

8 RESULTADOS: DISEÑO, DESARROLLO Y RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES.

8.1 Introducción.

Al igual que en el capítulo anterior, vamos a proceder a presentar los resultados del análisis de la información siguiendo la estructura del cuestionario, en aras a facilitar su comprensión.

Una vez caracterizada la muestra, el análisis en relación con la valoración de los programas de formación de formadores lo realizamos integrando la visión conjunta y comparada, de los tres colectivos implicados en los mismos (directivos, formadores y participantes) de las dos tipologías de instituciones que los diseñan y desarrollan (universidades y consultoras), en un intento de obtener inferencias de acuerdo a su valoración. También incluimos en su análisis e interpretación, las aportaciones obtenidas en las entrevistas¹.

En este caso, no es necesario incidir en lo relativo a las estrategias estadísticas utilizadas, por cuanto vale lo ya apuntado con anterioridad en el capítulo anterior.

Así pues, procedemos a presentar los resultados del análisis de la información en los bloques de diseño, desarrollo y resultados que incluyen a su vez distintos apartados.

¹ Las aportaciones de las entrevistas se han integrado en el capítulo de una manera sintetizada y en algunos análisis se han aportado comentarios textuales recogidos en las entrevistas. Estos comentarios aparecen con otro tipo de letra y entrecomillados, además de identificar el entrevistado. Las entrevistas completas se podrán consultar en los anexos del CD-ROM.

8.2 Valoración del diseño, desarrollo y evaluación de los programas de formación de formadores según agentes

8.2.1 Diseño del programa.

8.2.1.1 Contexto.

Cuando se diseñan programas de formación de formadores, el estudio de los **contextos (laboral, económico, cultural, político, social, artístico ...)** es tremendamente importante de cara al diseño y desarrollo de programas de formación de formadores.

Los directivos y formadores encuestados coinciden en valorar que el contexto más analizado antes de diseñar el programa es el laboral, seguido del económico y del tecnológico. Es significativo comentar que el **contexto cultural, social y artístico** es poco analizado y así lo evidencian los directivos y formadores ya que lo valoran **por debajo de la media**². Este análisis pone de manifiesto la poca consideración de lo social y lo cultural en los programas diseñados, aunque sea un aspecto que, sin duda, contribuye a conseguir una formación integral, pero que en este caso, no se considera. Quizás tendríamos que preguntarnos sobre el por qué de esta poca consideración y reflexionar sobre el hecho de que en la práctica se continúe valorando los aspectos técnicos y procedimentales sobre los sociales y culturales.

Hay que destacar, por otra parte, la existencia de diferencias significativas en la valoración del contexto artístico como contexto que ha de estudiarse antes de planificar cualquier programa de formación de formadores. En este caso, aunque ambos lo valoran por debajo de la media, los directivos lo valoran más que los formadores.

Contexto	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Laboral	4,14	1,21	4,22	0,88	
2. Económico	4,43	0,79	3,67	1,03	
3. Cultural	2,71	0,49	2,67	1,19	
4. Político	2,57	0,79	2,78	1,06	
5. Social	4,00	0,82	3,28	1,07	
6. Tecnológico	4,43	0,79	3,78	0,88	
7. Artístico	2,86	0,90	1,76	0,75	P=0,013 (1>2)

Tabla 8.1: Estudio de los contextos.

² La escala valorativa utilizada en los cuestionarios es de 1 a 5, siendo el 1 el valor inferior, el valor mínimo y el 5 el valor superior, el valor máximo. En este caso, el 3 sería la media teórica.

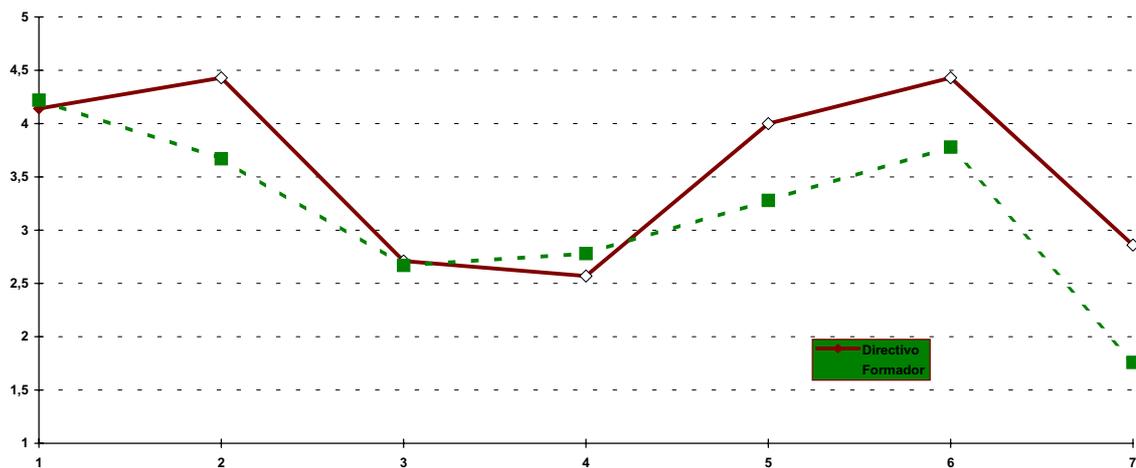


Gráfico 8.1: Perfil análisis del contexto.

8.2.1.2 Necesidades

Por lo que se refiere a las **necesidades**, los implicados en el estudio (directivos, formadores y participantes) consideran que el diseño de los programas responde a las necesidades individuales de los participantes, así como a las necesidades productivas de la sociedad. En este caso, los formadores opinan que existe una mayor respuesta a las necesidades productivas, aunque se asume de entrada un cierto equilibrio.

Si que podemos afirmar que, tal como se aprecia en la tabla siguiente, existen diferencias significativas cuando se valora los intereses de los formadores como referente en los diseños de los programas. En este caso los participantes, valoran significativamente superior el hecho de que en los programas de formación de formadores se tienen en cuenta los intereses de los formadores. Directivos y formadores, por otra parte, lo valoren por debajo de la media

Necesidades	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desv	
1. Las necesidades individuales de los participantes	4,14	0,90	3,84	1,01	3,50	1,46	
2. Las necesidades productivas de la sociedad	4,14	0,90	3,35	0,75	3,63	1,02	
3. Los programas de años anteriores	3,14	1,07	3,35	1,04	3,00	0,85	
4. Los intereses de los formadores	2,86	0,90	2,75	1,02	3,94	1,06	P=0,00 (3>2,1)
5. Los medios didácticos (aparatos, simuladores, etc) que tiene el centro	3,00	1,00	3,25	0,97	3,25	1,39	
6. Los centros productivos donde se desarrollarán las prácticas	3,00	1,00	2,58	1,12	2,88	1,15	

Tabla 7.2: Análisis de necesidades.

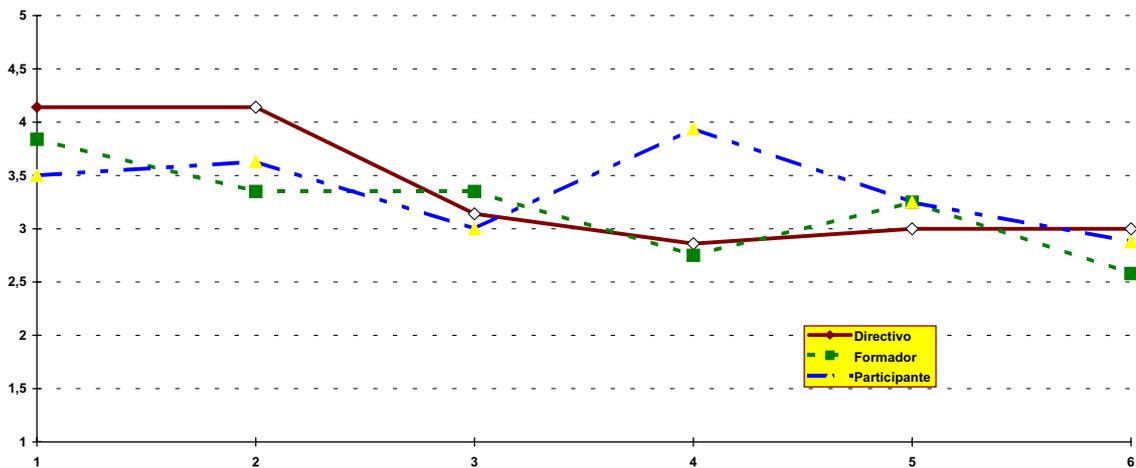


Gráfico 8.2: Perfil análisis necesidades.

En relación con las **necesidades**, los implicados en el estudio, y a partir de sus aportaciones en las entrevistas, confirman que cuando diseñan los programas de formación de formadores tienen muy en cuenta las necesidades de los participantes, pero también las necesidades de la empresa. Al respecto, insisten en la necesidad de mantener un equilibrio entre las necesidades de los participantes y las necesidades de la empresa. En el comentario siguiente lo podemos constatar.

“Mal haríamos nuestro trabajo si primáramos las necesidades de la organización por encima de la persona. Mal haríamos nuestro trabajo si primáramos a la persona por encima de la organización. Entonces nuestro trabajo es siempre fusionar las dos cosas. Las necesidades de una empresa para que sean sentidas tienen que responder a las necesidades individuales de la gente.” (E1).

8.2.1.3 Grupo.

La enseñanza se programa en función de los **grupos de incidencia** y se ajusta en la cotidianidad del aula de acuerdo al grupo de aprendizaje. En los programas de formación de formadores analizados, tanto directivos como formadores, coinciden en considerar que la heterogeneidad del grupo, las necesidades individuales, la participación de los alumnos y las estrategias de trabajo en grupo son los aspectos más relevantes en el análisis de los grupos. En cambio, el contexto social, el autocontrol de las tareas y la homogeneidad del grupo son los aspectos menos considerados.

Grupo	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Homogeneidad del grupo	3,00	1,26	3,53	1,17	
2. Heterogeneidad del grupo	4,29	0,49	3,83	0,71	
3. Necesidades individuales	4,14	1,07	4,06	0,80	
4. Participación de los alumnos	4,43	0,53	4,58	0,61	
5. Estrategias de trabajo en grupo	4,49	0,76	4,42	0,69	
6. Autocontrol de las tareas	3,50	1,05	3,58	0,96	
7. El contexto socio-laboral	3,33	0,82	3,42	0,77	

Tabla 8.3: Análisis de grupos de incidencia.

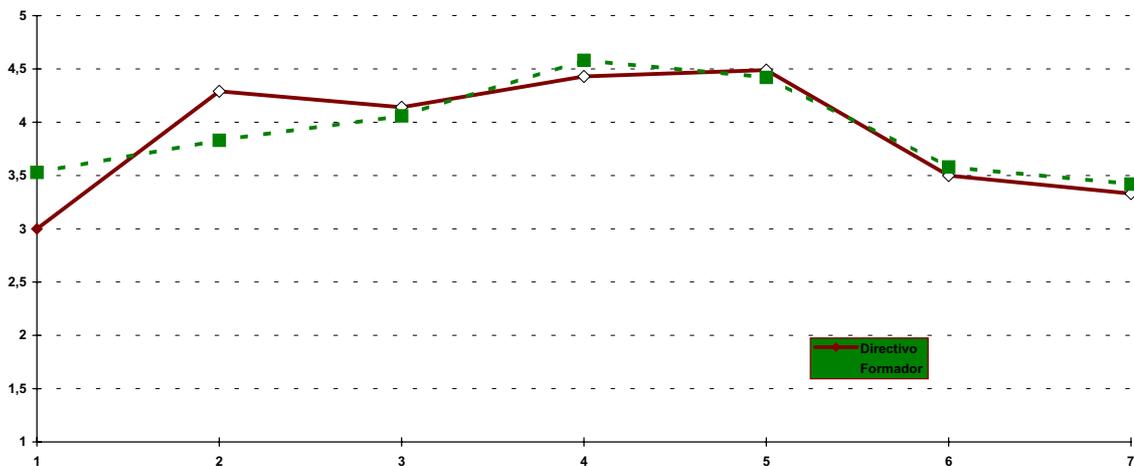


Gráfico 8.3: Perfil análisis grupos de incidencia.

Para los implicados en el estudio, el **análisis del grupo** antes de plantear la acción de formación es tremendamente importante, así nos lo confirman en las entrevistas realizadas. Este análisis se centran, como podemos apreciar en las citas textuales, en sus expectativas, intereses, y perfil profesional; es decir, aquellos que hacen en su lugar de trabajo.

“Cuando planificas una acción de formación, lo importante es saber quines son los participantes, los intereses, las motivaciones...qué mínimo”. (E1).

“La formación continua en el sector de la construcción, ha de ser una formación muy personalizada y tiene que organizarse en función de las necesidades, intereses y motivaciones de los participantes”. (E7)

“Nosotros lo que tenemos muy en cuenta es la experiencia y las tareas que han de hacer los formadores. El criterio prioritario, de todas maneras es el perfil profesional” (E2).

