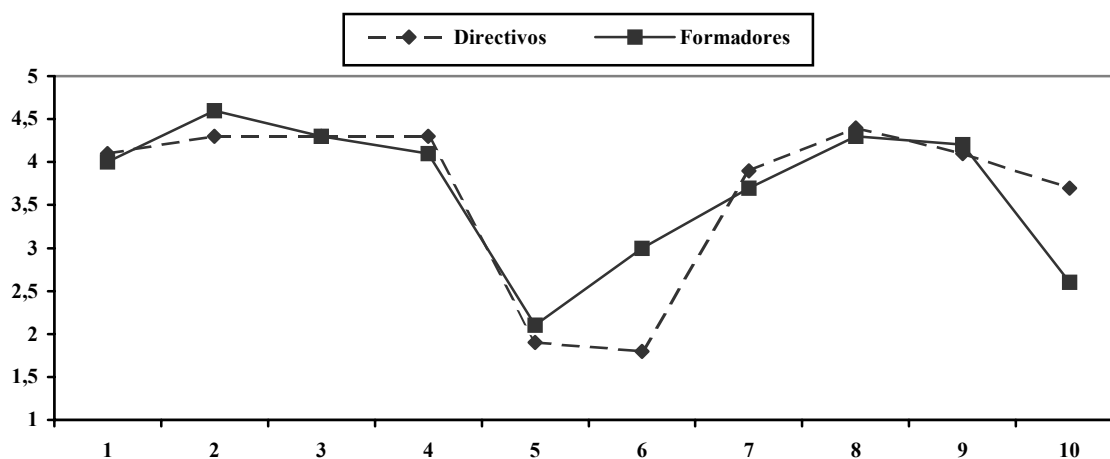
Gráfica 8.38.: Distribución de los espacios en los que se desarrolla el programa.

Respecto a las *características de las aulas*, coinciden **directivos** y **formadores** en que disponen de espacio para cada participante, en que existe una mesa para el formador, están bien iluminados y disponen de buena sonoridad, permiten tanto el trabajo individualizado como el trabajo en grupo (aunque más el último) y son polivalentes. En cambio, apenas disponen de material de primeros auxilios.

De la comparación de las aportaciones, podemos comprobar que los formadores consideran que gran parte de las aulas de salida de emergencia, mientras que los directivos no parecen compartir esta opinión. Por otra parte, los directivos son lo que más consideran, frente a los formadores, que la mayoría de las aulas disponen de biblioteca.

AGENTES	Directivos	Formadores
CARACTERÍSTICAS AULAS	X (s)	X (s)
1. Tienen un espacio para cada participante	4.1 (0.9)	4 (0.9)
2. Hay mesa del formador	4.3 (0.8)	4.6 (0.7)
3. Hay buena iluminación	4.3 (0.8)	4.3 (0.7)
4. Hay buena sonoridad	4.3 (0.8)	4.1 (0.8)
5. Dispone de material de primeros auxilios	1.9 (1.2)	2.1 (1.1)
6. Tienen salida de emergencia	1.8 (1)	3 (1.5)
7. Permiten el trabajo individualizado	3.9 (1.1)	3.7 (1.2)
8. Permiten el trabajo en grupo	4.4 (0.8)	4.3 (0.9)
9. Son polivalentes (sirven para teoría y práctica)	4.1 (0.9)	4.2 (1.1)
10. Hay biblioteca	3.7 (1.5)	2.6 (1.4)

Tabla 8.42.: Características de los espacios en los que se desarrolla el programa.



Gráfica 8.39.: Características de los espacios en los que se desarrolla el programa.

E) Evaluación

En el análisis del desarrollo del programa también hay un espacio dedicado a la evaluación. Los ítems que versan sobre el tema han sido recogidos en este apartado que analiza, sobre el particular, los siguientes aspectos:

- Logro de objetivos.
- Información de la evaluación.
- Revisión de apuntes.
- Acciones de tutoría.

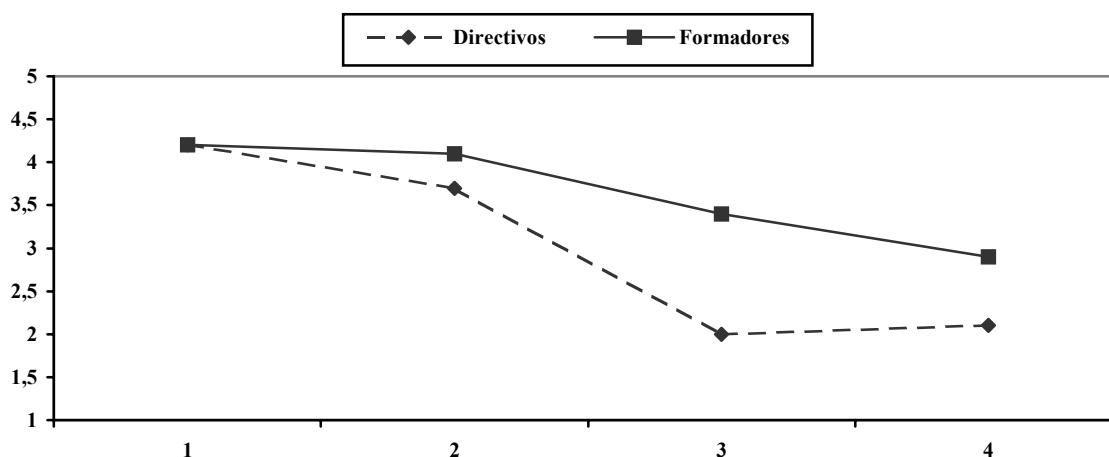
En opinión de los **directivos**, el **logro de objetivos** se analiza básicamente durante todo el proceso y al finalizar las unidades didácticas evitando dejarse para el final.

Los **formadores** también consideran que el logro de objetivos se analiza durante todo el proceso y al finalizar la unidad didáctica. Además, apuntan que en algunas ocasiones se espera al final de un periodo de tiempo concreto o al final del curso o módulo. Con todo, las altas desviaciones asociadas a las puntuaciones otorgadas a estos dos últimos aspectos nos conducen a pensar que no es una manera de proceder muy compartida.

La comparación de los dos colectivos encuestados en los aspectos más discrepantes del análisis (véase tabla 8.43 y gráfica 8.40) nos muestra desviaciones asociadas a las puntuaciones medias suficientemente altas como para afirmar que el logro de objetivos analizado cada cierto periodo de tiempo o al final del curso o módulo no está muy compartido por ambos colectivos.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
LOGRO DE OBJETIVOS	X (s)	X (s)	
1. Durante todo el proceso	4.2 (0.7)	4.2 (1.2)	
2. Al finalizar la unidad didáctica (créditos, lecciones, etc.)	3.7 (1.1)	4.1 (1.3)	
3. Al finalizar un periodo amplio de tiempo (mes, trimestre)	2 (1.5)	3.4 (1.7)	p=0.05 (2>1)
4. Sólo al final del curso o módulo	2.1 (1.5)	2.9 (1.7)	

Tabla 8.43.: Análisis del logro de los objetivos.

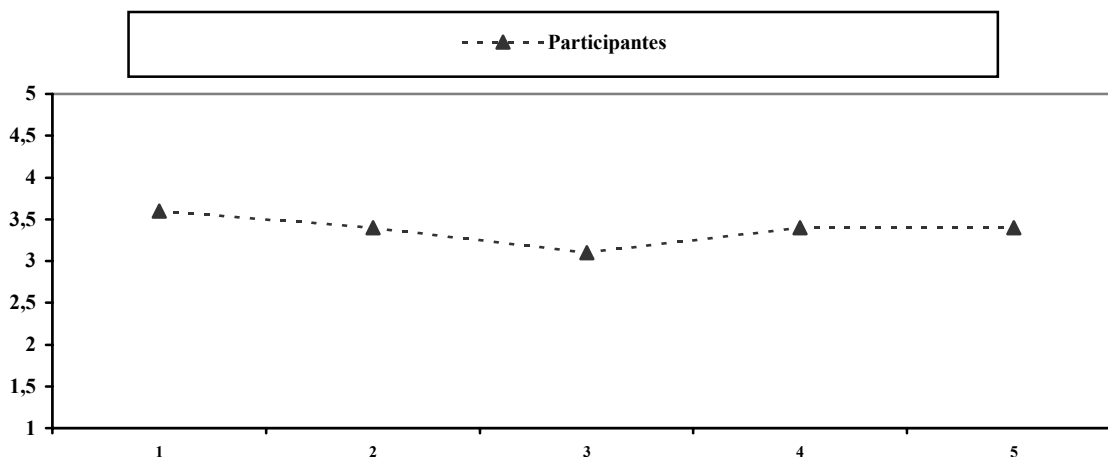


Gráfica 8.40.: Análisis del logro de los objetivos.

La **información** que en opinión de los participantes disponen **sobre el logro de objetivos** no es muy clarificadora. Da la sensación, a la vista de los resultados, que hay dos posturas discrepantes por las desviaciones asociadas a las puntuaciones medias. Por una parte, aquellos participantes que disponen de suficiente información sobre el logro de objetivos; por otra, aquellos que no disponen de dicha información.

AGENTES	Participantes
LOGRO DE OBJETIVOS	X (s)
1. Qué ha logrado	3.6 (1.3)
2. A qué nivel lo ha logrado	3.4 (1.3)
3. Qué laguna instructiva tiene	3.1 (1.5)
4. En qué aspectos tendría que ampliar	3.4 (1.5)
5. Qué puede desarrollar prácticamente	3.4 (1.5)

Tabla 8.44.: Conocimiento del logro de objetivos.



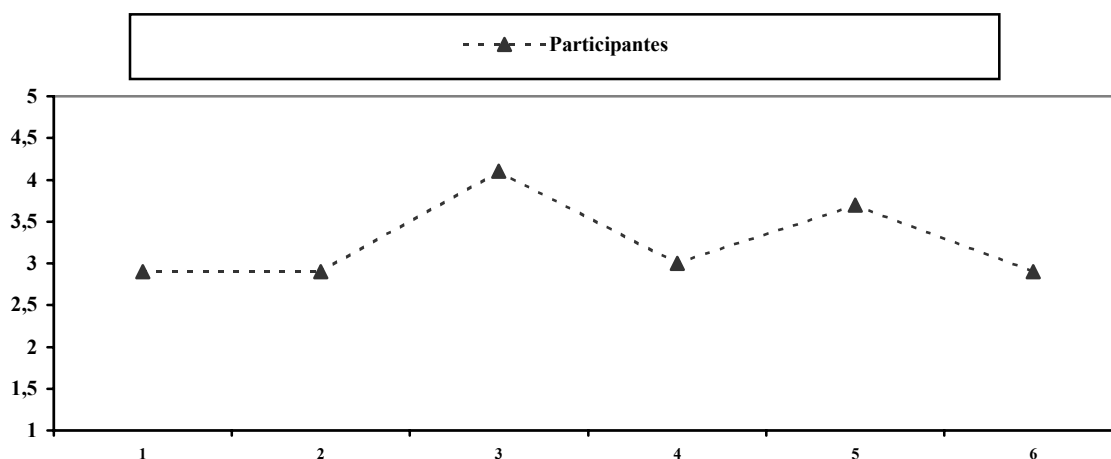
Gráfica 8.41.: Conocimiento del logro de objetivos.

Las opiniones sobre el logro de los objetivos no muestran acercamiento entre participantes y directivos y formadores. Así, mientras los directivos y los formadores opinan mayoritariamente que el logro de los objetivos se da durante todo el proceso, los participantes parecen no disponer de una información clarificadora y extensa en los diferentes programas sobre dicho logro.

La **información** que **de la evaluación** durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen los **participantes**, les permite, según sus opiniones, tener acceso a tutorías u orientaciones y aplicar sus conocimientos a la práctica. En cambio, por las puntuaciones obtenidas, esta información parece no ser muy útil para conocer los adelantos en el aprendizaje, la calidad del trabajo y los posibles errores que puedan irse incorporando en su proceso de formación. Asimismo, no les aporta información suficiente para contrastar los aprendizajes con la realidad.

AGENTES	Participantes
INFORMACIÓN EVALUACIÓN	X (s)
1. Tener conocimiento de sus adelantos en el aprendizaje	2.9 (1.3)
2. Saber con prontitud sobre la calidad de su trabajo	2.9 (1.3)
3. Tener acceso constante a tutoría/orientación	4.1 (1.3)
4. Conocer sus errores con antelación necesaria para corregirlos	3 (1.2)
5. Aplicar sus conocimientos a la práctica	3.7 (1.3)
6. Contrastar sus aprendizajes con la realidad productiva	2.9 (1.2)

Tabla 8.45.: Informaciones a los participantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

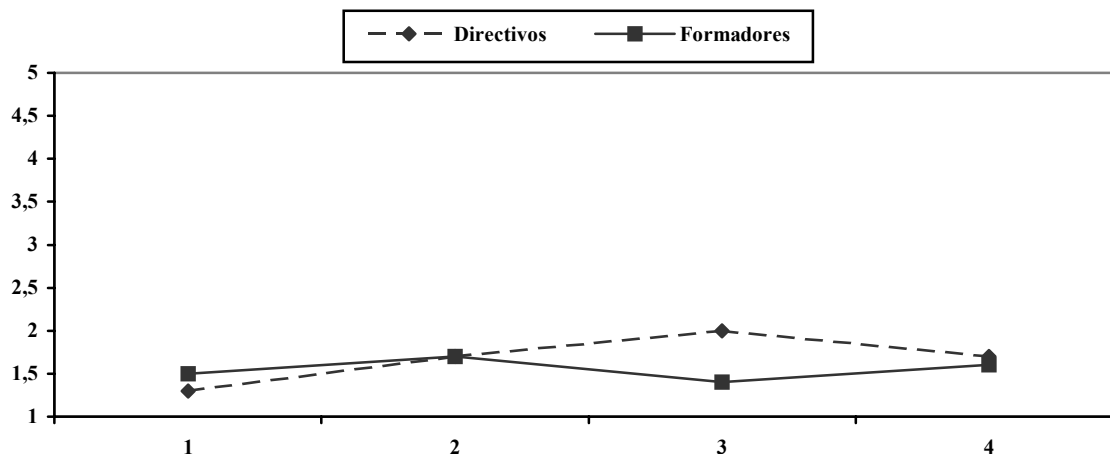


Gráfica 8.42.: Informaciones a los participantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como podemos comprobar en la tabla 8.46 y en la gráfica 8.43, la *revisión de apuntes*, en opinión de **directivos** y **formadores**, no es una práctica habitual en la evaluación del desarrollo del programa de formación de formadores.

AGENTES	Directivos	Formadores
REVISIÓN APUNTES	X (s)	X (s)
1. Las revisa individualmente	1.3 (0.5)	1.5 (1.1)
2. Las revisa en grupo-clase	1.7 (0.8)	1.7 (1.2)
3. Forma grupos que se intercambian los apuntes para revisarlos	2 (1.1)	1.4 (0.7)
4. Se tienen en cuenta para la evaluación	1.7 (0.8)	1.6 (1.2)

Tabla 8.46.: Revisión de los apuntes de los participantes.



Gráfica 8.43.: Revisión de los apuntes de los participantes.

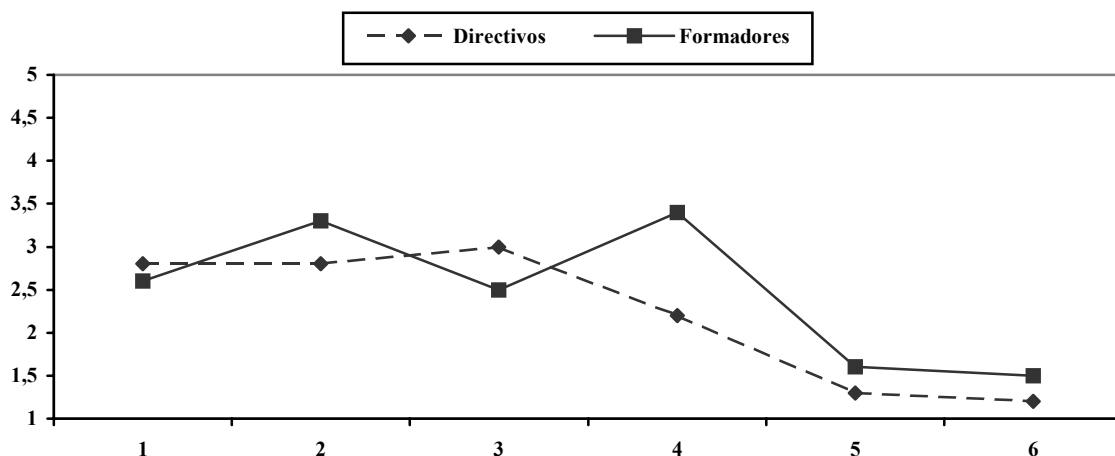
La lectura de las opiniones de los **directivos** sobre las *acciones de tutoría* manifiestan que no es una actividad muy presente en los programas de formación de formadores. Los aspectos propuestos que obtienen puntuaciones más altas, aunque justas, vienen acompañados de desviaciones muy altas que dificultan extraer de los resultados conclusiones parciales sobre lo que piensa este colectivo sobre las acciones de tutoría en los programas de formación de formadores. En cambio, los aspectos que obtienen puntuaciones más bajas (el formador realiza la tutoría, mediante conferencias se resuelven las acciones de tutoría y la contratación de profesionales externos) son los que vienen acompañados de desviaciones más ajustadas.

Las aportaciones de los **formadores** son más clarificadoras. El formador parece ser que es quien realiza la tutoría y, como puede verse en la tabla 8.47, el seguimiento individual es el que parece imponerse frente a las acciones colectivas.

La comparación de ambas aportaciones presenta diferencias significativas en un aspecto. Mientras los directivos opinan que el formador apenas realiza acciones de tutoría, los formadores asumen que esta es una tarea que en la actualidad asumen en el desarrollo de los programas de formación de formadores.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
ACCIÓN TUTORIAL	X (s)	X (s)	
1. De forma colectiva	2.8 (2)	2.6 (1.5)	
2. Por seguimiento individual	2.8 (1.8)	3.3 (1.3)	
3. Por profesionales especializados	3 (1.8)	2.5 (1.8)	
4. Por el mismo formador	2.2 (1)	3.4 (1.2)	p<0.05 (2>1)
5. Mediante conferencias	1.3 (0.5)	1.6 (1)	
6. Se contratan profesionales externos	1.2 (0.4)	1.5 (0.8)	

Tabla 8.47.: Desarrollo de acciones de tutoría.



Gráfica 8.44.: Desarrollo de acciones de tutoría.

F) Motivación

En el desarrollo del programa de formación de formadores suelen iniciarse acciones por parte del formador conducentes a velar por los momentos de desmotivación de los participantes.

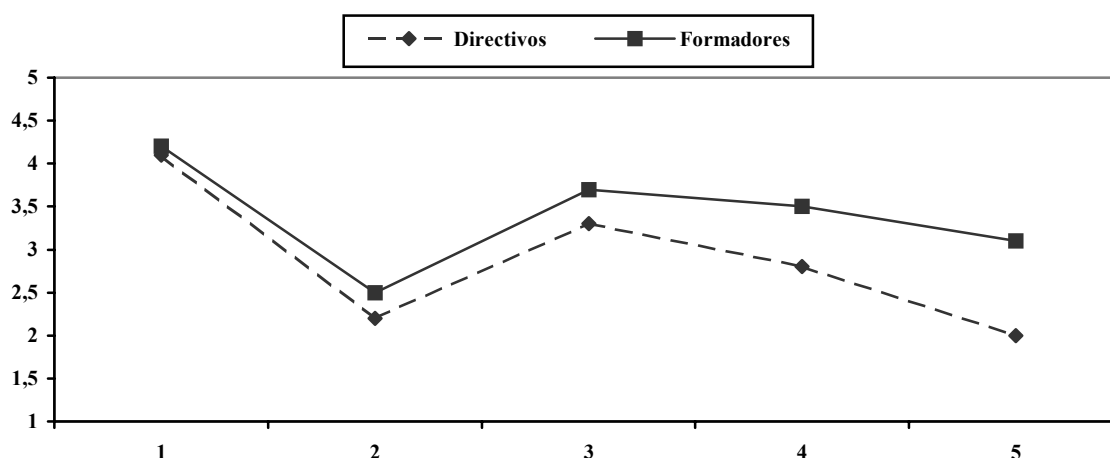
Sobre las acciones de motivación, los **directivos** opinan que el formador busca y aplica incentivos para que el participante se motive. Además, apuntan que en ocasiones el formador cambia el tipo de actividad con el fin de incrementar la motivación en el desarrollo del programa.

Los **formadores** comparten con los directivos los dos aspectos destacados y, además, afirman que, en ocasiones, conceden un pequeño descanso o hablan con los participantes.

La comparación de las opiniones de los colectivos encuestados nos dan a entender que los formadores diversifican más las acciones para el mantenimiento de la motivación en el desarrollo del programa de formación de formadores. Así, las diferencias están presentes en todos los aspectos propuestos siendo significativas en el último aspecto como puede apreciarse en la tabla 8.48.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
DESMOTIVACIÓN PARTICIPANTE	X (s)	X (s)	
1. Busca y aplica incentivos para que el participante se motive	4.1 (0.4)	4.2 (0.8)	
2. Continúa el programa previsto	2.2 (1.2)	2.5 (1.3)	
3. Cambia el tipo de actividad	3.3 (0.8)	3.7 (1)	
4. Concede un pequeño descanso (10') aproximadamente	2.8 (1.2)	3.5 (1)	
5. Simplemente habla con el participante	2 (0.6)	3.1 (1.2)	p<0.05 (2>1)

Tabla 8.48.: Acciones del formador en los momentos de desmotivación del participante.



Gráfica 8.45.: Acciones del formador en los momentos de desmotivación del participante.

8.2.4.- Resultados del programa

A) Conocimientos de evaluación

Los **directivos** opinan que todos los aspectos propuestos sobre evaluación deberían saberse. Las puntuaciones parecidas en casi todos los elementos así lo indica. Despunta, no obstante, la evaluación de las estrategias metodológicas y, por debajo, la evaluación de rendimientos bajo criterio de satisfactoriedad. Aún así, podemos considerar que para este colectivo los conocimientos que deben tenerse sobre evaluación son bastante altos.

Los **formadores** también dan bastante importancia a la evaluación, aunque las diferentes puntuaciones sintetizadas en la tabla 8.49 merecen algunos comentarios. El aspecto más puntuado tiene que ver con la evaluación del programa mientras que los menos puntuados hacen referencia a la evaluación de rendimientos bajo criterio de suficiencia y a la selección y secuenciación de los contenidos del programa.

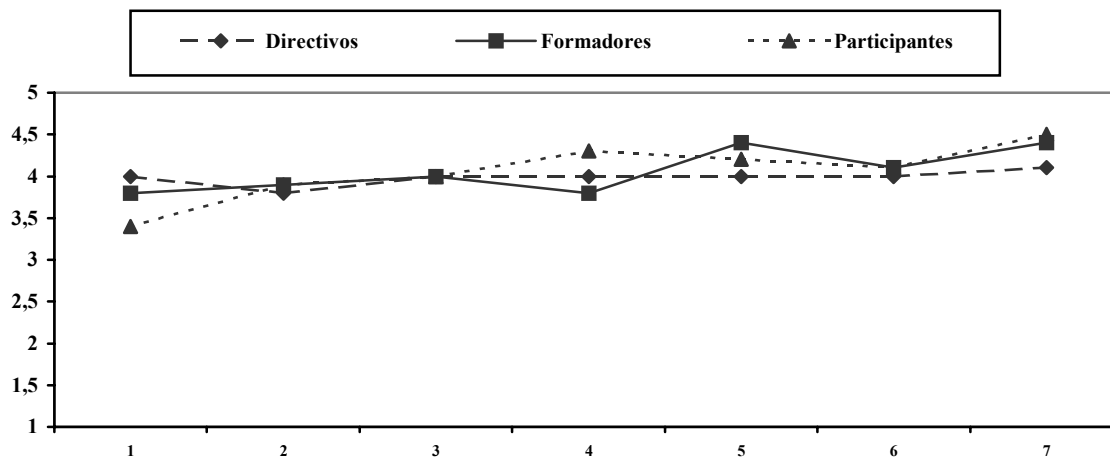
Aunque aparezcan diferentes puntuaciones, este colectivo se manifiesta de manera parecida a los directivos.

Los **participantes** coinciden con los formadores, aunque con una puntuación ligeramente superior al considerar que el aspecto más importante sobre la evaluación es saber evaluar estrategias metodológicas. En el otro extremo, consideran que es menos importante evaluar rendimientos bajo criterio de suficiencia.

La comparación nos muestra que los conocimientos que deben tenerse sobre evaluación son bastante destacados. No obstante, aparecen algunas discrepancias en las opiniones que, aunque no significativas, merecen ser comentadas. El conocimiento de la evaluación de rendimientos bajo criterio de suficiencia es menos importante para los participantes, mientras que más destacable para los directivos. No obstante, para los participantes este aspecto no parece estar muy claro a la vista de la desviación asociada a la puntuación media. Siguiendo con las desviaciones altas, tenemos que en un aspecto concreto, la elaboración de la lista de criterios para la evaluación, los tres colectivos coinciden en la misma puntuación media; no obstante, los formadores y los participantes parecen no tener compartida su opinión a la vista de las desviaciones altas.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes
CONOCIMIENTOS SOBRE EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	X (s)
1. Evaluar rendimientos bajo suficiencia de rendimiento logrado (nivel de rendimiento logrado)	4 (0.8)	3.8 (1)	3.4 (1.4)
2. Evaluar rendimientos bajo satisfactoriedad (de acuerdo las posibilidades de los alumnos)	3.8 (1.2)	3.9 (1.1)	3.9 (1.2)
3. Elaborar la lista pertinente y relevante de criterios para evaluación	4 (1.1)	4 (1.4)	4 (1.5)
4. Seleccionar y secuenciar previamente los contenidos del programa	4 (1.3)	3.8 (1)	4.3 (1.2)
5. Evaluar el propio programa	4 (1)	4.4 (1)	4.2 (1.2)
6. Evaluar medios didácticos	4 (1)	4.1 (1.1)	4.1 (1.2)
7. Evaluar estrategias metodológicas	4.1 (0.9)	4.4 (1)	4.5 (1.2)

Tabla 8.49.: Opiniones sobre los conocimientos relacionados con la evaluación.



Gráfica 8.46.: Opiniones sobre los conocimientos relacionados con la evaluación.

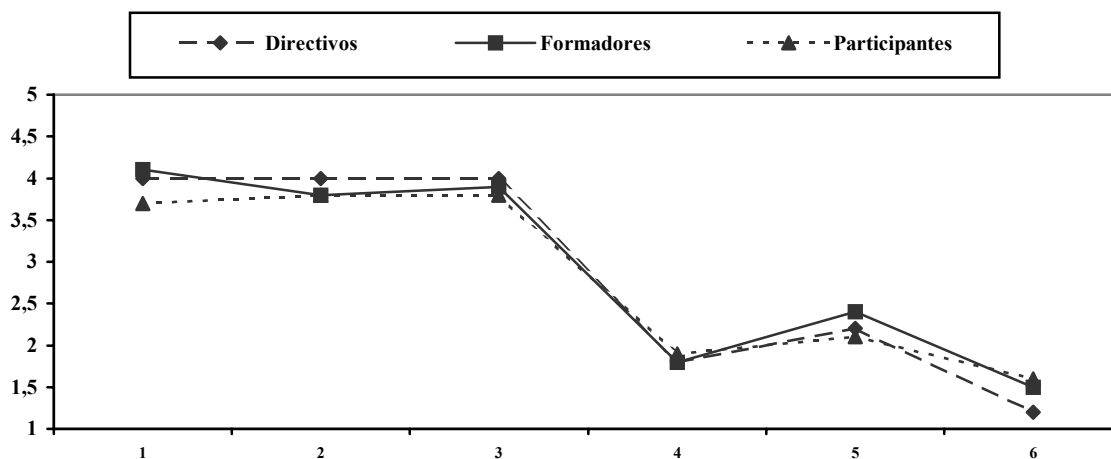
B) Opinión global sobre la evaluación del programa

Sobre la evaluación que se realiza en el marco de los programas de formación de formadores analizados, los **directivos**, los **formadores** y los **participantes** comparten que la evaluación es adecuada a los objetivos, pertinente de acuerdo a las competencias y apropiada a los contenidos. Por otra parte, también coinciden en considerar que no es memorística, ni restrictiva, ni ciega.

Como podemos comprobar a la vista de los resultados (tabla 8.50 y gráfica 8.47), la comparación de las distintas aportaciones no manifiesta diferencias significativas derivadas del análisis estadístico no otras que puedan ser destacadas. No obstante, en las tres características más puntuadas, los formadores y los participantes son más críticos que los directivos en la valoración de la evaluación que se realiza en el marco de los programas de formación de formadores analizados.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes
OPINIÓN EVALUACIÓN PROGRAMA	X (s)	X (s)	X (s)
1. Adecuada a los objetivos del programa	4 (0.8)	4.1 (1.1)	3.7 (1.2)
2. Pertinente de acuerdo a las competencias que deben lograrse	4 (0.8)	3.8 (1.1)	3.8 (1.2)
3. Apropiada a los contenidos del programa	4 (0.8)	3.9 (1)	3.8 (1.2)
4. Memorística sobre los contenidos conceptuales	1.8 (0.7)	1.8 (0.9)	1.9 (1.3)
5. Restrictiva por usar pocos instrumentos de evaluación	2.2 (1.3)	2.4 (1.1)	2.1 (1.2)
6. Ciega porque no hay orientaciones previas	1.2 (0.4)	1.5 (1.1)	1.6 (1.1)

Tabla 8.50.: Opiniones sobre la evaluación en el programa de formación de formadores.



