

## **El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales\***

The results of training of trainers programs: a comparative analysis of two  
institutional realities

Antonio **Navío Gámez**

*Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona*

*E-mail: [antoni.navio@uab.cat](mailto:antoni.navio@uab.cat)*

### **Resumen:**

La preocupación de la Pedagogía por la formación docente es bien conocida. Como objeto de estudio ha abarcado los distintos niveles y contextos educativos, así como los distintos perfiles docentes que de los mismos se han derivado. Por ello, se han realizado múltiples estudios conducentes a dilucidar en qué medida la formación docente contribuye a mejorar la práctica de los profesionales. Compartiendo esta preocupación por la formación docente y ubicados en el perfil específico del formador que interviene en el campo de la formación para el trabajo, presentamos un estudio sobre los resultados que cuatro programas de formación de formadores tienen en los participantes en el mismo de acuerdo a las opiniones que los propios participantes, los profesores y los directivos de los programas nos plantean.

**Palabras clave:** Formación de formadores, resultados de la formación, formación para el trabajo.

### **Abstract:**

The Pedagogical consideration by teacher education and training is well acquaintance. As object of study, different educational levels and contexts have been covered, as well as different professional profiles that of the same they have been derived. That is why multiple studies have been carried out to clarify in what sense the teacher education and training contributes to improve the professional practice. Shared this concern by the teacher education and training and located in the trainer's specific profile that takes part in the context of vocational and professional education and training, we present some results about four training of trainers programs. These opinions belong to participants, teachers and managers of the training of trainers programs.

**Key words:** Training of trainers, training results, vocational and professional education and training.

\* \* \* \* \*

---

*Recibido: 14/06/2006*

*Aceptado: 31/01/2007*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aporta algunos resultados del estudio de campo desarrollado en el marco de una investigación sobre las competencias de los formadores que se ponen en juego en los programas de formación.

Los objetivos generales propuestos en el estudio fueron los siguientes:

1. Analizar las competencias que se ponen en juego en los programas de formación de formadores.
2. Formular propuestas concretas para la formación de los formadores de acuerdo al análisis de la situación actual de las competencias profesionales.

Para ello, desde el punto de vista teórico, se consideraron los siguientes ámbitos de análisis:

- Las competencias profesionales.
- La formación profesional y ocupacional.
- El formador y su formación.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio combinó dos modelos de investigación contrapuestos pero complementarios: el cuantitativo y el cualitativo. Este posicionamiento supuso combinar diferentes instrumentos (cuestionarios, entrevistas y guías para el análisis documental) y diferentes fuentes de información (directivos, formadores y participantes implicados en programas de formación de formadores así como expertos en la materia).

La búsqueda de las competencias profesionales de los formadores de formación continua a través del análisis de programas de formación de formadores supuso indagar en los siguientes aspectos:

- Diseño de los programas de formación de formadores.
- Desarrollo de los programas de formación de formadores.
- Resultados de los programas de formación de formadores.
- Capacidades disponibles y necesarias.
- Contenidos de los programas de formación de formadores.
- Características del contexto social, institucional y de intervención en el que los formadores desarrollan su actividad.

En este momento, no obstante, analizaremos parte de los resultados relacionados con el resultado de los programas de formación de formadores analizados. Para ello, atenderemos a la variable "tipología institucional"<sup>1</sup> con el

---

<sup>1</sup> La variable tipología institucional ha permitido distinguir dos tipos de instituciones que ofertan programas de formación de formadores. Por una parte, las universidades, cuyos programas son de extensión amplia abarcando los diferentes ámbitos de la formación de

fin de presentar las similitudes y las diferencias en los resultados obtenidos en función de las tipologías de instituciones implicadas en el estudio.

## **2. EL FORMADOR Y SU FORMACIÓN**

Los últimos 10 años han sido fundamentales en el contexto europeo para dar a conocer la figura profesional del formador, especialmente desde la plataforma del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). Diferentes publicaciones, congresos, proyectos de investigación así lo certifican<sup>2</sup> CEDEFOP, 1999, 2000a, 2000b; Dal Miglio y Tramontano, 1999; Déret y Blignières-Légeraud, 2003; Cort et al, 2004 entre otros). Asimismo, en el contexto español hay una creciente preocupación por la figura profesional del formador que enlaza con las propuestas europeas y que, en el marco de las actuales reformas en los subsistemas de formación para el trabajo, ve en el formador un garante de acciones formativas de calidad.