“Lo habitual cuando se inicia un curso de formación se tiene en cuenta el tipo de persona, el perfil profesional, la antigüedad en la empresa, las necesidades e intereses...” (E3).

“Cuando iniciamos un curso lo que primero se hace es conocer la empresa; es decir, las personas a que se dedican, cuál es el perfil del formador (es de informática, de diseño.,etc). Tenemos en cuenta el perfil e intentamos realizar entrevistas previas para valorar las expectativas y las experiencias”.(E5)

8.2.1.4 Objetivos.

Si analizamos los **objetivos del programa**, podemos decir que los formadores, directivos y participantes consideran que son de fácil interpretación y adoptan la especificación de objetivos generales y específicos. En cuanto a su formulación tienen claro que es importante explicitar el contenido de la evaluación.

Objetivos	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. Son de fácil interpretación	4,14	0,38	4,15	0,81	4,06	0,77	
2. Insisten en determinar cómo se da el proceso	3,43	0,79	3,65	1,04	3,50	1,10	
3. Contemplan objetivos generales y objetivos específicos	4,57	0,53	3,65	1,04	3,50	1,10	
4. Contemplan objetivos generales, objetivos específicos y didácticos	4,14	1,07	3,90	1,07	3,75	1,00	
5. Contemplan el contenido de evaluación	4,00	1,15	3,10	1,17	3,63	1,50	
6. Hay una secuenciación de objetivos	4,29	0,76	3,90	1,12	3,94	0,85	

Tabla 8.4: Valoración objetivos.

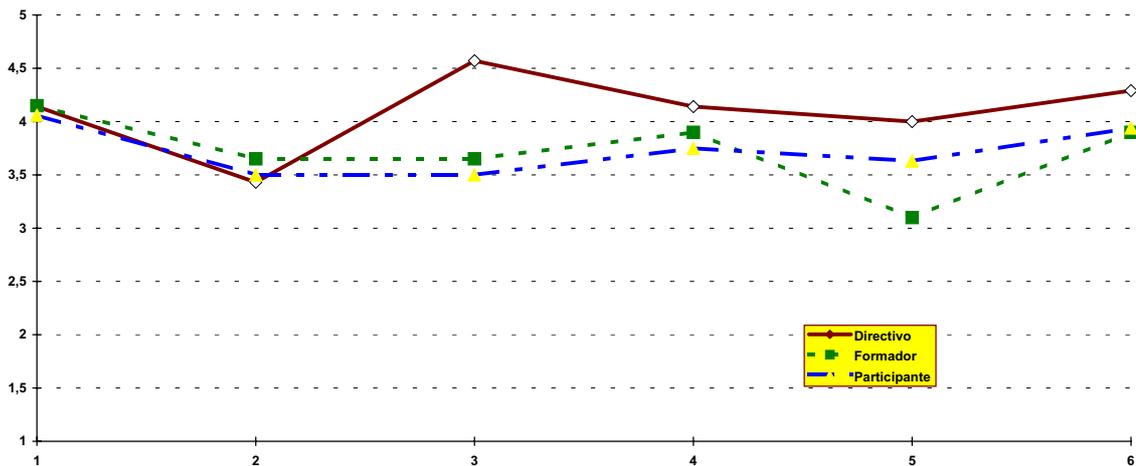


Gráfico 8.4: Perfil objetivos del programa.

8.2.1.5 Contenidos.

En relación con la **selección de los contenidos**, los directivos, formadores y participantes consideran que éstos son actuales y con un buen nivel de aplicabilidad. Valoran, también, que cuando seleccionan los contenidos lo hacen pensando en el perfil profesional, además de estudiar la mejor secuencia pedagógica. Por otra parte, la consideración de los aprendizajes previos de cara a la adecuación de los contenidos no se considera de la misma manera que los aspectos anteriores, al igual que la formación humanística, ambos valorados con casi un punto y medio por debajo de los anteriores aspectos. En este sentido, se vuelve a evidenciar la escasa consideración de la formación personal, social en los programas de formación de formadores.

Aun así, como podemos apreciar en la tabla siguiente, los participantes valoran más alto la adecuación de los contenidos a los aprendizajes previos que directivos y formadores y en este caso se evidencian diferencias significativas. En este sentido, la valoración también es más alta, por parte de los participantes, en la consideración de la formación humanística.

Selección de contenidos	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. Se adecuan a los aprendizajes anteriores	3,14	0,90	3,15	0,88	4,00	0,85	P=0,02 (3>1,2)
2. Son los más relevantes para la formación	3,86	0,69	3,95	0,89	3,63	1,26	
3. Están bien seleccionados pensando en el perfil profesional	4,14	1,07	4,00	0,79	3,75	1,13	
4. Son contenidos de total actualidad	4,49	0,95	4,35	0,75	4,19	0,98	
5. Tienen un buen nivel de aplicabilidad	4,43	0,53	4,25	0,79	4,13	1,02	
6. Poseen una secuencia pensada pedagógicamente	4,43	0,79	4,10	0,91	4,13	1,20	
7. Consideran la formación humanística	3,14	0,69	3,58	1,17	3,81	1,11	

Tabla 8.5: Valoración de los contenidos.

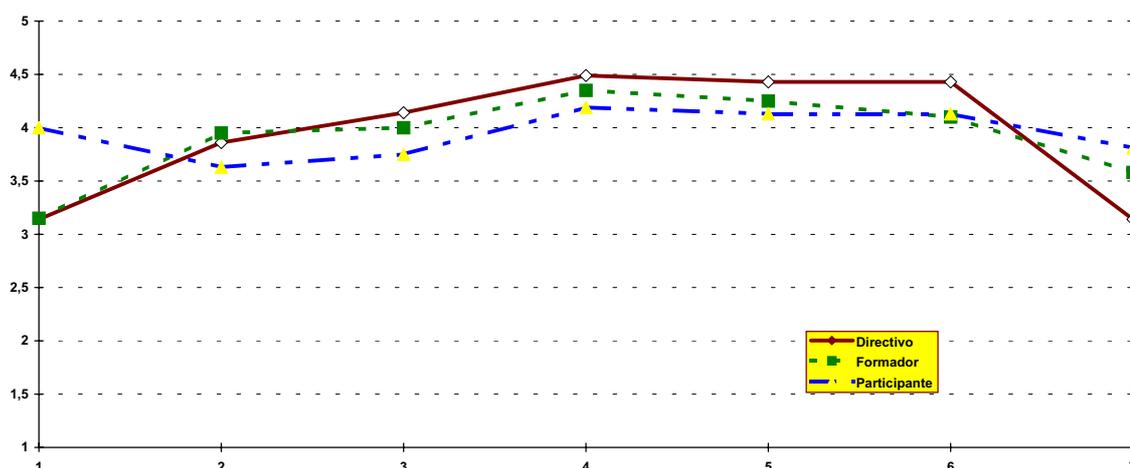


Gráfico 8.5: Perfil valoración contenidos del programa.

En las entrevistas realizadas, se insiste mucho en la idea de la utilidad y aplicabilidad de los contenidos. Para los entrevistados, aquello que enseñan debe caracterizarse por su utilidad y aplicabilidad inmediata en el puesto de trabajo. Los responsables de formación opinan, y así lo confirman las entrevistas, que el criterio o criterios que utilizan para seleccionar y tratar el contenido es su nivel de aplicabilidad en el entorno de trabajo, como podemos apreciar, en la cita siguiente.

“Uno de los pilares de la formación de formadores es que tenga aplicabilidad inmediata. Es decir los programas de formación de formadores deben ser pertinentes y tienen que tener aplicabilidad, que sirvan. Que sean útiles para las personas y para las empresas y que la utilidad sea inmediata.(E1).

Si analizamos la **estructura y agrupación de contenidos de los programas** analizados, y según la valoración de directivos y formadores, se constata que los

contenidos centrales más tratados en los programas de formación de formadores son los que tienen que ver con la psicopedagogía, la microdidáctica, la evaluación y la innovación, teniendo una especial consideración con los contenidos relacionados con la psicopedagogía como el contenido más trabajado en los programas analizados.

Por otro lado, vemos que los contenidos relacionados con la coordinación y gestión de la formación y la investigación están menos presentes en los programas de formación. Esto es así, como hemos podido comprobar en las entrevistas porque los directivos y formadores de algunos programas consideran que el formador no tienen funciones relacionadas con la investigación y la coordinación de la formación, funciones que desempeñan otros profesionales. Por esta razón, opinan que en los programas de formación no tiene porque incluirse.

Algunos comentarios textuales de las entrevistas así lo evidencian

“La formación de formadores que tenemos está definida en el catálogo y la gente se apunta. Después tenemos la formación dentro de la empresa que va en función de las demandas de la misma. En esta formación hay tres módulos, un primer módulo que hace referencia a lo que sería el posicionamiento general como formador, presentación y metodología ante el grupo. Un segundo módulo de diseño de la formación y un tercer módulo sobre dinámica de grupos. La coordinación y gestión y la investigación no están incluidas porque no es una formación dirigida a un formador, ya que éste no desempeña esta función. En este caso, sería una formación para un coordinador. Nosotros no lo incluimos en los cursos de formación de formadores.”(E3).

“La innovación y la investigación en los cursos dirigidos a formadores que su negocio no es la formación no tiene porque desarrollarse porque no tienen funciones de innovación e investigación, por lo tanto no tiene porque formarse en este sentido.”(E5)

Agrupación de contenidos	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Macrodidáctica	3,00	1,15	3,44	1,15	
2. Microdidáctica	4,14	0,69	3,61	1,29	
3. Psicopedagogía	4,00	1,15	4,22	0,73	
4. Evaluación	3,86	1,21	3,94	0,87	
5. Investigación	3,14	1,77	3,00	1,28	
6. Innovación	4,00	1,15	3,78	1,31	
7. Gestión y organización de instituciones de formación	3,57	1,51	3,32	1,60	

Tabla 8.6: Valoración de la agrupación de contenidos.

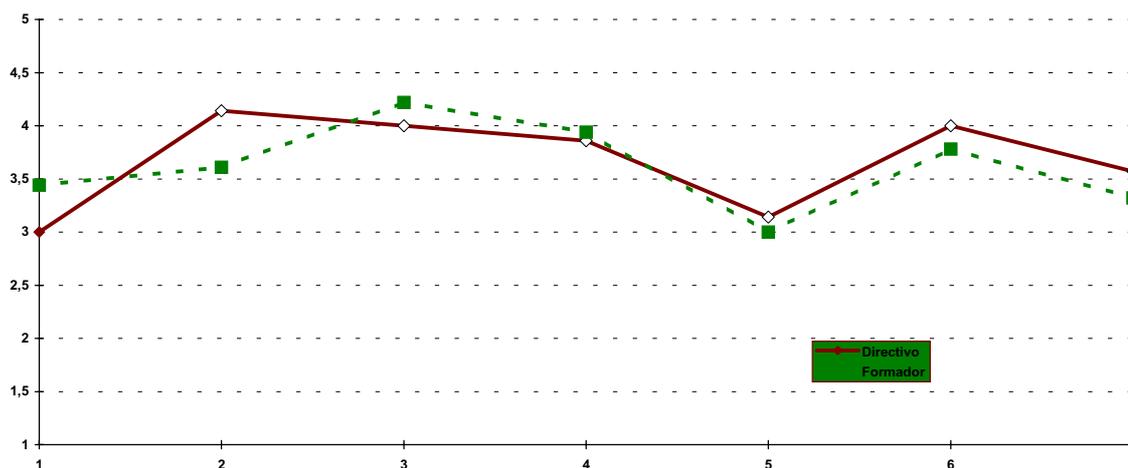


Gráfico 8.6: Perfil agrupación de contenidos.

Igualmente, cuando los implicados en el estudio valoran la **tipología contenidos** en los programas de formación de formadores, opinan que éstos están centrados básicamente en dos áreas, el área que hace referencia al mundo laboral y la persona trabajadora y a todos aquellos contenidos que tienen que ver con la tecnología.

Otra de las áreas en las que se centra el contenido de los programas de formación es el área que tienen que ver con los aspectos sociales, pero sólo aquellos que tiene que ver con lo laboral. Como vemos, se insiste, una vez más, en las áreas de lo laboral y tecnológico por encima de los aspectos culturales, económico, políticos y artísticos, todos ellos valorados por debajo de la media. Este última, el área de lo artístico aparece como el aspecto peor valorado por todos los implicados, directivos, formadores y participantes.

Tipología de contenidos	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. Del mundo de la economía	2,43	1,40	2,42	1,12	2,81	1,33	
2. De la cultura propia de la sociedad en la que vive	2,71	1,38	3,00	0,82	2,69	1,40	
3. De la política incidente en el mundo laboral	2,86	1,77	2,68	1,34	3,13	1,02	
4. De los aspectos sociales que tienen que ver con lo laboral	3,29	1,38	3,00	1,05	3,69	0,60	
5. De la tecnología vieja y nueva	3,57	1,62	3,42	1,07	3,50	1,03	
6. Del área de lo artístico	1,71	0,76	2,00	1,11	1,50	0,63	
7. Del mundo laboral: la persona trabajadora	3,29	1,25	3,84	1,21	3,63	0,96	

Tabla 8.7: Valoración de las áreas de contenido.