Gráfica 8.47.: Opiniones sobre la evaluación en el programa de formación de formadores.

C) Referentes y criterios de evaluación

Bajo este epígrafe hemos agrupado tres ítems de los cuestionarios de directivos y de formadores que tratan sobre los referentes y los criterios de evaluación. Concretamente, presentamos lo siguiente:

- Puntos de referencia que deben ser considerados en la evaluación.
- Criterios utilizados en la evaluación.
- Evaluación del rendimiento del participante.

En opinión de los **directivos**, los *puntos de referencia* que debe tener un formador en la evaluación son, por orden de importancia, los objetivos del programa y la satisfacción de necesidades formativas, los contenidos del programa, las necesidades de la empresa para la formación y los criterios preestablecidos. En otro extremo, para este colectivo apenas debe considerarse la tradición y el criterio personal del formador.

Para los **formadores**, los puntos de referencia más considerados por orden de importancia otorgada son: los objetivos del programa y la satisfacción de necesidades formativas, las necesidades de la empresa para la formación, los contenidos del programa y los criterios preestablecidos. Menos valorada es la tradición y el criterio personal del formador.

La comparación de las aportaciones de los colectivos encuestados nos sugiere los siguientes comentarios:

- La consideración de las necesidades de la empresa es un referente significativamente más importante para formadores que para directivos. En

este sentido, la consideración de necesidades formativas y de necesidades de la empresa debe equipararse según los formadores, mientras que no tanto según los directivos.

- Puntos de referencia que a nuestro entender no tienen sentido en la evaluación de la formación parecen ser sugeridos más por los formadores que por los directivos. Nos referimos a la tradición y al criterio personal del formador como referentes para la evaluación. Las valoraciones más altas de los formadores frente a dichos aspectos nos indican que, en algunas ocasiones, la formación es evaluada utilizándolos.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
PUNTOS REFERENCIA EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	
1. Son criterios preestablecidos	3.6 (0.5)	3.6 (1.1)	
2. Son los contenidos del programa	3.9 (0.4)	3.9 (0.8)	
3. Son los objetivos de la programación	4 (0.6)	4.3 (0.9)	
4. Es la satisfacción de necesidades formativas	4 (0.6)	4.3 (0.8)	
5. Son las necesidades de la empresa para la formación	3.7 (0.5)	4.2 (1)	p<0.05 (2>1)
6. Es la tradición de este tipo de cursos	1.5 (0.8)	2.1 (0.9)	
7. Es el criterio personal del formador	1.7 (0.8)	2.7 (1.2)	

Tabla 8.51.: Puntos de referencia a considerar por el formador en la evaluación.

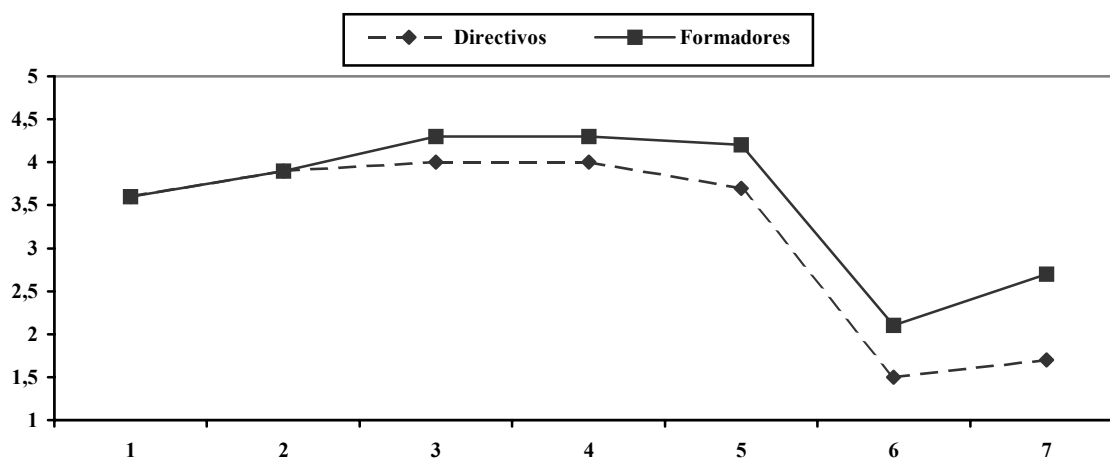


Gráfico 8.48.: Puntos de referencia a considerar por el formador en la evaluación.

En opinión de los **directivos**, y en relación con los **criterios**, la **evaluación** que realiza el formador debe ser suficiente y satisfactoria y relativa de acuerdo al grupo. Aunque la opinión de la evaluación absoluta es sensiblemente superior, aunque justa también respecto de la escala de 1 a 5 propuesta, la desviación estándar que acompaña a dicha puntuación nos da a entender que no es una opinión muy compartida en el seno del colectivo. En el otro extremo, los encuestados consideran que la evaluación no debería ser sólo suficiente ni relativa respecto a cómo es cada participante.

Para los **formadores**, la combinación de criterios de suficiencia y de satisfactoriedad es el aspecto más destacado sobre lo que el formador hace en su práctica. En el otro extremo, como puede apreciarse en la tabla 8.52, la evaluación absoluta es la menos considerada.

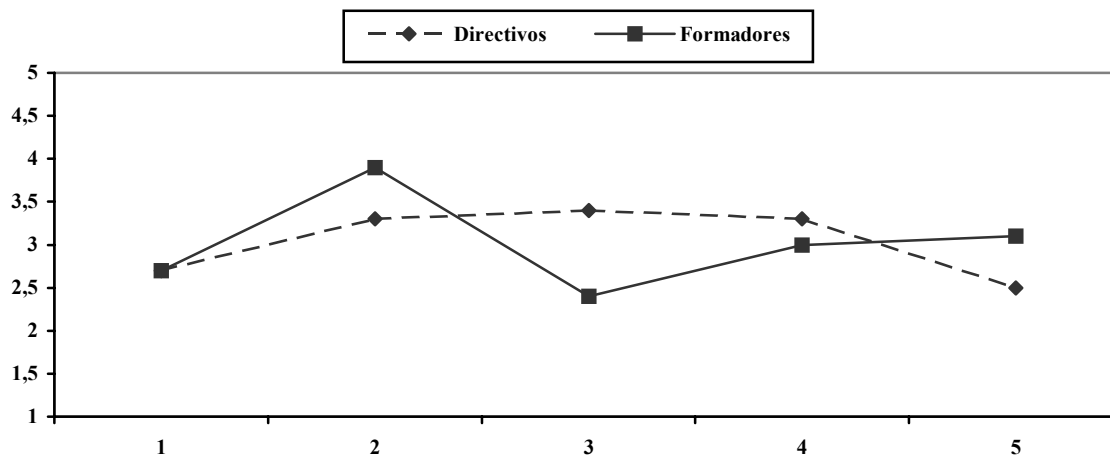
La comparación de las dos aportaciones nos sugiere los siguientes comentarios:

- Las puntuaciones bajas coinciden en la valoración del criterio de suficiencia.
- Para los formadores es más importante que para los directivos una combinación de los criterios de suficiencia y de satisfactoriedad.
- La evaluación absoluta es más importante para los directivos que para los formadores.
- La consideración de la evaluación relativa es percibida de manera diferente por los encuestados. Respecto al grupo es más importante para los directivos, mientras que respecto a cada participante es más importante para los formadores.

En cualquier caso, la lectura global de los resultados nos indica que los criterios de evaluación, para los encuestados, parecen no tener un peso muy importante en la evaluación.

AGENTES	Directivos	Formadores
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X (s)	X (s)
1. Solamente suficiente (nivel de rendimiento logrado)	2.7 (1.2)	2.7 (1.2)
2. Suficiente y satisfactoria (de acuerdo a las posibilidades del participante)	3.3 (0.9)	3.9 (1.1)
3. Absoluta (escala de 1 a 10)	3.4 (1.3)	2.4 (1.1)
4. Relativa de acuerdo al grupo (punto más alto de la escala es el más alto del mejor participante)	3.3 (1)	3 (1.1)
5. Relativa respecto a cómo es cada participante	2.5 (0.8)	3.1 (1.2)

Tabla 8.52.: Criterios de evaluación que debería utilizar un formador.



Gráfica 8.49.: Criterios de evaluación que debería utilizar un formador.

La evaluación del *rendimiento del participante* se basa, en opinión de los **directivos**, en el logro de competencias profesionales. Menor peso atribuyen los encuestados al ámbito de los conocimientos (conceptos, valores y actitudes y habilidades y destrezas didácticas). Destaca, por otra parte, la adecuación de la evaluación del rendimiento a los intereses, sobre todo de los participantes.

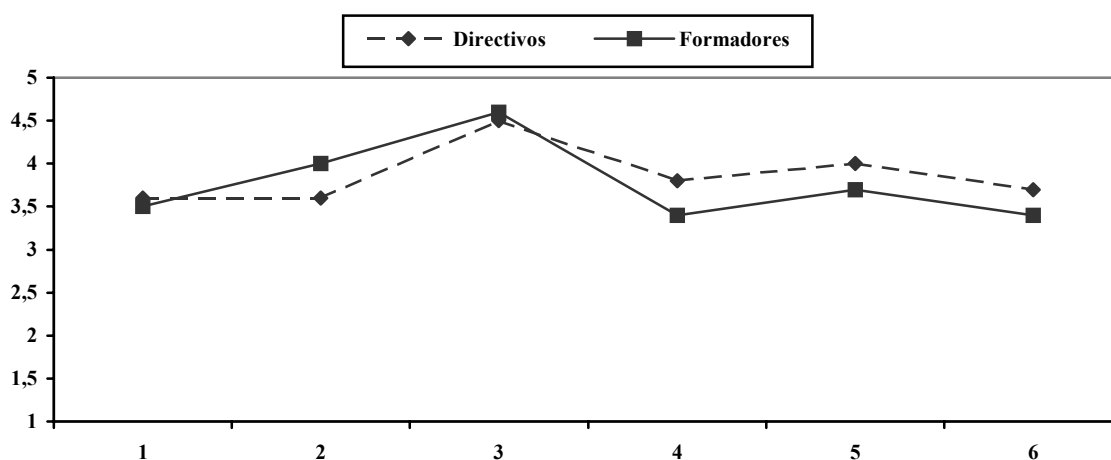
En opinión de los **formadores**, el logro de competencias profesionales es el principal aspecto considerado en la evaluación del rendimiento de los participantes. Respecto a la consideración de los contenidos, dan más importancia a la consecución de valores y actitudes que al dominio de conceptos y habilidades y destrezas didácticas. Finalmente, por lo que a intereses de refiere, destacan los de los participantes frente a los de las empresas.

Comparando ambas aportaciones tenemos lo siguiente respecto a la evaluación del rendimiento del participante:

- El logro de las competencias profesionales es el aspecto más destacado por ambos colectivos sobre el que se basa la evaluación del rendimiento del participante.
- Los conocimientos conceptuales son considerados por igual, los actitudinales, más valorados por los formadores, mientras que las habilidades y destrezas, más importantes para los directivos.
- Por lo que a adecuación a intereses se refiere, los directivos consideran que son más importantes en la evaluación del rendimiento de los participantes.

AGENTES	Directivos	Formadores
RENDIMIENTO DEL PARTICIPANTE	X (s)	X (s)
1. El dominio del ámbito de los conceptos	3.6 (0.5)	3.5 (1.1)
2. La consecución de valores y actitudes	3.6 (0.5)	4 (0.9)
3. El logro de las competencias profesionales	4.5 (0.5)	4.6 (0.5)
4. La adecuación a los intereses de las empresas formativas	3.8 (1)	3.4 (1.1)
5. La adecuación a los intereses de los participantes	4 (0.9)	3.7 (1.1)
6. Las habilidades y destrezas didácticas	3.7 (0.5)	3.4 (1.3)

Tabla 8.53.: Aspectos a considerar en la evaluación del rendimiento del participante.



Gráfica 8.50.: Aspectos a considerar en la evaluación del rendimiento del participante.

D) Finalidad de la evaluación

Bajo este subtítulo se recogen las aportaciones de los encuestados sobre las finalidades de la evaluación. En concreto hacen estas referencia a los siguiente:

- Importancia de las finalidades de la evaluación.
- Utilidad de la evaluación diagnóstica.
- Peso de la evaluación sumativa.

Los **directivos**, al valorar la *importancia de las finalidades de la evaluación*, consideran que la finalidad formativa de la evaluación es la más importante en el aprendizaje del formador. En cambio, la menos importante es la evaluación de impacto. Por otra parte, aunque la evaluación sumativa y la diagnóstica obtienen las mismas puntuaciones, altas como puede apreciarse en la tabla 8.54, la mayor desviación vinculada con la evaluación diagnóstica nos deja entrever que no es una opinión muy compartida por los encuestados.

Para los **formadores**, las finalidades formativa y de impacto son las más importantes en el aprendizaje del formador, mientras que la diagnóstica y la sumativa son las menos importantes.

De la comparación de ambas aportaciones podemos comprobar que existen diferencias significativas en la valoración de la evaluación de impacto, más importante para los formadores que para los directivos. Esta diferencia nos hace suponer que, en opinión de los directivos, la finalidad de impacto no es una competencia fundamental en la tarea del formador. Por otra parte, si lo que más importa en el aprendizaje del formador es la evaluación formativa, esto nos lleva a interpretar que las competencias del formador deben estar centradas en el desarrollo de la formación y menos en la planificación, donde cobra sentido la evaluación diagnóstica, en la evaluación de resultados y en la evaluación de impactos.

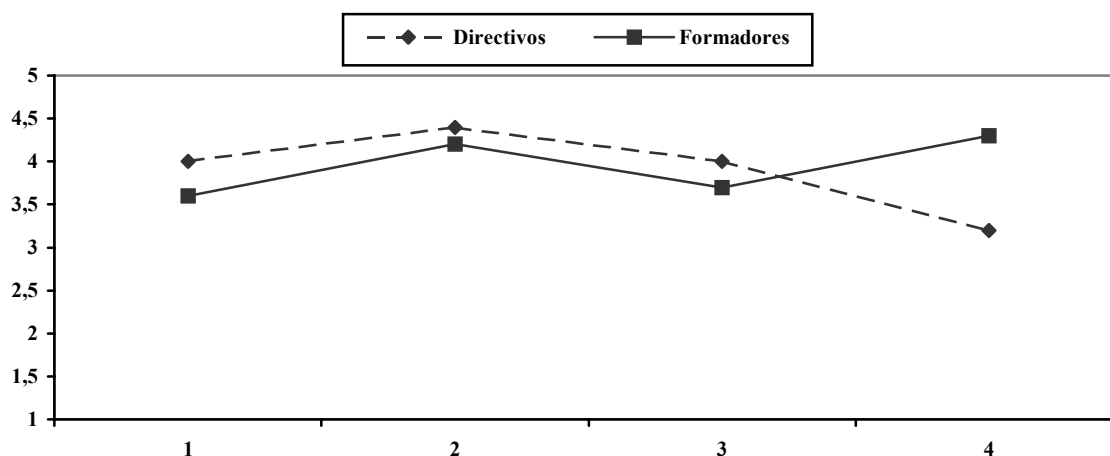
Más allá de los resultados obtenidos, podemos destacar algunos comentarios extraídos de las entrevistas que hacen de contrapunto a la importancia otorgada a la evaluación:

“En general, en las organizaciones no hay una cultura de evaluación. Por otra parte, el despliegue que supone plantear seriamente la evaluación, sobre todo en las grandes empresas, es muy costoso.” (E2)

“La evaluación del impacto de la formación de formadores es informal y sólo se da cuando el cliente lo demanda.” (E2)

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
IMPORTANCIA FINALIDADES EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	
1. Diagnóstica	4 (1.3)	3.6 (1.3)	
2. Formativa	4.4 (0.8)	4.2 (1.1)	
3. Sumativa	4 (1.1)	3.7 (1.2)	
4. De impacto	3.2 (1)	4.3 (1.1)	p<0.05 (2>1)

Tabla 8.54.: Importancia de las distintas finalidades de la evaluación.



Gráfica 8.51.: Importancia de las distintas finalidades de la evaluación.

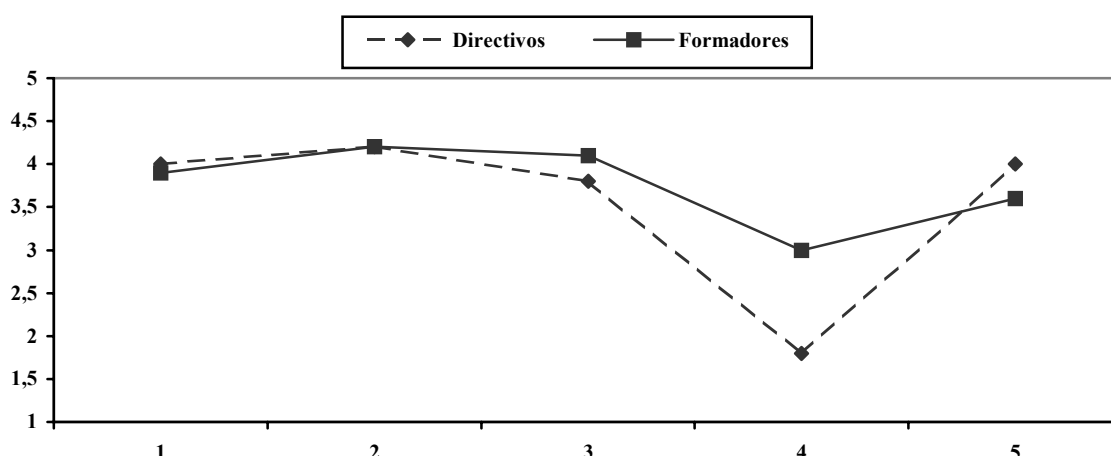
Para los **directivos**, la *utilidad de la evaluación diagnóstica* para el formador está en saber el dominio de competencias que el participante tiene, en conocer el nivel de entrada de las capacidades del participante y en ajustar la programación ya hecha. En el otro extremo, consideran que apenas si es útil para seleccionar a los participantes.

Los **formadores** opinan que la evaluación diagnóstica permite saber el dominio de competencias del participante, orientar los procesos de aprendizaje y conocer el nivel de entrada de las capacidades. Menos importante es la utilidad para la selección de los participantes.

Como puede comprobarse en la tabla 8.55, los formadores consideran que la evaluación diagnóstica puede ser algo útil para la selección de los participantes, mientras que los directivos apenas esta posibilidad. Por otra parte, el ajuste de la programación a través de la finalidad considerada lleva a pensar que dicha finalidad no está muy clara al sugerir esta opción la formativa más que la diagnóstica.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
UTILIDAD EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	X (s)	X (s)	
1. Conocer el nivel de entrada de las capacidades de los participantes	4 (1)	3.9 (1.2)	
2. Saber el dominio de competencias que el participante tiene	4.2 (1)	4.2 (0.7)	
3. Orientar al participante en su aprendizaje	3.8 (1.2)	4.1 (0.8)	
4. Seleccionar a los participantes	1.8 (0.7)	3 (1.3)	p<0.05 (2>1)
5. Ajustar la programación ya hecha	4 (0.9)	3.6 (1.1)	

Tabla 8.55.: Utilidad de la evaluación diagnóstica para el formador.



Gráfica 8.52.: Utilidad de la evaluación diagnóstica para el formador.

Para los **directivos**, el *peso de la evaluación sumativa* tiene algo que ver con la promoción. En cambio, consideran que apenas puede ser usada como única referencia para la certificación. Sobre todo opinan que debe ser combinada con la evaluación diagnóstica y con la formativa.

Los **formadores** consideran que el peso de la evaluación sumativa se manifiesta poco en la toma de decisiones para la promoción y para la certificación. Sugieren, no obstante, aunque con una puntuación ajustada, que debe ser combinada con la finalidad diagnóstica y con la finalidad formativa.

De la comparación de ambas aportaciones percibimos puntuaciones ajustadas y, sobre todo, desviaciones bastante altas. Con ello parece que el concepto de evaluación sumativa no está claro o que las decisiones que se toman no tienen que ver sólo con la promoción y la certificación, sino con otros aspectos más concretos.

AGENTES	Directivos	Formadores
EVALUACIÓN SUMATIVA	X (s)	X (s)
1. Decidir si se promociona (aprobar) o no (suspender)	3.3 (1.5)	2.7 (1.6)
2. Usarla como única referencia para la certificación	2.4 (1.4)	2.4 (1.1)
3. Combinarla con la evaluación diagnóstica y formativa	3.7 (1.5)	3.5 (1.3)

Tabla 8.56.: Peso de la evaluación sumativa y toma de decisiones.

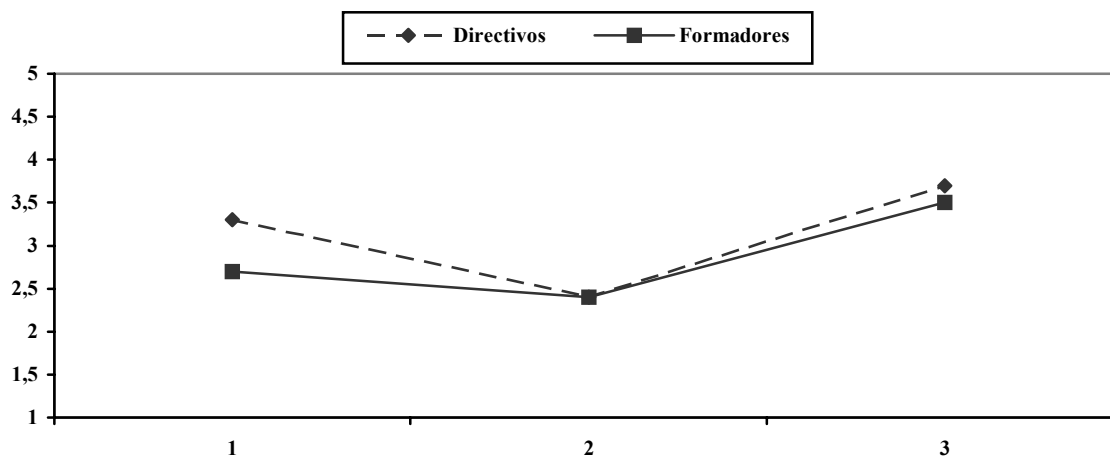


Gráfico 8.53.: Peso de la evaluación sumativa y toma de decisiones.

E) Agentes de evaluación

El apartado sobre los agentes de evaluación intenta examinar el grado de implicación de distintos colectivos en la evaluación del programa de formación de formadores. En este sentido, consideramos en este momento una serie de ítems de los cuestionarios que versan sobre lo siguiente:

- Responsables de la evaluación del programa de formación de formadores.
- Responsables de las decisiones derivadas del proceso de evaluación.
- Protagonismo de la institución en el proceso de evaluación.
- Orientaciones de la institución para la evaluación de la formación.

Los **directivos** consideran que el principal *responsable de la evaluación* del programa de formación de formadores es el participante. En segundo lugar sitúan a los coordinadores y directores y, finalmente a los formadores. En el otro extremo, apenas tienen responsabilidad, para este colectivo, los agentes sociales, los representantes de la Administración y los expertos externos. No obstante, como podemos apreciar en la tabla 8.57, la opinión de los encuestados sobre el papel que deben jugar los expertos en la evaluación del programa, no parece estar muy compartida a la vista de la desviación estándar que acompaña a la puntuación media.

Los **formadores** dan un papel más importante en la evaluación del programa a formadores y directivos. Ocupando una posición más alejada respecto a éstos que, en este caso, se traduce en menor responsabilidad, se encuentran los participantes. e apunta además, aunque con una desviación estándar alta, que los expertos aportan algunos elementos en la evaluación del programa. En cambio, el protagonismo de los agentes sociales y de la Administración parece ser testimonial.

La comparación de las puntuaciones otorgadas nos indica dos tendencias en la atribución de responsabilidades para la evaluación del programa de formación de formadores. Una, derivada de las opiniones de los directivos, otorga mayor protagonismo a los participantes buscando así la “satisfacción del cliente” y, con ello, sugiriendo una visión de la evaluación de programas bastante restrictiva. Otra, más técnica, planteada en las opiniones de los formadores, aleja al participante y formadores y directivos asumen el papel central en la evaluación del programa, asumiendo la implicación, aunque parcial, de expertos externos. Ambas tendencias, no obstante, desconsideran bastante la implicación de agentes sociales y Administración en la evaluación del programa.

	AGENTES	Directivos	Formadores
RESPONSABLES EVALUACIÓN		X (s)	X (s)
1. Los formadores que imparten la docencia en ese programa		3.7 (0.8)	4.2 (1)
2. Los directores-coordinadores de ese programa		3.9 (1.1)	4.3 (0.6)
3. Los agentes sociales		1.7 (0.5)	2.3 (1.1)
4. Representantes de la Administración		2 (0.9)	2.2 (1.1)
5. Los participantes en el curso		4.2 (0.4)	3.8 (1.2)
6. Expertos externos a la institución en la que se imparte el curso		2-3 (1.4)	3 (1.4)

Tabla 8.57.: Responsables de la evaluación del programa.

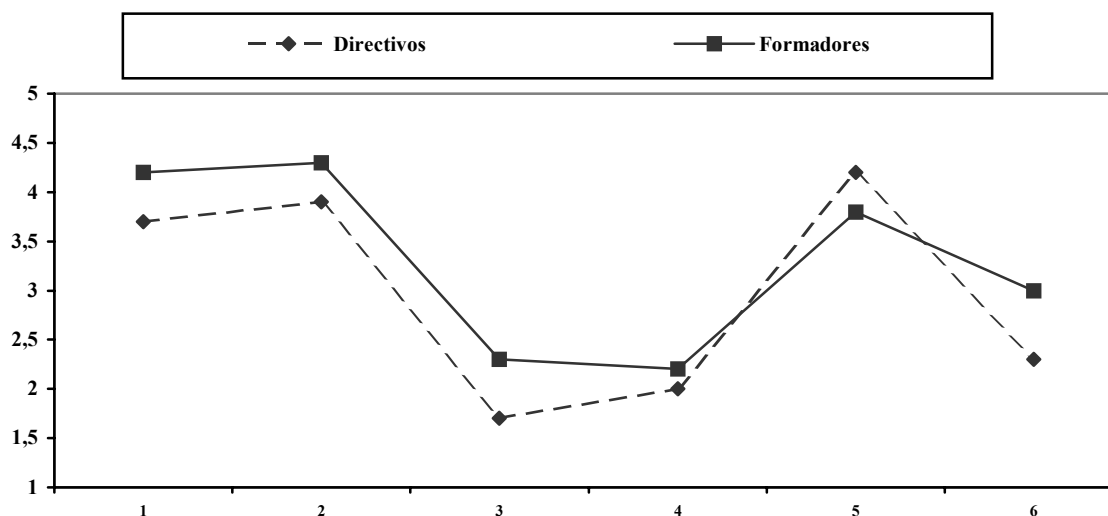


Gráfico 8.54.: Responsables de la evaluación del programa.

En opinión de los **directivos**, el principal *responsable de las decisiones derivadas del proceso de evaluación* es el coordinador del programa (la opción “usted mismo” nos indica proximidad a la opción más puntuada). Además, también atribuyen alguna responsabilidad al formador de cada curso. En otro extremo, no toman decisiones aquellos que apenas están implicados en la evaluación del programa: agentes sociales y expertos externos.

Los **formadores** consideran que las decisiones derivadas de la evaluación implican a varios agentes: al formador (representado también en la opción “usted mismo”), al coordinador del programa y al grupo clase. Los expertos externos y los agentes sociales, como en el caso anterior, apenas si tienen protagonismo según los encuestados. Al respecto debemos hacer ver que las desviaciones altas en la mayoría de los aspectos considerados dan a entender también una falta de consenso sobre el particular.

Para los **participantes**, el coordinador y los formadores son los que se reparten fundamentalmente la toma de decisiones que se deriva del proceso de evaluación. El papel de los participantes (opciones “grupo clase” y “usted mismo”) es más testimonial que ampliamente presente. No obstante, el protagonismo compartido a que hemos hecho referencia parece no estar consensuado a la vista de la desviación estándar que acompaña a cada opción.

La comparación de la tres aportaciones, a la vista de las diferencias y las semejanzas que aparecen nos lleva a las siguientes conclusiones parciales:

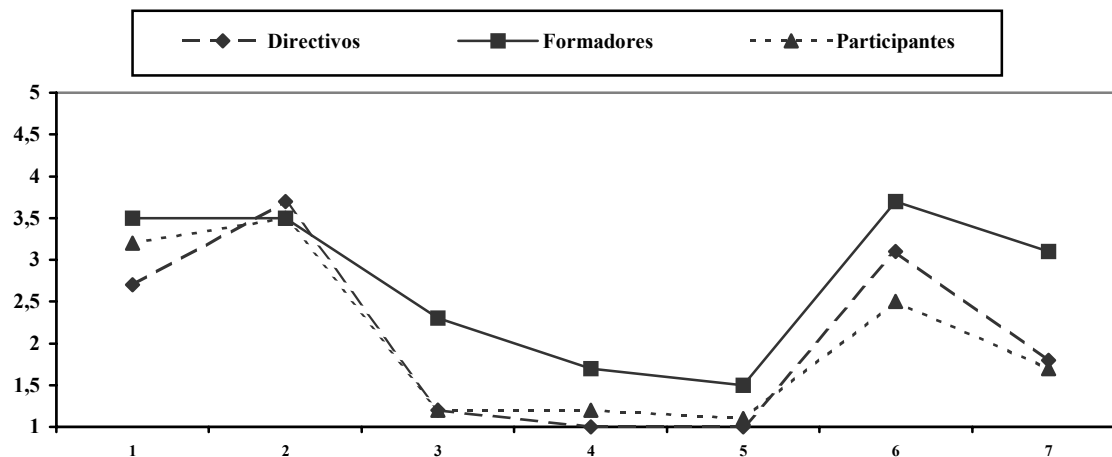
- El protagonismo del formador es sensiblemente menos considerado por los directivos.