En este contexto eminentemente europeo situamos al formador. Precisando, el formador es el profesional de la formación relacionada con el mundo del trabajo. Por tanto, su referente puede ser tanto profesional como ocupacional. No obstante, no consideramos al formador que desarrolla su actividad bajo los planteamientos que impone la formación inicial desarrollada principalmente en el contexto del Sistema Educativo y en el que es considerado de modo general más como profesor que como formador. Al contrario, su ámbito de trabajo educativo es el no formal<sup>3</sup>. Por tanto, no se encuentra ubicado en el Sistema Educativo, aunque considere, como punto de partida para la planificación de las acciones formativas, la educación de base y la formación inicial que pueda darse en éste. Aunque ubicado en el ámbito de la educación no formal, puede participar en acciones educativas tanto regladas como no regladas. Incluso en ocasiones puede participar en actividades de educación formal, aunque no asuma el protagonismo principal en este tipo de acciones.

Por lo que a destinatarios se refiere, el formador que es objeto de estudio en nuestra investigación es el que dirige su actuación a los adultos que se encuentran en su momento vital profesional. Por tanto, aquellos que desarrollan actividades de trabajo y que requieren de acciones formativas variadas de carácter profesional u ocupacional. En este sentido, es el formador en la empresa, y el formador para la empresa, trabajo o empleo (Ferrández, 1997).

---

formadores. Por otra, las instituciones privadas, cuyos programas son más específicos en cuanto a contenidos y en cuanto a horas de formación.

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, la página web del CEDEFOP que aloja la red europea de formación de formadores (TTNet): <http://www.trainingvillage.gr/>

<sup>3</sup> Cabe añadir que en el contexto de la familia profesional de la educación, otros profesionales realizan tareas similares a las del formador: pedagogo, psicopedagogo, educador social, etc., complicando la delimitación competencial y de funciones de estos profesionales (véase, por ejemplo, Manzanares, 2004).

Para desentrañar lo que realiza el profesional a que nos referimos, podemos precisar más poniendo sobre la mesa algunos criterios que se consideran a la hora de delimitar la tarea y las competencias del formador (Navío, 2005a). Cabe advertir que los criterios considerados, a la vez que clarifican la figura profesional, pueden servir para diferenciar los profesionales que, de acuerdo a contextos específicos se especializan de un modo u otro. En este sentido tenemos lo siguiente:

- En función de la *responsabilidad* que los diferentes profesionales tienen respecto a la formación, tenemos diferentes figuras: responsables, coordinadores, formadores, consultores, etc. Más allá de considerar que todos estos profesionales son formadores en sentido amplio, podemos distinguir una primera diferenciación o especificación de competencias en relación al tipo de actividad que desarrollan.
- Otro aspecto a destacar es el *temporal*; es decir, el tiempo que les lleva ejercer las tareas o actividades relacionadas con la formación. En este sentido, se plantean formadores a tiempo completo y formadores a tiempo parcial y/u ocasionales.
- Finalmente, podemos destacar un tercer elemento que se pone en juego a la hora de diferenciar las figuras profesionales. Nos referimos al *tipo de formación* que planifican, desarrollan y evalúan. Así, aparecen especificaciones que apuntan a la formación inicial y a la formación continua así como a la formación profesional y a la ocupacional.

En nuestro estudio, la consideración del formador ha sido amplia, sin especificar especialidades como las apuntadas.

Por otra parte, podemos constatar que en el contexto europeo se ha analizado desde diferentes perspectivas la formación del formador. A partir de diferentes propuestas de diferentes autores y autoras podemos apuntar cinco aspectos básicos relacionados con la formación del formador y que nos resultan especialmente relevantes (Pérez Gómez, 1989; Shulman, 1989; Danau, 1991; Liempmann, 1991; Thibault, 1997; Capelani, 1999; Donders, 1999; Schneider, 1999; Fernández y otros, 2000; Medina y Domínguez, 2001; Cantón, 2004; Gallego, 2004; González Soto, 2004; Hernández y Sarramona, 2004; Navío, 2005a; entre otros):

- La formación de formadores debe tener como referente el contexto laboral o de actuación profesional del formador. Esos requerimientos, junto con las características de los destinatarios de la formación debe ser la base para los diseños curriculares.
- Esta formación debe tener un planteamiento formativo tanto inicial como continuo, con contenidos generales y específicos y que sea capaz de satisfacer las necesidades sociales e individuales en cada caso. Esta continuidad en la formación debería evitar, en la medida de lo posible, el ingreso en la profesión sin una formación previa que dificulte el proceso de profesionalización y la propia formación posterior orientada a la calidad.