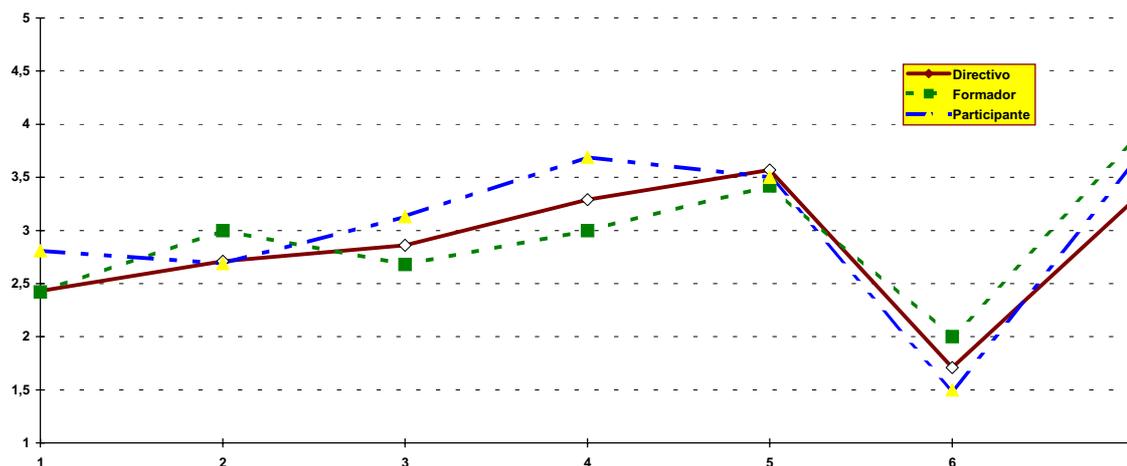


Gráfico 8.7: Perfil áreas de contenido.

La **secuenciación de los contenidos** en los programas de formación de formadores se realiza en función de modelos concéntricos y de acuerdo a experiencias concretas. En este aspecto encontramos también coincidencias entre directivos y formadores.

De hecho, los participantes a cursos de formación de formadores, acceden a ellos con una experiencia previa, es decir, muchos de ellos ya han ejercido de formadores. Por esta razón, los formadores cuando secuencian los contenidos lo hacen pensando en las experiencias que tienen los participantes, ya que es una manera de buscarles la aplicabilidad que éstos buscan. En las entrevistas se reafirma esta idea, ya que los entrevistados reiteran la necesidad de plantear los contenidos conectándoles siempre con los problemas que tienen en su quehacer diario y con las experiencias concretas de su realidad

Secuenciación de contenidos	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Cíclico-horizontal	2,80	1,30	3,08	1,12	
2. Cíclico-vertical	2,40	0,89	2,92	0,86	
3. Concéntrico de acuerdo a experiencias	4,20	0,84	4,00	1,00	
4. Concéntrico de acuerdo a situaciones emergentes.	4,00	1,22	4,23	1,01	

Tabla 8.8: Valoración de la secuenciación de contenidos.

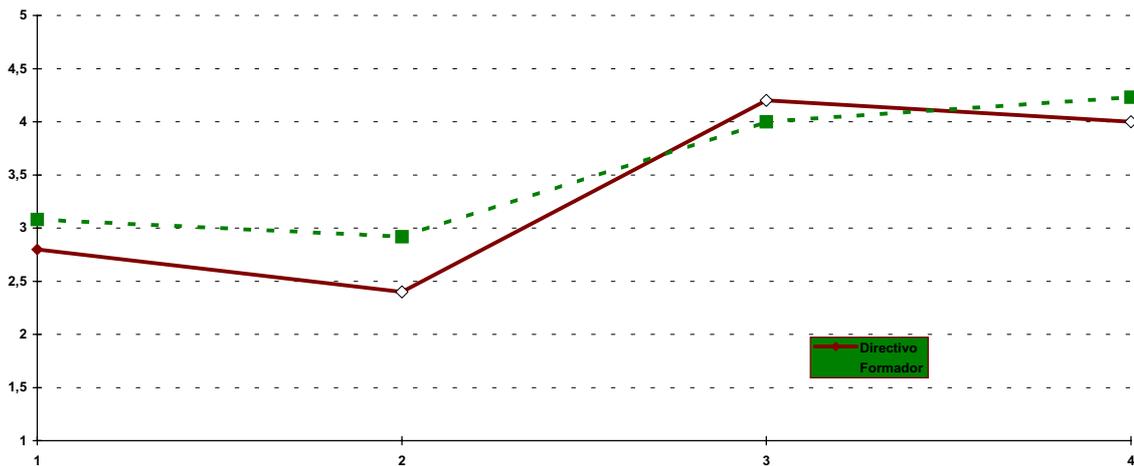


Gráfico 8.8: Perfil secuenciación de contenidos.

8.2.1.6 Estrategias metodológicas.

Otro de los elementos importantes en el diseño de un programa de formación de formadores es la programación de las **estrategias metodológicas**. Para los implicados en el estudio, los criterios más valorados, para diseñar las estrategias, son: la adecuación a las experiencias de los participantes y la consideración de que quien aprende es el participante. Menos valoración otorgan a la adecuación a las capacidades afectivas y psicomotrices, lo que nos indica que lo importante son las experiencias y no tanto las habilidades que tienen y las actitudes que muestran. Estas valoraciones son bastante compartidas por directivos y formadores.

Esta idea de que quien aprende es el participante, aspecto muy valorado, se confirma en las opiniones que muestran algunos formadores en las entrevistas realizadas. Consideran que al adulto no se le enseña, sino que el adulto aprende porque quiere. Así lo podemos comprobar en la siguiente cita textual.

“Sabemos perfectamente que los adultos tienen que recibir cosas que sean útiles y aplicables. Porque un adulto no se le enseña, el adulto aprende cuando quiere, como quiere y lo que quiere.” (E1).

Estrategias metodológicas	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Adecuación a las experiencias de los participantes	4,00	1,00	3,79	0,79	
2. Consideración de sus aprendizajes anteriores	3,75	0,98	3,32	0,89	
3. Adecuación a sus capacidades cognitivas	3,57	1,13	3,67	0,97	
4. Adecuación a sus capacidades afectivas	3,14	1,21	3,50	0,99	
5. Adecuación a sus capacidades psicomotrices	3,00	1,14	3,00	1,14	
6. Adecuación a sus experiencias	4,43	0,98	4,00	0,82	
7. Quien aprende es el participante	4,00	0,82	4,11	1,05	

Tabla 8.9: Valoración de los criterios para el diseño de las estrategias metodológicas.

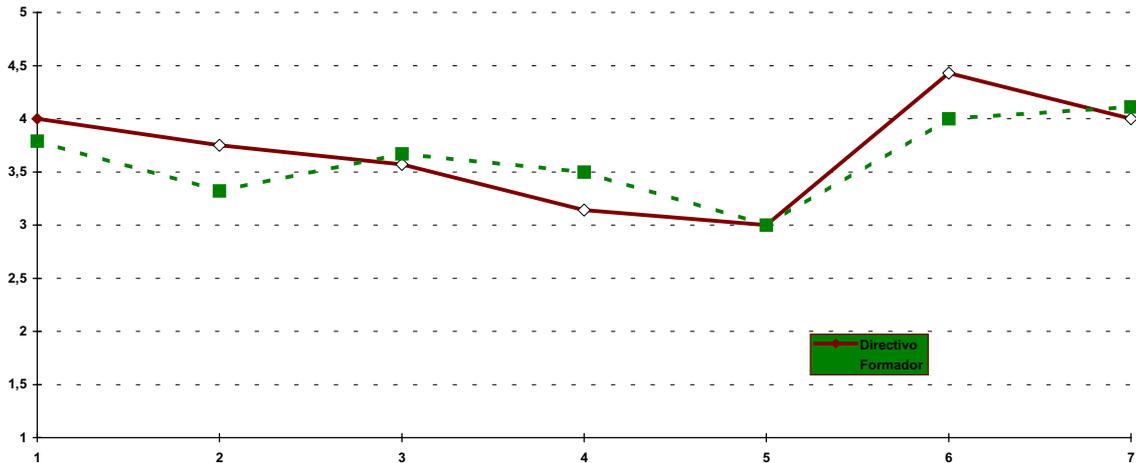


Gráfico 8.9: Perfil criterios diseño estrategias metodológicas.

Por otro lado, en el diseño de los programas de formación de formadores y, en concreto, en el diseño de **estrategias metodológicas**, se evidencian diferencias significativas entre directivos y formadores y participantes. Para estos últimos las estrategias metodológicas están centradas en el trabajo del formador aspecto poco compartido por directivos y formadores quienes opinan que están más centradas en el trabajo discente.

Ahora bien, resulta significativo, aunque no se evidencie estadísticamente, que tanto directivos, como formadores y participantes consideren que las estrategias metodológicas estén centradas en los resultados esperados, aspecto que confirma la importancia que se otorga a la eficacia del programa y no tanto su efectividad.

Tipologías metodológicas	estrategias	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
		Media	Desvia	Media	Desvi	Media	Desvia	
1.	Centradas en el trabajo del formador	3,43	1,51	3,00	1,00	4,00	1,15	P=0,03 (3>1,2)
2.	Centradas en el trabajo del participante	4,43	0,79	4,05	0,97	4,25	0,93	
3.	Centradas en los medios disponibles	3,57	0,98	3,47	0,77	3,50	1,03	
4.	Centradas en los contenidos del programa	3,86	0,69	3,89	0,66	4,31	0,70	
5.	Centradas en los resultados esperados	4,00	0,58	3,63	1,12	3,56	1,46	
6.	Centradas en las posibilidades del horario	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,51	

Tabla 8.10: Valoración tipología estrategias.

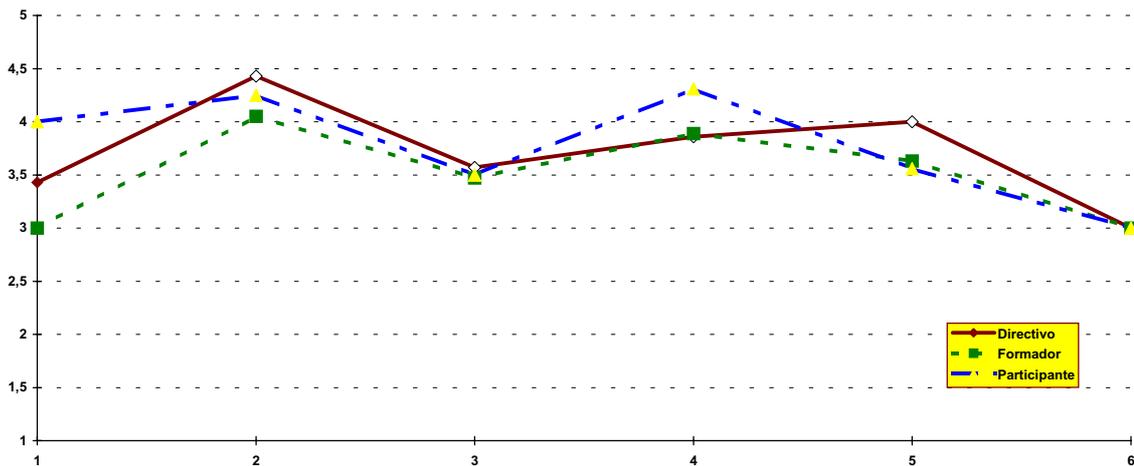


Gráfico 8.10: Perfil tipología estrategias metodológicas.

Otro de los aspectos importantes en el diseño de las **estrategias metodológicas** es la participación, el debate y discusión, tanto de formadores, como participantes, como responsables de formación, sobre la pertinencia de las estrategias metodológicas en el momento de su diseño. Este trabajo en grupo es importante porque garantiza un diseño más estudiado por parte de todos. Este debate puede que también permita, en algunos momentos, la modificación de algunas estrategias ya que se estima que no son pertinentes.

Al respecto, los implicados en el estudio, consideran que si que existe un debate sobre la pertinencia de las estrategias por parte de los formadores y, en ocasiones, se pide la opinión de expertos. Ahora bien, aunque no se evidencien diferencias significativas, es importante destacar la valoración distinta entre directivos y formadores y participantes en relación con la participación de los participantes en el debate sobre la pertinencia de las estrategias. En este caso, los directivos consideran que esta participación es muy baja, mientras que formadores y participantes consideran que no. De hecho, como hemos podido comprobar en las entrevistas, los formadores en las primeras sesiones de formación discuten y seleccionan colectivamente el sistema de trabajo. Aunque el formador tenga ya su diseño preestablecido, este debate previo le permite modificar o adecuar algunas de las estrategias ya diseñadas. Posiblemente el directivo opina así, porque en el diseño general sólo participa el formador.