- La responsabilidad de los coordinadores es importante en la toma de decisiones derivada del proceso de evaluación a la vista de las tres opiniones comparadas.
- La implicación de agentes sociales y expertos externos es poco considerada por los tres colectivos encuestados.
- Respecto a la opción “representante de la institución”, los formadores destacan de manera significativa en dar importancia a este agente, aunque con una desviación bastante alta que parece indicar que no está clara esta figura.
- Respecto a la implicación de los participantes (“grupo clase”), son los formadores los que significativamente atribuyen mayor protagonismo a estos.

Como en la valoración de los responsables de la evaluación del programa de formación de formadores, tenemos dos puntos de vista. Uno más restrictivo, representado en este caso por los directivos y por los participantes y otro más amplio, al considerar que el protagonismo en la toma de decisiones está más distribuido, representado por los formadores.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
RESPONSABLES DECISIONES	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Al formador de cada curso	2.7 (0.8)	3.5 (1.3)	3.2 (1.4)	
2. Al coordinador del programa total	3.7 (1)	3.5 (1.6)	3.5 (1.4)	
3. A un representante de la institución	1.2 (0.4)	2.3 (1.5)	1.2 (0.4)	p<0.05 (2>1,3)
4. A expertos externos en formación	1 (0)	1.7 (1.4)	1.2 (0.4)	
5. A representantes de los agentes sociales	1 (0)	1.5 (1)	1.1 (0.4)	
6. A usted mismo	3.1 (0.9)	3.7 (1.3)	2.5 (1.3)	p<0.05 (2>1>3)
7. Al grupo clase	1.8 (1)	3.1 (1.1)	1.7 (1)	p<0.05 (2>1,3)

Tabla 8.58.: Responsables de las decisiones derivadas de la evaluación.



Gráfica 8.55.: Responsables de las decisiones derivadas de la evaluación.

Para los **directivos** encuestados, el *protagonismo del centro en la evaluación* consiste, a la vista de las puntuaciones sintetizadas en la tabla 8.59, en participar en la toma de decisiones final, en controlar previamente los instrumentos de evaluación y, aunque con una puntuación cercana al punto medio, en controlar las decisiones de los formadores. Menos protagonismo tiene el centro, al decir de los encuestados, en ser el único responsable de la planificación y de la realización de la evaluación. Por otra parte, considera el colectivo que no existe mucha autonomía otorgada a los formadores en el proceso de evaluación.

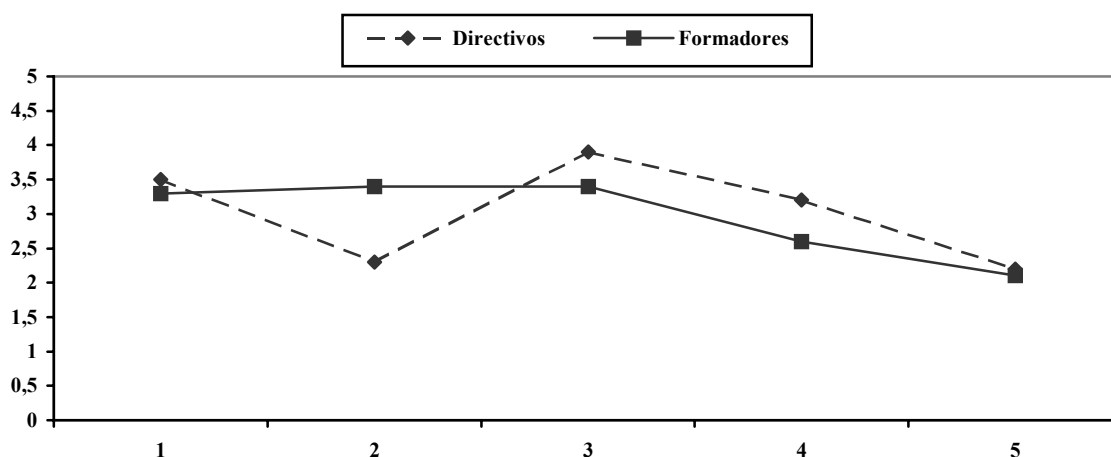
Las opiniones de los **formadores** difieren de las de los directivos. Para éstos, la participación del centro en la toma de decisiones es destacada, aunque con una puntuación ajustada. Por otra parte, los encuestados consideran que el centro les otorga cierta autonomía en la toma de decisiones final. Además, atribuyen que el centro realiza un control previo de los instrumentos de evaluación. En el otro extremo, los formadores consideran que el centro controla poco las decisiones de los formadores y que no tiene un protagonismo central en la evaluación.

Comparando las distintas aportaciones podemos observar que coinciden en la atribución de control de instrumentos y en el hecho de no ser el centro el único responsable de la planificación y realización de la evaluación. Por otra parte, las opiniones difieren en el resto de los aspectos considerados. Por una parte, significativamente, los formadores consideran que el centro les da bastante autonomía en la toma de decisiones final, mientras que los directivos apenas lo consideran. Por otra parte, los directivos consideran, más que los formadores, la participación del centro en la toma de decisiones final y que controla las decisiones de los formadores. Así, a la vista de los resultados, son los directivos los que atribuyen una papel más importante al centro que el considerado por los formadores, aunque estos últimos consideran que la institución les da bastante autonomía en el desarrollo de sus tareas.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF
---------	------------	------------	--------

PROTAGONISMO CENTRO EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. El control previo de los instrumentos de evaluación	3.5 (1.5)	3.3 (1.1)	
2. Dar autonomía total a los formadores	2.3 (0.8)	3.4 (1.1)	p<0.05 (2>1)
3. Participar en la toma de decisiones final	3.9 (1.2)	3.4 (1)	
4. Controlar las decisiones de los formadores	3.2 (1.2)	2.6 (1.2)	
5. Ser el único responsable de planificar y realizar la evaluación	2.2 (1.1)	2.1 (0.9)	

Tabla 8.59.: Protagonismo del centro en la evaluación.



Gráfica 8.56.: Protagonismo del centro en la evaluación.

En opinión de los **directivos**, el *centro* aporta **orientaciones para la evaluación**. No obstante, en los tres aspectos más puntuados, el de la composición de la “junta de evaluación” presente una desviación estándar suficientemente alta como para considerar que este aspecto no está compartido por el colectivo encuestado.

Los **formadores** presentan la misma tendencia que los directivos, aunque con puntuaciones inferiores. Además, a la vista de las puntuaciones (tabla 8.60) podemos decir que en algunas de las opciones aparecen desviaciones altas que indican que las orientaciones del centro no están muy compartidas por este colectivo.

La comparación de los colectivos encuestados nos da a entender que el centro orienta medianamente en la evaluación de la formación. Menos en un aspecto el resto presenta diferencias destacables en los dos colectivos encuestados, siendo el de la composición de la junta de evaluación el que presenta unas diferencias más amplias, aunque sin ser significativas desde el punto de vista estadístico.

AGENTES	Directivos	Formadores
ORIENTACIONES CENTRO EVALUACIÓN	X (s)	X (s)
1. Los niveles mínimos de suficiencia	3.7 (1.2)	3 (1.1)
2. Los criterios bajo los que se evalúa	3.8 (1.2)	3.2 (1.2)

3. El tipo de instrumentos	3.3 (1)	3.3 (1.4)
4. La selección de los contenidos a evaluar	3.3 (1.2)	2.9 (0.9)
5. Los distintos momentos de evaluación	3.7 (1.2)	3.2 (1.4)
6. La composición de la "junta de evaluación"	3.4 (1.5)	2.4 (1.3)

Tabla 8.60.: Orientaciones de la institución para la evaluación.

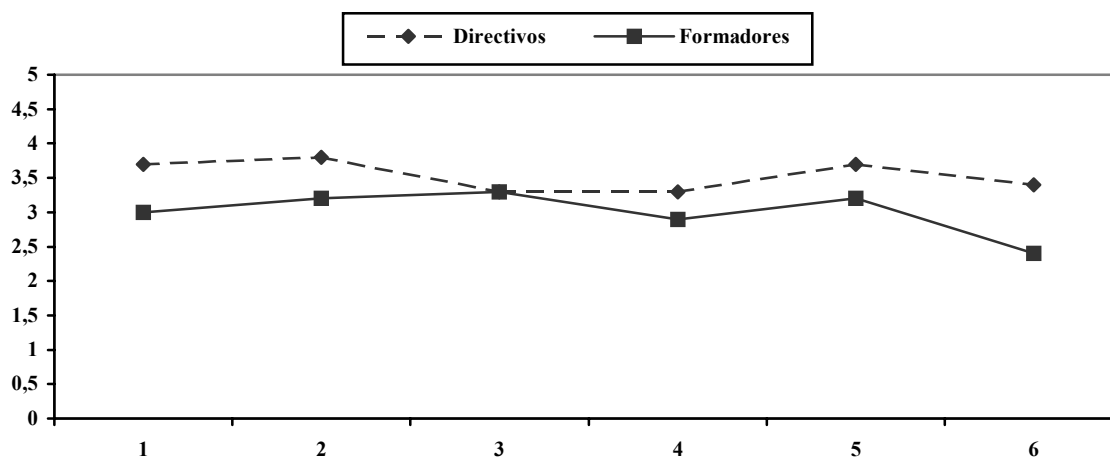


Gráfico 8.57.: Orientaciones de la institución para la evaluación.

F) Instrumentos de evaluación

Bajo este epígrafe, conducente a caracterizar los instrumentos de evaluación que se utilizan en el contexto de los programas de formación de formadores, hemos considerado dos preguntas de los cuestionarios que tienen que ver específicamente con los instrumentos que se utilizan en las evaluaciones y con la experiencia de los colectivos encuestados sobre las pruebas evaluadoras que se realizan.

En opinión de los **directivos** encuestados, dos son los *instrumentos de evaluación que más se utilizan* en el marco del programa de formación de formadores: las escalas de observación sistemática y el análisis de los trabajos que se realizan.

Los **formadores** también coinciden en dar más importancia a los dos instrumentos señalados por los directivos, aunque la diferencia que se percibe respecto a los otros no son tan altas como las que manifiestan los directivos. En el otro extremo, menos importantes son para este colectivo las pruebas manipulativas y las pruebas objetivas.

Son los **participantes** los que apuntan, con bastante diferencia respecto al resto de instrumentos, que el análisis de los trabajos que se realizan es el elemento más destacado que define los instrumentos de evaluación que se utilizan en las evaluaciones.

Comparando las tres aportaciones vemos que aparecen diferencias en las siguientes valoraciones:

- Las escalas de observación sistemática son más valoradas por directivos y formadores que por participantes.
- La realización de pruebas escritas abiertas es descartada por directivos y participantes, mientras que los formadores tienden a considerarlas. Además, como puede observarse, las diferencias entre las puntuaciones medias otorgadas son significativas.
- La realización de pruebas orales es más considerada por formadores que por directivos y participantes.
- Es el análisis de los trabajos que se realizan el aspecto que recoge puntuaciones mayores, aunque acompañadas de desviaciones bastante altas, sobre todo en el colectivo de los formadores y de los directivos.

A la vista de los resultados, podemos decir que la utilización de instrumentos en las evaluaciones que se realizan no parece estar muy acordado o consensuado por los colectivos encuestados. Sospechamos al respecto que gran parte de los instrumentos que se aplican responden a la categoría de no sistemáticos.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes	SIGNIF (DIF.)
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	X (s)	
1. Escalas de observación sistemática	3.6 (1.6)	3.1 (1.5)	2.5 (1.3)	
2. Pruebas escritas abiertas	1.5 (1.2)	2.8 (1.6)	1.3 (0.5)	p<0.05 (2>1,3)
3. Pruebas orales	1.8 (0.7)	2.6 (1.6)	2 (1.3)	
4. Análisis de los trabajos que se realizan	3.5 (1.5)	3.4 (1.5)	4.3 (1.2)	
5. Pruebas objetivas	1.5 (1.2)	1.9 (1.4)	1.7 (1.3)	
6. Pruebas manipulativas	1 (0)	1.3 (0.6)	1.5 (1.1)	

Tabla 8.61.: Instrumentos de evaluación utilizados.

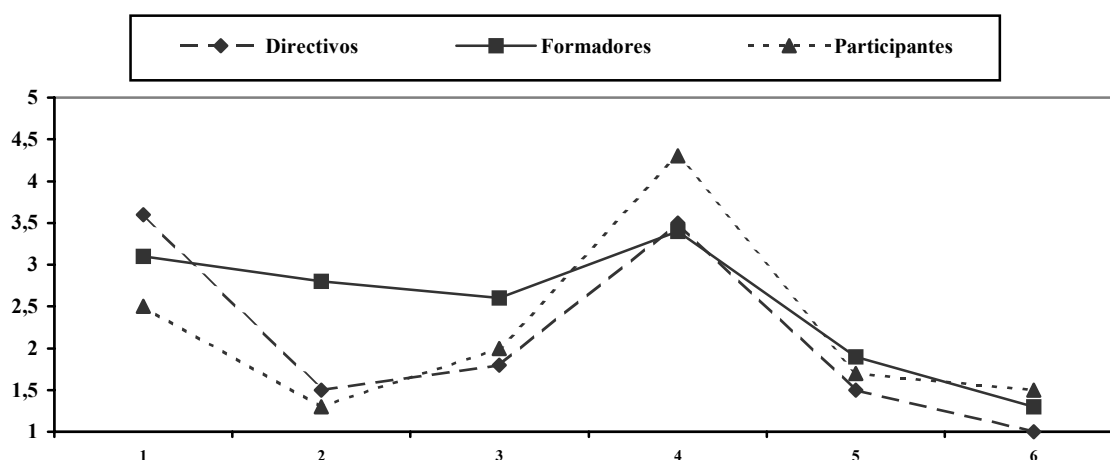


Gráfico 8.58.: Instrumentos de evaluación utilizados.

De manera específica, la *caracterización de las pruebas de evaluación* reafirma la sospecha que apuntábamos en el anterior apartado relacionada con la poca utilización de instrumentos de evaluación parece reforzarse a la vista de las opiniones manifestadas por los colectivos encuestados sobre la experiencia o características de las pruebas de evaluación que se realizan.

Así, según las aportaciones de los **directivos**, podemos decir que lo que está más claro es que las pruebas de evaluación se caracterizan por disponer de criterios de evaluación poco unívocos.

Las aportaciones de los **formadores**, aunque superiores a las de los directivos, van acompañadas de desviaciones suficientemente altas en casi todos los aspectos que nos llevan a considerar que las características de estas pruebas no están muy compartidas en este colectivo.

Las opiniones de los **participantes** tampoco son clarificadoras. El aspecto más puntuado presenta una desviación bastante alta y, por consiguiente, está poco

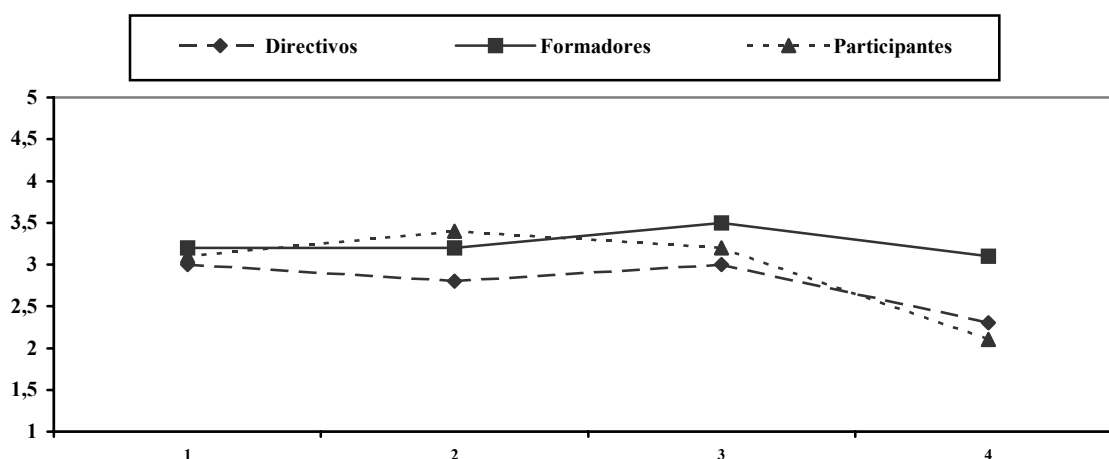
compartido. Por otra parte, lo menos característico de estas pruebas es estar caracterizadas por criterios unívocos.

A la vista de los resultados sintetizados en la tabla 8.62 y en la gráfica 8.59, la experiencia sobre las pruebas evaluadoras parece no estar compartida por los distintos colectivos encuestados. Además, la consideración sobre la falta de univocidad en los criterios no da a entender que cuando se aplican pruebas de evaluación se hace utilizando criterios personales propios de cada curso, módulo, asignatura, formador, momento de evaluación o decisiones que se toman sobre la marcha.

Esto puede ser significativo si tenemos en cuenta que muchos de los programas de formación de formadores requieren de un trabajo final o de una evaluación del impacto de la formación en el puesto de trabajo.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes
PRUEBAS EVALUADORAS	X (s)	X (s)	X (s)
1. Se centra en los contenidos conceptuales del programa	3 (1.4)	3.2 (1.4)	3.1 (1.2)
2. Se centra en conocer el nivel de procedimientos	2.8 (1.6)	3.2 (1.3)	3.4 (1.4)
3. Las actitudes y valores están presentes en la evaluación	3 (0.6)	3.5 (1.5)	3.2 (1.1)
4. Los criterios de evaluación son unívocos	2.3 (1.2)	3.1 (1.2)	2.1 (1.3)

Tabla 8.62.: Experiencia sobre las pruebas evaluadoras.



Gráfica 8.59.: Experiencia sobre las pruebas evaluadoras.

G) Certificación de competencias profesionales

La certificación de las competencias profesionales ha sido un aspecto considerado en los distintos cuestionarios. Los ítems que tratan este aspecto vinculado con la evaluación consideran los siguientes aspectos sobre el particular:

- Opiniones sobre la certificación de las competencias profesionales mediante la evaluación.
- Utilidad de la evaluación para la certificación de las competencias profesionales.
- Características de la evaluación enfocada a la certificación de las competencias.
- Contenidos de la evaluación enfocada a la certificación.

En relación con las *opiniones sobre la certificación de las competencias profesionales mediante la evaluación*, los **directivos** son de la opinión que la evaluación no es suficiente, tanto si intervienen formadores, participantes, expertos, la institución o los agentes sociales. En cualquier caso, no deja de sorprender que la evaluación no sea útil para certificar la competencia profesional cuando es, ante todo, una evaluación con finalidad sumativa.

La opinión de los **formadores** es similar a la de los directivos. Aunque consideran que la evaluación es en cierto modo suficiente para certificar las competencias profesionales, la alta desviación estándar asociada a la puntuación media, da a entender que tampoco es una opinión muy compartida. Por otra parte, como en los directivos, el hecho de intervenir distintos agentes en el proceso de certificación de las competencias profesionales, parece no ser tampoco una garantía para la certificación de las competencias profesionales.

La opinión de los **participantes**, similar a la de los otros colectivos nos conduce a plantear similares comentarios al respecto.

Como podemos comprobar a la vista de los resultados que aparecen sintetizados en la tabla 8.63, los colectivos encuestados parecen no tener muy clara la certificación de las competencias profesionales. Sorprende el hecho de desvincular la certificación de la evaluación cuando la certificación es una evaluación cuya finalidad, aún siendo sumativa, supone considerar diferentes agentes si desea ser de utilidad.

Las entrevistas también nos manifiestan que los procesos de certificación no están claros. Algunas citas así lo indican:

“Es un tema complicado del que por ahora no tenemos información.” (E4)

La certificación es un intento de regularizar, de introducir una organización social. Lo que no se es si eso servirá para algo.” (E6)

“A mi, todo lo que sea acreditarse, dar un poco de orden, me parece bien. Yo creo que los profesionales necesitan una acreditación. El problema es cómo se hace todo eso. No lo tengo claro.” (E5)

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes
CERTIFICACIÓN MEDIANTE EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	X (s)
1. La mera evaluación no es suficiente para certificar competencias profesionales	4 (1.1)	2.9 (1.5)	3.5 (1.1)
2. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen en ello los formadores y los participantes	1.8 (1)	2.4 (1)	2.9 (1.2)
3. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen formadores y experto externo	2.3 (1.2)	2.8 (1.3)	2.5 (1)
4. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen la institución y los agentes sociales	2.3 (0.5)	2.2 (1.1)	2.1 (1.1)
5. La evaluación es suficiente para certificar si es interna-externa e interviene el propio participante	3.8 (1.5)	3.1 (1.6)	3.6 (1.5)

Tabla 8.63.: Opiniones sobre la certificación de competencias profesionales mediante la evaluación.

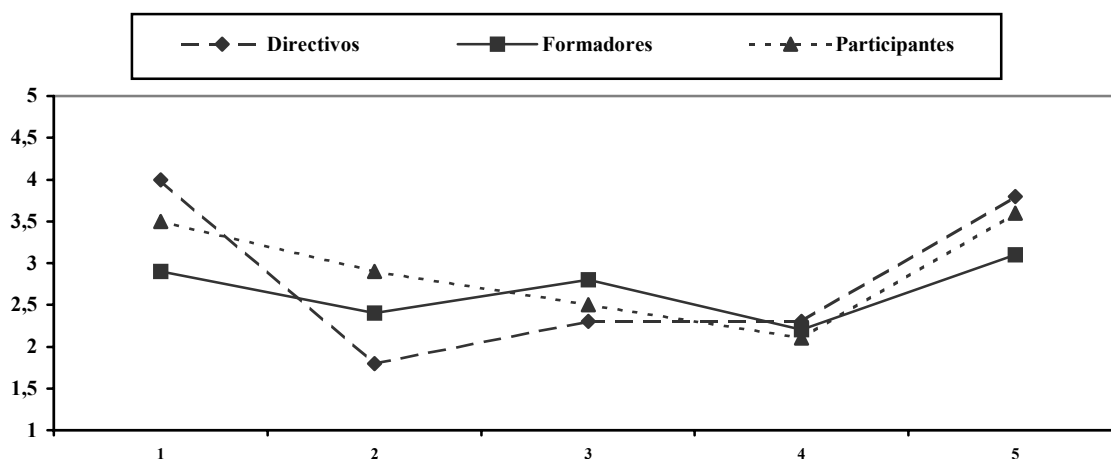


Gráfico 8.60.: Opiniones sobre la certificación de competencias profesionales mediante la evaluación.

En opinión de los **directivos**, la *evaluación* es *útil para certificar* si se centra en los puntos clave y tiene en cuenta la transferencia. Además, destacan la observación sistemática y, aunque con una puntuación justa, sí se centra en los puntos clave del programa. Menos considerada es la utilidad de la evaluación por este colectivo en lo que a consideración de diferentes agentes se refiere o si se basa en los rendimientos de la formación.

Los **formadores** opinan que la evaluación es útil para la certificación si se basa en la observación sistemática de la práctica profesional, si se centra en los puntos clave y tiene en cuenta la transferencia y si se centra en los puntos clave del programa. El resto de aspectos propuestos, además de presentar puntuaciones bajas, se acompañan de desviaciones bastante altas que inducen a pensar que, para los formadores, la certificación no es una realidad suficientemente compartida.

Son los **participantes**, a la vista de los resultados que aparecen en la tabla 8.64, los que consideran de manera más uniforme en casi todos los aspectos propuestos que la evaluación es útil para la certificación. En cambio, no ven tan claro que la evaluación sea útil para la certificación si se hace en relación al rendimiento de toda la clase.

La comparación de las distintas aportaciones nos sugiere lo siguiente sobre la utilidad de la evaluación para la certificación de las competencias profesionales:

- La observación sistemática, la consideración de los puntos clave del programa y la transferencia son los elementos más destacados en relación con la utilidad de la evaluación para certificar. No obstante, las desviaciones que acompañan a las puntuaciones medias nos indican una falta de consenso al respecto.
- Por otra parte, la certificación mediante la evaluación de diversos formadores y la combinación con la evaluación institucional es más sugerida por los participantes que por los formadores y directivos.

	AGENTES		
	Directivos	Formadores	Participantes
UTILIDAD EVALUACIÓN CERTIFICACIÓN	X (s)	X (s)	X (s)
1. Está combinada con la evaluación de otros profesores	2.5 (1.5)	2.8 (1.4)	3.5 (1.3)
2. Está combinada con la evaluación institucional	2.3 (1.5)	2.5 (1.5)	3.1 (1.4)
3. Se hace en relación al rendimiento de toda la clase	2.5 (1.2)	2.9 (1.4)	2.1 (1)
4. Se centra en los puntos clave del programa	3 (1.1)	3.2 (1.2)	3.8 (1.2)
5. Se centra en los puntos clave y tiene en cuenta la transferencia	4.1 (0.4)	3.8 (1.4)	3.6 (1.3)
6. Se basa en la observación sistemática de la práctica profesional	3.2 (1)	4 (1.1)	3.8 (1.3)

Tabla 8.64.: Utilidad de la evaluación para la certificación de las competencias profesionales.

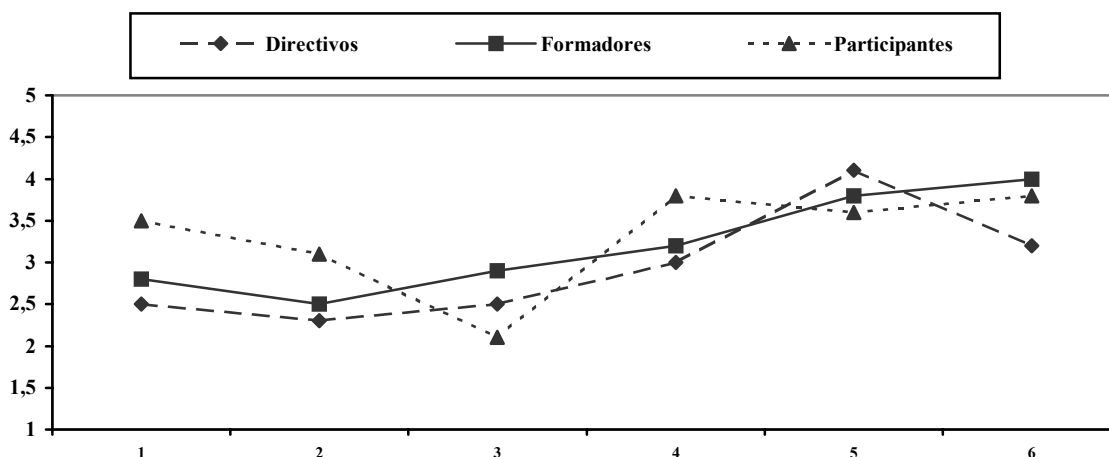


Gráfico 8.61.: Utilidad de la evaluación para la certificación de las competencias profesionales.

Complementariamente, en relación ahora con las **características de una evaluación enfocada a la certificación de competencias**, los **directivos** consideran que tendría que haber una evaluación al final de cada programa mediante la cual se evalúe al formador. También sugieren que debe existir una evaluación que reafirme las competencias profesionales. La autoevaluación parece no ser suficiente como puede apreciarse en la tabla 8.65.

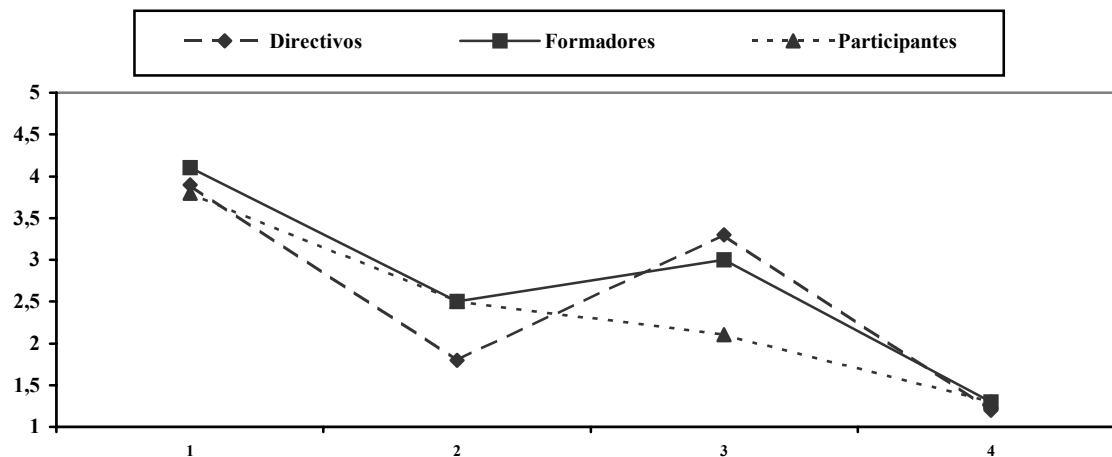
Los **formadores** comparten las opiniones de los directivos aunque la evaluación, aunque parece manifestarse como insuficiente, a la vista de los resultados, parece tener para este colectivo algún tipo de presencia cuando lo que se pretende es iniciar procesos de certificación.

Los **participantes** comparten las opiniones de los otros colectivos, aunque no parecen coincidir en la valoración de los procesos de reafirmación de competencias profesionales. No obstante, consideran, como el resto de encuestados, que la evaluación diferida es necesaria en relación con la certificación.

La comparación de las puntuaciones otorgadas por los distintos colectivos nos apunta que es necesaria la evaluación del formador y que debe atenderse a diferentes momentos, no sólo el final, en la certificación de las competencias profesionales.