- El proceso de enseñanza aprendizaje debe aprovechar el bagaje experiencial que aportan los formadores a las situaciones interactivas. Puesto que gran parte de los participantes tienen experiencias en formación, este bagaje debe ser especialmente considerado por los formadores de formadores como herramienta fundamental para la integración de nuevos conocimientos sobre la base de la reflexión sobre la acción.
- Diversificar, en consecuencia los temas y los espacios y momentos de formación para la formación del formador permitiendo las sinergias entre el contexto de trabajo y la formación, tanto si el contexto de trabajo es real, porque el formador proviene de él, como si podemos provocarlo en forma de prácticas o de formación en alternancia.
- Explicitar los modelos de formación para evitar acciones descontextualizadas y que en la medida de lo posible contribuya a dar a la formación un marcado sentido pedagógico.

Además de la importancia que la formación de formadores se le otorgue, debemos tener en cuenta el por qué de ésta. Obviamente, por lo dicho, la justificamos por su orientación hacia la cualificación profesional, entendida esta como un proceso mediante el cuál el formador integra sus capacidades y competencias en un contexto que está en constante evolución y para el que debe tener herramientas de adaptación al mismo. Pero además, la formación debe permitirle al formador la demostración de su valía profesional: conocimientos, habilidades, actitudes, respuesta a situaciones cambiantes y conflictivas, etc. Por ello, la formación no es sólo un mecanismo académico sino que debe ser, entre otras cosas, pero también ésta, la que otorgue al profesional el nivel de calidad adecuado en cada contexto y en cada momento. Por ello, la formación deberá orientarse hacia la certificación. Entendida ésta como un proceso de evaluación sumativa de las competencias demostradas en el desempeño del trabajo (Vargas, 2000; Navío, 2005b; Ruiz Bueno, 2005), se relaciona con la formación, siendo clave en los procesos de reconocimiento profesional, asumiendo la evolución de las competencias por asociarse a los contextos, otro de los referentes básicos en la arena profesional.

### **3. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO**

#### **3.1. Metodología**

La calificación metodológica del presente estudio combina dos modelos de investigación contrapuestos pero complementarios en el ámbito que nos ocupa: el cuantitativo y el cualitativo. Esta complementariedad metodológica está justificada por los objetivos del estudio y, por tanto, permite el análisis de los elementos que se ponen en juego en los programas de formación de formadores, así como la formulación de propuestas para la formación.

Desde la orientación empírico analítica/cuantitativa asumida, consideramos la metodología no experimental o "ex-post-facto" (Latorre y otros, 1995). Hacemos nuestra esta metodología al no disponer de un control directo de las variables independientes, así como por el hecho de tratar con variables

que por su naturaleza no son manipulables (Kerlinger, 1981). Más específicamente, de acuerdo con Mateo (2004), estamos ubicados en el marco de los estudios comparativo-causales.

Desde la orientación constructivista / cualitativa, consideramos la investigación etnográfica y el estudio de casos (Latorre y otros, 1995). Por una parte, la recogida de información aportada por expertos en formación para el trabajo y en formación de formadores, justificarían nuestra adscripción a los planteamientos etnográficos. Por otra parte, el análisis de programas de formación de formadores nos plantea la consideración de los planteamientos del estudio de casos. Desde las propuestas de algunos autores (Stake, 1994; Yin, 1994, Sabariego y otras, 2004, entre otros), ubicados en la orientación cualitativa, se nos plantea la necesidad de recurrir a los planteamientos propios del estudio de casos al encontrarse, la formación de formadores, fuertemente contextualizada. Las características de los programas, las instituciones que los promueven y su historia, influyen, en cierta medida, en los resultados que se logran.

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

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

### **3.2. Población y muestra**

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

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

Bajo estos presupuestos, estamos ante un sistema de muestreo no probabilístico que, al decir de Latorre y otros (1995) es *intencional u opinático*. Por lo que a instituciones se refiere, hemos escogido aquellas que disponen de programas de formación de formadores. Respecto a las personas expertas, aquellas que disponen de un conocimiento amplio de la formación para el trabajo y de la profesionalidad del formador en este contexto.