Por otro lado, aunque la valoración es muy baja para directivos, formadores y participantes, existen diferencias significativas en la valoración respecto a la no posibilidad de debate. En este sentido, los formadores y participantes consideran que existe un poco más de debate que los directivos, aspecto que quizás puede explicarse por las razones que hemos comentado.

Discusión estrategias metodológicas	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. Se debate su pertinencia por parte de los formadores	3,71	1,11	3,26	1,28			
2. Se pide la opinión de expertos	3,57	1,27	3,21	1,03			
3. Se debate su pertinencia con los participantes	2,29	0,49	3,00	1,37	3,19	1,56	
4. No hay posibilidad de debate	1,00	0,00	1,95	1,08	1,50	0,73	P=0,04 (2>1,3)
5. Se debate pero no se modifica nada	1,29	0,49	1,53	0,80	1,69	0,79	

Tabla 8.11: Valoración debate pertinencia estrategias.

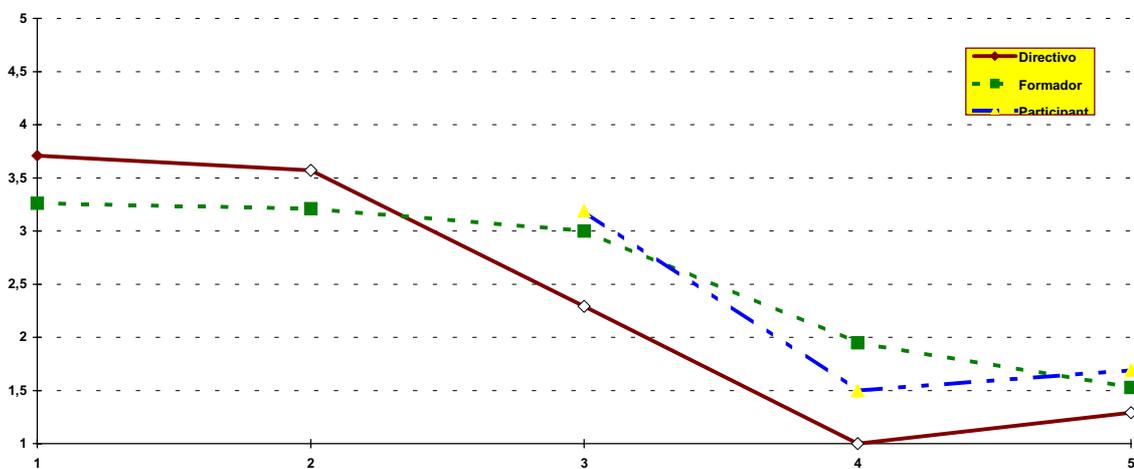


Gráfico 8.11: Perfil debate pertinencia estrategias metodológicas.

Si analizamos los **recursos** y su consideración y especificación en el diseño de los programas de formación de formadores analizados, podemos apreciar que se evidencian diferencias significativas entre los participantes y los directivos y formadores.

Los participantes opinan que la programación, la mayoría de las veces, no especifica cuál va a ser el material concreto que se va a utilizar, mientras que formadores y directivos si que consideran la especificación del material concreto en el programa diseñado. De la misma manera, los participantes consideran que tampoco se especifica, suficientemente, el libro de texto y los libros y materiales de consulta para el desarrollo de las acciones de formación. Los formadores y directivos, contrariamente, consideran que queda especificado en menor o mayor medida.

Podríamos decir que existe más coincidencia entre formadores, directivos y participantes en la valoración que realizan sobre las vías de consulta y el tutor o

tutores que tendrán. En este caso, si que consideran que queda especificado en la programación, aunque los participantes lo valoran por debajo.

Recursos	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. El material concreto	4,43	0,79	4,30	1,26	2,88	1,14	P=0,00 (1>2,3)
2. El libro de texto	3,86	1,68	3,26	1,59	2,53	1,51	
3. Los libros y materiales de consulta	4,00	1,41	3,95	1,36	2,88	1,54	
4. Las vías de consulta personal	4,29	0,95	3,74	1,52	3,50	1,46	
5. El tutor o tutores	3,86	1,46	3,44	1,42	3,75	1,53	

Tabla 8.12: Valoración de la especificación de los recursos.

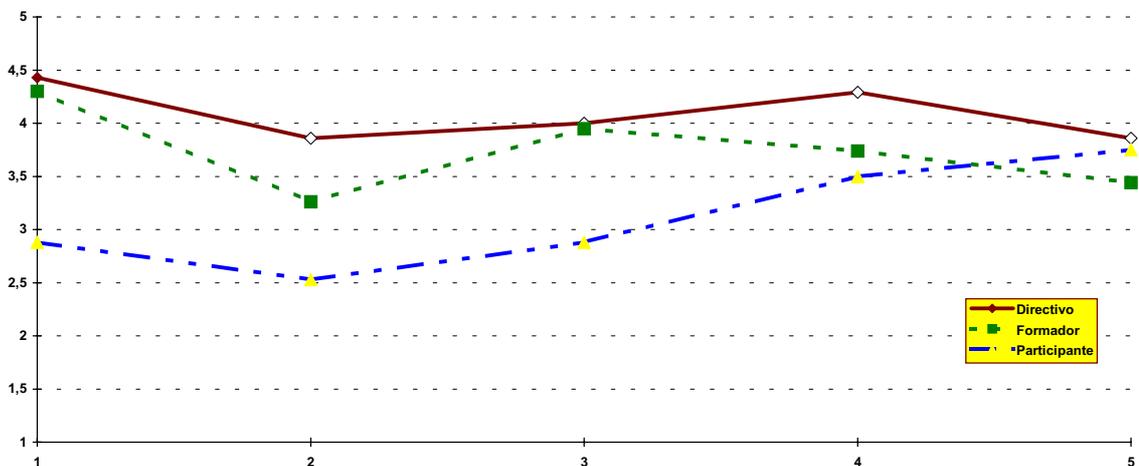


Gráfico 8.12: Perfil especificación de los recursos.

8.2.1.7 Bases y fundamentos del programa.

Todo programa o acción formativa tiene una **base** y un **fundamento** teórica bien delimitado o debería de tenerla. Es importante que cuando se establece el diseño curricular, en este caso, para la formación de formadores, se debería delimitar la base antropológica (qué modelo de hombre, en este caso de formador queremos en la sociedad y cultura en la que estamos inmersos), el fundamento psicológico (que tipo de aprendizaje soporta nuestra práctica), la referencia sociológica (qué elementos del contexto justifican las acciones que se realizan, que condicionan sociales, obliga a un determinado posicionamiento político, económico y social) y una base o enfoque pedagógico (qué modelo y sistema de enseñanza-aprendizaje queremos, que modelo nos guía nuestro quehacer didáctico). Estas decisiones son importantes para definir y justificar el diseño y el desarrollo que queremos realizar.

Los implicados en el estudio, directivos y formadores, valoran, como más importante, que el diseño de los programas tenga una base pedagógica unívoca; es

decir, para ellos es imprescindible delimitar muy bien al sistema metodológico que va a guiar su práctica.

Por otro lado, también les preocupa la viabilidad del proyecto o programa que diseña. De alguna manera, deben de asegurar que las acciones de formación tengan cierta garantía de éxito en el desarrollo práctico dentro de su contexto específico.

Hay que destacar que cuando valoran la base antropológica, los formadores consideran que en los programas que ellos diseñan está poco claro, aunque los directivos opinen que queda más o menos clara.

Bases y fundamentos	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Tiene una base antropológica bien diferenciada	3,50	1,05	2,74	1,10	
2. Tiene un fundamento psicológico evidente	3,50	1,05	3,56	0,86	
3. La referencia sociológica está clara	3,33	1,51	3,67	0,84	
4. Contempla un enfoque pedagógico unívoco	3,50	0,84	3,83	1,04	
5. Aparece evidente la viabilidad del proyecto	4,29	1,11	4,06	0,87	

Tabla 8.13: Valoración de las bases y fundamentos del diseño curricular.

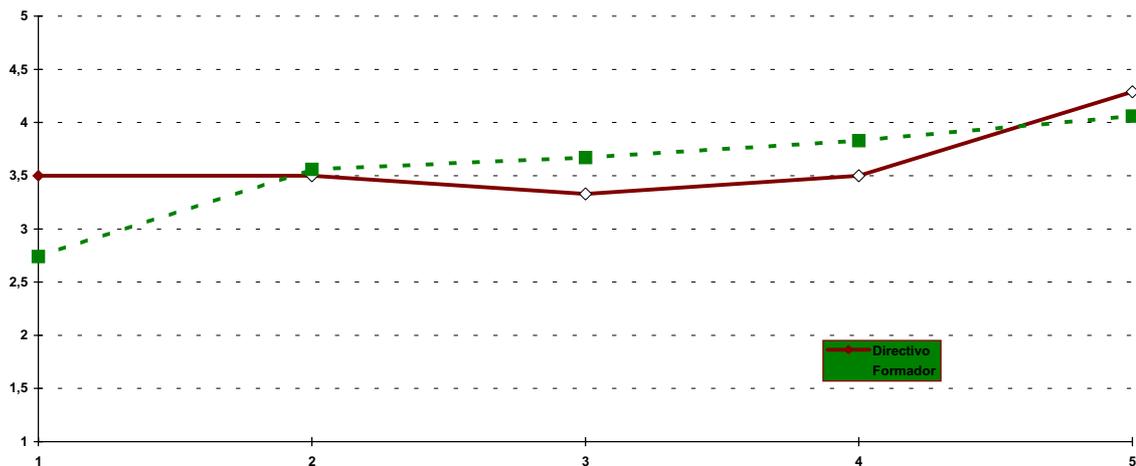


Gráfico 8.13: Perfil bases y fundamentos diseño curricular.

8.2.1.8 Conocimiento sobre el diseño del programa.

Por lo que se refiere al **conocimiento sobre el diseño del programa** y los aspectos que especifica, los implicados en el estudio coinciden en valorar que el aspecto más especificado en el diseño y, por lo tanto, del que tienen más conocimientos es el de los temas presenciales, ya que en los demás aspectos las valoraciones son distintas para directivos y formadores y participantes.

Si que habría que destacar la valoración positiva que hacen los directivos de todos los aspectos de la programación. Según ellos si que existe un conocimiento de las

horas prácticas, de las horas fuera del centro, de los trabajos individuales y grupales de los participantes, mientras que formadores y participantes no tienen el mismo conocimiento. Es lógico si pensamos que son los directivos los que tienen más peso en la elaboración de la programación y la gestión de ésta, por lo que, evidentemente, su conocimiento es mucho más alto.

En este sentido, los formadores a diferencia de directivos y participantes consideran que tienen poca información en relación con las horas de prácticas fuera del centro. En cuanto los participantes, si que se evidencian diferencias significativas cuando valoran el conocimiento sobre los trabajos en grupo que deberán realizarse, para ellos el conocimiento es mínimo, mientras que para formadores y directivo, más éstos últimos, ese aspecto queda delimitado en el diseño del programa.

Conocimiento del diseño	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. Los temas presenciales (clase habitual)	4,71	0,49	4,26	1,10	4,25	1,18	
2. Las horas de prácticas en el centro	4,00	1,41	3,44	1,42	3,07	1,75	
3. Las horas de prácticas fuera del centro	3,80	1,64	2,88	1,54	3,06	1,81	
4. Los trabajos individuales que deberán realizarse	4,00	1,55	3,21	1,62	3,63	1,67	
5. Los trabajos en grupo que deberán realizarse	4,33	1,21	3,68	1,45	2,60	1,55	P=0,03 (1,2>3)

Tabla 8.14: Valoración del conocimiento de la programación.

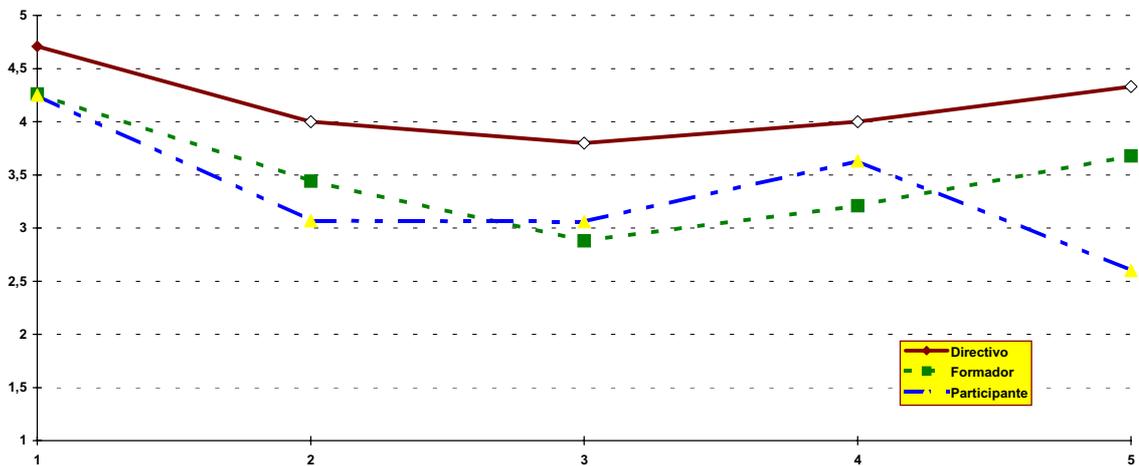


Gráfico 8.14: Perfil conocimiento de la programación.