AGENTES	Directivos	Formadores	Participantes
CARACTERÍSTICAS EVALUACIÓN CERTIFICACIÓN	X (s)	X (s)	X (s)
1. Tendría que haber una evaluación al final de cada programa donde se evalúe al formador	3.9 (0.7)	4.1 (1)	3.8 (1.2)
2. Sería suficiente una autoevaluación durante el desarrollo de cada programa	1.8 (0.7)	2.5 (0.9)	2.5 (1.1)
3. La evaluación que reafirme competencias profesionales tendría que ser cada tres años	3.3 (0.8)	3 (1.3)	2.1 (1.2)
4. Una vez dada la certificación ya no son necesarias otras evaluaciones diferidas	1.2 (0.4)	1.3 (0.7)	1.3 (0.6)

Tabla 8.65.: Características de la evaluación enfocada a la certificación de competencias profesionales.



Gráfica 8.62.: Características de la evaluación enfocada a la certificación de competencias profesionales.

El contenido de la evaluación enfocada a la certificación considera, como puede apreciarse en la tabla 8.66, los diferentes tipos de conocimientos que se ponen en juego en el programa de formación de formadores.

Al respecto, los **directivos** opinan que los conceptos, los procedimientos y las actitudes y valores deben considerarse de manera integral cuando lo que se pretende es la certificación. Además, como podemos apreciar en las distintas valoraciones, son los procedimientos los elementos que parecen destacarse ligeramente por encima de los conceptos y las actitudes y valores.

Los **formadores** se manifiestan del mismo modo que los directivos respecto a la consideración integral de los distintos contenidos de la evaluación enfocada a la certificación. Además, no sólo se consideran los procedimientos, sino también parecen apuntarse las actitudes y valores como elementos básicos en la certificación.

La comparación de las puntuaciones nos manifiesta que para los directivos parece estar más claro que para los formadores el tema de los contenidos de una evaluación enfocada a la certificación. Las desviaciones así lo parecen indicar. Por otra parte, aunque los encuestados consideren los distintos conocimientos de manera integral, son los conceptos lo menos valorado respecto a las actitudes y valores y a los procedimientos.

Un apunte complementario, considerado en las entrevistas pero estrechamente relacionado con el tema del contenido de la evaluación enfocada a la certificación, está en el papel que la formación debe jugar en los procesos de certificación. Algunos entrevistados se manifiestan del siguiente modo en relación con la certificación y la formación:

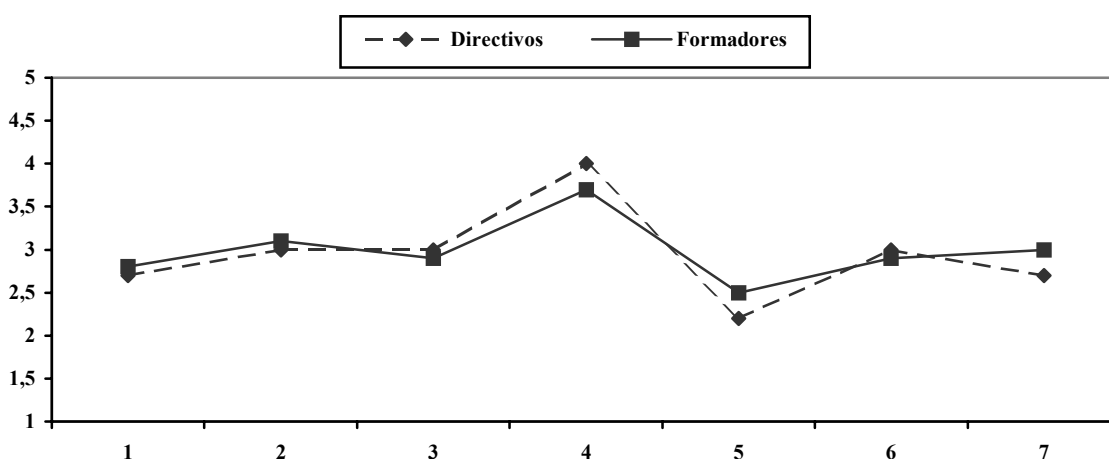
“Certificar competencias sin pasar por la formación es difícil. Al no estar claros los perfiles competenciales en los contextos de empresa, difícilmente podemos certificar sobre la base exclusiva de las experiencias.” (E2)

Respecto a qué se certifica, no sólo hay que tomar en consideración la formación, sino también la experiencia. Porque el problema de la formación es que tu puedes tener mucha pero sin experiencia y, por tanto, no ser competente.” (E4)

Es a partir de la formación que podemos considerar que una persona está certificada. Aunque exista experiencia, debe pasarse por la formación.” (E6)

AGENTES	Directivos	Formadores
CONTENIDO EVALUACIÓN CERTIFICACIÓN	X (s)	X (s)
1. Los conceptos del programa	2.7 (0.5)	2.8 (1.3)
2. Los procedimientos	3 (0.8)	3.1 (1.2)
3. Las actitudes y valores	3 (0.8)	2.9 (1.3)
4. Los tres anteriores de modo integral	4 (0)	3.7 (1.3)
5. Los tres primeros pero priorizando los conceptos	2.2 (0.5)	2.5 (1.4)
6. Los tres primeros pero priorizando los procedimientos	3 (1.5)	2.9 (1.5)
7. Los tres primeros pero priorizando los valores (actitudes)	2.7 (1)	3 (1.5)

Tabla 8.66.: Contenido de la evaluación enfocada a la certificación.



Gráfica 8.63.: Contenido de la evaluación enfocada a la certificación.

H) Notificación de la evaluación

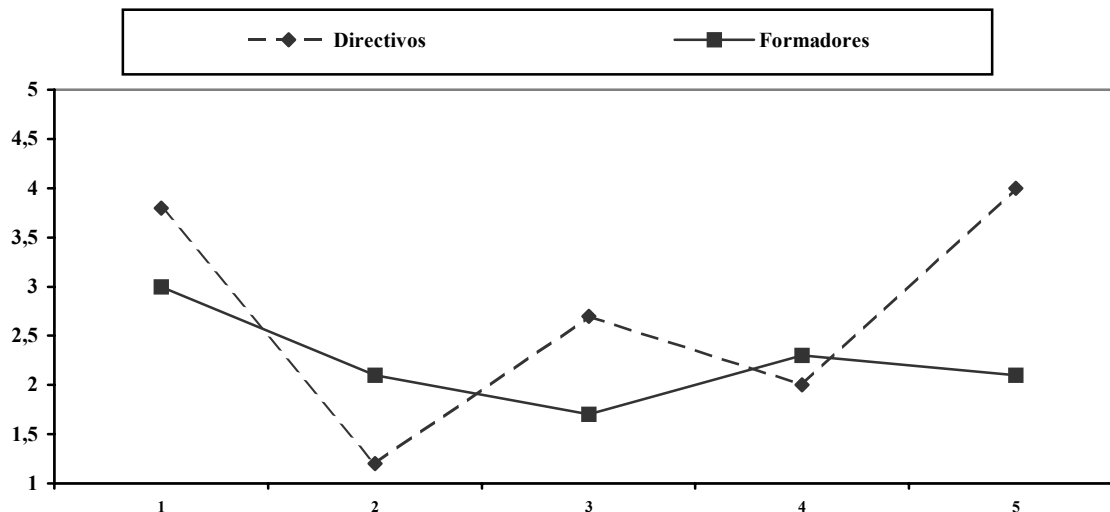
En opinión de los **directivos**, la notificación de la evaluación se da personalmente a los participantes. Indican, además, que no se notifica la calificación sino “apto” o “no apto”. No obstante, ambas opiniones, destacadas por las altas puntuaciones que reciben, parecen no estar muy compartidas en el colectivo encuestado por las altas desviaciones que se obtienen.

Para los **formadores** tampoco está considerada la notificación de la evaluación. En cualquier caso, lo más considerado, aunque con una puntuación muy ajustada, es que se notifica la evaluación a los participantes individualmente.

Las opiniones sobre la notificación de la evaluación dan a entender que, aunque se da a los participantes, no parece existir una modalidad única suficientemente compartida. De hecho, la característica variable de los programas de formación de formadores existentes y analizados en este trabajo hacen que dar a conocer los resultados del programa a los participantes tenga tantas consideraciones o maneras de proceder específicas en cada programa.

AGENTES	Directivos	Formadores	SIGNIF (DIF.)
NOTIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	
1. Se da a cada uno de los participantes en el curso	3.8 (1.8)	3 (1.7)	
2. Se expone públicamente	1.2 (0.4)	2.1 (1.5)	
3. Se da a los participantes mediante entrevista oral	2.7 (1.7)	1.7 (1.2)	
4. Se da a los participantes con orientaciones escritas pertinentes	2 (0.8)	2.3 (1.4)	
5. No se notifica la calificación sino sólo “apto”, “no apto”	4 (1.7)	2.1 (1.4)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.67.: Notificación de la evaluación.



Gráfica 8.64.: Notificación de la evaluación.

I) Resultados del programa

El análisis de los resultados del programa de formación de formadores considera las opiniones de los directivos y de los formadores. Las opiniones de los participantes no han sido consideradas, fundamentalmente, por compartir la siguiente afirmación:

“Normalmente cuando se pregunta en el último momento del seminario, curso o programa de formación a cualquiera de los participantes: ‘qué piensa del plan formativo que ha seguido sin perder un día ni un minuto’, nos contestaría sin duda: ‘estupendo, como pocos de los que he seguido’ Esta sana y sincera declaración podría llevar a cualquiera a dar por bien aprovechado el tiempo pasado.” (Ferrández, 2001: 11).

Como podemos apreciar en la tabla 8.68, los **directivos** parecen estar bastante satisfechos con los resultados del programa que coordinan. No obstante, podemos destacar, a la vista de las aportaciones del colectivo, aquellos aspectos que sobresalen. El logro de objetivos es lo más destacado. Tanto los del programa como los que estaban previstos para los participantes. Por otra parte, consideran los encuestados que el desarrollo del curso poco les ha aportado en cuanto a habilidades docentes y en la mejora de la motivación. También podemos destacar que la percepción que se tiene de la valoración de los participantes respecto de la tarea de los directivos, consideran que no es muy alta.

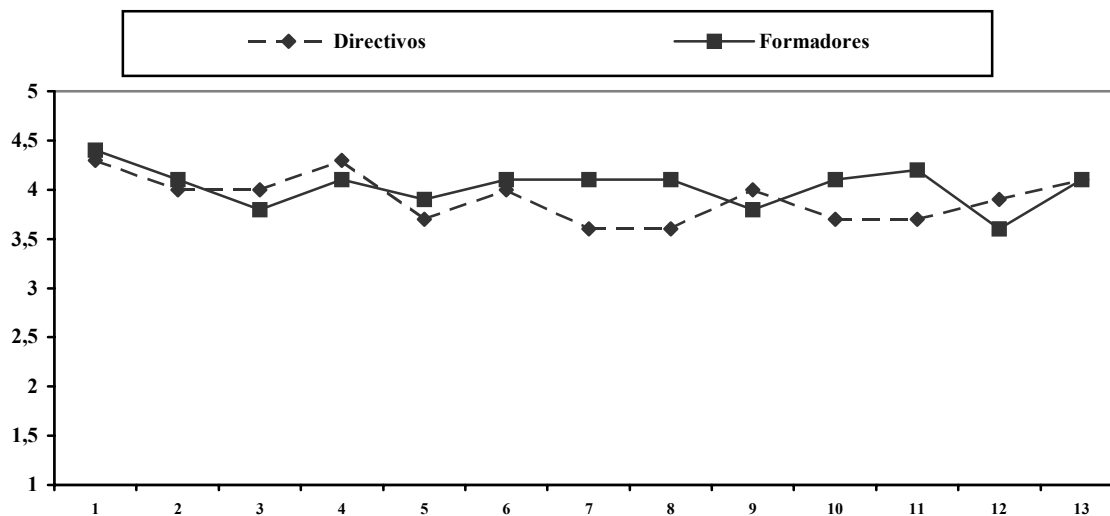
Los **formadores** aportan unas puntuaciones más uniformes en la valoración de los resultados del programa. Podemos destacar, no obstante, la puntuación más baja que tiene que ver con el reconocimiento de la tarea de los formadores por parte de la institución.

La comparación de ambas aportaciones nos llevan a destacar las diferencias existentes en las opiniones de los encuestados. El análisis de las diferencias, que no son significativas desde el punto de vista estadístico, manifiesta que en los siguientes aspectos el formador otorga puntuaciones más altas:

- Mejora de las habilidades docentes por la participación en el curso.
- Incremento de la motivación hacia la formación.
- Experiencia gratificante en el desarrollo de la tarea en el programa de formación de formadores.
- Reconocimiento de la tarea por parte de los participantes.

	AGENTES	
RESULTADOS PROGRAMA FORMACIÓN FORMADORES	Directivos X (s)	Formadores X (s)
1. Los objetivos del programa se han alcanzado.	4.3 (0.5)	4.4 (0.6)
2. El programa ha satisfecho mis expectativas como formador.	4 (0.7)	4.1 (0.9)
3. La actividad del coordinador del programa ha sido positiva.	4 (1)	3.8 (1.2)
4. Los participantes han logrado los objetivos del programa.	4.3 (0.8)	4.1 (0.5)
5. Los participantes han modificado sus actitudes.	3.7 (0.5)	3.9 (0.6)
6. Los participantes han incrementado la motivación por la formación.	4 (0.6)	4.1 (0.8)
7. Mi participación en el curso ha mejorado mis habilidades como docente.	3.6 (0.5)	4.1 (1)
8. La realización del curso ha incrementado mí motivación hacia la formación.	3.6 (0.5)	4.1 (1.1)
9. El curso exige mucha implicación del formador.	4 (0.8)	3.8 (1.1)
10. La experiencia como formador ha sido gratificante.	3.7 (0.8)	4.1 (1.1)
11. Los participantes reconocen al final del curso nuestra tarea como formadores.	3.7 (1.1)	4.2 (0.7)
12. La institución reconoce nuestro esfuerzo como formadores.	3.9 (1.1)	3.6 (0.9)
13. El curso me ha hecho concienciarme de mis necesidades de formación continua como formador.	4.1 (0.7)	4.1 (1.1)

Tabla 8.68.: Resultados del programa.



Gráfica 8.65.: Resultados del programa.

8.3.- Relación de las opiniones emitidas en función de las tipologías institucionales

El análisis efectuado hasta el momento nos ha permitido presentar y comparar las distintas aportaciones de los encuestados en lo que a datos del programa se refiere. A continuación, como complemento a las aportaciones de los diferentes informantes, nos fijaremos en las tipologías institucionales presentes en el estudio: universidades públicas e instituciones privadas. Aunque ambas instituciones ofertan programas de formación de formadores, las diferencias que pueden constatarse de acuerdo a las características diferenciales de ambos tipos de programas, pueden aportarnos informaciones complementarias de cara a formular propuestas coherentes, realistas y adecuadas a los propios contextos de formación

Desde la variable tipología institucional, considerada en el apartado de los datos generales del cuestionario, destacaremos las diferencias que son significativas desde el punto de vista estadístico sin hacer diferencias según los informantes que emiten las valoraciones desde cada tipología institucional (directivos, formadores y participantes). Nos limitaremos únicamente a las aportaciones globales que provienen de las instituciones universitarias y de las instituciones privadas.

Siguiendo la estructura de la información presentada hasta el momento, sólo destacaremos en este apartado aquellos indicadores que presentan diferencias significativas en la comparación de las puntuaciones otorgadas por los encuestados.

8.3.1.- Aspectos generales relacionados con el programa

A) Razones por las que los participantes realizan la formación de formadores

En opinión de los encuestados que responden desde las **instituciones universitarias**, las principales razones por las que los participantes realizan la formación de formadores son las siguientes (véase tabla 8.69):

1. Mejorar el nivel de conocimientos.
2. Adquirir recursos e instrumentos para el desarrollo profesional.
3. Favorecer la promoción profesional.

En el otro extremo, menos importantes son para los encuestados las siguientes razones:

1. Conseguir un trabajo.

2. Intercambiar experiencias con otros compañeros.
3. Aumentar la seguridad profesional.

RAZONES QUE JUSTIFICAN LA REALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN BASE A LAS APORTACIONES DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS	Razón 1	Razón 2	Razón 3	RANGO
1. Mejorar su nivel de conocimientos	30.4	30.4	4.3	1
2. Intercambiar experiencias con otros compañeros	0	17.4	13	7
3. Aumentar su seguridad como profesional	0	17.4	13	7
4. Favorecer su promoción profesional	13	0	17.4	3
5. Adquirir recursos e instrumentos para su desarrollo profesional	30.4	26.1	21.7	2
6. Aumentar la calidad en su práctica profesional	8.7	0	4.3	6
7. Conseguir un título	8.7	0	8.7	5
8. Conseguir un trabajo	0	8.7	4.3	8
9. Integrar y sistematizar la formación que se posee	8.7	0	13	4

Tabla 8.69.: Opiniones de los representantes de las instituciones universitarias respecto a las razones que motivan a los participantes a formarse.

Como puede apreciarse en la tabla 8.70, en opinión de los encuestados que responden desde programas de formación de formadores organizados por **instituciones privadas**, las principales razones que mueven a los participantes a realizar una formación de formadores son las siguientes:

1. Adquirir recursos e instrumentos para el desarrollo profesional.
2. Aumentar la calidad en la práctica profesional.
3. Mejorar el nivel de conocimientos.

En el otro extremo, son menos importantes para este colectivo las siguientes razones:

1. Integrar y sistematizar la formación que se posee.
2. Aumentar la seguridad profesional.
3. Conseguir un título.

RAZONES QUE JUSTIFICAN LA REALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN BASE A LAS APORTACIONES DE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS	Razón 1	Razón 2	Razón 3	RANGO
1. Mejorar su nivel de conocimientos	10	15.8	15.8	3
2. Intercambiar experiencias con otros compañeros	10	5.3	31.6	4
3. Aumentar su seguridad como profesional	0	0	15.8	8
4. Favorecer su promoción profesional	5	36.8	15.8	5
5. Adquirir recursos e instrumentos para su desarrollo profesional	50	15.8	10.5	1
6. Aumentar la calidad en su práctica profesional	15	26.3	5.3	2
7. Conseguir un título	5	0	0	7
8. Conseguir un trabajo	5	0	5.3	6
9. Integrar y sistematizar la formación que se posee	0	0	0	9

Tabla 8.70.: Opiniones de los representantes de las instituciones privadas respecto a las razones que motivan a los participantes a formarse.

Comparando las distintas opiniones emitidas y considerando las razones destacadas por cada colectivo, tenemos lo siguiente:

- Las razones más importantes, compartidas por los colectivos procedentes de las instituciones participantes en el estudio son **la adquisición de instrumentos y recursos para el desarrollo profesional y mejorar el nivel de conocimientos**.
- En el extremo opuesto, en cuanto a razones menos importantes, los colectivos encuestados comparten el **aumento de la seguridad profesional**.
- El análisis estadístico de las distintas razones en base a las aportaciones de los colectivos que proceden de las instituciones participantes en el estudio nos apunta que en la valoración de la segunda razón, aparecen diferencias significativas.

8.3.2.- Diseño del programa

A) Necesidades

La comparación de las aportaciones que provienen de la valoración de los encuestados agrupadas en las dos tipologías institucionales consideradas, manifiesta diferencias significativas en la consideración de las necesidades.

Concretamente, las opiniones que provienen de las instituciones universitarias, como puede apreciarse en la tabla 8.71, valoran que la programación responde, más que en las instituciones privadas, a programas de años anteriores.

NECESIDADES	Universitarias X (s)	Privadas X (s)	SIGNIF (DIF.)
1. Las necesidades individuales de los participantes	3.6 (1.3)	3.9 (1.1)	
2. Las necesidades productivas de la sociedad	3.6 (0.8)	3.5 (1)	
3. Los programas de años anteriores	3.5 (0.9)	2.8 (0.9)	p<0.05 (1>2)
4. Los intereses de los formadores	3.4 (1.2)	3 (1)	
5. Los medios didácticos (aparatos, simuladores, etc.) que tiene el centro	3 (1.1)	3.5 (1.1)	
6. Los centros productivos en los que se desarrollarán las prácticas	2.7 (1.2)	2.8 (1)	

Tabla 8.71.: Análisis de las necesidades según tipología institucional.

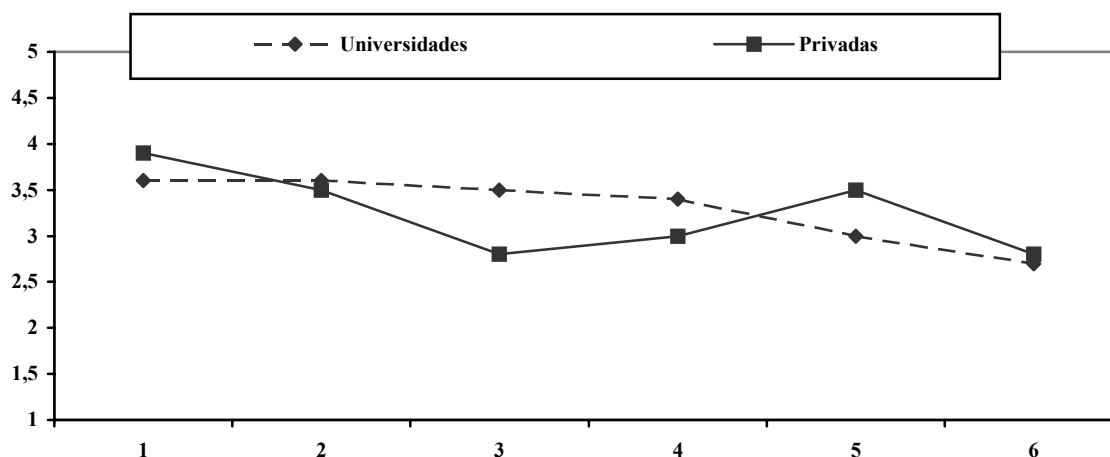


Gráfico 8.66.: Análisis de las necesidades según tipología institucional.

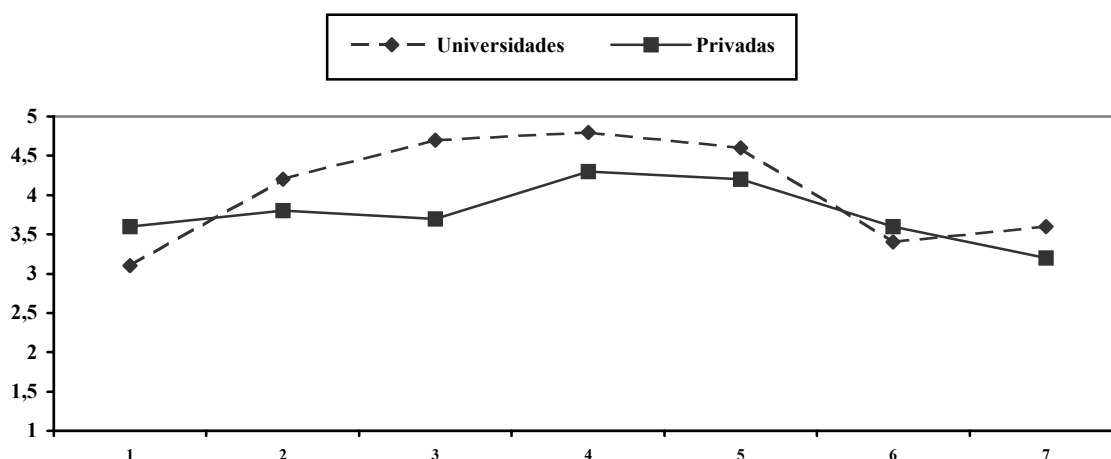
B) Grupo

Las diferencias significativas que aparecen en la valoración de la exigencia curricular del grupo en la programación de la formación de formadores afectan a las necesidades individuales y a la participación de los participantes.

En este sentido, las valoraciones que provienen de las instituciones universitarias son más altas que las que otorgan los representantes de las instituciones privadas. El resto de aspectos considerados son similares, como puede apreciarse en la tabla 8.72.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
GRUPO	X (s)	X (s)	
1. Homogeneidad del grupo	3.1 (1.3)	3.6 (1.1)	
2. Heterogeneidad del grupo	4.2 (0.4)	3.8 (0.8)	
3. Necesidades individuales	4.7 (0.5)	3.7 (0.8)	p<0.05 (1>2)
4. Participación de los participantes	4.8 (0.4)	4.3 (0.6)	p<0.05 (1>2)
5. Estrategias de trabajo en grupo	4.6 (0.7)	4.2 (0.7)	
6. Autocontrol de las tareas	3.4 (1.2)	3.6 (0.7)	
7. El contexto socio-laboral	3.6 (0.7)	3.2 (0.8)	

Tabla 8.72.: Análisis de la consideración del grupo en el diseño del programa según tipología institucional.



Gráfica 8.67.: Análisis de la consideración del grupo en el diseño del programa según tipología institucional.

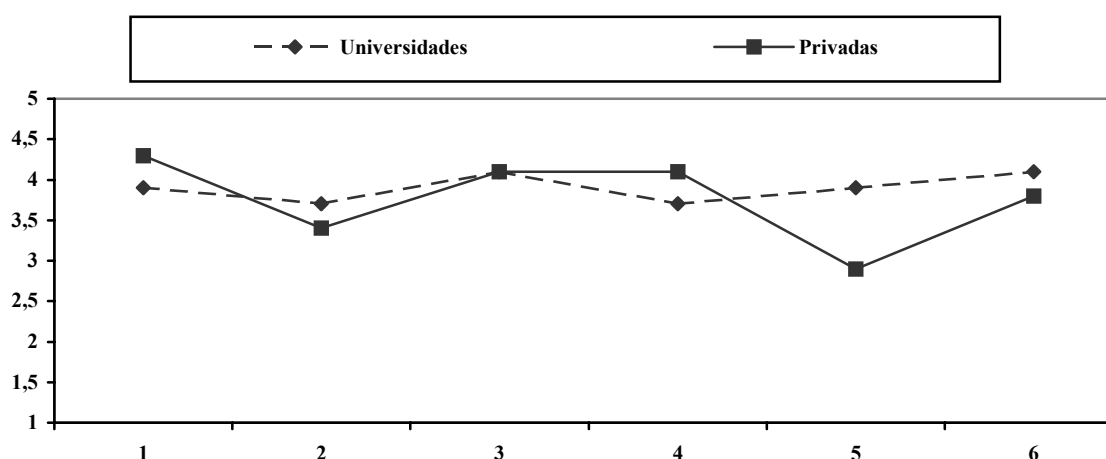
C) Objetivos

La valoración de los objetivos presenta, como puede apreciarse en la tabla 8.73, dos tipos de diferencias que provienen de las dos tipologías institucionales presentes el estudio.

Por una parte, las valoraciones de las instituciones privadas son más altas en la consideración de que los objetivos son de fácil interpretación. Por otra parte, son las instituciones universitarias las que más valoran que los objetivos contemplan el contenido de evaluación.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
OBJETIVOS	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Son de fácil interpretación	3.9 (0.8)	4.3 (0.6)	p<0.05 (2>1)
2. Insisten en determinar cómo se da el proceso	3.7 (1.1)	3.4 (0.9)	
3. Contemplan objetivos generales y objetivos específicos	4.1 (0.9)	4.1 (1)	
4. Contemplan objetivos generales, específicos y didácticos	3.7 (1)	4.1 (1.1)	
5. Contemplan el contenido de evaluación	3.9 (1.2)	2.9 (1.2)	p<0.05 (1>2)
6. Hay una secuenciación de objetivos	4.1 (0.8)	3.8 (1.1)	

Tabla 8.73.: Análisis de los objetivos del programa según tipología institucional.



Gráfica 8.68.: Análisis de los objetivos del programa según tipología institucional.

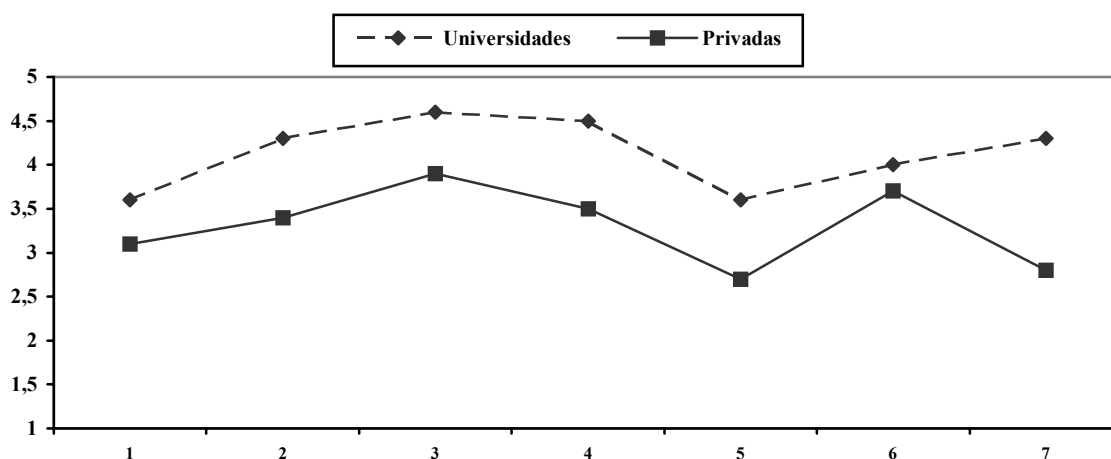
D) Agrupación de contenidos

Sin reparar inicialmente en las diferencias existentes, podemos apreciar, a la vista de los resultados, que las instituciones universitarias son las que más comparten las agrupaciones de contenidos propuestas.