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

Con esta intención en la selección de la muestra y pensando en los formadores, dos son los tipos de instituciones seleccionadas: universidades e instituciones privadas. En este sentido, más que establecer un número representativo de instituciones que organizan formación de formadores, hemos recurrido a aquellas, que no muchas, que ofertan en la actualidad programas de formación de formadores.

Una vez determinada la tipología de instituciones de formación de formadores, procedimos a calibrar, junto con los responsables de los programas, el número de informantes necesarios para cada uno de los centros. Así, se establece como adecuado para cada uno de los centros:

- 2 directivos o coordinadores del programa de formación de formadores.
- 5 formadores o profesores que actúan en la planificación, desarrollo y evaluación de la formación de formadores, desarrollando su actividad docente.
- 5 participantes o alumnos del programa de formación de formadores que intervienen en todo el proceso y que pueden estar interesados en responder al cuestionario de formación de formadores.

La resultante definitiva de instituciones y sujetos que respondieron a los cuestionarios y que contestaron a nuestras entrevistas queda reflejada en el cuadro 1. Además, entre paréntesis añadimos las entrevistas realizadas. Debemos añadir que uno de los expertos entrevistados no consta en el cuadro de síntesis por no estar relacionado con ninguna de las instituciones participantes en el estudio.

<b>INFORMANTES INSTITUCIONES</b>	<b>Directivos</b>	<b>Formadores</b>	<b>Participantes</b>
<b>Universitaria 1</b>	1	5 (2)	6
<b>Universitaria 2</b>	2 (1)	4	6
<b>Privada 1</b>	2 (1)	5	0
<b>Privada 2</b>	2 (1)	6 (1)	4
<b>TOTAL</b>	7	20	16

**Cuadro 1:** *Instituciones e informantes que responden a los cuestionarios y entrevistas*

### 3.3. Instrumentos para la recogida de información

Para la recogida de información se utilizan cuestionarios<sup>4</sup> dirigidos a diferentes informantes: directivos/coordinadores de los programas, formadores y participantes. Clarificamos a continuación las características de estos destinatarios:

- Los *directivos* o *coordinadores* de los programas tienen una visión amplia del programa de formación de formadores e incluso en ocasiones ejercen actividades de formación en los mismos. Sus tareas principales están relacionadas con la programación general del curso, la selección de los formadores y participantes, el seguimiento de las actividades, la evaluación de los resultados, etc.
- Los *formadores* tienen una visión generalmente más específica del programa de formación de formadores puesto que acostumbran a implicarse en el desarrollo de una parte concreta del programa (módulo, unidad, crédito o sesión). La planificación que suelen realizar es muy específica, dándose, en ocasiones, una influencia más o menos amplia de la dirección del programa.
- Los *participantes* son los destinatarios del programa. Pasan por cada una de las fases del curso con una participación más o menos amplia. Por las características de los programas de formación de formadores, muy a menudo, los participantes son formadores en activo que recurren a la formación para solventar problemas prácticos en su quehacer docente diario. También en otras ocasiones los participantes son noveles en los quehaceres docentes y, por tanto, el programa que cursan es su primera conexión con el mundo de la formación.

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

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

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

---

<sup>4</sup> Además de los cuestionarios, se utilizaron entrevistas y guiones para el análisis de los programas de formación de formadores. No obstante, puesto que en los resultados que presentamos aparecen los datos recopilados mediante dichos instrumentos, centramos nuestra presentación en los cuestionarios.

modo: a) delimitación de las variables del estudio a partir de los objetivos; b) establecimiento de criterios e indicadores; c) confección de un cuestionario abierto y debate por parte del equipo de investigación; d) confección de un cuestionario provisional para ser validado por parte de los miembros del equipo de investigación; e) confección definitiva del cuestionario en base al proceso de validación por parte del equipo de investigación.