8.2.1.9 Diseño de la evaluación.

Por otro lado, en el diseño de los programas de formación de formadores analizados, la **evaluación** queda delimitada en cuanto al modelo utilizado, los criterios seleccionados, los instrumentos de evaluación que van a utilizar, así como la explicitación de los evaluadores. Todos estos aspectos valorados por encima de la media y en la que coinciden directivos, formadores y participantes.

Ahora bien, si que se evidencian diferencias significativas en relación con la participación en la planificación de la evaluación. En este caso, los participantes consideran que no participan en la planificación de la evaluación, mientras que directivos y formadores si lo consideran. Quizás en este aspecto, la excesiva protección de cara a la buena imagen de los programas que directivos y formadores diseñan explique estos resultados.

Diseño de la evaluación	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. El modelo de evaluación	4,43	0,79	4,15	1,27	3,43	1,34	
2. Los criterios de evaluación	4,14	1,21	3,95	1,19	3,21	1,12	
3. Los instrumentos de evaluación	4,14	0,90	4,05	1,15	3,14	1,29	
4. Quien será el evaluador	4,29	0,95	3,95	1,43	3,57	1,55	
5. Su participación en la evaluación	4,43	0,79	4,05	1,36	2,79	1,58	P=0,02 (1,2>3)
6. Las consecuencias de la evaluación (repetición, recuperación, entrevista)	3,86	1,46	3,60	1,43	2,92	1,32	

Tabla 8.15: Valoración sobre el sistema de evaluación.

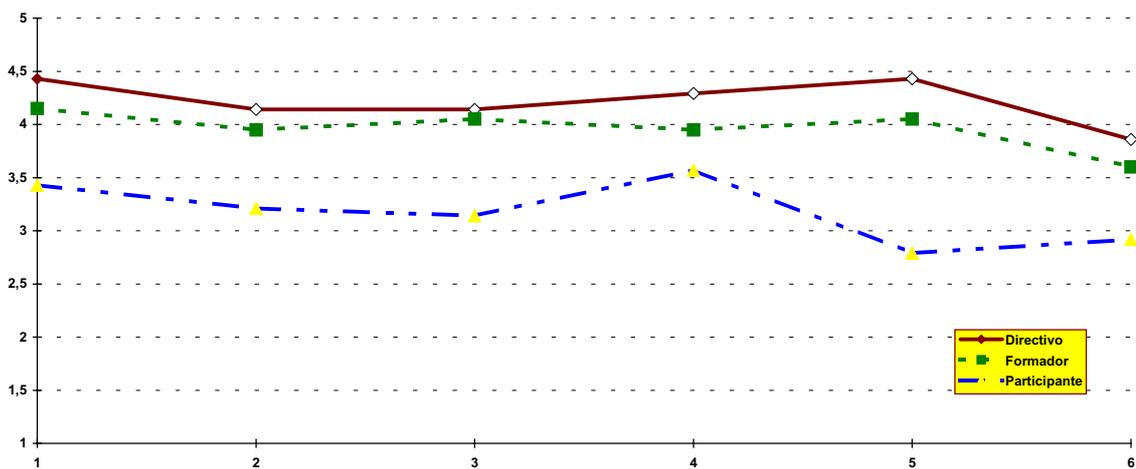


Gráfico 8.15: Perfil sistema de evaluación.

8.2.1.10 Orientación de los participantes.

Uno de los aspectos importante en la formación en y para la empresa es la **orientación de los participantes** en las acciones de formación. Para el caso de acciones de formación de formadores este elemento también es importante considerándolo dentro de las acciones de formación como un aspecto más.

La opinión de los directivos y formadores al respecto es que la orientación de los formadores sólo se realiza ocasionalmente en algunas programaciones, no tanto en programaciones específicas ajenas a las áreas y a las prácticas.

Quizás la diferencia debemos buscarla en la valoración sobre si la orientación es decisión del formador o no. En este caso, el formador considera que si que es decisión suya, mientras que el directivo considera que no debe ser decisión exclusiva del formador.

Orientación	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. En algunas programaciones	3,00	1,00	3,00	1,27	
2. En programaciones específicas ajenas a las áreas, prácticas, etc.	2,33	1,03	2,78	1,11	
3. No se tienen en cuenta la orientación vocacional en la programación	2,29	1,11	2,24	0,90	
4. Es una decisión personal de cada formador	2,57	1,27	3,00	1,22	

Tabla 8.16: Valoración de la orientación en los programas de formación de formadores.

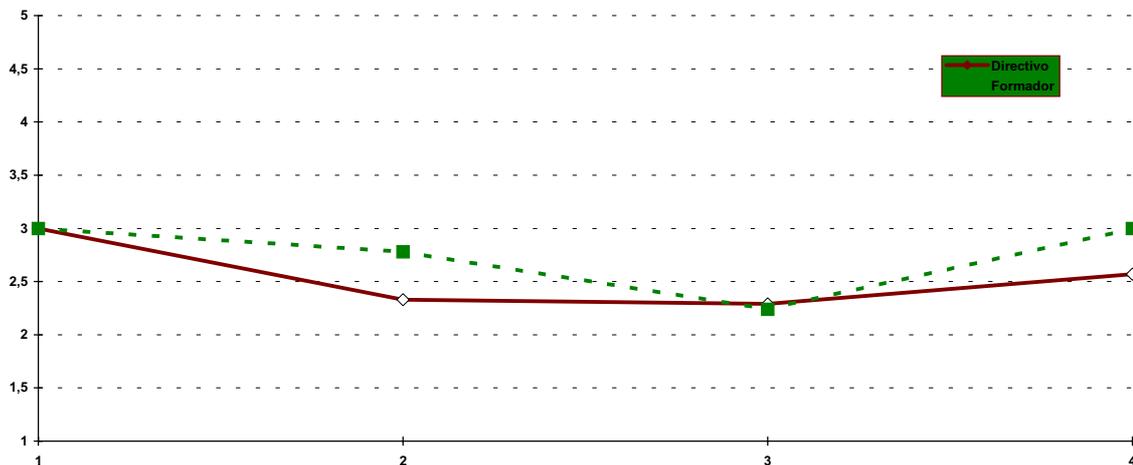


Gráfico 8.16: Perfil consideración de la orientación en el programa.

8.2.1.11 Contrastación de la programación.

Un último elemento a considerar es el de la **contrastación y reflexión crítica** de la planificación por parte de los implicados en su diseño y por otros agentes externos.

Según el modelo de formación de formadores de referencia, la **contrastación y la reflexión en y desde la acción** son dos procesos de vital importancia para la formación de los futuros profesionales de la formación. Si asumimos que el contexto de la **formación en y para empresa** es impredecible, momentáneo y caracterizado por un cambio constante, la reflexión y la capacidad de innovación son absolutamente imprescindibles para la constante adecuación a los cambios y exigencias contextuales.

En los programas analizados se modifican en función de la evaluación formativa principalmente y en algunos casos también en función de la consulta realizada a la institución. En todo caso, existe coincidencia entre los directivos y formadores en esta cuestión.

La **contrastación de la programación** con otros agentes externos, sindicatos, patronales, publicaciones, indicaciones de la institución, según el criterio del formador, son los aspectos menos valorados de todo el diseño del programa. Todos los indicadores, en este caso, tanto los directivos como los formadores lo valoran por debajo de la media teórica y especialmente aquello que hacen referencia a la contrastación de la planificación de acciones de formación de formadores por parte de sindicatos y patronales.

Este hecho es importante destacarlo porque nos evidencia la poca relación entre los organismos e instituciones que tiene que ver con la formación y el trabajo. Si no existe un contraste con la realidad se complica mucho más la reflexión de cara a la mejora. La participación de todos los agentes sociales es un garante de adecuación y pertinencia de los programas de formación de formadores a las necesidades individuales y sociales y a los contextos sociolaborales y culturales.

Contrastación	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Se ajusta a la prescripción del programa	4,14	0,90	3,79	1,23	
2. Modifica aspecto de acuerdo a la evaluación formativa	3,57	0,53	3,58	1,12	
3. Pide la opinión de los participantes para tomar decisiones de cambio	3,71	0,76	3,53	1,07	
4. Consulta a la institución antes de cambiar	3,71	1,25	3,42	1,30	
5. Trabaja con otros formadores antes de decidir cambios	3,00	1,00	3,00	1,27	

Tabla 8.17: Valoración de la reflexión crítica de la programación.

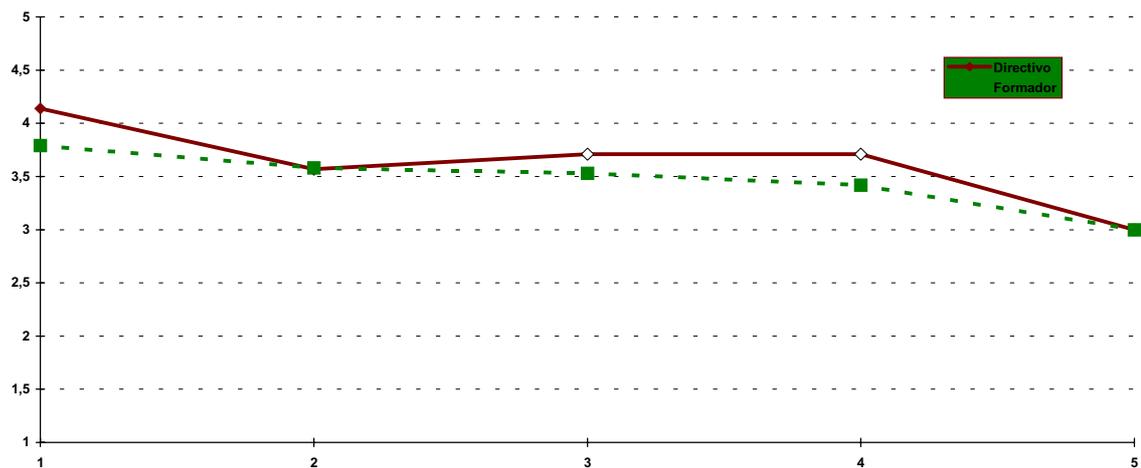


Gráfico 8.17: Perfil reflexión de la programación.

Contrastación	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. De acuerdo a las noticias de los agentes sociales	1,67	1,03	2,24	1,20	
2. De acuerdo a las noticias de los sindicatos	1,67	1,03	1,76	0,90	
3. De acuerdo a las noticias de la patronal	1,67	1,03	1,94	0,90	
4. De acuerdo a publicaciones periódicas	2,83	1,17	2,71	1,49	
5. De acuerdo a publicaciones especializadas	2,67	1,37	3,47	1,37	
6. De acuerdo a indicaciones de la institución	3,33	1,63	3,18	1,19	
7. De acuerdo al sentido común del formador	3,43	0,53	3,71	1,21	
8. No se contrasta nada	1,33	0,82	1,80	1,21	

Tabla 8.18: Valoración de la contrastación de la programación.

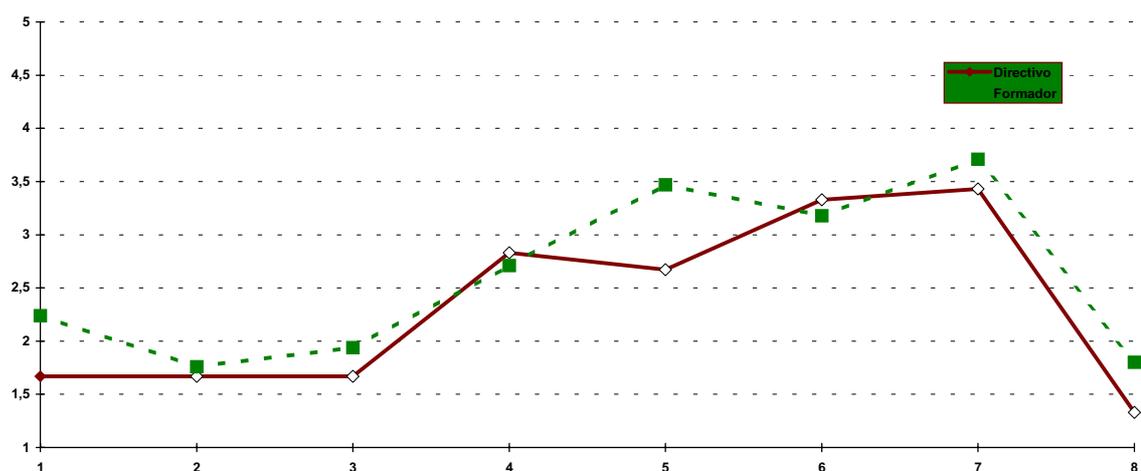


Gráfico 8.18: Perfil contrastación de la programación.