Deteniéndonos en las diferencias significativas, podemos apreciar que las agrupaciones menos compartidas son las que se corresponden con la psicopedagogía, la evaluación y la gestión y organización de instituciones de formación. Concretamente, la última de las diferencias apuntadas parece estar poco presente en los programas promovidos por las instituciones privadas, derivándose de ello que no es una función que asuma el formador desde la perspectiva de los perfiles profesionales que se dan en el contexto de la formación continua.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
AGRUPACIÓN DE CONTENIDOS	X (s)	X (s)	
1. Macrodidáctica	3.6 (1.3)	3.1 (1)	
2. Microdidáctica	4.3 (1.2)	3.4 (1)	
3. Psicopedagogía	4.6 (0.7)	3.9 (0.8)	p<0.05 (1>2)
4. Evaluación	4.5 (0.7)	3.5 (0.9)	p<0.05 (1>2)
5. Investigación	3.6 (1.3)	2.7 (1.3)	
6. Innovación	4 (1.4)	3.7 (1.2)	
7. Gestión y organización de instituciones de formación	4.3 (1.3)	2.8 (1.4)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.74.: Análisis de las agrupaciones de contenidos según tipología institucional.



Gráfica 8.69.: Análisis de las agrupaciones de contenidos según tipología institucional.

E) Tipología de contenidos

En relación con tipologías de contenidos complementarias a los aspectos psicopedagógicos, las aportaciones que provienen de las instituciones presentes en el estudio difieren en dos aspectos.

En este sentido, son las instituciones universitarias las que valoran, más que las privadas, la presencia de contenidos relacionados con la política incidente en el mundo laboral y con los aspectos sociales que tienen que ver con lo laboral. En el resto de aspectos, como puede apreciarse en la tabla 8.75, las opiniones son similares.

Sin duda, los contenidos relacionados con temáticas contextuales son más bien escasos en los programas de formación de formadores promovidos por instituciones privadas. En este sentido, la aportación de un responsable de formación de uno de

los programas presentes en el estudio se manifiesta del siguiente modo en la entrevista:

“El contexto que habitualmente se considera es el del participante al que va dirigida la formación. Por ejemplo, tipo de personas, tipo de formación, centros de interés de la formación, etc. En cambio, el contexto más amplio no se considera porque vamos a lo imprescindible. Intentamos que tengan una visión del contexto inmediato en el que van a intervenir.” (E3)

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Del mundo de la economía	2.8 (1.2)	2.3 (1.3)	
2. De la cultura propia de la sociedad en la que se vive	3 (1.1)	2.6 (1.2)	
3. De la política incidente en el mundo laboral	3.5 (1)	2.2 (1.3)	p<0.05 (1>2)
4. De los aspectos sociales que tienen que ver con lo laboral	3.7 (0.9)	2.8 (0.9)	p<0.05 (1>2)
5. De la tecnología vieja y nueva	3.6 (1)	3.3 (1.3)	
6. Del área de lo artístico	1.7 (0.8)	1.8 (1)	
7. Del mundo laboral: la persona trabajadora	3.5 (0.9)	3.8 (1.4)	

Tabla 8.75.: Análisis de las tipologías de contenidos según tipología institucional.

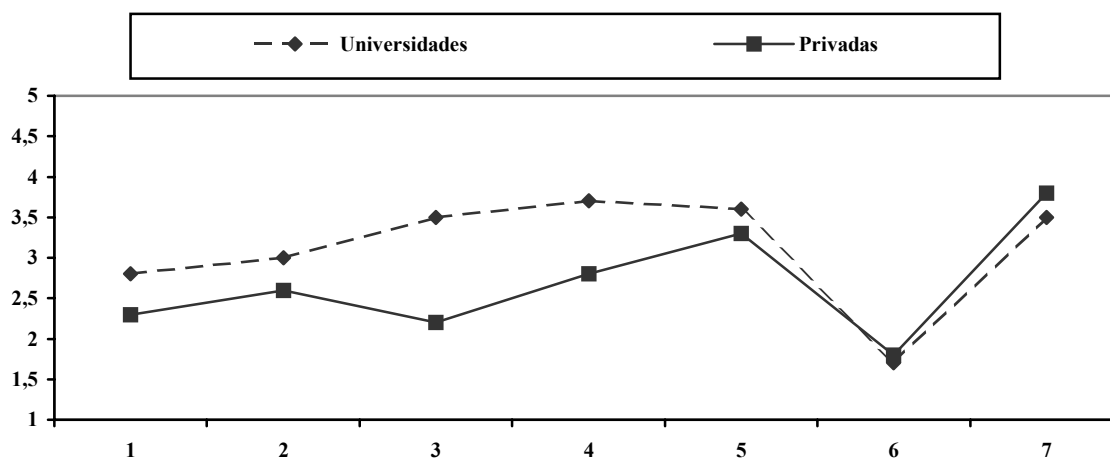


Gráfico 8.70.: Análisis de las tipologías de contenidos según tipología institucional.

F) Secuenciación de contenidos

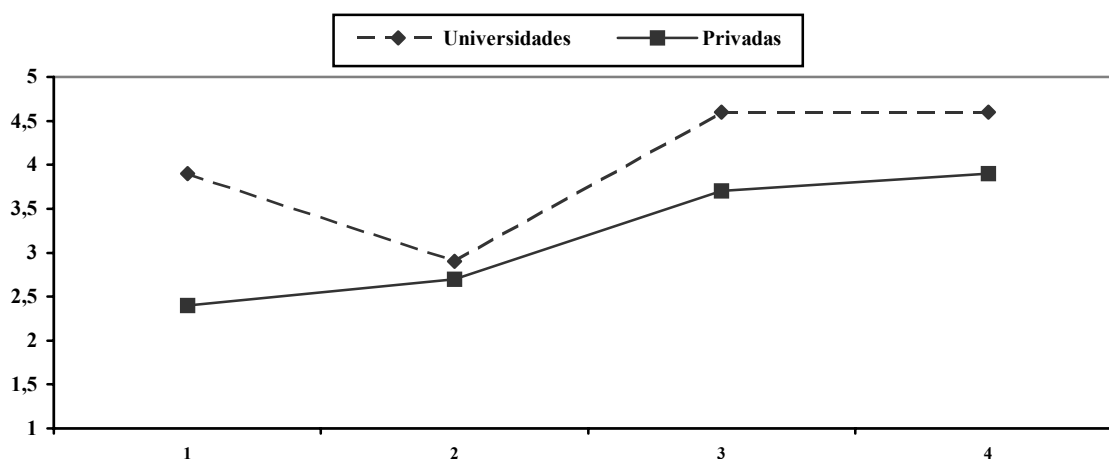
Las valoraciones de los encuestados, agrupadas en las tipologías institucionales presentes en el estudio coinciden, aunque con diferencias, en que los contenidos de los programas de formación de formadores analizados están secuenciados.

No obstante, como puede apreciarse en la tabla 8.76, las valoraciones agrupadas de los encuestados son sensiblemente más altas en las instituciones universitarias,

excepto en una de las modalidades de secuenciación consideradas. Es en la programación cíclico-horizontal de los contenidos, donde las opiniones que provienen de las instituciones privadas son significativamente más bajas que las que provienen de las universitarias. Así, podemos afirmar que la relación entre módulos, asignaturas, créditos y/o temas está más presente en los programas universitarios que en los programas promovidos por instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS	X (s)	X (s)	
1. Cíclico-horizontal	3.9 (0.7)	2.4 (1)	P<0.05 (1>2)
2. Cíclico-vertical	2.9 (0.9)	2.7 (0.9)	
3. Concéntrica de acuerdo a experiencias	4.6 (0.8)	3.7 (0.9)	
4. Concéntrica de acuerdo a situaciones emergentes	4.6 (0.5)	3.9 (1.2)	

Tabla 8.76.: Análisis de las modalidades de secuenciación de los contenidos según tipología institucional.



Gráfica 8.71.: Análisis de las modalidades de secuenciación de los contenidos según tipología institucional.

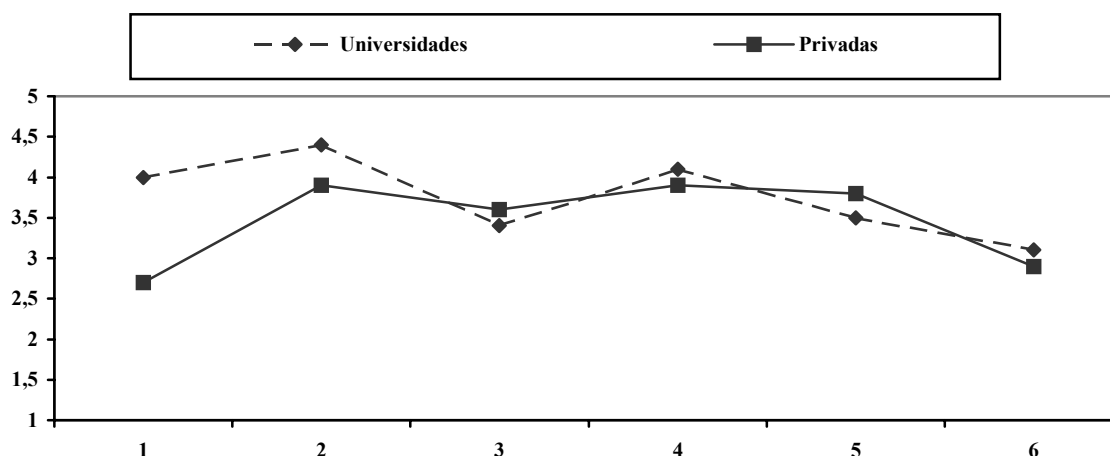
G) Referentes de la estrategia metodológica

Las valoraciones de los referentes considerados para la programación de la estrategia metodológica de los programas de formación de formadores son similares en todos los aspectos propuestos salvo en uno.

Es en la consideración del trabajo del formador donde aparecen diferencias significativas en las tipologías institucionales presentes en el estudio. Así, en los programas promovidos por las instituciones universitarias, este referente está más presente que en los programas de instituciones privadas como puede apreciarse en la tabla 8.77.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
REFERENTE ESTRATEGIA	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Centradas en el trabajo del formador	4 (0.8)	2.7 (1.2)	p<0.05 (1>2)
2. Centradas en el trabajo del participante	4.4 (0.8)	3.9 (1)	
3. Centradas en los medios disponibles	3.4 (1)	3.6 (0.8)	
4. Centradas en los contenidos del programa	4.1 (0.7)	3.9 (0.7)	
5. Centradas en los resultados esperados	3.5 (1.2)	3.8 (1.2)	
6. Centradas en las posibilidades del horario	3.1 (1.1)	2.9 (1.3)	

Tabla 8.77.: Análisis de los referentes de la programación de la estrategia metodológica según tipología institucional.



Gráfica 8.72.: Análisis de los referentes de la programación de la estrategia metodológica según tipología institucional.

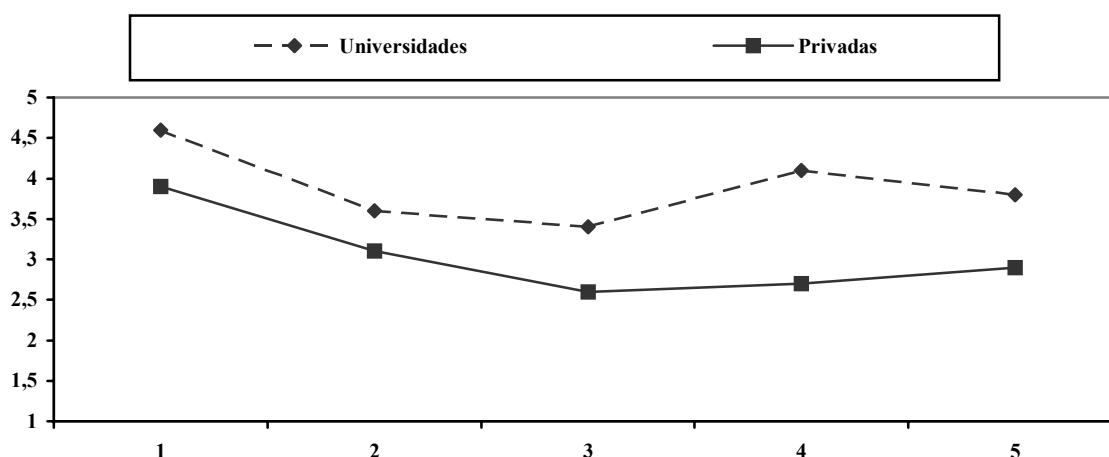
H) Especificación de la actividad en la programación

La programación de las actividades está más presente, al decir de los encuestados y sobre la base de las opciones propuestas, en los programas universitarios que en los programas de las instituciones privadas analizadas.

Específicamente, como puede apreciarse en la tabla 8.78, las puntuaciones otorgadas a los temas presenciales y a los trabajos individuales que deben realizarse, son actividades más presentes en los programas promovidos por las instituciones universitarias que en los que se planifican desde las instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF
ESPECIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Los temas presenciales (clase habitual)	4.6 (0.6)	3.9 (1.3)	p<0.05 (1>2)
2. Las horas de prácticas en el centro	3.6 (1.5)	3.1 (1.6)	
3. Las horas de prácticas fuera del centro	3.4 (1.7)	2.6 (1.5)	
4. Los trabajos individuales que deberán presentarse	4.1 (1.3)	2.7 (1.6)	p<0.05 (1>2)
5. Los trabajos en grupo que deberán realizarse	3.8 (1.3)	2.9 (1.8)	

Tabla 8.78.: Análisis de la especificación de las actividades programadas según tipología institucional.



Gráfica 8.73.: Análisis de la especificación de las actividades programadas según tipología institucional.

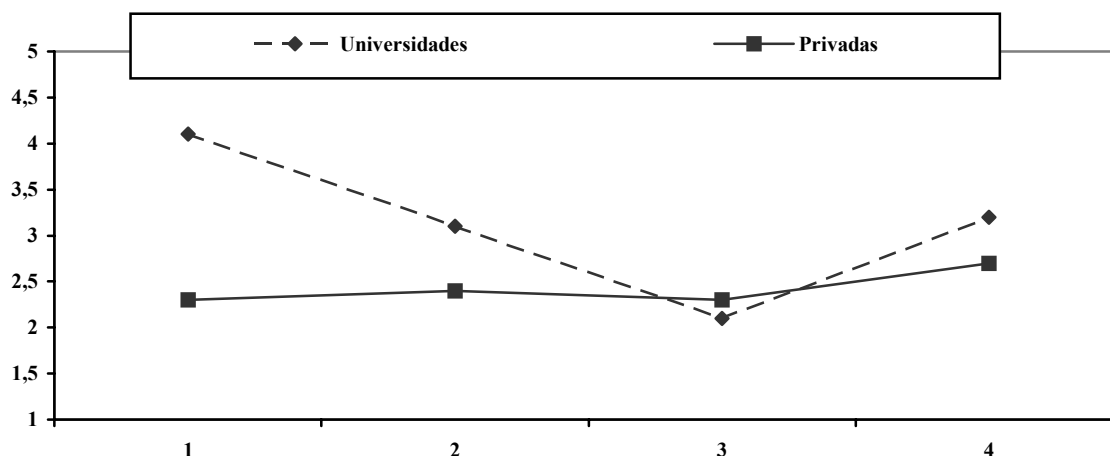
I) Orientación vocacional

Aunque como puede comprobarse, a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 8.79, la orientación vocacional está poco presente en el diseño de los programas de formación de formadores, son los encuestados que representan las valoraciones de los programas promovidos por las instituciones universitarias los que consideran, significativamente respecto a las opiniones de los representantes de las instituciones privadas, que la orientación vocacional está presente en algunas programaciones.

En este sentido, podemos apuntar que la planificación de la orientación vocacional está asociada a determinados módulos, apenas presentes en los programas de instituciones privadas, o responde a criterios individuales y/o personales de algunos formadores.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
ORIENTACIÓN VOCACIONAL	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. En algunas programaciones	4.1 (0.3)	2.3 (1)	p<0.05 (1>2)
2. En programaciones específicas ajenas a las áreas, prácticas, etc.	3.1 (1)	2.4 (1.1)	
3. No se tiene en cuenta la orientación vocacional en la programación	2.1 (0.8)	2.3 (1)	
4. Es una decisión personal de cada formador	3.2 (1.2)	2.7 (1.2)	

Tabla 8.79.: Análisis de la programación de la orientación vocacional según tipología institucional.



Gráfica 8.74.: Análisis de la programación de la orientación vocacional según tipología institucional.

J) Bases y fundamentos del programa

De las opiniones de los encuestados podemos apuntar, a la vista de los resultados (tabla 8.78) que los programas de las instituciones universitarias están más fundamentados que los que provienen de instituciones privadas.

Específicamente, las diferencias son significativas en la valoración de la base antropológica y de la referencia sociológica. Esto, aplicado a la formación de formadores nos indica que el referente profesional del formador parece estar más claro en los programas universitarios, tanto a nivel personal como a nivel contextual, donde el profesional de la formación interviene.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
BASES Y FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Tiene una base antropológica bien diferenciada	3.6 (1.1)	2.5 (0.9)	p<0.05 (1>2)
2. Tiene un fundamento psicológico evidente	3.8 (0.8)	3.4 (0.9)	
3. La referencia sociológica está clara	4.2 (0.6)	3.1 (1)	p<0.05 (1>2)
4. Contempla un enfoque pedagógico unívoco	4 (0.7)	3.6 (1.2)	
5. Aparece evidente la viabilidad del proyecto	4.4 (1)	3.9 (0.9)	

Tabla 8.80.: Análisis de las bases y fundamentos de los programas según tipología institucional.

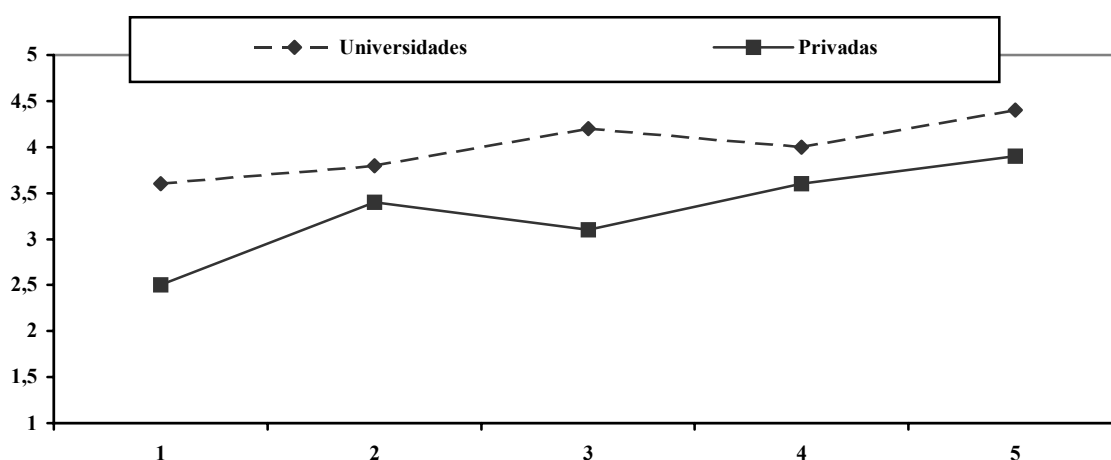


Gráfico 8.75.: Análisis de las bases y fundamentos de los programas según tipología institucional.

K) Contrastación de la programación

Como podemos comprobar, a la vista de los resultados, sintetizados en la tabla 8.81, la contrastación de la programación con la realidad es una acción poco presente en los programas de formación de formadores. Así, aunque se constatan algunas valoraciones más altas que otras, estas hacen referencia a contrastaciones internas; es decir, referidas a aquellos que intervienen directamente en el programa: instituciones y formador.

No obstante, más allá de valoraciones generales, podemos constatar varias diferencias significativas derivadas de la comparación de las aportaciones de los encuestados agrupadas en las tipologías institucionales presentes en el estudio. La consideración de las aportaciones de los agentes sociales, de los sindicatos, de la patronal y de publicaciones periódicas, está más presente en los programas promovidos por las instituciones universitarias. Por otra parte, las aportaciones sobre la inexistencia de contraste es significativa respecto a las instituciones universitarias. Aunque con una puntuación ajustada, los encuestados que

representas a las instituciones privadas sugieren, débilmente, que no se contrasta nada.

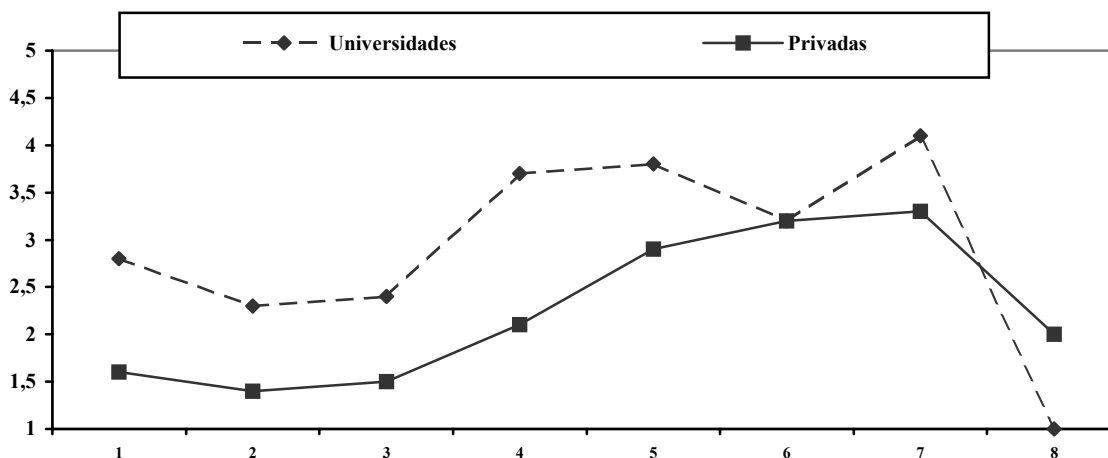
Un aspecto complementario a los propuestos en los cuestionarios, referente a la contratación de la programación, es sugerido por uno de los expertos entrevistados que proviene de una institución privada. Su aportación hace referencia al cliente:

“Respecto a la contrastación, cuando diseñamos un producto, un programa de formación de formadores, muchas veces se invita a empresas a que participen en las pruebas piloto de los productos de catálogo. No obstante, esto tiene sus riesgos, ya que si extiendes demasiado el producto, pierdes oportunidades de negocio.” (E2)

Estas razones pueden explicar, que no justificar, la poca contrastación, en comparación con las instituciones universitarias, presente en los programas de formación de formadores organizados por instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
CONTRASTACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. De acuerdo a las “noticias” de los agentes sociales	2.8 (1.2)	1.6 (0.9)	p<0.05 (1>2)
2. De acuerdo a las “noticias” de los sindicatos	2.3 (1)	1.4 (0.6)	p<0.05 (1>2)
3. De acuerdo a las “noticias” de la patronal	2.4 (0.9)	1.5 (0.8)	p<0.05 (1>2)
4. De acuerdo a publicaciones periódicas	3.7 (1.4)	2.1 (1)	p<0.05 (1>2)
5. De acuerdo a publicaciones especializadas	3.8 (1.3)	2.9 (1.4)	
6. De acuerdo a indicaciones de la institución	3.2 (1.4)	3.2 (1.2)	
7. De acuerdo al sentido común del formador	4.1 (0.8)	3.3 (1.1)	
8. No se contrasta nada	1 (0)	2 (1.2)	p<0.05 (2>1)

Tabla 8.81.: Análisis de la contrastación de la programación según tipología institucional.



Gráfica 8.76.: Análisis de la contrastación de la programación según tipología institucional.

L) Selección de participantes

Las diferencias existentes en la valoración de la selección de los participantes son tremendamente significativas, al menos visualmente, como puede apreciarse en la gráfica 8.77.

Sin entrar en el comentario de las diferencias significativas entre las dos opiniones que se comparan, podemos apuntar la existencia de dos tendencias en la selección de participantes que representan las tipologías institucionales consideradas, así como las características diferenciales que sobre el particular mantienen los programas de formación de formadores que se promueven:

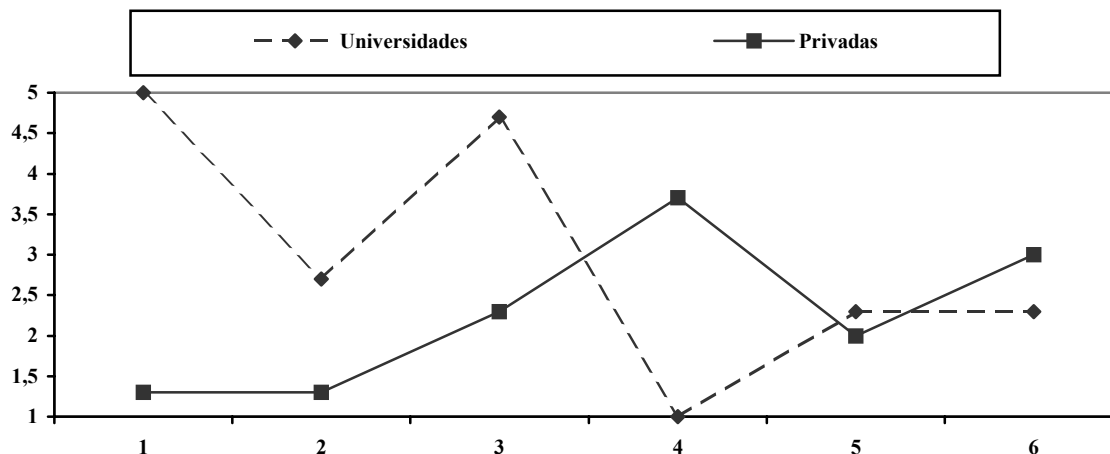
- Las instituciones universitarias seleccionan mayoritariamente por currículum vitae y por experiencia profesional.
- Las instituciones privadas seleccionan, fundamentalmente, por orden de llegada a la matriculación.

Como complemento a las aportaciones que provienen de las instituciones universitarias, tenemos la siguiente cita de entrevista donde se analiza la selección de participantes:

“Además de valorar los criterios previos de experiencia y de nivel académico, la entrevista puede decantar a la realización de un curso u otro dentro de la oferta disponible. En función de las características de la persona, podemos llegar a sugerir itinerarios complementarios o alternativos.” (E4)

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
SELECCIÓN PARTICIPANTES	X (s)	X (s)	
1. Por Currículum Vitae	5 (0)	1.3 (0.6)	p<0.05 (1>2)
2. Por historial académico	2.7 (0.6)	1.3 (0.6)	p<0.05 (1>2)
3. Por experiencia profesional	4.7 (0.6)	2.3 (1.1)	p<0.05 (1>2)
4. Por orden de llegada a la matriculación	1 (0)	3.7 (0.6)	p<0.05 (2>1)
5. Por capacidades	2.3 (1.1)	2 (1)	
6. Por capacidades y competencias	2.3 (1.1)	3 (0.8)	

Tabla 8.82.: Análisis de la selección de los participantes según tipología institucional.



Gráfica 8.77.: Análisis de la selección de los participantes según tipología institucional.

8.3.3.- Desarrollo del programa

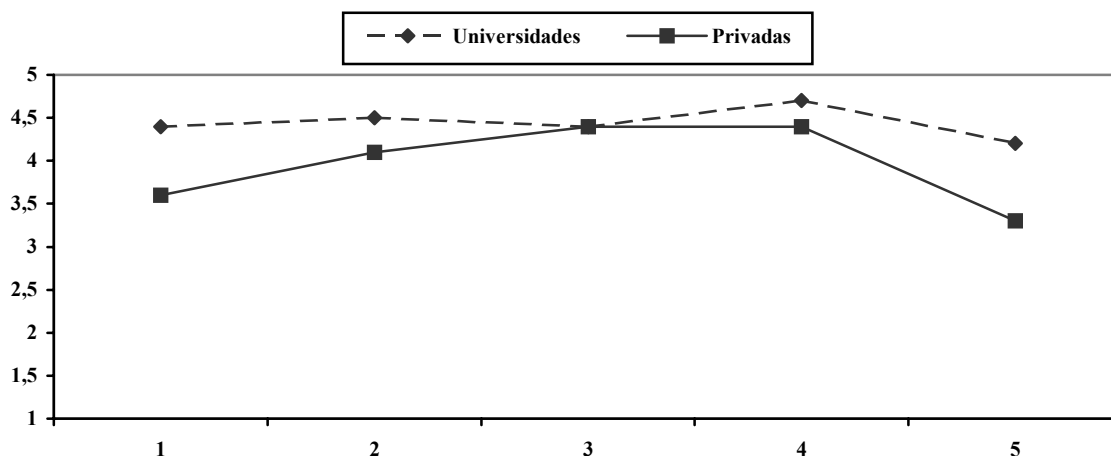
A) Tratamiento y aprendizaje de los contenidos

Aunque la interiorización, la asimilación, la integración, la transferencia y la originalidad están globalmente presentes en los programas de formación de formadores, se presentan diferencias significativas en la comparación de las valoraciones desde la perspectiva institucional.

En este sentido, los representantes de las instituciones universitarias puntúan más el tratamiento y aprendizaje de los contenidos en cuanto a interiorización, asimilación, transferencia y originalidad. Asimismo, las puntuaciones son más cercanas, en todos los aspectos considerados, en relación con las aportaciones de los representantes de las instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
TRATAMIENTO Y APRENDIZAJE CONTENIDOS	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Que el participante interiorice (almacene significativamente)	4.4 (0.7)	3.6 (1)	p<0.05 (1>2)
2. Que el participante asimile los contenidos (los relacione)	4.5 (0.5)	4.1 (0.7)	p<0.05 (1>2)
3. Que el participante integre (modifique el comportamiento)	4.4 (1)	4.4 (0.7)	
4. Que el participante genere transferencia (de los contenidos actuales a nuevos contenidos a aprender)	4.7 (0.5)	4.4 (0.7)	
5. Que sea original en el aprendizaje de contenidos (que genere nuevos contenidos)	4.2 (0.8)	3.3 (0.9)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.83.: Análisis del tratamiento y aprendizaje de los contenidos según tipología institucional.