La información solicitada en el cuestionario fue la siguiente<sup>5</sup>:

- *Datos generales* que integran las variables personales, formativas y sociolaborales-contextuales.
- *Datos del programa* que incluye variables generales que identifican el programa y las motivaciones de los participantes para realizar la formación, variables relacionadas con el diseño del programa, con el desarrollo del programa y con los resultados del mismo.
- *Los contenidos de formación de formadores* que pretenden recabar información sobre la presencia de un determinado número de contenidos agrupados en bloques temáticos, así como la necesidad que, según los encuestados, se manifiesta en los actuales programas de formación de formadores.
- *Capacidades* que los encuestados disponen, referidas específicamente al ámbito de la actividad profesional de la formación. Asimismo, valoración de la necesidad de estas capacidades para la realización de las actividades profesionales en el contexto de la formación.

En el cuadro 2 aparece la estructura básica del cuestionario y el contenido de las cuestiones<sup>6</sup>.

CONTENIDO DEL CUESTIONARIO	ITEMS DEL CUESTIONARIO
<b>DATOS GENERALES</b>	
<b>V. Personales</b>	
Edad	1
Género	2
Cargas familiares	3
Localidad de residencia	4
<b>V. Formativas</b>	
Titulación máxima	5
Formación continua técnico profesional	6
Formación continua cultural-contextual	7
Formación continua psicopedagógica	8
Experiencia docente	9

<sup>5</sup> Aunque se expongan todos los apartados de los cuestionarios, en el presente artículo sólo presentamos parte de los datos de programa: los resultados de la formación de formadores.

<sup>6</sup> La estructura del cuestionario que aparece en el cuadro 2 sólo contiene los datos generales y parte de los datos del programa, concretamente los aspectos relacionados con los resultados de los programas de formación de formadores.

Experiencia cargos de gestión	10
Pertenencia a grupos de trabajo	11
<b>V. Socio-laborales-contextuales</b>	
Pertenencia a colectivos profesionales	12
<b>DATOS DEL PROGRAMA</b>	
<b>V. Generales del Programa</b>	
Razones de realización de la formación	1
<b>V. Resultado del programa</b>	
Características generales de la evaluación	2
Conocimientos sobre evaluación	9
Características generales del dispositivo de evaluación	17
Referentes y criterios de evaluación	10/12
Objeto de evaluación	14
Finalidad de la evaluación	11/15/18
Agentes de evaluación	4/13/16
Instrumentos de evaluación	3/5
Certificación	6/7/8/19
Notificación de la evaluación	20
Resultados globales del programa	21

**Cuadro 2:** Estructura básica del cuestionario y contenido de las cuestiones

#### 4. RESULTADOS

La caracterización de la muestra implicada y que respondió a los cuestionarios (directivos, formadores y participantes), correspondiente a cuatro programas de formación de formadores (dos de instituciones privadas y dos de universidades públicas), queda sintetizada en el cuadro 3.

Para el análisis de cada una de las variables relacionadas con el diseño de los programas de formación de formadores hemos utilizado el programa estadístico SPSS. Además de los estadísticos descriptivos media y desviación estándar, hemos incluido una comparación de medias que permite comparar el comportamiento de cada una de las variables de resultado del programa en las tipologías institucionales consideradas. Así, como se podrá comprobar, para aquellas variables que no presentan diferencias significativas en la comparación institucional, hemos prescindido de la presentación de resultados.

	<b>Directivos</b> N= 7	<b>Formadores</b> N= 20	<b>Participantes</b> N= 16
<b>Edad</b>	Media: 40,3 años Desviación: 10 años	Media: 37,3 años Desviación: 7,2 años	Media: 36,4 años Desviación: 8,8 años
<b>Género</b>	M (57%); F (43%)	M (65%); F (35%)	M (50%); F (50%)
<b>Cargas familiares</b>	86%	55%	69%
<b>Localidad residencia</b>	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
<b>Titulación máxima</b>	Postgrado/Master (43%)	Postgrado/Master (40%)	Licenciatura (50%)
<b>Formación continua téc.-profesional</b>	Formación de formadores	Acciones muy variadas	Importante en formación de formadores
<b>Formación continua cultural y contextual</b>	Mundo de la empresa, contexto europeo y formación de formadores	Lo cultural es muy abundante, aunque menos lo contextual	Lo cultural es más abundante que lo contextual
<b>Formación continua contenidos psicopedagógicos</b>	Sin aportaciones	Aspectos muy específicos tales como técnicas y/o herramientas.	Aspectos puntuales relacionados con el contexto de la formación
<b>Experiencia docente</b>	12 años	12 años	4 años
<b>Experiencia gestión</b>	Director (3 años); Jefe Estudios (1 año); Coordinador (6 años)	Director (3 años); Jefe Estudios (1 año); Coordinador (2 años)	Director (3 años); Jefe Estudios (0,5 años); Coordinador (1 año)
<b>Pertenencia grupos de trabajo</b>	Innovación y renovación (43%)	Investigación (40%)	Investigación (31%)
<b>Pertenencia colectivos profesionales</b>	Colegios profesionales (29%)	Colegios profesionales (55%)	Colegios profesionales (25%)