Ahora bien, es significativo comentar, como puede apreciarse en la tabla y el perfil correspondiente, que tanto directivos como formadores opinan que si se hace contrastación pero que ésta se realiza internamente. Es decir, los aspectos valorados por encima de la media son justamente aquellos que indican que la contrastación es realizada por el formador o por la institución.

8.2.1.12 Selección de participantes

Otro aspecto importante en el diseño de los programas de formación de formadores es la selección de participantes y los criterios que se ponen en juego para realizar dicha selección. Según los directivos, la selección de participantes se realiza, principalmente a través de la experiencia profesional y también por el currículum vitae. Por lo que se refiere a otros criterios como las capacidades y competencias, son muy poco valorados como criterios pertinentes para la selección de participantes.

Selección participantes	Directivos	
	Media	Desviac.
1. Por currículum vitae	3,20	2,00
2. Por historial académico	2,00	0,90
3. Por experiencia laboral	3,50	1,50
4. Por orden de llegada a la matriculación	2,30	1,50
5. Por capacidades	2,20	1,00
6. Por capacidades y competencias	2,70	0,90

Tabla 8.19: Valoración selección de participantes.

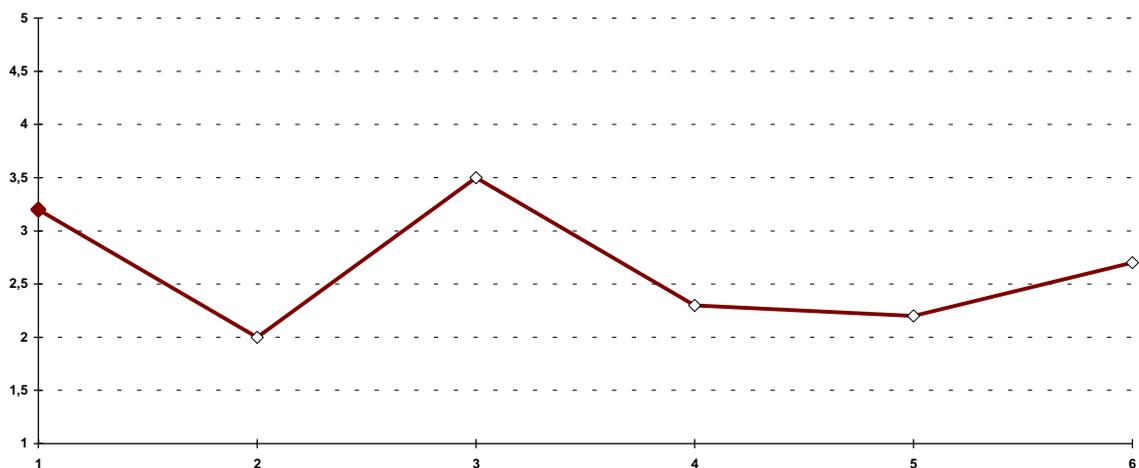


Gráfico 8.19: Perfil selección de participantes.

8.2.2 Desarrollo del programa

8.2.2.1 Contenidos.

Cuando analizamos el desarrollo del programa hay que tener muy presente a qué nivel queremos que los participantes lleguen en su aprendizaje. Este nivel también nos indica la profundidad con la que queremos tratar los contenidos.

En relación con el **tratamiento y aprendizaje de los contenidos** del programa, para los implicados en el estudio, formadores y directivos, los contenidos han de tratarse a un nivel de integración y de transferencia mayoritariamente. Lo importante, según los implicados es que los futuros formadores sean capaces de transferir los aprendizajes a su contexto de trabajo. Evidentemente que es importante también, según las opiniones de los implicados, la interiorización y la asimilación de los aprendizajes. Es lógico si pensamos que para poder integrar los aprendizajes previamente se ha de interiorizar y asimilar el conocimiento.

Tratamiento contenidos	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Que el participante interiorice (almacene significativamente)	3,86	1,07	3,95	0,91	
2. Que el participante asimile los contenidos (los relacione)	4,00	0,82	4,35	0,59	
3. Que el participante integre (modifique el comportamiento)	4,43	0,79	4,45	0,89	
4. Que el participante genere transferencia (de los contenidos actuales a los contenidos a aprender)	4,43	0,79	4,53	0,61	
5. Que sea original en el aprendizaje de contenidos (genere nuevos contenidos)	3,71	1,11	3,63	0,96	

Tabla 8.20: Valoración del tratamiento y aprendizaje de los contenidos.

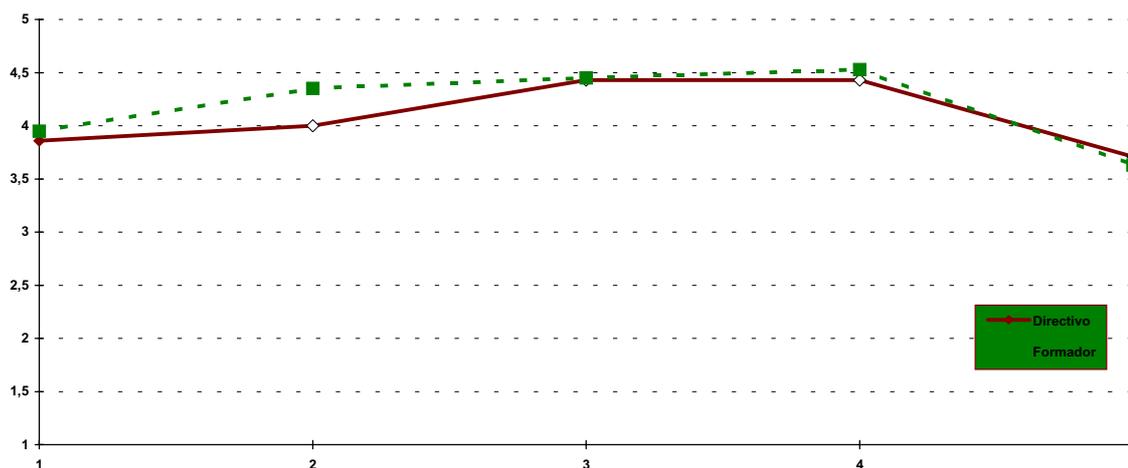


Gráfico 8.20: Perfil tratamiento y aprendizaje de los contenidos.

El formador tiene una **intencionalidad docente**, que muestra la incidencia prioritaria de los contenidos en su desarrollo. Esta intencionalidad nos apunta si la prioridad está en desarrollar actitudes, a potenciar los aspectos culturales, las capacidades de pensamiento o las habilidades y procedimientos.

En los programas analizados, los formadores y directivos coinciden en determinar que la intencionalidad docente está más centrada en buscar el dominio instrumental; es decir, de procedimientos y actitudes. En este sentido, también es importante destacar la valoración que hacen sobre el desarrollo de capacidades de pensamiento. Menor es la valoración que conceden a los contenidos culturales y axiológicos. Por otra parte, parece lógico si pensamos en la selección de contenidos y la importancia que otorgan a los contenidos referidos al mundo laboral y tecnológicos más que en los culturales, artísticos y sociales, como vimos con anterioridad.

Estas reflexiones se confirman en las opiniones recogidas a partir de las entrevistas de algunos formadores. Como podemos apreciar, insisten en la necesidad de dotar de recursos y procedimientos para saber hacer.

“...estamos haciendo una formación altamente cualificada, muy dirigida a dotar de instrumentos y de comportamientos en el ámbito pedagógico y en el ámbito de impartición en poco tiempo”.(E1)

“Lo que intentamos como filosofía en el seminario es darles una serie de elementos para que tengan una mochila. Que tengan toda una serie de recursos...”(E5)

“Nuestros clientes nos dicen, queremos que las personas cuando salgan de aquí impartan un curso, quieren una formación básicamente en herramientas”. (E3)

“Por ejemplo en un curso sobre evaluación lo que quieren llevarse los participantes es la parrilla que harán servir para evaluar y mejorar la que ya tienen. Se trabajan herramientas, cosas prácticas y útiles.”(E2)

Contenidos-Intencionalidad	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Sus capacidades de pensamiento (intención "formal")	3,86	0,90	4,11	0,66	
2. El mundo cultural al que pertenece (ciencia, arte, tecnología, valores, saberes, ...)	3,43	1,51	3,15	1,09	
3. Su mundo de valores humanos (axiología)	3,29	0,76	3,42	1,07	
4. Su dominio instrumental (habilidades y destrezas)	4,29	0,76	4,10	1,07	

Tabla 8.21: Valoración de la intencionalidad docente.

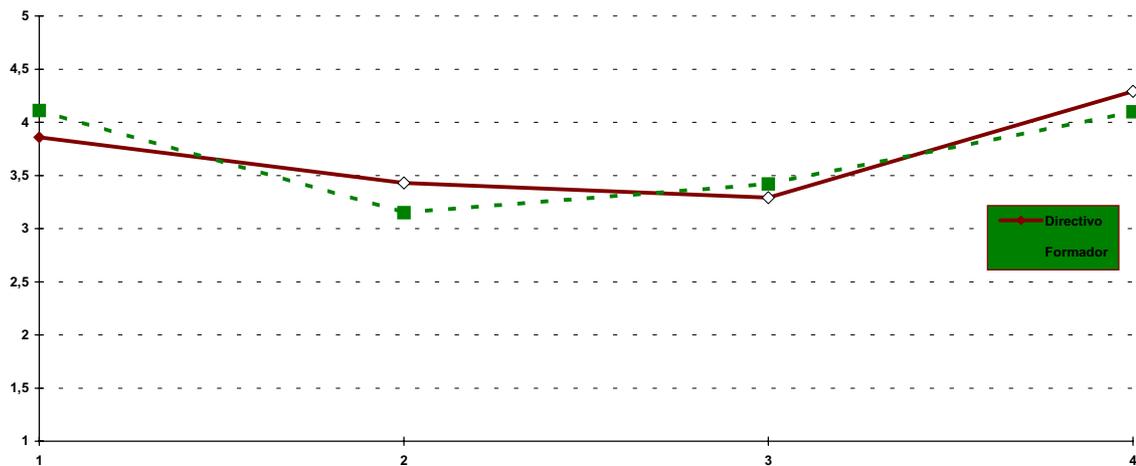


Gráfico 8.21: Perfil intencionalidad docente.

En los programas analizados y según formadores y directivos, en las **actividades de enseñanza aprendizaje** se tiene en cuenta constantemente la realidad del mundo laboral, los casos concretos de la empresa y los problemas que giran en torno a la realidad laboral. Ambos implicados coinciden en sus valoraciones, ya que lo que intentan es conectar las experiencias de los participantes y la realidad concreta de su contexto de trabajo a la formación que han de desarrollar.

Como hemos podido comprobar en las entrevistas esta conexión constante entre los contenidos de enseñanza y la realidad concreta y laboral de los participantes permite una mayor aplicabilidad a su entorno concreto, además de conseguir que los participantes la valoren como una formación útil y actual.

Por otro lado, el hecho de que tanto formadores como participantes consideren que lo importante en la formación es la adquisición de herramientas e instrumentos para solucionar sus problemas en la práctica y puesto de trabajo justifica la valoración tan alta que otorgan a las actividades que tienen que ver con la empresa y el mundo laboral. De hecho, ese es el entorno de trabajo de los participantes. Así lo manifiestan algunos formadores y responsables de formación en las entrevistas.

“ Los casos que se plantean en las sesiones formativas han de ser casos de la realidad concreta de los participantes”.(E2)

“ ..nosotros hacemos un esfuerzo increíble por adaptarnos al contexto a la persona, a la empresa, poniendo ejemplos cercanos a los, con empatía. Sabemos perfectamente que el adulto tienen que recibir cosas que sean útiles y aplicables”. (E1)

En este caso, las opiniones de directivos y formadores también son muy similares cuando valoran que en las actividades de enseñanza-aprendizaje también han de tener en cuenta, las investigaciones recientes y pertinentes al tema y los estudios prospectivos que se realizan. Eso sí, en menor medida que los aspectos anteriores.

Contenidos	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. La realidad del mundo laboral	4,43	0,79	4,35	0,88	
2. Casos concretos de la empresa	4,29	0,79	4,25	0,85	
3. Los problemas que giran en torno a la realidad empresarial	4,29	0,76	4,25	0,85	
4. Lo que dicen y escriben los especialistas	3,43	0,98	3,60	1,10	
5. Las investigaciones pertinentes al tema	3,29	0,95	3,70	1,03	
6. Los estudios prospectivos al respecto	3,29	0,95	3,45	1,57	

Tabla 8.22: Valoración actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.