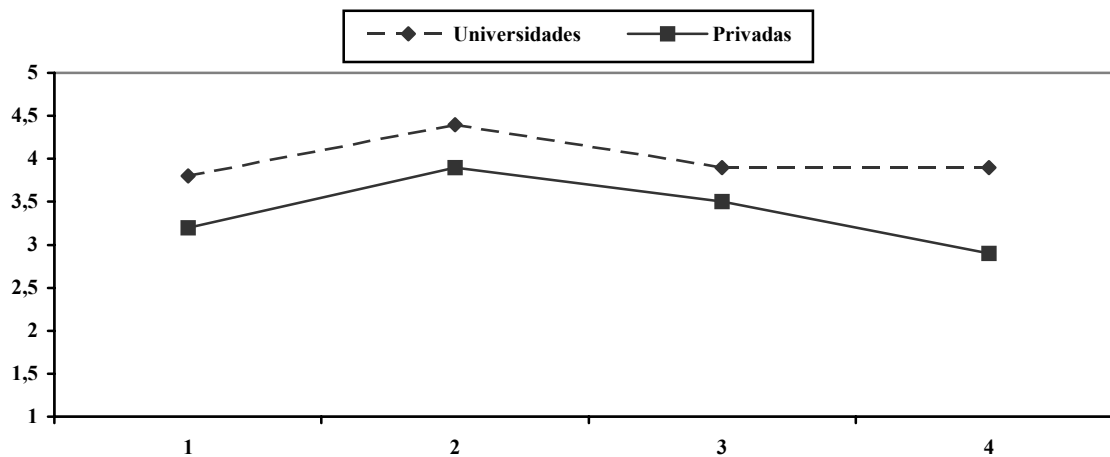
Gráfica 8.78.: Análisis del tratamiento y aprendizaje de los contenidos según tipología institucional.

Todos los referentes propuestos que rigen en tratamiento y aprendizaje de los contenidos del programa de formación de formadores son valorados con puntuaciones más altas por los encuestados de las instituciones universitarias. Es en la consideración de los contenidos del programa a aprender en créditos, módulos, etc., posteriores donde las diferencias son significativas.

Al respecto, podemos apuntar que estas valoraciones significativas enlazan con la importancia otorgada por los representantes de las instituciones universitarias a la modalidad cíclico-horizontal de secuenciación de contenidos.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
TRATAMIENTO Y APRENDIZAJE CONTENIDOS	X (s)	X (s)	
1. El modo de ser del contenido (logocentrismo)	3.8 (1)	3.2 (1.4)	
2. Las características del grupo de aprendizaje (aprendizajes anteriores, intereses, necesidades, etc.)	4.4 (0.9)	3.9 (0.9)	
3. Las características individuales de cada participante	3.9 (1.2)	3.5 (1.1)	
4. Los contenidos del programa a aprender en créditos, módulos, etc., posteriores	3.9 (0.9)	2.9 (1.2)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.84.: Análisis de los referentes que rigen el tratamiento y aprendizaje de los contenidos según tipología institucional.



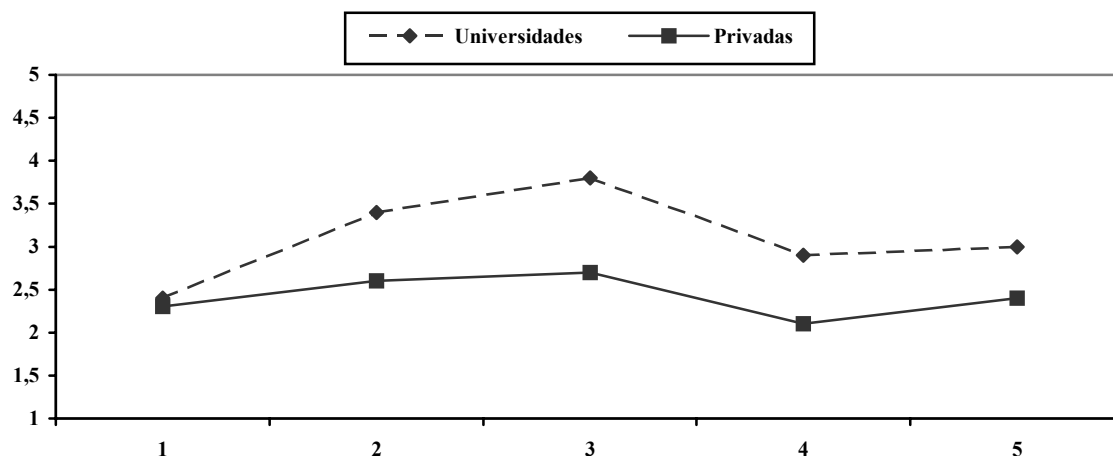
Gráfica 8.79.: Análisis de los referentes que rigen el tratamiento y aprendizaje de los contenidos según tipología institucional.

Mientras que las referencias culturales, sociales y políticas están poco presentes en los programas de formación de formadores promovidos por las instituciones privadas, las diferencias son significativas, en comparación con las aportaciones de las instituciones universitarias en relación con las referencias a problemas sociales.

Con ello, sobre la base de los resultados sintetizados en la tabla 8.85, podemos afirmar que los programas de formación de formadores organizados por instituciones universitarias están más ilustrados con referencias culturales, sociales, políticas y críticas que los promovidos por las instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
TRATAMIENTO Y APRENDIZAJE CONTENIDOS	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Todo se centra en el contenido científico-técnico	2.4 (1)	2.3 (1.1)	
2. Se hacen referencias culturales	3.4 (0.8)	2.6 (1.3)	
3. Se hacen referencias a problemas sociales	3.8 (0.8)	2.7 (1.3)	p<0.05 (1>2)
4. Hay referencias a la influencia de la política en la producción	2.9 (1.1)	2.1 (1.1)	
5. Existen procesos críticos sobre las medidas tecnológicas existentes en el tipo de producción	3 (1)	2.4 (1)	

Tabla 8.85.: Análisis del desarrollo de los contenidos programados según tipología institucional.



Gráfica 8.80.: Análisis del desarrollo de los contenidos programados según tipología institucional.

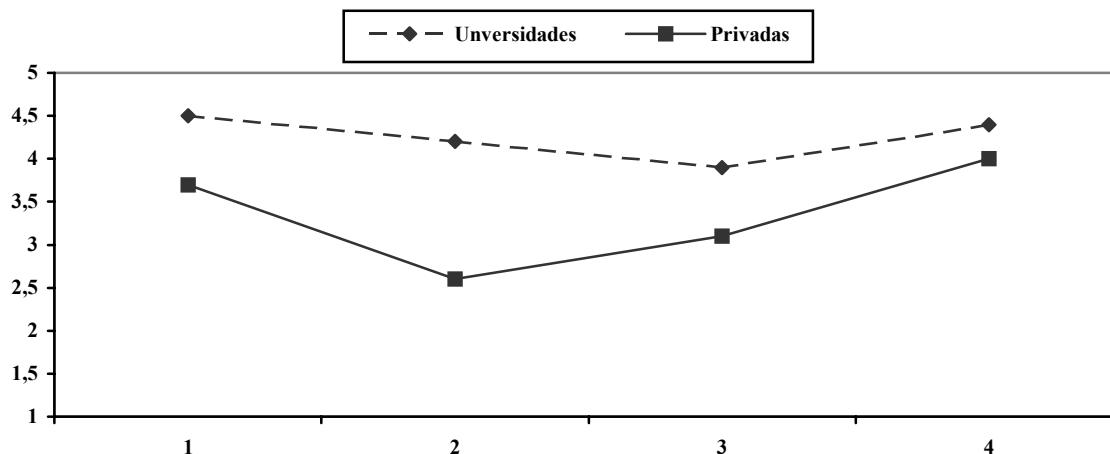
B) Intencionalidad docente

A la vista de los resultados que aparecen en la tabla 8.86, la intencionalidad formal, enculturizante y axiológica está significativamente más presente en los programas universitarios de formación de formadores que en los organizados por instituciones privadas.

Como puede apreciarse, la intencionalidad instrumental es la más alta en los programas de las instituciones privadas siendo las diferencias existentes en este aspecto poco destacables.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
INTENCIONALIDAD DOCENTE	X (s)	X (s)	
1. Sus capacidades de pensamiento (intención "formal")	4.5 (0.5)	3.7 (0.7)	p<0.05 (1>2)
2. El mundo cultural al que pertenece (ciencia, arte, tecnología, valores, saberes, ...)	4.2 (0.7)	2.6 (1)	p<0.05 (1>2)
3. Su mundo de valores humanos (axiología)	3.9 (0.9)	3.1 (0.9)	p<0.05 (1>2)
4. Su dominio instrumental (habilidades y destrezas)	4.4 (0.5)	4 (1.2)	

Tabla 8.86.: Análisis de la intencionalidad docente según tipología institucional.

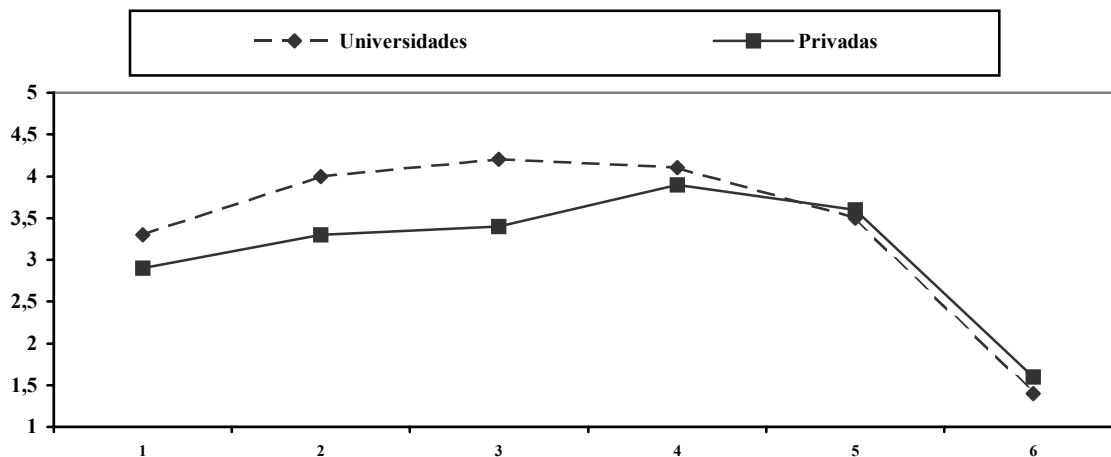


Gráfica 8.81.: Análisis de la intencionalidad docente según tipología institucional.

Complementariamente a la intencionalidad docente antes analizada, las diferencias significativas que aparecen en las propuestas consideradas en la tabla 8.87 hacen referencia a que el participante sea crítico ante situaciones de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, son las aportaciones que vienen de los programas universitarios las que consideran, más que las que provienen de las instituciones privadas, la apuntada intencionalidad.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
INTENCIONALIDAD DOCENTE	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Lograr que se consiga el mayor número posible de conceptos	3.3 (1.1)	2.9 (1)	
2. El dominio de formas de hacer, es decir, de procedimientos de enseñanza	4 (1)	3.3 (1.3)	
3. Que el participante sea crítico ante situaciones de enseñanza-aprendizaje	4.2 (0.7)	3.4 (1.3)	p<0.05 (1>2)
4. El cambio de actitudes hacia la enseñanza en el campo profesional	4.1 (0.8)	3.9 (1.2)	
5. Una enseñanza integral	3.5 (0.9)	3.6 (1.2)	
6. Un adoctrinamiento de acuerdo a un modelo de enseñanza	1.4 (0.5)	1.6 (0.8)	

Tabla 8.87.: Análisis de los aspectos complementarios de la intencionalidad docente según tipología institucional.



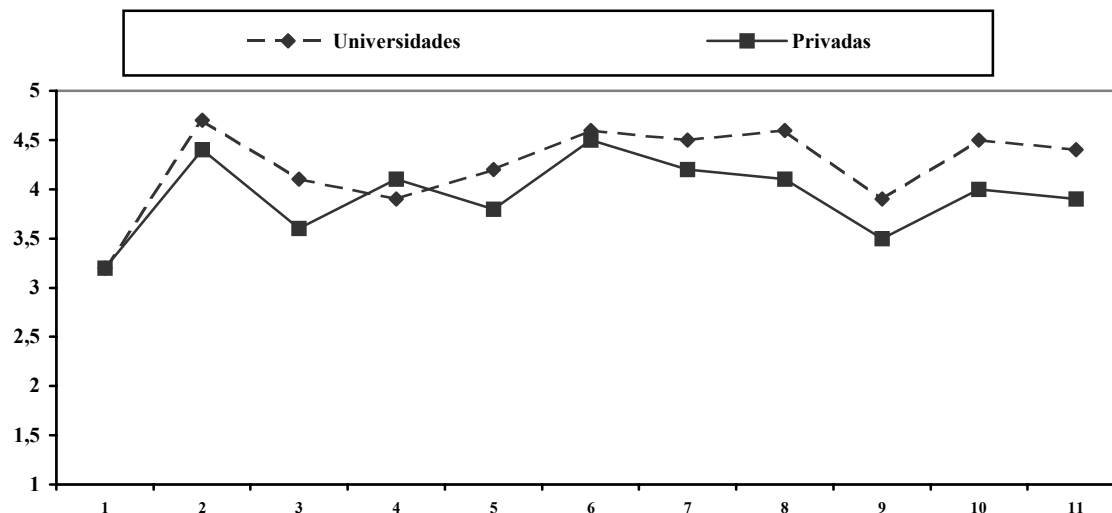
Gráfica 8.82.: Análisis de los aspectos complementarios de la intencionalidad docente según tipología institucional.

C) Principio de multivariedad de estrategias metodológicas

Frente a las propuestas relacionadas con el principio de multivariedad de estrategias metodológicas, podemos comprobar, a la vista de la tabla 8.88, que las opiniones comparadas apenas difieren. Únicamente se destaca el código de comunicación, más considerado significativamente por los informantes de los programas universitarios que por los que valoran los programas de las instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
	X (s)	X (s)	
MULTIVARIEDAD DE ESTRATEGIAS			
1. El uso de las Nuevas Tecnologías y TICs	3.2 (1)	3.2 (1.1)	
2. La participación del participante	4.7 (0.5)	4.4 (1)	
3. La corrección de la explicación	4.1 (0.9)	3.6 (1.2)	
4. Los medios didácticos	3.9 (0.9)	4.1 (0.8)	
5. El trabajo individual	4.2 (0.9)	3.8 (1.3)	
6. El trabajo en grupo	4.6 (0.5)	4.5 (0.8)	
7. La distribución del tiempo	4.5 (0.7)	4.2 (0.8)	
8. El código de comunicación	4.6 (0.5)	4.1 (0.8)	p<0.05 (1>2)
9. La experiencia existencial (no laboral) del participante	3.9 (1.2)	3.5 (0.8)	
10. La adecuación de los medios didácticos al contenido que se explica	4.5 (0.7)	4 (1)	
11. La adecuación de la explicación a la comunicación no verbal (gestos, movimientos, risa, asombro, etc.) de los participantes	4.4 (0.7)	3.9 (0.7)	

Tabla 8.88.: Análisis del desarrollo del principio de multivariedad de estrategias metodológicas según tipología institucional.



Gráfica 8.83.: Análisis del desarrollo del principio de multivariación de estrategias metodológicas según tipología institucional.

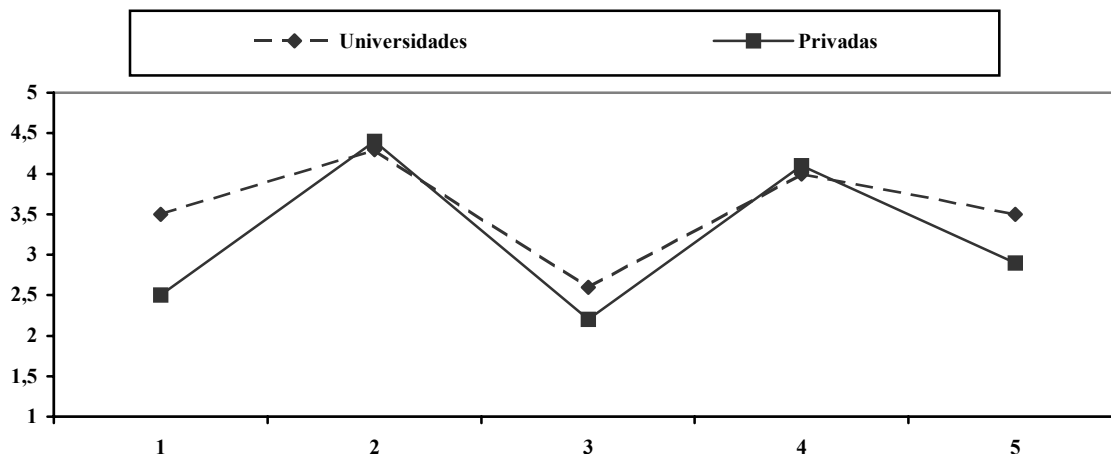
D) Interacción actividad docente-actividad discente

El análisis de la interacción actividad docente-actividad discente presenta diferencias significativas en la valoración del predominio de la explicación del formador.

En este sentido, son las opiniones que se emiten desde las instituciones universitarias las que consideran que la explicación del formador es más predominante frente a las opiniones emitidas desde las instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
INTERACCIÓN ACTIVIDAD	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Predomina la explicación del formador	3.5 (0.9)	2.5 (0.8)	p<0.05 (1>2)
2. Hay buena participación de los participantes	4.3 (0.7)	4.4 (0.9)	
3. Predomina el trabajo individual	2.6 (1.1)	2.2 (0.8)	
4. Lo habitual es el trabajo en grupo	4 (1.2)	4.1 (1.1)	
5. Hay aportaciones de otros formadores	3.5 (1.5)	2.9 (1.2)	

Tabla 8.89.: Análisis de la interacción actividad docente y discente según tipología institucional.



Gráfica 8.84.: Análisis de la interacción actividad docente y discente según tipología institucional.

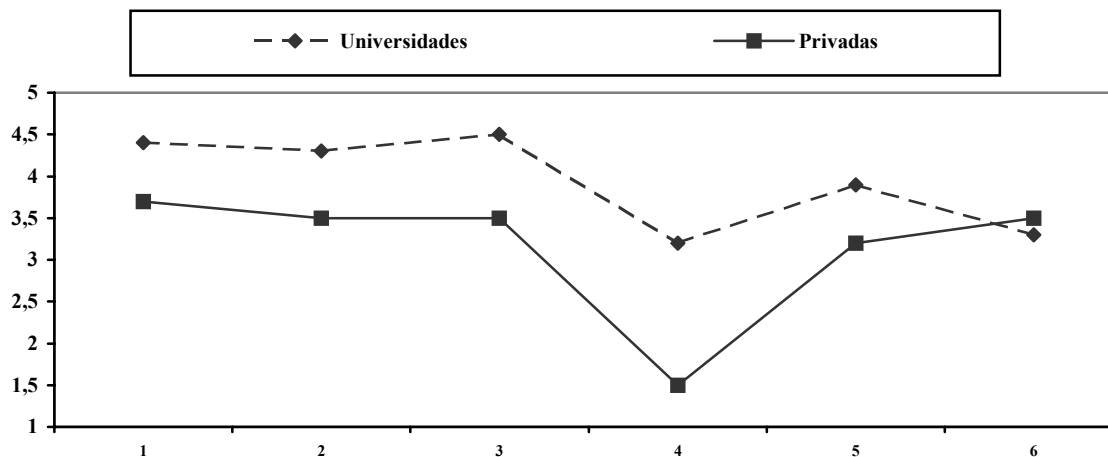
E) Actividad del formador Análisis de la interacción actividad docente y discente según tipología institucional.

En opinión de los encuestados que responden desde las instituciones universitarias, las explicaciones del formador difieren significativamente de las opiniones emitidas por los que responden desde las instituciones privadas al considerar que éste realiza análisis de repercusión social.

Al resto de aspectos propuestos, aunque las diferencias no son significativas, los encuestados de las instituciones universitarias otorgan puntuaciones sensiblemente más altas, excepto en la consideración de la orientación al participante sobre problemas sociolaborales y tecnológicos, donde son similares las opiniones de ambos colectivos.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
ACTIVIDAD FORMADOR	X (s)	X (s)	
1. Existen ejemplos referidos a la realidad actual sobre el tema	4.4 (0.5)	3.7 (1.9)	
2. Se contrastan experiencias distintas	4.3 (0.6)	3.5 (1.7)	
3. Se recurre a la experiencia de los participantes	4.5 (0.7)	3.5 (1.7)	
4. Se hace un análisis de repercusión social	3.2 (0.9)	1.5 (1)	p<0.05 (1>2)
5. Se plantean problemas del mundo laboral	3.9 (1)	3.2 (1.7)	
6. Se orienta al participante sobre problemas sociolaborales y tecnológicos	3.3 (0.9)	3.5 (1.7)	

Tabla 8.90.: Análisis de las opiniones de los participantes sobre la actividad del formador según tipología institucional.



Gráfica 8.85.: Análisis de las opiniones de los participantes sobre la actividad del formador según tipología institucional.

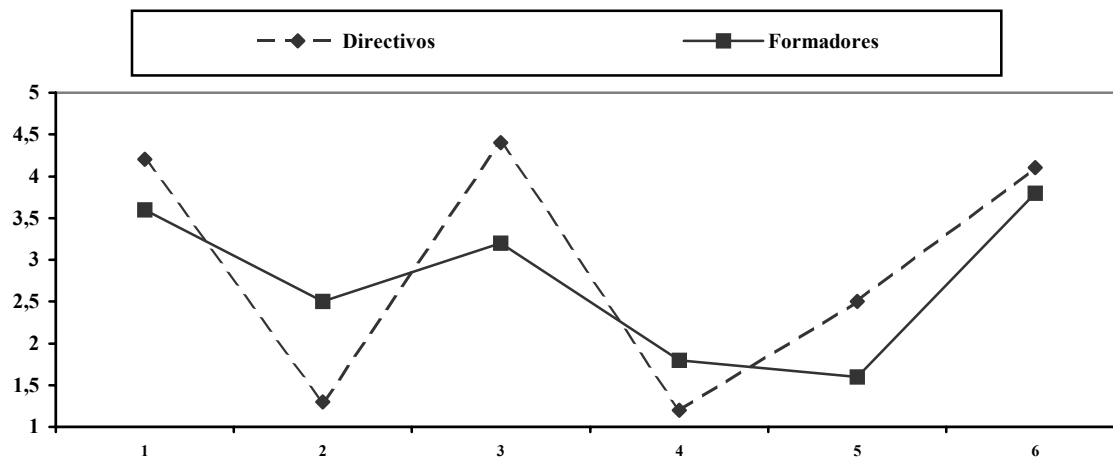
Las opiniones de los encuestados difieren significativamente en la valoración de la acción del formador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por una parte, son los representantes de las instituciones privadas los que consideran que la acción del formador es más cerrada y repetitiva que en los programas universitarios. Por otra, en los programas universitarios la acción es considerada como más sugeridora y flexible.

Sin duda, la variable temporal parece influir en la percepción de la acción del formador. En este sentido, cuando hay más tiempo, es el caso de los programas que se organizan desde las instituciones universitarias, el formador da más pie a un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la flexibilidad tiene cabida. En cambio, cuando el tiempo es más ajustado, en los programas promovidos por las instituciones privadas, el formador tiende a realizar intervenciones más cerradas que pueden ser percibidas como una acción más cerrada y, si cabe, repetitiva con el fin de que los conocimientos básicos queden suficientemente claros.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
ACTIVIDAD FORMADOR	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Abierta, permisiva, condescendiente...	4.2 (0.9)	3.6 (1.4)	
2. Cerrada, repetitiva...	1.3 (0.6)	2.5 (1.7)	p<0.05 (2>1)
3. Sugeridora, flexible...	4.4 (0.7)	3.2 (1.6)	p<0.05 (1>2)
4. Autoritaria, cerrada...	1.2 (0.4)	1.8 (1.5)	
5. Crítica, dubitativa	2.5 (1.3)	1.6 (1.2)	
6. Segura, personal, clara ...	4.1 (0.8)	3.8 (1.2)	

Tabla 8.91.: Análisis de la acción del formador según tipología institucional.



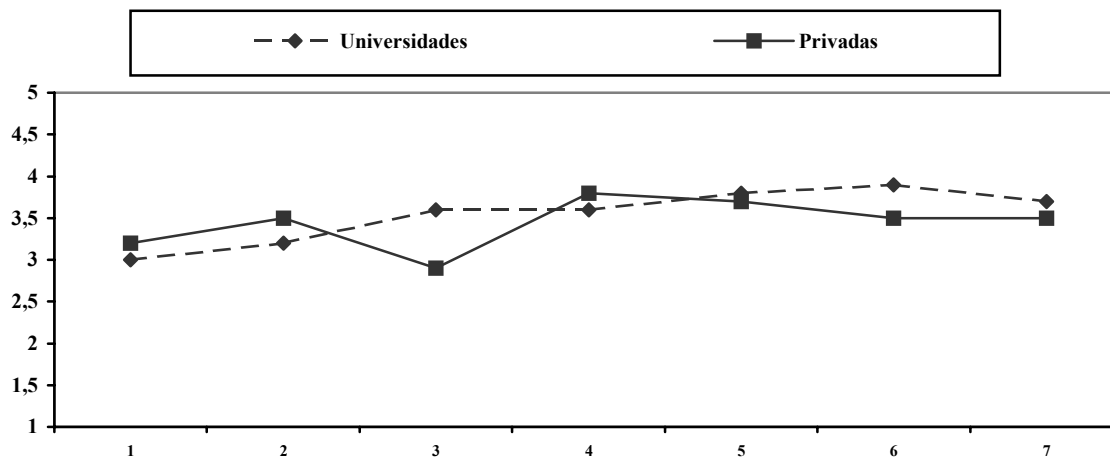
Gráfica 8.86.: Análisis de la acción del formador según tipología institucional.

F) Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje que se proponen apenas se diferencian en las dos tipologías de programas de formación de formadores analizadas. Tan solo se destaca significativamente, con una puntuación más alta desde los programas universitarios, el hecho de permitir avanzar al participante según su propio ritmo.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	X (s)	X (s)	
1. Son iguales para todos los participantes	3 (1.3)	3.2 (1.4)	
2. Son iguales para todos en los aprendizajes básicos	3.2 (1.3)	3.5 (1.4)	
3. Se permite avanzar a su ritmo de aprendizaje	3.6 (0.9)	2.9 (1.2)	p<0.05 (1>2)
4. Son variadas	3.6 (1)	3.8 (1.2)	
5. Se complementan unas con otras	3.8 (0.9)	3.7 (1.3)	
6. Se adaptan a la forma del contenido	3.9 (0.8)	3.5 (1.3)	
7. Se adecuan a su forma y estilo de aprendizaje	3.7 (1)	3.5 (1.1)	

Tabla 8.92.: Análisis de la caracterización de las estrategias de aprendizaje según tipología institucional.



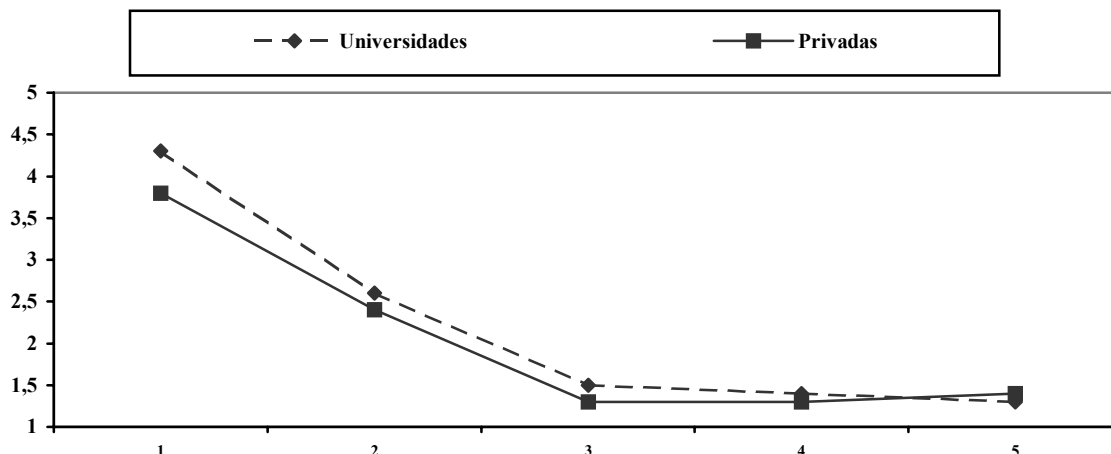
Gráfica 8.87.: Análisis de la caracterización de las estrategias de aprendizaje según tipología institucional.

G) Actividad del participante

Como en el caso anterior, apenas se distinguen diferencias en la valoración de la participación del participante. Únicamente puede destacarse una mínima diferencia, aunque significativa, en el hecho de permitir la participación del participante cuando este quiere. Son las opiniones que provienen de los programas universitarios de formación de formadores, como puede apreciarse en la tabla 8.93, las que presentan una puntuación más alta.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
ACTIVIDAD DEL PARTICIPANTE	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Cuando cada participante quiere	4.3 (0.6)	3.8 (1)	p<0.05 (1>2)
2. En los momentos permitidos por el formador	2.6 (1.3)	2.4 (1.3)	
3. Solamente al finalizar la actividad	1.5 (0.7)	1.3 (0.6)	
4. De forma limitada	1.4 (0.8)	1.3 (0.6)	
5. Solamente cuando pregunta el formador	1.3 (0.6)	1.4 (0.6)	

Tabla 8.93.: Análisis de la participación del participante según tipología institucional.