**Cuadro 3:** Características de la muestra implicada en el estudio

#### 4.1. Conocimientos de evaluación

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

En este sentido, son significativas las diferencias en los siguientes conocimientos (véase tabla 1):

- 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 1, son los informantes de las instituciones universitarias los que dan más importancia a estos conocimientos. Además, debemos apuntar que existe mayor acuerdo en las instituciones universitarias a la vista de los resultados de la desviación estándar.

INSTITUCIONES		Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
Conocimientos sobre evaluación		X (s)	X (s)	
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 1:** *Análisis de las opiniones sobre los conocimientos relacionados con la evaluación según tipología institucional.*

#### 4.2. Referentes y 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 2, 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, los dos colectivos coinciden en las puntuaciones otorgadas.

INSTITUCIONES		Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X (s)	X (s)	
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 2:** *Análisis de los criterios de evaluación que debería utilizar un formador según tipología institucional.*

**4.3. El objeto de evaluación**

En la evaluación de los resultados de la formación, el principal objeto de análisis es el aprendizaje de los alumnos. En este caso, en lo que se refiere a la evaluación del rendimiento del participante, las opiniones de los encuestados están muy próximas. No obstante, como puede apreciarse en la tabla 3, 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.)
<b>RENDIMIENTO DEL PARTICIPANTE</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 3:** *Análisis de la evaluación del rendimiento según tipología institucional.*

**4.4. 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, como puede apreciarse en la tabla 4

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
<b>Importancia finalidades evaluación</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 4:** *Análisis de la importancia de las distintas finalidades de la evaluación según tipología institucional.*

Por otra parte, 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 5. Sobre los mismos podemos apuntar lo siguiente:

- La verificación del nivel de competencias y capacidades son aspectos más significativamente importantes 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.)
<b>Utilidad evaluación diagnóstica</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 5:** *Análisis de la utilidad de la evaluación diagnóstica para el formador según tipologías institucional.*

#### 4.5. Los agentes de 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 6, 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. (DIF.)
<b>Responsables evaluación</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 6:** Análisis de la responsabilidad de la evaluación del programa según tipología institucional.

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

Al respecto, como puede apreciarse en la tabla 7, 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. (DIF.)
<b>Protagonismo centro evaluación</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 7:** Análisis del protagonismo del centro en la evaluación según tipología institucional.

#### 4.6. 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, 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:** Análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en el programa según tipología institucional.

En relación con las anteriores valoraciones, la caracterización de las pruebas de evaluación se manifiesta de manera parecida. Así, los 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 9, en los conceptos y en lo procedimientos.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
<b>Pruebas evaluadoras</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 9:** *Análisis de la experiencia sobre las pruebas evaluadoras según tipología institucional.*

#### 4.7. La certificación de las competencias profesionales

Las opiniones sobre la certificación de las competencias profesionales mediante la evaluación son parecidas a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 10. 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. (DIF.)
<b>Certificación mediante evaluación</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 10:** *Análisis de las opiniones sobre la certificación de competencias profesionales mediante la evaluación según tipología institucional.*

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 11, significativas en todos los aspectos salvo en uno, así lo indican, no siendo necesarios más comentarios al respecto.

INSTITUCIONES	Universidades	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
<b>Utilidad evaluación certificación</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 11:** *Análisis de la utilidad de la evaluación diagnóstica para la certificación de las competencias profesionales según tipología institucional.*

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	Universidad	Privadas	SIGNIF. (DIF.)
<b>Contenido evaluación certificación</b>	<b>X (s)</b>	<b>X (s)</b>	
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 12:** *Análisis del contenido de la evaluación enfocada a la certificación según tipología institucional.*

#### 4.8. Resultados del programa

Como podemos apreciar, a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 13, son las opiniones que provienen de los programas universitarios las que manifiestan mayor grado de satisfacción 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. (DIF.)
RESULTADOS PROGRAMA	X (s)	X (s)	
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 13:** Análisis de los resultados del programa de formación de formadores según tipología institucional.