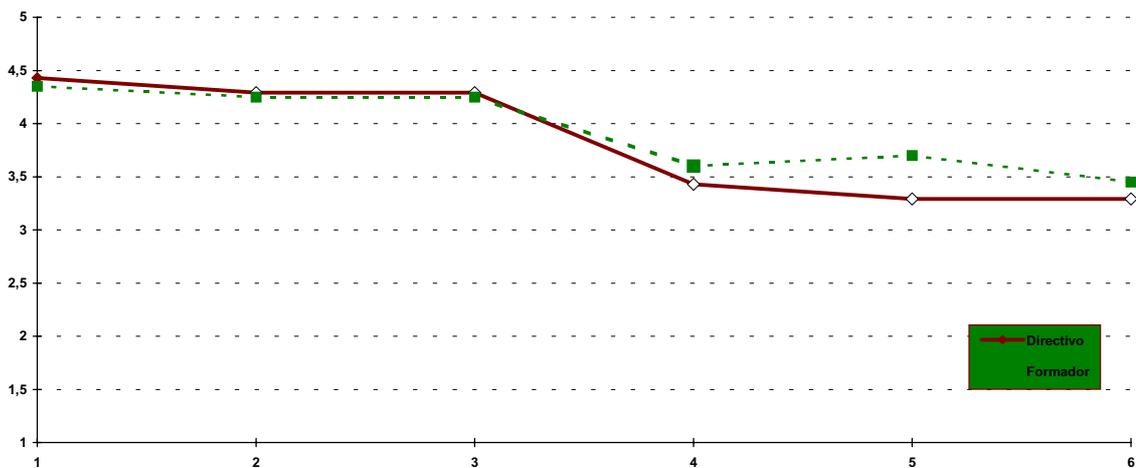


Gráfico 8.22: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.

Siguiendo con el análisis de los trabajos que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que destacar que, tanto directivos como formadores, coinciden en afirmar que durante el proceso se trabajan muy poco situaciones sindicales y situaciones laborales desde el punto de vista de la patronal, porque, nuevamente se vuelve a insistir en las actividades que analizan situaciones de la realidad concreta del mercado laboral. Este aspecto, tanto para directivos como para formadores es el que más se trabaja durante el desarrollo del programa.

Este aspecto, también queda confirmado por la valoración positiva que realizan de las actividades que analizan problemas sociolaborales y tecnológicos y situaciones

de competitividad en la producción. En este caso, también existe coincidencia entre las opiniones de los directivos y formadores.

Quizás hay que señalar que durante el desarrollo de las acciones de formación se analizan pocas situaciones que hagan referencia a la realidad de la Unión Europea, aspecto que es un poco más valorado por los directivos.

De alguna manera se insiste en una formación muy concretizadas en los problemas específicos de la práctica de los formadores y su solución inmediata. Posiblemente se otorga poca importancia a la reflexión sobre las repercusiones sociales o culturales del trabajo, al mismo tiempo que se no se ponen en juego referentes de otras realidades y contextos.

Desde esta perspectiva será difícil que los formadores tengan referentes de distintos contextos que le permitan contrastar y reflexionar para introducir las mejorar y los cambios oportunos que, a su vez, posibiliten la transformación de su realidad.

Contenidos-contexto	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Se trabajan situaciones sindicales de actualidad	1,17	0,41	1,63	0,68	
2. Se trabajan situaciones laborales desde la perspectiva patronal	1,33	0,52	1,89	0,88	
3. Se estudian los temas haciendo referencia a la realidad de la Unión Europea	3,00	1,79	2,37	1,21	
4. Se hace referencia a la realidad del mercado laboral	3,57	1,51	3,74	1,24	
5. Se plantean problemas del mundo laboral	4,00	0,82	4,05	1,08	
6. Se orienta el participante sobre los problemas sociolaborales y tecnológicos	3,71	1,11	3,79	1,18	
7. Se comentan situaciones de competitividad en la producción	3,17	0,98	3,16	1,26	

Tabla 8.23: Valoración actividades enseñanza-aprendizaje.

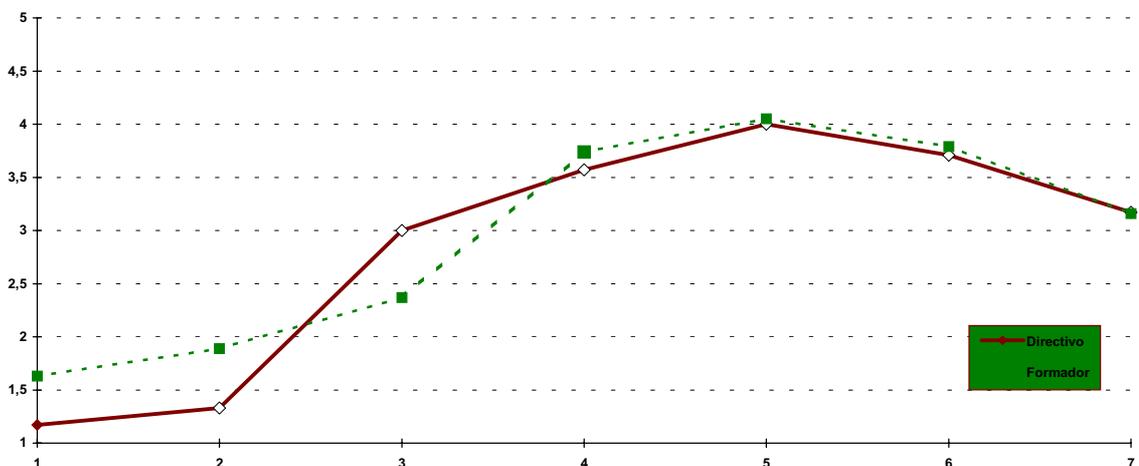


Gráfico 8.23: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje.

Durante el **proceso de enseñanza-aprendizaje**, los directivos y formadores coinciden en valorar que se hace poca referencia a los aspectos culturales, al contenido científico-técnico, a la influencia de la política de producción, además de considerar que existen en los momentos de enseñanza aprendizaje muy pocos procesos críticos sobre las medidas tecnológicas en el tipo de producción.

En este dos últimos aspectos sobre los procesos críticos y la influencia de la política de producción, todo y valorado por debajo de la media, se evidencian diferencias significativas entre directivos y formadores. En este caso, los formadores valoran por encima los aspectos referidos a la influencia de la política formativa y la existencia de procesos críticos sobre las medidas tecnológicas, más que los directivos, quienes lo consideran muy poco trabajado durante el proceso.

Estos resultados nos evidencian el papel poco crítico del formador, pero además la escasa consideración en los programas de formación de formadores de la reflexión bajo referentes más allá del ámbito laboral y empresarial.

De alguna manera se los programas están considerando muy poco el desarrollo de capacidades y competencias relacionadas con la contrastación y la reflexión crítica, aunque el contexto actual lo este demandando.

Contenidos	Directivos		Formadores		Sign /Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Todo se centra en el contenido científico-técnico	2,17	0,98	2,42	1,07	
2. Se hacen referencias culturales	2,67	1,21	3,11	1,15	
3. Se hacen referencias a problemas sociales	3,00	1,41	3,21	1,13	
4. Hay referencia a la influencia de la política de producción	1,67	0,82	2,74	1,15	P=0,04 (2>1)
5. Existen procesos críticos sobre las medidas tecnológicas existentes en el tipo de producción	1,75	0,50	2,83	1,04	P=0,05 (2>1)

Tabla 8.24: Valoración de los contenidos durante el desarrollo.

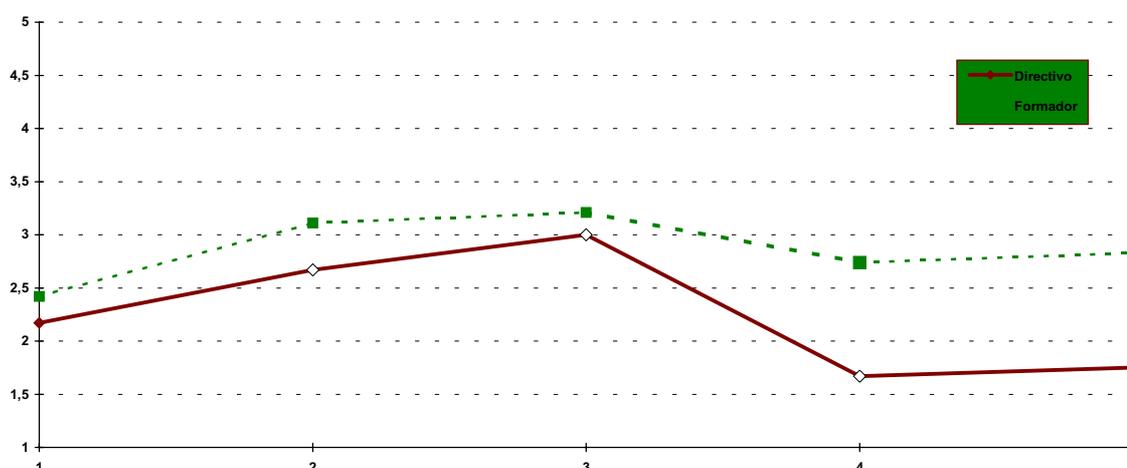


Gráfico 8.24: Perfil contenidos en el desarrollo.

8.2.2.2 Grupo-contenidos.

Durante el **proceso** de desarrollo de los programas analizamos, los implicados, directivos y formadores consideran que el aspecto que más se tienen en cuenta son las características del grupo de aprendizaje, sus intereses y necesidades por encima del contenido, aunque sea valorado por encima de la media. En esta caso existe una coincidencia entre los directivos y los formadores.

En las entrevistas se reitera la importancia que tiene durante el proceso, la adecuación a las características del grupo. Opinan que es la mejor manera de proporcionarles una formación útil y adecuada a las expectativas e intereses que tienen. Este aspecto también aumenta los niveles de satisfacción del curso, aspecto que cuidan muchísimo los responsables de los programas de formación de formadores.

“Es importante analizar las personas, el perfil que tienen las necesidades. Intentamos saber el tipo de interés, que necesidades, cuáles son sus problemas diarios, ya que esto puede afectar y condicionar su actitud”.(E3)

“Siempre que estamos delante de un grupo no podemos , nos tenemos que preguntar sobre como es este colectivo, que características tienen”.(E2).

Grupo-contenidos	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. El modo de ser del contenido (logocentrismo)	3,17	1,60	3,56	1,15	
2. Las características del grupo de aprendizaje (aprendizajes anteriores, intereses, necesidades, etc)	4,00	1,00	4,16	0,96	
3. Las características individuales de cada participante	3,83	1,33	3,60	1,10	
4. Los contenidos del programa a aprender en créditos, módulos, etc, posteriores	3,71	1,11	3,21	1,23	

Tabla 8.25: Valoración de la consideración del grupo

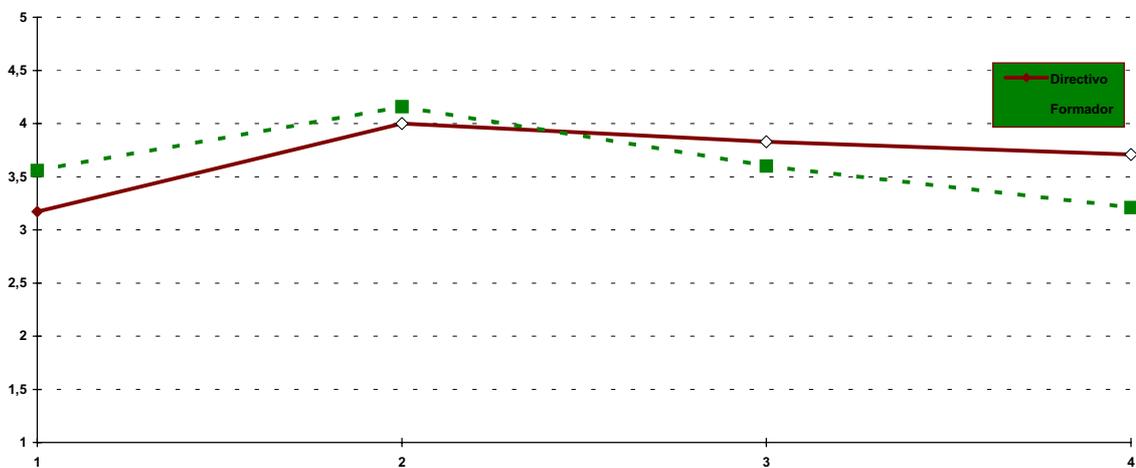


Gráfico 8.25: Perfil proceso de desarrollo.