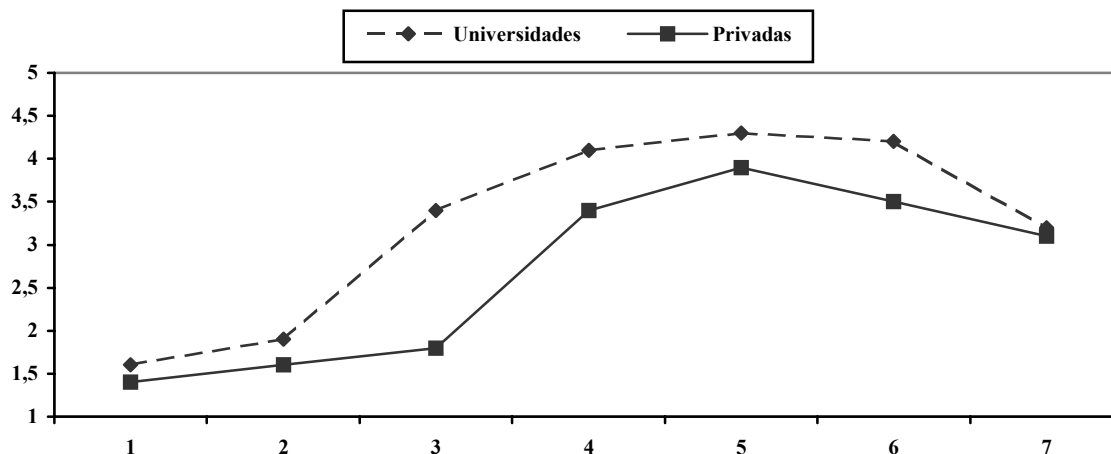
Gráfica 8.88.: Análisis de la participación del participante según tipología institucional.

H) Actividades de enseñanza-aprendizaje

Las valoraciones sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje son superiores según las opiniones que provienen de los programas universitarios. Como podemos comprobar en la tabla 8.94, las referencias a la realidad de la Unión Europea están más presentes en los programas universitarios, mientras que son casi inexistentes en los programas de las instituciones privadas.

ACTIVIDADES ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	INSTITUCIONES		SIGNIF. (DIF.)
	Universidades X (s)	Privadas X (s)	
1. Se trabajan situaciones sindicales de actualidad	1.6 (0.7)	1.4 (0.6)	
2. Se trabajan situaciones laborales desde la perspectiva patronal	1.9 (0.8)	1.6 (0.8)	
3. Se estudian los temas haciendo referencia a la realidad de la Unión Europea	3.4 (1.2)	1.8 (0.1)	p<0.05 (1>2)
4. Se hace referencia a la realidad del mercado laboral	4.1 (1)	3.4 (1.4)	
5. Se plantean problemas del mundo laboral	4.3 (0.8)	3.9 (1.1)	
6. Se orienta al participante sobre problemas sociolaborales y tecnológicos	4.2 (1)	3.5 (1.2)	
7. Se comentan situaciones de competitividad en la producción	3.2 (0.9)	3.1 (1.4)	

Tabla 8.94.: Análisis de las referencias utilizadas por los formadores según tipología institucional.



Gráfica 8.89.: Análisis de las referencias utilizadas por los formadores según tipología institucional.

I) Medios y recursos utilizados por el formador

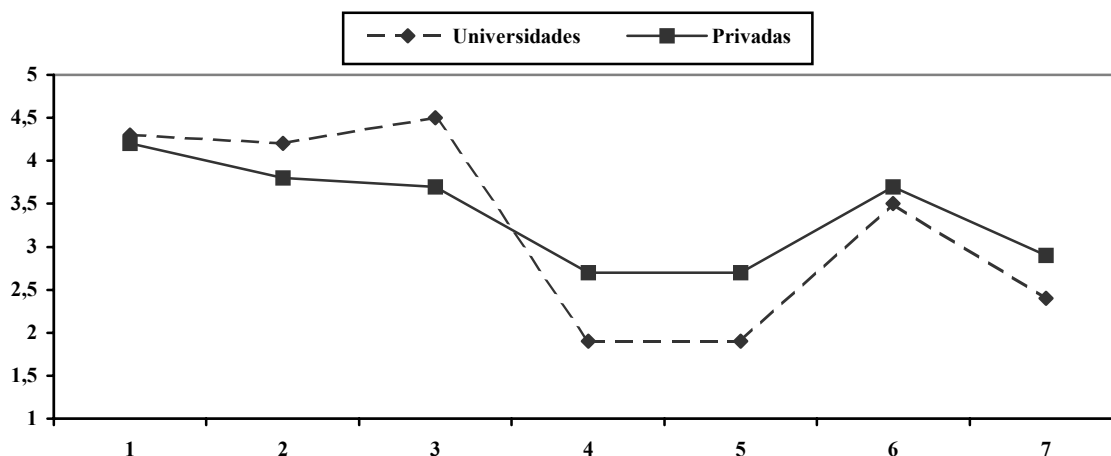
En la valoración de los medios y recursos utilizados por el formador en el desarrollo del programa, observamos dos tendencias.

Por una parte, significativamente desde el punto de vista estadístico, en los programas universitarios se utilizan fundamentalmente libros recomendados. Por otra parte, aunque las diferencias no sean significativas, merece destacar por la distancia existente entre las opiniones, una mayor utilización de libros de texto en los programas organizados por las instituciones privadas.

Sin duda, el factor tiempo, entre otros aspectos, parece influir en la utilización de medios y recursos por parte del formador. La utilización de libros de texto permite dirigir el proceso de aprendizaje, mientras que los libros recomendados, aunque lo adapten a las necesidades individuales y personales de los participantes, requieren por ello, de más tiempo en el proceso de aprendizaje.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF
MEDIOS Y RECURSOS UTILIZADOS	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Dossier multicopiado	4.3 (1.2)	4.2 (0.9)	
2. Artículos de revistas recomendadas	4.2 (1.2)	3.8 (1)	
3. Libros recomendados	4.5 (0.5)	3.7 (1.1)	p<0.05 (1>2)
4. Libro de texto (manual)	1.9 (1.4)	2.7 (1.8)	
5. Dos o tres libros como textos	1.9 (1.2)	2.7 (1.2)	
6. Material audiovisual	3.5 (1.2)	3.7 (1.2)	
7. Material informático	2.4 (1.3)	2.9 (1.3)	

Tabla 8.95.: Análisis de los medios y recursos utilizados por el formador según tipología institucional.



Gráfica 8.90.: Análisis de los medios y recursos utilizados por el formador según tipología institucional.

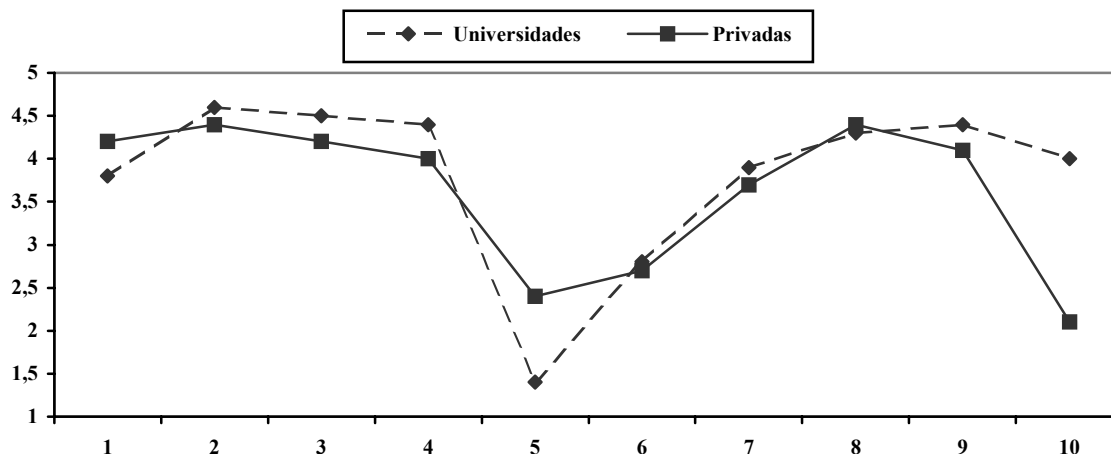
J) Características de las aulas

En la valoración de las características de las aulas dos aspectos difieren significativamente en los colectivos encuestados:

- La disponibilidad de material de primeros auxilios es valorada con una puntuación más alta por parte de los representantes de los programas de instituciones privadas.
- La disponibilidad de biblioteca está más presente en los programas de formación de formadores universitarios.

CARACTERÍSTICAS AULAS	INSTITUCIONES		SIGNIF. (DIF.)
	Universidades	Privadas	
1. Tienen un espacio para cada participante	3.8 (1)	4.2 (0.8)	
2. Hay mesa del formador	4.6 (0.7)	4.4 (0.7)	
3. Hay buena iluminación	4.5 (0.7)	4.2 (0.7)	
4. Hay buena sonoridad	4.4 (0.7)	4 (0.8)	
5. Dispone de material de primeros auxilios	1.4 (0.7)	2.4 (1.2)	p<0.05 (2>1)
6. Tienen salida de emergencia	2.8 (1.7)	2.7 (1.3)	
7. Permiten el trabajo individualizado	3.9 (1.4)	3.7 (0.9)	
8. Permiten el trabajo en grupo	4.3 (1.1)	4.4 (0.7)	
9. Son polivalentes (sirven para teoría y práctica)	4.4 (1)	4.1 (1.1)	
10. Hay biblioteca	4 (1.3)	2.1 (1.1)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.96.: Análisis de las características de los espacios según tipología institucional.



Gráfica 8.91.: Análisis de las características de los espacios según tipología institucional.

K) Logro de objetivos

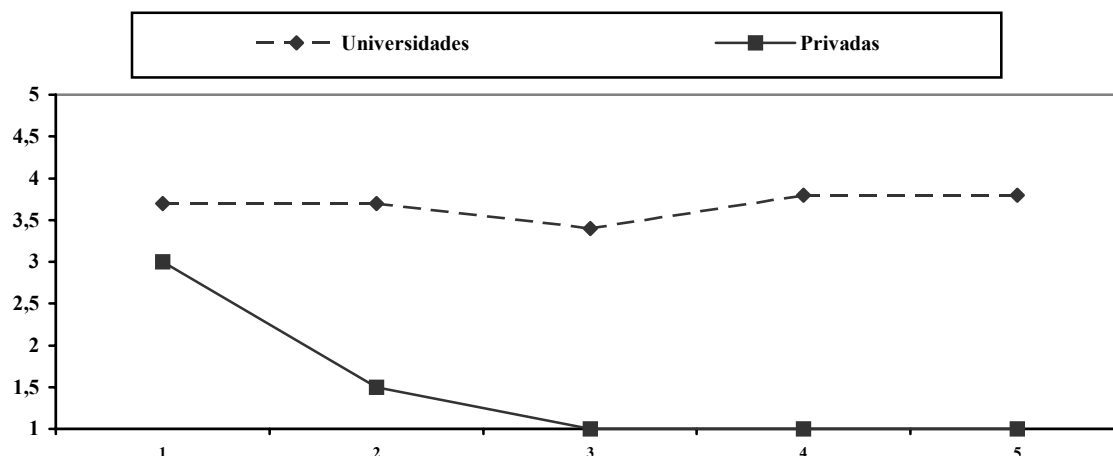
La opinión de los participantes sobre la información que disponen sobre el logro de objetivos es muy discrepante.

En primer lugar, el conocimiento de lo que el participante ha logrado, aunque no plantea diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas, presenta una desviación muy alta en las opiniones de los participantes en programas promovidos por instituciones privadas. En el resto de los aspectos las diferencias son muy altas siendo la mayoría significativas como puede comprobarse en la tabla 8.97.

Con estos resultados podemos apuntar que la información sobre el logro de los objetivos apenas está presente en los programas de formación de formadores promovidos por las instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
LOGRO DE OBJETIVOS	X (s)	X (s)	
1. Qué ha logrado	3.7 (1.1)	3 (2)	
2. A qué nivel lo ha logrado	3.7 (1.1)	1.5 (0.7)	
3. Qué laguna instructiva tiene	3.4 (1.4)	1 (0)	p<0.05 (1>2)
4. En qué aspectos tendría que ampliar	3.8 (1.3)	1 (0)	p<0.05 (1>2)
5. Qué puede desarrollar prácticamente	3.8 (1.2)	1 (0)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.97.: Análisis del conocimiento del logro de los objetivos según tipología institucional.



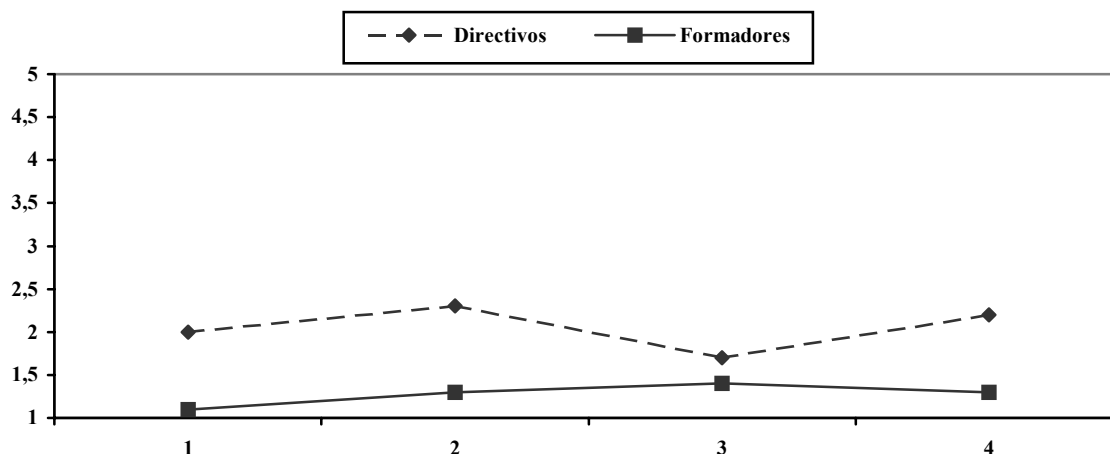
Gráfica 8.92.: Análisis del conocimiento del logro de los objetivos según tipología institucional.

L) Revisión de apuntes

Todo y que este aspecto es apenas valorado en ambas instituciones, y como tal no es una práctica extendida en la formación de formadores, se observan diferencias significativas a favor de las instituciones universitarias.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
REVISIÓN APUNTES	X (s)	X (s)	
1. Las revisa individualmente	2 (1.3)	1.1 (0.3)	p<0.05 (1>2)
2. Las revisa en grupo-clase	2.3 (1.4)	1.3 (0.5)	p<0.05 (1>2)
3. Forma grupos que se intercambian los apuntes para revisarlos	1.7 (0.9)	1.4 (0.7)	
4. Se tienen en cuenta para la evaluación	2.2 (1.3)	1.3 (0.6)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.98.: Análisis de la revisión de los apuntes de los participantes según tipología institucional.



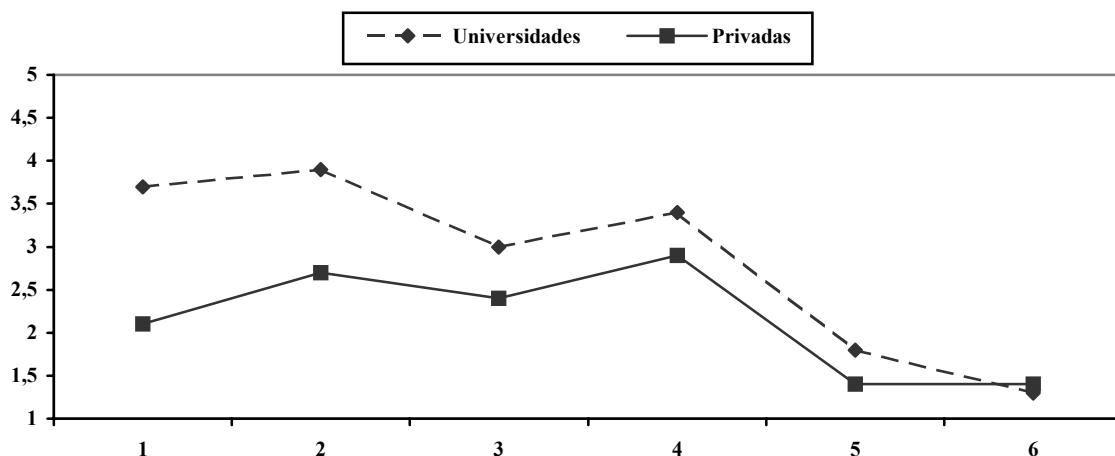
Gráfica 8.93.: Análisis de la revisión de los apuntes de los participantes según tipología institucional.

M) Acciones de tutoría

Las acciones de tutoría que se realizan en el desarrollo de los programas de formación de formadores están más presentes, según las opciones propuestas y según las respuestas obtenidas, en los programas universitarios. Destacan significativamente los encuestados universitarios mayor realización de tutorías colectivas. Además, como puede apreciarse en la tabla 8.99, también merece apuntarse la mayor realización de seguimientos individuales en los programas universitarios, aunque las diferencias no sean significativas.

ACCIÓN TUTORIAL	INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
1. De forma colectiva		3.7 (1.3)	2.1 (1.4)	p<0.05 (1>2)
2. Por seguimiento individual		3.9 (1.4)	2.7 (1.4)	
3. Por profesionales especializados		3 (1.9)	2.4 (1.6)	
4. Por el mismo formador		3.4 (1.1)	2.9 (1.3)	
5. Mediante conferencias		1.8 (1.1)	1.4 (0.6)	
6. Se contratan profesionales externos		1.3 (0.5)	1.4 (0.8)	

Tabla 8.99.: Análisis del desarrollo de acciones de tutoría según tipología institucional.



Gráfica 8.94.: Análisis del desarrollo de acciones de tutoría según tipología institucional

8.3.4.- Resultados del programa

A) Conocimientos de evaluación

Las opiniones referidas a lo que debería saberse sobre evaluación son diferentes para los representantes de las tipologías institucionales consideradas en el estudio.

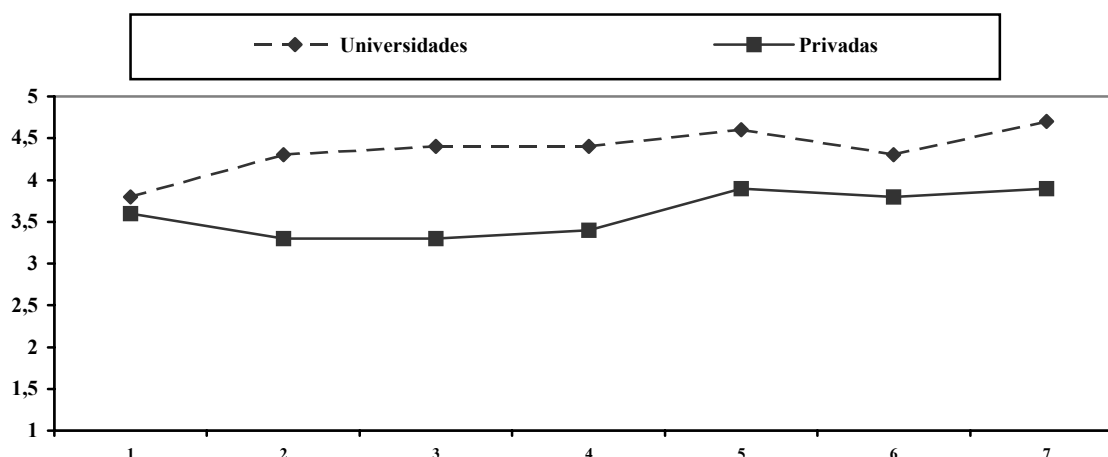
En este sentido, son significativas las diferencias en los siguientes conocimientos:

- Evaluación de rendimientos bajo criterio de satisfactoriedad.
- Planteamiento de criterios pertinentes y relevantes.
- Selección y secuenciación de los contenidos del programa.
- Evaluación de estrategias metodológicas.

En los cuatro casos apuntados, como puede apreciarse en la tabla 8.98, son los informantes de las instituciones universitarias los que dan más importancia a estos conocimientos.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
CONOCIMIENTOS SOBRE EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Evaluar rendimientos bajo suficiencia de rendimiento logrado (nivel de rendimiento logrado)	3.8 (1.1)	3.6 (1.3)	
2. Evaluar rendimientos bajo satisfactoriedad (de acuerdo las posibilidades de los alumnos)	4.3 (0.8)	3.3 (1.3)	p<0.05 (1>2)
3. Elaborar la lista pertinente y relevante de criterios para evaluación	4.4 (1)	3.3 (1.5)	p<0.05 (1>2)
4. Seleccionar y secuenciar previamente los contenidos del programa	4.4 (0.8)	3.4 (1.3)	p<0.05 (1>2)
5. Evaluar el propio programa	4.6 (0.7)	3.9 (1.4)	
6. Evaluar medios didácticos	4.3 (0.8)	3.8 (1.3)	
7. Evaluar estrategias metodológicas	4.7 (0.6)	3.9 (1.4)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.100.: Análisis de las opiniones sobre los conocimientos relacionados con la evaluación según tipología institucional.



Gráfica 8.95.: Análisis de las opiniones sobre los conocimientos relacionados con la evaluación según tipología institucional.

B) Criterios de evaluación

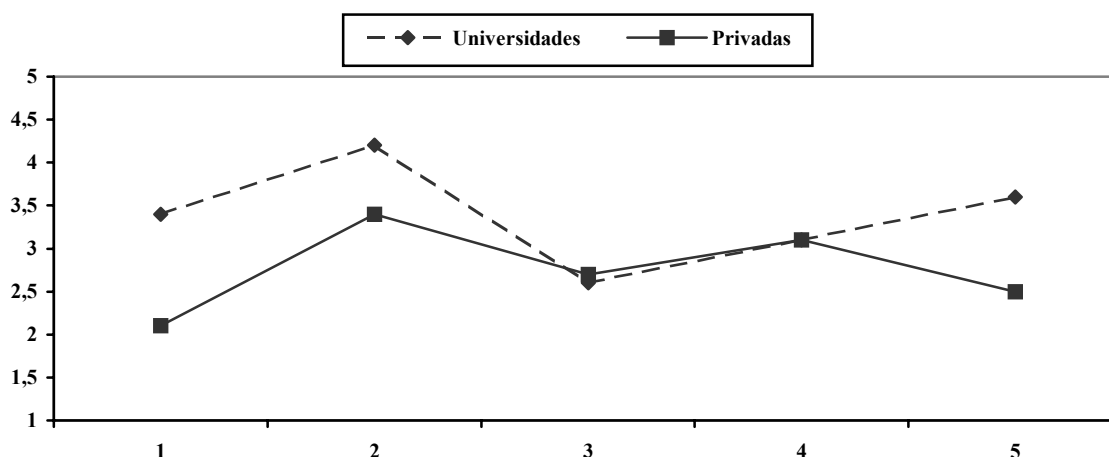
Los criterios de evaluación que debería utilizar un formador en la evaluación presentan diferencias significativas en la comparación de los dos colectivos encuestados.

Como podemos apreciar en la tabla 8.101, se plantea, por parte de los representantes de los programas de formación de formadores universitarios, una mayor importancia al criterio de suficiencia. Asimismo, aunque las diferencias no son significativas, este colectivo destaca también la combinación de los criterios de satisfactoriedad y suficiencia. Por otra parte, también señala este colectivo una

mayor importancia concedida a la evaluación relativa respecto a cómo es cada participante. En el resto de aspectos propuestos, como podemos comprobar a la vista de los resultados, los dos colectivos coinciden en las puntuaciones otorgadas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
1. Solamente suficiente (nivel de rendimiento logrado)	3.4 (1.1)	2.1 (1)	p<0.05 (1>2)
2. Suficiente y satisfactoria (de acuerdo a las posibilidades del participante)	4.2 (0.8)	3.4 (1.1)	
3. Absoluta (escala de 1 a 10)	2.6 (1.3)	2.7 (1.2)	
4. Relativa de acuerdo al grupo (punto más alto de la escala es el más alto del mejor participante)	3.1 (1.3)	3.1 (0.9)	
5. Relativa respecto a cómo es cada participante	3.6 (1.1)	2.5 (1)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.101.: Análisis de los criterios de evaluación que debería utilizar un formador según tipología institucional.



Gráfica 8.96.: Análisis de los criterios de evaluación que debería utilizar un formador según tipología institucional.

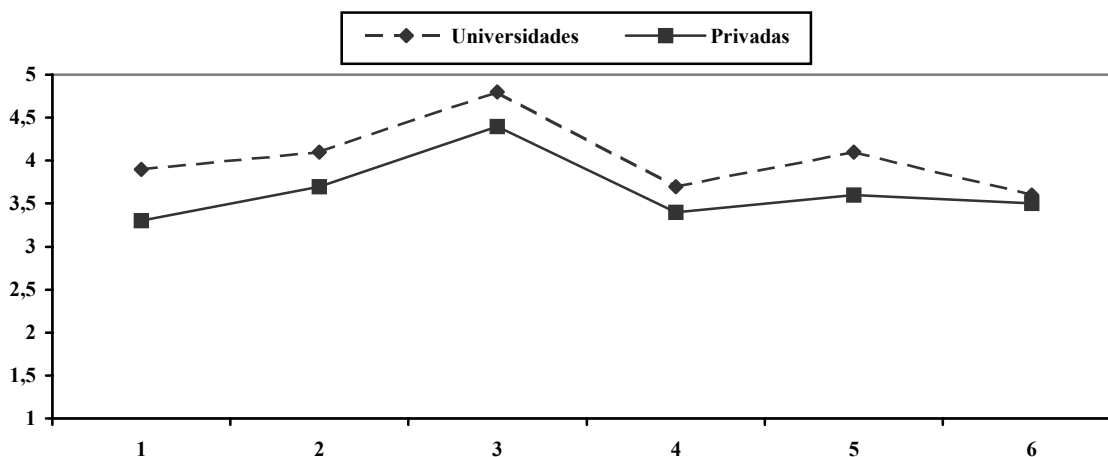
C) Rendimiento del participante

En el caso de la evaluación del rendimiento del participante, las opiniones de los encuestados están muy próximas. No obstante, como puede apreciarse en la tabla 8.102, en una de las opciones aparecen diferencias significativas en las opiniones.

Es en el logro de las competencias profesionales donde, además de presentarse las diferencias significativas, los dos colectivos encuestados dan más importancia para la evaluación del rendimiento participante. En este caso, son los programas organizados por las instituciones universitarias los que más importancia dan a la verificación del logro de las competencias profesionales.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
RENDIMIENTO DEL PARTICIPANTE	X (s)	X (s)	
1. El dominio del ámbito de los conceptos	3.9 (0.6)	3.3 (1.1)	
2. La consecución de valores y actitudes	4.1 (0.7)	3.7 (0.8)	
3. El logro de las competencias profesionales	4.8 (0.4)	4.4 (0.5)	p<0.05 (1>2)
4. La adecuación a los intereses de las empresas formativas	3.7 (0.9)	3.4 (1.1)	
5. La adecuación a los intereses de los participantes	4.1 (1.2)	3.6 (1)	
6. Las habilidades y destrezas didácticas	3.6 (0.9)	3.5 (1.2)	

Tabla 8.102.: Análisis de la evaluación del rendimiento del participante según tipología institucional.



Gráfica 8.97.: Análisis de la evaluación del rendimiento del participante según tipología institucional.

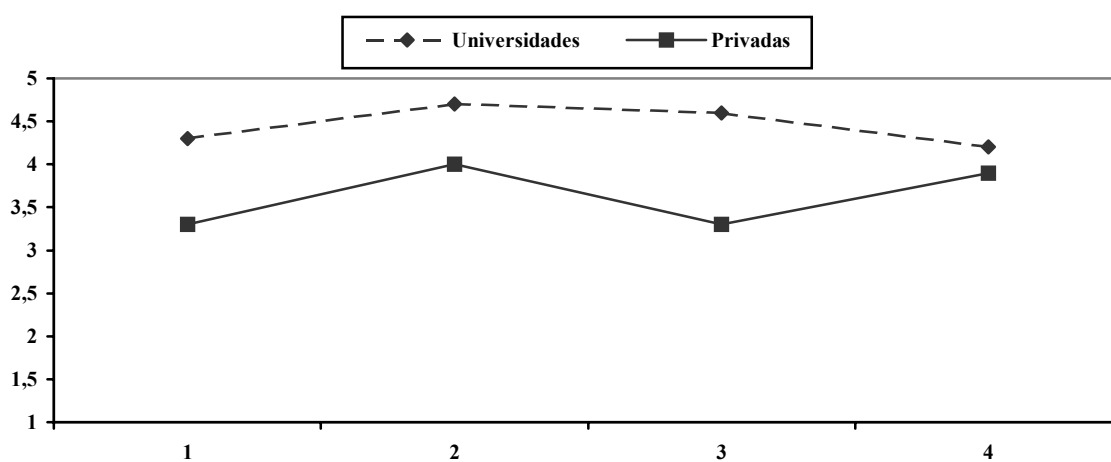
D) Importancia de las finalidades de la evaluación

La importancia concedida a las distintas finalidades de la evaluación presenta diferencias en todas las opciones consideradas, aunque sólo en un caso éstas sean significativas.