#### 5. CONCLUSIONES

La síntesis de las valoraciones de los resultados del programa, aparece en el cuadro 4. Algunos comentarios a dichos resultados permitirán caracterizar el resultado de los programas de formación de formadores.

Por lo que a *referentes y criterios de evaluación* considerados en el programa de formación de formadores se refiere, podemos afirmar que son coherentes con el propio programa. En pocas ocasiones se hace referencia al contexto externo.

La percepción que se tiene de las distintas *finalidades de la evaluación* es discrepante. Por una parte, la finalidad de impacto no es percibida de la misma manera por los distintos agentes. Por otra parte, la evaluación sumativa está más presente en los programas de formación de formadores universitarios. Por lo que a evaluación diagnóstica se refiere, aunque la importancia de la misma es destacada, no parece estar excesivamente compartida.

La valoración de los *agentes de evaluación* del programa de formación de formadores indica que son los directamente afectados los que se responsabilizan de la evaluación del mismo, aunque el coordinador asume la tarea central y, por tanto, es el responsable último de las decisiones que se toman. Por otra parte, se destaca el papel de la institución en el control de los instrumentos de evaluación.

Los principales *instrumentos de evaluación* que se utilizan en los programas de formación de formadores son la *observación sistemática y el análisis de los trabajos que realizan los participantes*. Por otra parte, mientras las pruebas de evaluación están más presentes en los programas de formación de formadores más extensos (universitarios), apenas tienen cabida en los programas organizados por las instituciones privadas.

La *notificación de la evaluación* no es habitual en los programas de formación de formadores. En todo caso, se notifica personalmente a los participantes con las opciones "apto" o "no apto".

Por lo que a *resultados del programa* de formación de formadores se refiere, las valoraciones son bastante altas en todos los aspectos propuestos, aunque destaquen una satisfacción mayor los formadores y directivos de los programas universitarios.

Otros aspectos complementarios aparecen en la valoración de los resultados del programa aunque no hacen referencia a los mismos. Se trata de aspectos relacionados con la certificación profesional y la evaluación.

Respecto a este último aspecto, cabe apuntar que, aunque no se encuentran discrepancias en las opiniones de los agentes, las valoraciones que provienen de las instituciones universitarias coinciden en dar más importancia a los *conocimientos de evaluación*. Además, como se ha sugerido en otros momentos del análisis de las aportaciones, las confusiones en torno a las diferentes dimensiones (por ejemplo, la finalidad) indica una falta de conocimientos de evaluación.

Esto mismo parece sugerirse a la vista de las valoraciones del proceso de *certificación profesional*. No hay posicionamientos claros en torno al papel de

la evaluación en el proceso de certificación, en torno a su utilidad y en lo que a contenido de evaluación se refiere. En este último aspecto, incluso las opiniones de los entrevistados son discrepantes al sugerirse la formación y la experiencia como principales referentes para la certificación sin existir un consenso sobre el particular.

Con todo esto, en el cuadro 4 sintetizamos lo que, a nuestro entender son los puntos fuertes y débiles de los resultados de los programas de formación de formadores analizados.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización de criterios y referentes de evaluación.</li> <li>• Resultados del programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos de evaluación.</li> <li>• Los referentes de la evaluación son los elementos del programa más allá de aspectos contextuales.</li> <li>• Certificación profesional.</li> <li>• Notificación de la evaluación.</li> </ul>

**Cuadro 4.:** Puntos fuertes y puntos débiles en los resultados de los programas.

Para finalizar podemos añadir algunos aspectos generales relacionados con el estudio que merecen ser destacados en el momento conclusivo:

- Se han puesto de manifiesto algunos de los problemas de la formación de los docentes que desarrollan su actividad en el campo de la formación para el trabajo desde la visión específica de los resultados de los programas. Estos aspectos, principalmente curriculares, merecen ser seguidos atentamente, por cuanto en el futuro se exigirá a la formación en y para trabajo y a los docentes que desarrollan su actividad en este contexto mayores cotas de calidad.
- Se han abordado las peculiaridades de los resultados de los programas de formación de formadores desde una perspectiva pedagógico-didáctica centrada en la evaluación de programas, aportando, además, una serie de indicadores básicos para el análisis de futuros estudios.
- Se han apuntado algunos senderos de mejora en y para los programas de formación docente de los formadores de formación profesional y ocupacional tanto inicial como continua. Estos y otros senderos que después serán amplias y afianzadas carreteras, deben continuarse estudiando desde una perspectiva multi e interdisciplinar sin renunciar a la especificidad pedagógica.

### Referencias bibliográficas

- Cantón, I. (2004). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Comunicación y Pedagogía, 195, 70-76.
- Capelani, C. (1999). *Former et qualifier des formateurs d'adultes: analyse comparative de quatre formations de formateurs diplômantes*. Revue Française de Pédagogie, 127, 73-84.

- CEDEFOP (1999). *Un réseau communautaire pour la formation de formateurs*. Actualité de la Formation Permanente, 160, 35.
- CEDEFOP (2000a). Ttnet Dossier n°1: Les évolutions des métiers de la formation et le rôle de l'innovation comme pratique transférable. Thessalonique: CEDEFOP.
- CEDEFOP (2000b). Ttnet Dossier n°2: La fonction tutorale dans la perspective communautaire. Thessalonique: CEDEFOP.
- Cort, P.; Härkönen, A.; Volmari, K. (2004). PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Dal Miglio, G.; Tramontano, I. (1999). *Vers la définition d'un modèle national de compétences des professionnels de la formation*. Actualité de la Formation Permanente, 160, 69-73.
- Danau, D. (1991). *Los formadores en un entorno de cambio: el caso de Eurotecnet*. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 52-57.
- Déret, E.; Blignières-Légeraud, A. (2003). *L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs FOAD*. Thessalonique: CEDEFOP.
- Donders, E. (1999). *Formez le formateur*. Actualité de la Formation Permanente, 160, 50-54.
- Ferrández, A. (1997). La formación y su contexto de actuación. En J. Gairín y A. Ferrández (Coords.) *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación* (pp. 3-27). Barcelona: Praxis
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Fontana, A. y Frey, J.H. (1994). Interviewing: The art of science. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). London: Sage,.
- Gallego, D.J. (2004). *La formación del profesorado desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden*. Comunicación y Pedagogía, 195, 12-19.
- González Soto, A.P. (2004). *Formación de profesores ¿para qué?* Comunicación y Pedagogía, 195, 53-58.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hernández Prudencio, M. y Sarramona, J. (2002). *La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional*. Bordón, 54 (4), 559-575.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Liepmann, D. (1991). *Fundamentos del desarrollo de las 'cualificaciones clave': cualificaciones sociales y técnicas de los formadores*. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 23-27.
- Manzanares, A. (2004). *Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de la educación*. Bordón, 56 (2), 289-304.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Medina, A. y Domínguez Garrido, M.C. (2001). *Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios*. Enseñanza, 19, 353-383.
- Navío, A. (2005a). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2005b). La competencia profesional-laboral: perspectivas, posibilidades y desafíos en los actuales contextos de formación para el empleo. En Carvajal, S.H. (Ed.) *Experiencias en Trabajo y Formación: aspectos contextuales y teóricos*. (pp. 77-133). Caracas: CONATEL,.

- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal,.
- ROdríguez Gómez, G., Gil Flores, j. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Ruiz Bueno, C. (2005). La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. En Tejada, J., Navío, A., Ferrández, E (Coords.) *IV Congreso de Formación para el Trabajo. Libro de actas: Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación* (pp. 113-124). Madrid: Tornapunta,.
- Sabariago, M., Massot, I., Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En BISQUERRA, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Schneider, J. (1999). *Former des formateurs à l'alternance*. Actualité de la Formation Permanente, 159, 71-76.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Witrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-93). Barcelona: Paidós/MEC,.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Thibault, M.C. (1997). *Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs*. Education Permanente, 133, 101-111.
- Vargas, F. (2000). Evaluación y certificación de competencias y de cualificaciones profesionales. En CINTERFOR *Actas del III Foro Iberoamericano sobre Formación y Empleo «Evaluación y Certificación de Competencias Profesionales»*. Buenos Aires: CINTERFOR.
- Winch, C. (2004). *What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers*. British Journal of Educational Studies, 52 (2), 180-196.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.