En este sentido, la importancia de la evaluación sumativa es significativamente diferente para los dos colectivos reunidos en torno a la variable mediacional tipología institucional. Son los representantes de las instituciones universitarias los que mayor importancia otorgan a esta finalidad.

IMPORTANCIA FINALIDADES EVALUACIÓN	Universidades X (s)	Privadas X (s)	SIGNIF (DIF.)
1. Diagnóstica	4.3 (0.9)	3.3 (1.4)	
2. Formativa	4.7 (0.5)	4 (1.1)	
3. Sumativa	4.6 (0.7)	3.3 (1.2)	p<0.05 (1>2)
4. De impacto	4.2 (1.1)	3.9 (1.2)	

Tabla 8.103.: Análisis de la importancia de las distintas finalidades de la evaluación según tipología institucional.



Gráfica 8.98.: Análisis de la importancia de las distintas finalidades de la evaluación según tipología institucional.

E) Utilidad de la evaluación diagnóstica

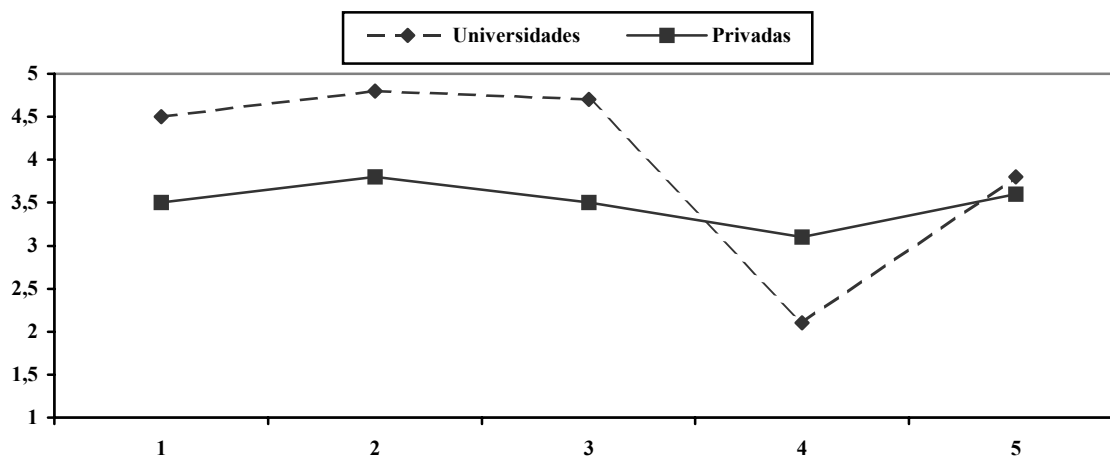
La valoración de la utilidad de la evaluación diagnóstica para el formador presenta bastantes diferencias a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 8.104. Sobre los mismos podemos apuntar lo siguiente:

- La verificación del nivel de competencias y capacidades son aspectos más importantes significativamente para los representantes de las instituciones universitarias que para los representantes de las instituciones privadas.
- Las posibilidades que ofrece la evaluación diagnóstica para la orientación del aprendizaje del participante y, por tanto, como base para la evaluación formativa, son mayores para los representantes de las instituciones universitarias siendo significativa la diferencia respecto a la puntuación otorgada por los representantes de las instituciones privadas.
- Aunque las diferencias no son significativas, podemos señalar las que aparecen en la consideración de la utilidad de la evaluación diagnóstica

para la selección de los participantes. En este caso, son los representantes de las instituciones privadas los que dan a esta opción mayor importancia.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF (DIF.)
UTILIDAD EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	X (s)	X (s)	
1. Conocer el nivel de entrada de las capacidades de los participantes	4.5 (1.3)	3.5 (0.8)	p<0.05 (1>2)
2. Saber el dominio de competencias que el participante tiene	4.8 (0.4)	3.8 (0.6)	p<0.05 (1>2)
3. Orientar al participante en su aprendizaje	4.7 (0.5)	3.5 (0.8)	p<0.05 (1>2)
4. Seleccionar a los participantes	2.1 (0.9)	3.1 (1.3)	
5. Ajustar la programación ya hecha	3.8 (1.4)	3.6 (0.6)	

Tabla 8.104.: Análisis de la utilidad de la evaluación diagnóstica para el formador según tipologías institucional.



Gráfica 8.99.: Análisis de la utilidad de la evaluación diagnóstica para el formador según tipologías institucional.

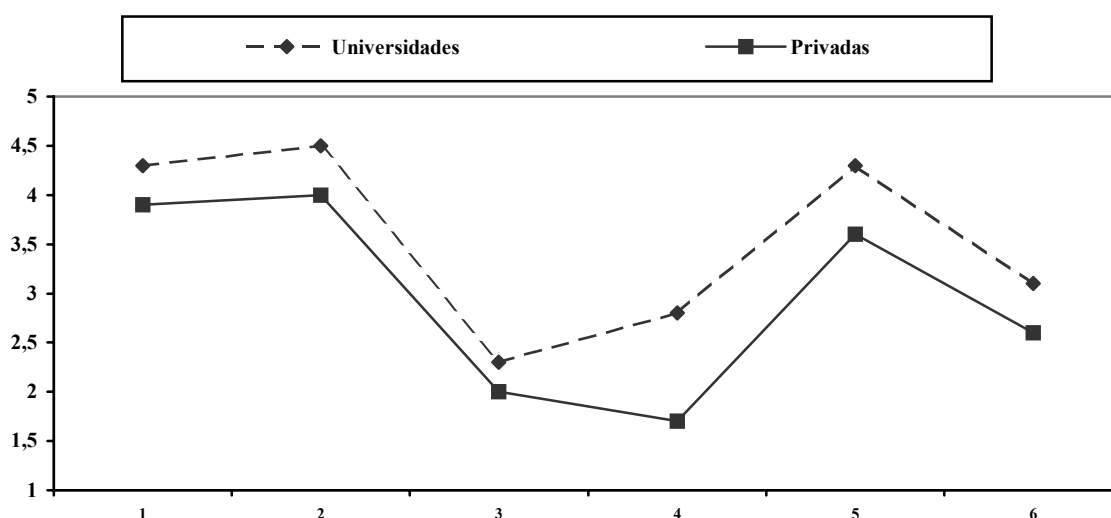
F) Responsables de la evaluación

La valoración de los responsables de la evaluación del programa presenta diferencias en una de las opciones propuestas:

Como puede apreciarse en la tabla 8.105, son los representantes de las instituciones universitarias los que consideran mayor participación de los representantes de la Administración en la evaluación del programa. No obstante, esta responsabilidad, aunque discrepante en la comparación estadística, no indica tampoco claramente una implicación clara de la Administración en la evaluación de los programas de formación de formadores. Podemos apuntar, además, que en el marco de las instituciones universitarias encuestadas, por su condición de instituciones públicas, es lógico que aparezca alguna referencia a la Administración. Así, como puede apreciarse en el resto de aspectos, apenas existen diferencias en lo que a valoración de los responsables de la evaluación.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
RESPONSABLES EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Los formadores que imparten la docencia en ese programa	4.3 (0.7)	3.9 (1.1)	
2. Los directores-coordinadores de ese programa	4.5 (0.5)	4 (0.8)	
3. Los agentes sociales	2.3 (1.2)	2 (0.8)	
4. Representantes de la Administración	2.8 (0.9)	1.7 (0.9)	p<0.05 (1>2)
5. Los participantes en el curso	4.3 (0.9)	3.6 (1.1)	
6. Expertos externos a la institución en la que se imparte el curso	3.1 (1.3)	2.6 (1.5)	

Tabla 8.105.: Análisis de la responsabilidad de la evaluación del programa según tipología institucional.



Gráfica 8.100.: Análisis de la responsabilidad de la evaluación del programa según tipología institucional.

G) Protagonismo del centro en la evaluación

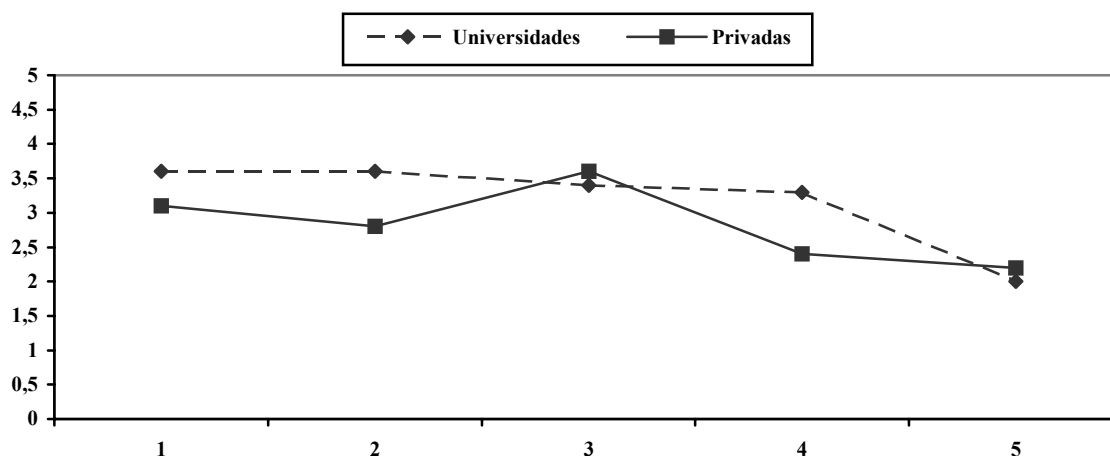
Centrados ahora de manera específica en el protagonismo de la institución en la evaluación del programa de formación de formadores, podemos apreciar diferencias en un aspecto concreto que se refiere al control de las decisiones que toman los formadores en el marco del programa de formación de formadores.

Al respecto, como puede apreciarse en la tabla 8.106, es en las instituciones universitarias donde el control institucional de los formadores se percibe como más patente. No obstante, también asumen estas instituciones una mayor autonomía en los formadores de formadores que la que se considera desde el marco de las instituciones privadas. Así, aunque las diferencias se manifiesten significativas, parece indicarse que el protagonismo del centro en la evaluación de la formación de

formadores es bastante similar en las tipologías institucionales presentes en el estudio.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF
PROTAGONISMO CENTRO EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. El control previo de los instrumentos de evaluación	3.6 (1.3)	3.1 (1.2)	
2. Dar autonomía total a los formadores	3.6 (1.2)	2.8 (1)	
3. Participar en la toma de decisiones final	3.4 (1.2)	3.6 (1)	
4. Controlar las decisiones de los formadores	3.3 (1.1)	2.4 (1.1)	p<0.05 (1>2)
5. Ser el único responsable de planificar y realizar la evaluación	2 (0.8)	2.2 (1)	

Tabla 8.106.: Análisis del protagonismo del centro en la evaluación según tipología institucional.



Gráfica 8.101.: Análisis del protagonismo del centro en la evaluación según tipología institucional.

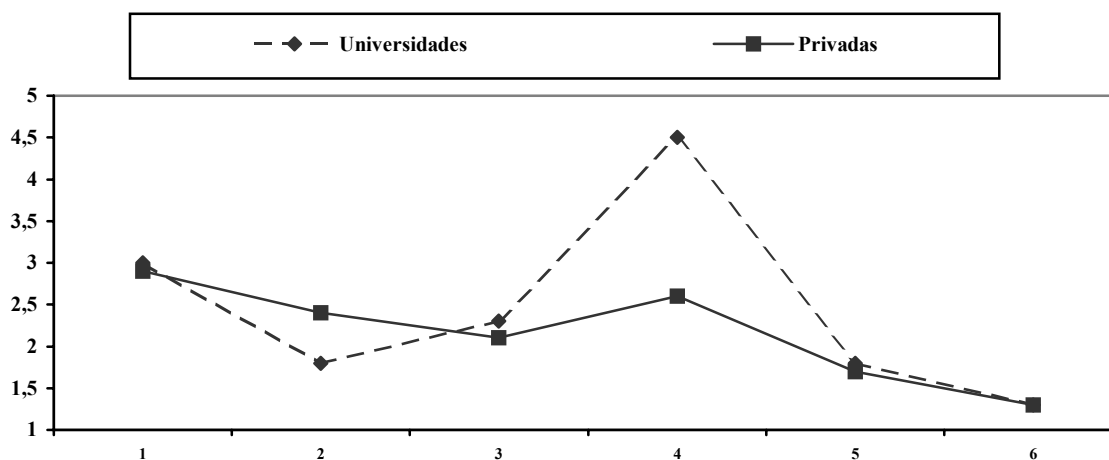
H) Instrumentos de evaluación

La caracterización de los instrumentos de evaluación que se utilizan en el contexto de los programas de formación de formadores, a la vista de los resultados que aparecen en la tabla 8.107 nos indica dos planteamientos contrapuestos:

- En los programas de formación de formadores organizados por las instituciones privadas apenas se destaca la presencia de instrumentos de evaluación. Las desviaciones que acompañan a las puntuaciones medias parecen indicar, además, poco consenso al respecto.
- En los programas de formación de formadores organizados por las instituciones universitarias es el análisis de los trabajos que se realizan lo que más se destaca, siendo las diferencias comparadas entre los colectivos significativas. Además, sobre el particular existe un consenso bastante extendido a la vista de las desviaciones de las puntuaciones medias.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF (DIF.)
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	
1. Escalas de observación sistemática	3 (1.5)	2.9 (1.6)	
2. Pruebas escritas abiertas	1.8 (1.1)	2.4 (1.7)	
3. Pruebas orales	2.3 (1.4)	2.1 (1.5)	
4. Análisis de los trabajos que se realizan	4.5 (0.7)	2.6 (1.5)	p<0.05 (1>2)
5. Pruebas objetivas	1.8 (1.3)	1.7 (1.3)	
6. Pruebas manipulativas	1.3 (0.9)	1.3 (0.6)	

Tabla 8.107.: Análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en el programa según tipología institucional.



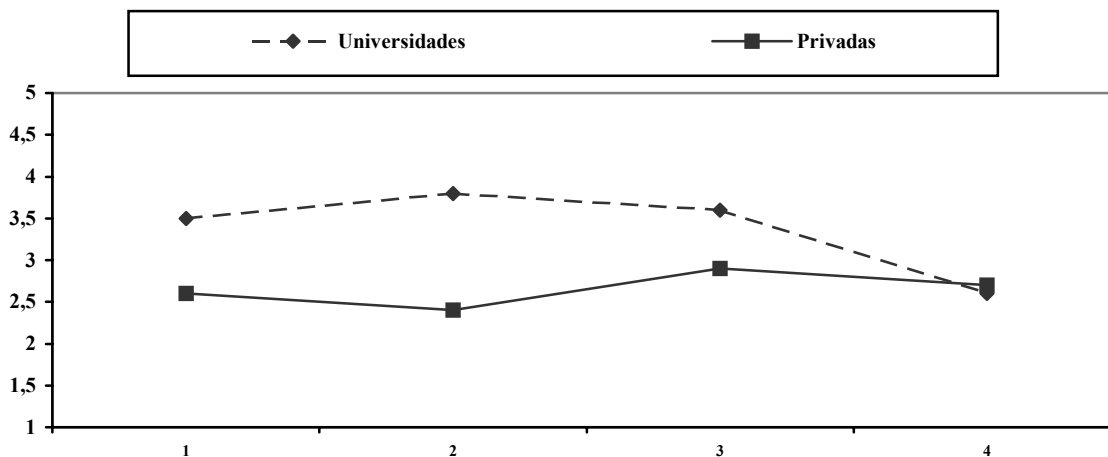
Gráfica 8.102.: Análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en el programa según tipología institucional.

I) Características de las pruebas de evaluación

En relación con las anteriores valoraciones, la caracterización de las pruebas de evaluación se manifiestan de manera parecida. Así, las representantes de los programas universitarios afirman, con más seguridad, que los contenidos conceptuales, procedimentales y las actitudes y valores están más presentes en las pruebas de evaluación. Las diferencias en relación con las aportaciones de las instituciones privadas son significativas, como puede apreciarse en la tabla 8.108, en los conceptos y en lo procedimientos.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
PRUEBAS EVALUADORAS	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Se centra en los contenidos conceptuales del programa	3.5 (1.2)	2.6 (1.2)	p<0.05 (1>2)
2. Se centra en conocer el nivel de procedimientos	3.8 (1.1)	2.4 (1.3)	p<0.05 (1>2)
3. Las actitudes y valores están presentes en la evaluación	3.6 (0.9)	2.9 (1.4)	
4. Los criterios de evaluación son unívocos	2.6 (1.5)	2.7 (1)	

Tabla 8.108.: Análisis de la experiencia sobre las pruebas evaluadoras según tipología institucional.



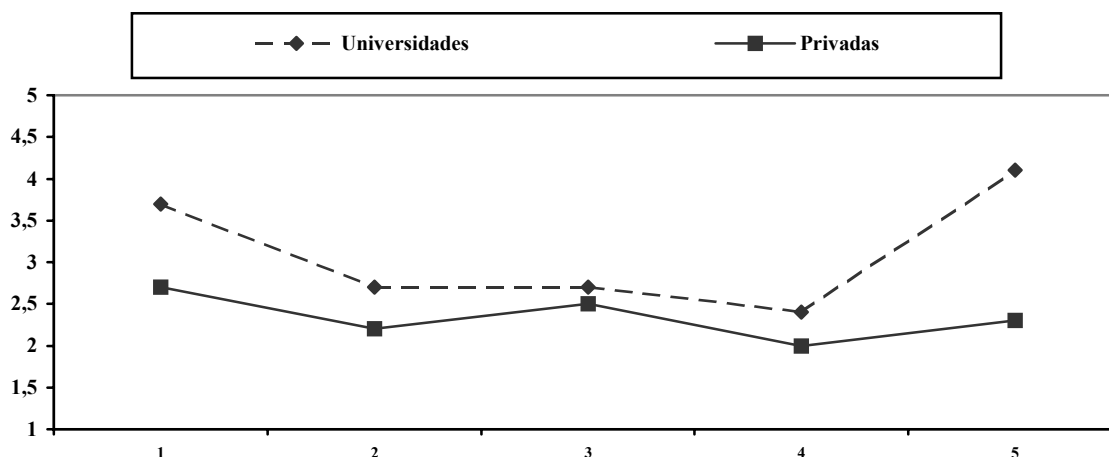
Gráfica 8.103.: Análisis de la experiencia sobre las pruebas evaluadoras según tipología institucional.

J) Opiniones sobre la certificación de competencias profesionales mediante evaluación

Las opiniones sobre la certificación de las competencias profesionales mediante la evaluación son parecidas a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 8.109. Ahora bien, mientras que para los representantes de las instituciones privadas las opiniones son muy parecidas en relación con las distintas opciones propuestas, en el caso de los representantes de los programas universitarios se destaca que la mera evaluación no es suficiente para certificar competencias profesionales a no ser que esta sea interna-externa y que intervenga el participante. Esta última condición es significativa comparándola con las aportaciones de los informantes de las instituciones privadas.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
CERTIFICACIÓN MEDIANTE EVALUACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. La mera evaluación no es suficiente para certificar competencias profesionales	3.7 (1.2)	2.7 (1.4)	
2. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen en ello los formadores y los participantes	2.7 (1.2)	2.2 (0.9)	
3. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen formadores y experto externo	2.7 (1.2)	2.5 (1.2)	
4. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen la institución y los agentes sociales	2.4 (1)	2 (0.9)	
5. La evaluación es suficiente para certificar si es interna-externa e interviene el propio participante	4.1 (1.1)	2.3 (1.4)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.109.: Análisis de las opiniones sobre la certificación de competencias profesionales mediante la evaluación según tipología institucional.



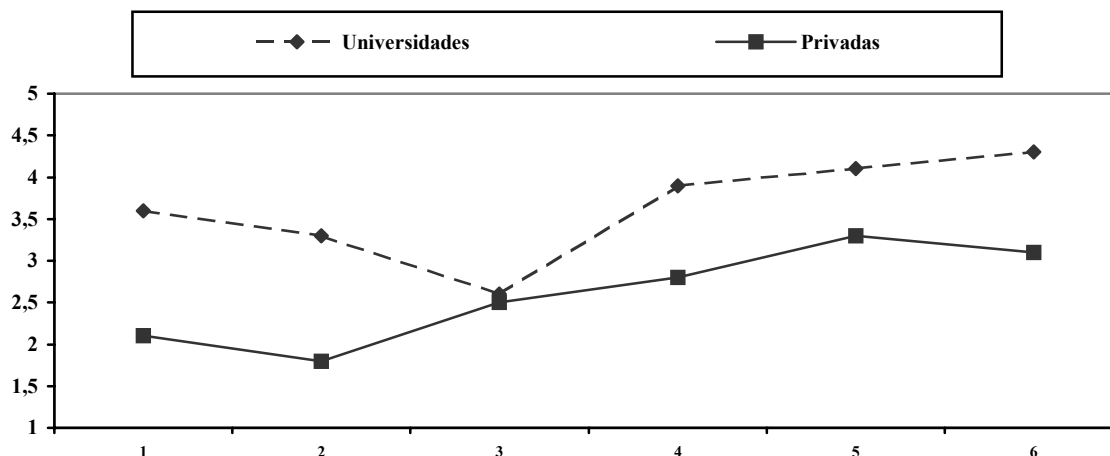
Gráfica 8.104.: Análisis de las opiniones sobre la certificación de competencias profesionales mediante la evaluación según tipología institucional.

K) Utilidad de la evaluación para la certificación

Indudablemente, a la vista de los resultados, la utilidad de la evaluación para la certificación de las competencias profesionales es mayor para los representantes de las instituciones universitarias. Al respecto, las diferencias que se aprecian en la tabla 8.110, significativas en todos los aspectos salvo en uno, así lo indican, no siendo necesarios más comentarios al respecto.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
UTILIDAD EVALUACIÓN CERTIFICACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Está combinada con la evaluación de otros profesores	3.6 (1.2)	2.1 (1.2)	p<0.05 (1>2)
2. Está combinada con la evaluación institucional	3.3 (1.4)	1.8 (1)	p<0.05 (1>2)
3. Se hace en relación al rendimiento de toda la clase	2.6 (1.3)	2.5 (1.2)	
4. Se centra en los puntos clave del programa	3.9 (1.1)	2.8 (1.2)	p<0.05 (1>2)
5. Se centra en los puntos clave y tiene en cuenta la transferencia	4.1 (1)	3.3 (1.4)	p<0.05 (1>2)
6. Se basa en la observación sistemática de la práctica profesional	4.3 (0.8)	3.1 (1.2)	p<0.05 (1>2)

Tabla 8.110.: Análisis de la utilidad de la evaluación diagnóstica para la certificación de las competencias profesionales según tipología institucional.



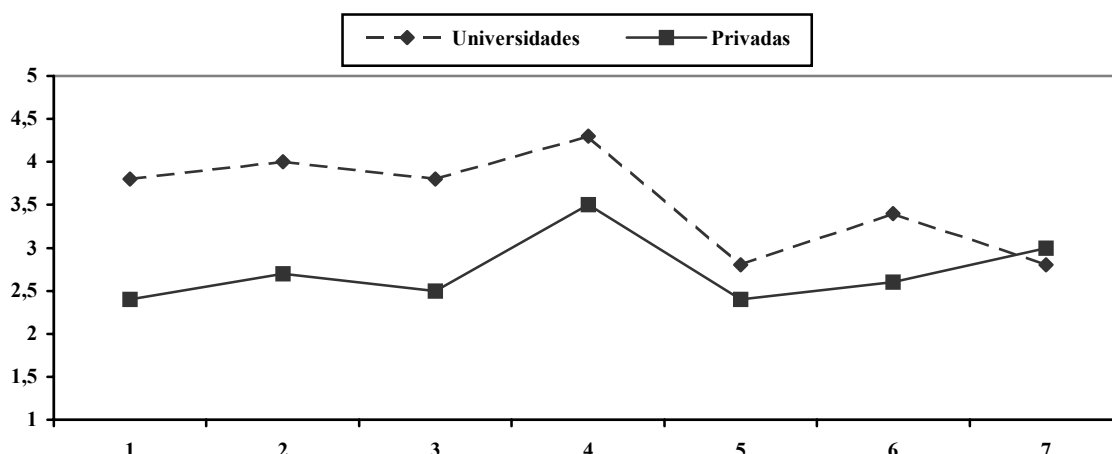
Gráfica 8.105.: Análisis de la utilidad de la evaluación diagnóstica para la certificación de las competencias profesionales según tipología institucional.

L) Contenido de la evaluación enfocada a la certificación

Aunque se manifiestan diferencias significativas en la valoración de los contenidos de la evaluación enfocada a la certificación, los conceptos, los procedimientos y las actitudes y valores son considerados por ambos colectivos al no plantearse diferencias en la opción de una consideración integral de estos tres elementos en la certificación. No obstante, son los representantes de las instituciones universitarias los que mayor importancia otorgan a los conocimientos como contenidos de la evaluación enfocada a la certificación.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
CONTENIDO EVALUACIÓN CERTIFICACIÓN	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Los conceptos del programa	3.8 (0.8)	2.4 (1)	p<0.05 (1>2)
2. Los procedimientos	4 (1)	2.7 (0.9)	p<0.05 (1>2)
3. Las actitudes y valores	3.8 (1)	2.5 (1)	p<0.05 (1>2)
4. Los tres anteriores de modo integral	4.3 (0.8)	3.5 (1.2)	
5. Los tres primeros pero priorizando los conceptos	2.8 (1.5)	2.4 (1.3)	
6. Los tres primeros pero priorizando los procedimientos	3.4 (1.6)	2.6 (1.3)	
7. Los tres primeros pero priorizando los valores (actitudes)	2.8 (1.5)	3 (1.3)	

Tabla 8.111.: Análisis del contenido de la evaluación enfocada a la certificación según tipología institucional.



Gráfica 8.106.: Análisis del contenido de la evaluación enfocada a la certificación según tipología institucional.

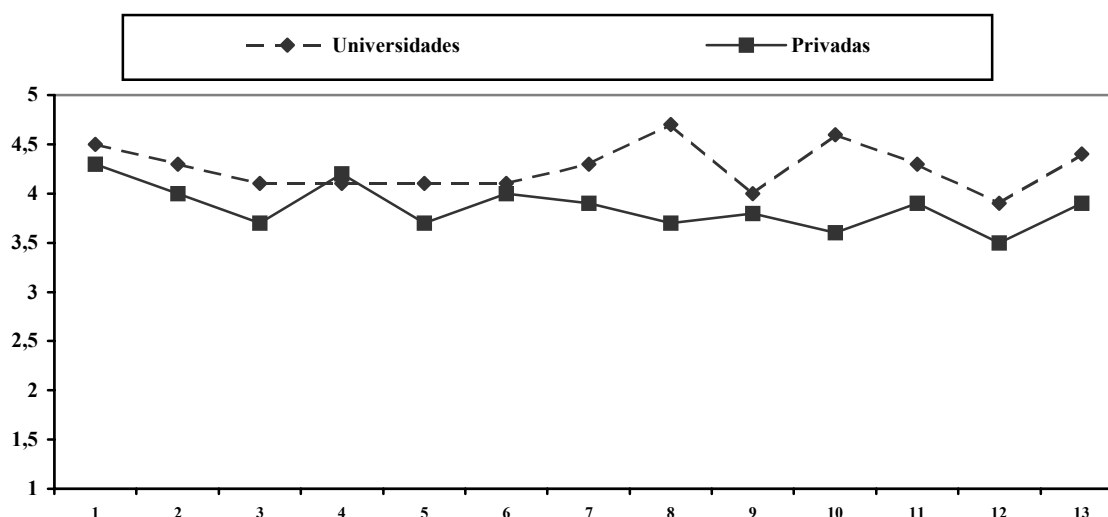
M) Resultados del programa

Como podemos apreciar, a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 8.112, son los directivos y los formadores de los programas organizados por las instituciones universitarias los que se sienten más satisfechos con los resultados del programa. Además, en dos aspectos podemos destacar las diferencias existentes:

- La consideración de ser una experiencia gratificante es significativa.
- El incremento de la motivación de los encuestados, aunque no significativo, puede ser también destacado.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF.
RESULTADOS PROGRAMA	X (s)	X (s)	(DIF.)
1. Los objetivos del programa se han alcanzado.	4.5 (0.5)	4.3 (0.6)	
2. El programa ha satisfecho mis expectativas como formador.	4.3 (0.8)	4 (0.8)	
3. La actividad del coordinador del programa ha sido positiva.	4.1 (1.2)	3.7 (1.1)	
4. Los participantes han logrado los objetivos del programa.	4.1 (0.6)	4.2 (0.6)	
5. Los participantes han modificado sus actitudes.	4.1 (0.3)	3.7 (0.6)	
6. Los participantes han incrementado la motivación por la formación.	4.1 (0.3)	4 (0.8)	
7. Mi participación en el curso ha mejorado mis habilidades como docente.	4.3 (0.5)	3.9 (1)	
8. La realización del curso ha incrementado mi motivación hacia la formación.	4.7 (0.5)	3.7 (1.1)	
9. El curso exige mucha implicación del formador.	4 (0.7)	3.8 (1.1)	
10. La experiencia como formador ha sido gratificante.	4.6 (0.7)	3.6 (1.1)	p<0.05 (1>2)
11. Los participantes reconocen al final del curso nuestra tarea como formadores.	4.3 (0.9)	3.9 (0.8)	
12. La institución reconoce nuestro esfuerzo como formadores.	3.9 (1.3)	3.5 (0.7)	
13. El curso me ha hecho concienciarme de mis necesidades de formación continua como formador.	4.4 (0.5)	3.9 (1.2)	

Tabla 8.112.: Análisis de los resultados del programa de formación de formadores según tipología institucional.



Gráfica 8.107.: Análisis de los resultados del programa de formación de formadores según tipología institucional.