8.2.2.3 Estrategias metodológicas.

Si analizamos la articulación de las **estrategias metodológicas** durante el momento de enseñanza-aprendizaje, tanto los directivos como los formadores opinan que el formador que desarrolla los cursos de formación se interesa por el trabajo de los participantes y por la participación discente mayoritariamente. Quizás en esta valoración tan positiva de los aspectos referidos, destacamos que posiblemente por lo que menos se preocupa el formador, según los implicados en los programas analizados, es por el uso de las nuevas tecnologías y por la corrección de la explicación.

Otro de los aspectos que preocupa al formador en el desarrollo de las acciones de formación y, en este caso, aunque no se evidencien diferencias significativas, es la distribución del tiempo por parte de los formadores implicados, menos considerada por los directivos.

Esta preocupación por el tiempo es una constante en las entrevistas. Los entrevistados consideran que la empresa y la sociedad demanda cada vez más cursos de formación de formadores con menos tiempo, porque, entre otras razones, suelen ser trabajadores de una empresa o de una institución de formación y, en este caso, representa que las horas dedicadas a la formación son horas que dejan de trabajar

En este sentido una de las propuestas que valoran algunos directivos entrevistados es la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías y las modalidades semipresenciales como mecanismo de distribución de tiempos de formación. Esta propuesta parece más asequible por las instituciones y empresas que quieren formar a sus formadores.

Como dicen algunos responsables:

“Nosotros lo que hacemos es introducir documentos en la intranet, si la empresa lo tiene. Está claro que tenemos que ir por ahí. No podemos exigir lo mismo en 12 horas que en 28. De hecho, una de las cosas que nos preocupa es como podemos hacer el seguimiento para que esta disminución de tiempo no afecte a la formación. Creo que debemos respaldarnos en las nuevas tecnologías”.(E3)

Existe un problema en la formación de formadores de mi sector y es la falta de tiempo, porque los formadores que quiero formar son trabajadores de la empresa y si van al curso no trabajan en la empresa. Para mi sería importante organizar la formación a distancia con algunas sesiones de trabajo cerca del lugar de trabajo.(E7).

Estrategias metodológicas	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. El uso de las Nuevas Tecnologías y TICs	3,14	1,21	3,25	1,02	
2. La participación del participante	4,57	0,53	4,55	0,94	
3. La corrección de la explicación	3,43	0,98	3,90	1,17	
4. Los medios didácticos	3,71	0,95	4,10	0,79	
5. El trabajo individual	4,00	1,15	3,95	1,15	
6. El trabajo en grupo	4,43	0,79	4,60	0,68	
7. La distribución del tiempo	3,86	1,07	4,55	0,51	

Tabla 8.26: Valoración de los aspectos de interés en el proceso

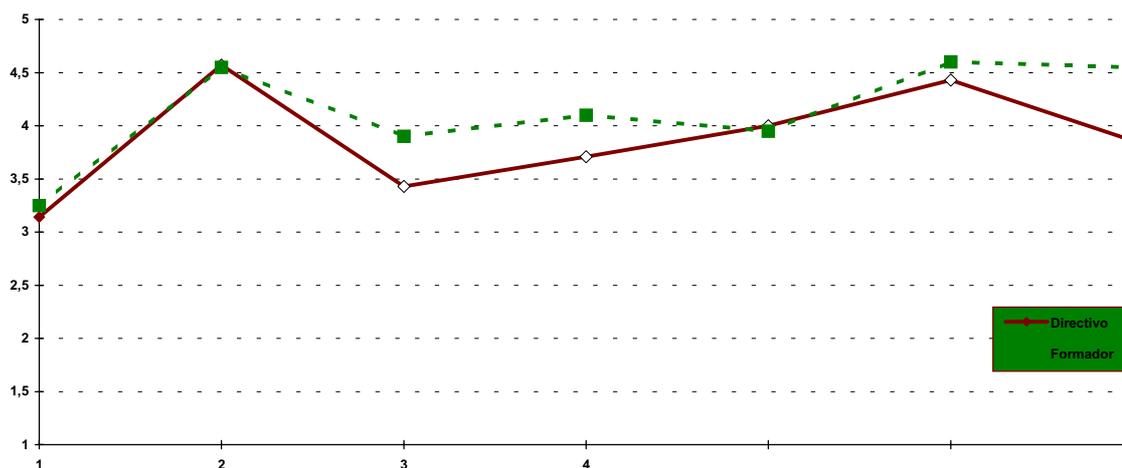


Gráfico 8.26: Perfil aspectos de interés en el proceso.

Durante la **explicación del formador** se pone cuidado pedagógico, según los directivos y formadores, en la adecuación de los medios didácticos al contenido que se explica, para lo que manifiestan opiniones muy similares.

Para los formadores otro elemento importante, y para el que se pone cuidado pedagógico, es el de la comunicación no verbal, aspecto que los directivos valoran en menor medida.

Para los formadores, evidentemente que es un aspecto muy importante porque mejora la propia actuación y la relación entre los participantes. Asimismo constituye un factor de motivación.

Por otra parte, aunque se constate que todos los aspectos considerados son valorados por encima de la media, diríamos que el aspecto con menor puntuación es el que hace referencia al cuidado pedagógico de la experiencia existencial. Posiblemente, porque la experiencia que tienen los formadores y directivos a la hora de diseñar y desarrollar las acciones de formación es la experiencia de trabajo como formador, no otros aspectos personales. Por esta razón, los contenidos culturales y artísticos son, de hecho, los menos considerados. En este sentido, interesa la persona y su experiencia laboral no otro tipo de experiencia más cultural, social o artística.

Explicación del formador	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. El código de comunicación	4,14	0,90	3,67	1,03	
2. La experiencia existencial (no laboral) del participante	3,67	1,03	3,68	1,00	
3. La adecuación de los medios didácticos al contenido que se explica	4,29	0,76	4,20	0,95	
4. La adecuación de la explicación a la comunicación no verbal (gestos, movimientos, risa, asombro, etc) de los participantes.	3,86	0,90	4,25	0,64	

Tabla 8.27: Valoración del cuidado pedagógico durante el proceso.

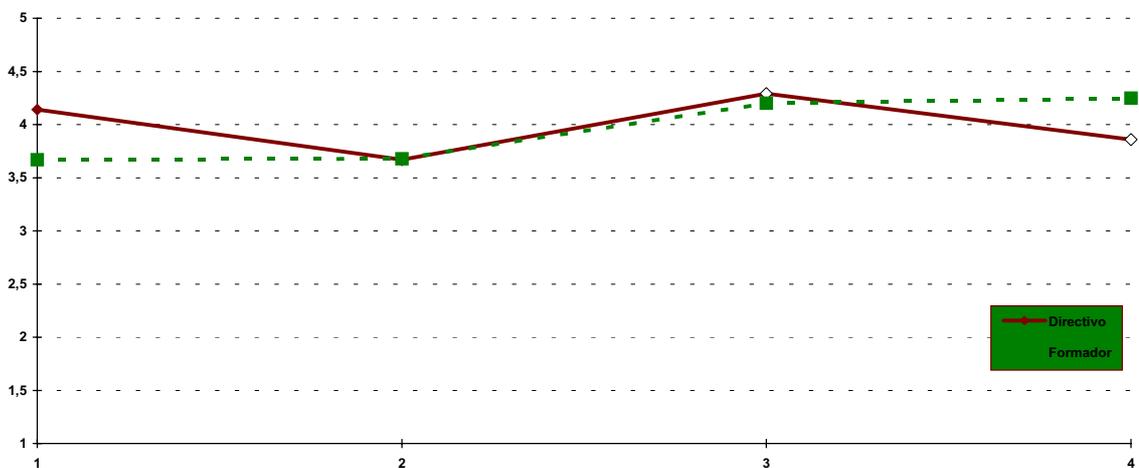


Gráfico 8.27: Perfil sobre aspectos del proceso.

Durante las **clases presenciales** y incidiendo en el análisis de las estrategias metodológicas utilizadas en el desarrollo de los programas analizados, se evidencian diferencias significativas entre las valoraciones que realizan los participantes sobre la predominancia de la explicación del formador y las valoraciones que realizan directivos y formadores. Para éstos, directivos y formadores, existe poca predominancia del formador en las clases presenciales, aspecto que no comparten los participantes implicados. Para ellos existe predominancia de la explicación del formador y menos predominancia del trabajo individual, opinión que también es compartida por directivos y formadores.

Posiblemente los participantes que acuden a estos cursos con experiencia en formación prefieren intercambiar experiencias y trabajar aspectos prácticos y casos concretos. Desde este punto de vista puede ser que perciban en exceso la predominancia de la explicación del formador.

No es el caso, la consideración de la relación y participación de los participante, la cuál es valorada altamente por directivos, participantes y formadores y también en

la valoración que realizan sobre lo habitual que es el trabajo en grupos en las clases presenciales.

Estos aspectos también son considerados y valorados en las entrevistas. De hecho, una de las razones que explican la poca predominancia del trabajo individual es la utilización de metodologías como el role-playing, el estudio de casos y las dinámicas grupales en las sesiones de formación de formadores. Casi toda la metodología se concreta en este tipo de actividades.

Los formadores insisten en la necesidad de utilizar una metodología activa, fundamentalmente, porque trabajar con adultos significa dar oportunidades para que ellos aprendan. Además insisten en la necesidad de combinar diferentes actividades como garantía para adecuarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

“Pero cualquier diseño de un programa de formación tiene que estar basado en la pedagogía activa, es decir más del 80 por ciento de las sesiones formativas, el participante debe participar, implicarse y relacionarse.”(E1)

“Durante las sesiones se combinan actividades en gran grupo o pequeño grupo, simulaciones, role-playing, estudio de casos. Esta metodología combina todo tipo de actividades acertadas para los diferentes estilos de aprendizaje.”(E5)

También se evidencian diferencias significativas en relación con las aportaciones, en las sesiones presenciales, de otros formadores. En este caso, los participantes consideran que si existe aportación de otros formadores mientras que directivos y formadores consideran que existe muy poca aportación de otros formadores.

Quizás estas valoraciones contradictorias se deban a la participación de formadores de la misma institución para módulos distintos, pero que quizás el participante no sepa que se trata de formación de la misma plantilla del programa.

Clases presenciales	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desvia	Media	Desvia	Media	Desv	
1. Predomina la explicación del formador	2,43	0,53	2,75	0,72	3,69	1,08	P=0,002 (3>2,1)
2. Hay buena participación de los participantes	4,14	0,38	4,50	0,61	4,19	1,11	
3. Predomina el trabajo individual	2,34	0,53	2,60	0,88	2,31	1,20	
4. Lo habitual es el trabajo en grupo	4,00	1,15	4,25	0,91	3,88	1,41	
5. Hay aportaciones de otros formadores	2,71	1,25	2,70	1,30	4,13	1,15	P=0,04 (3>2,1)

Tabla 8.28: Valoración clases presenciales.

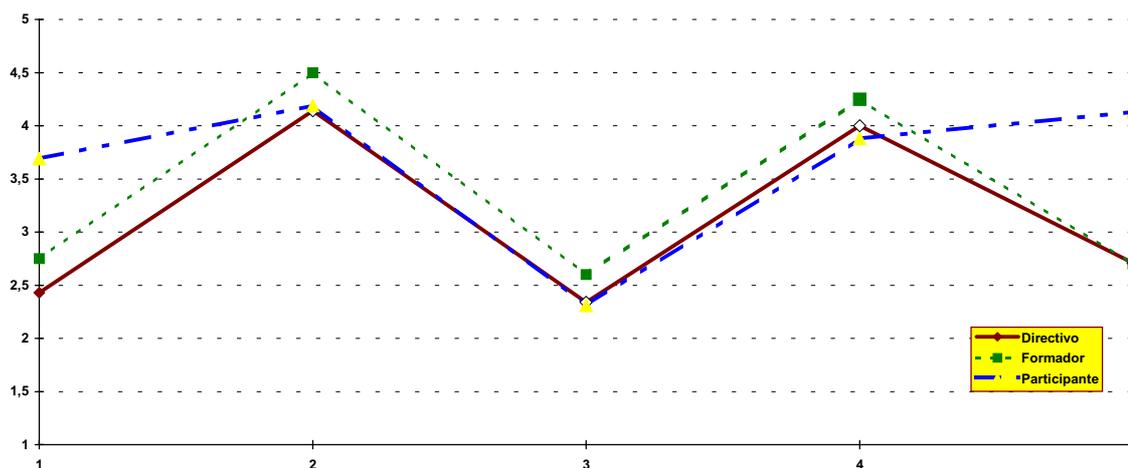


Gráfico 8.28: Perfil clases presenciales.

En el desarrollo de los programas evaluados, el **proceso de enseñanza-aprendizaje**, según la opinión de los participantes, se caracteriza principalmente porque se utilizan ejemplos referidos a la realidad actual sobre la formación de formadores y sobre la experiencia del participante, como anteriormente hemos podido constatar. En este sentido, los participantes opinan también que en las sesiones de formación se contrastan experiencias distintas. De hecho, las entrevistas nos apuntan que algunos formadores consideran que uno de los factores importantes de cara al aprendizaje es el intercambio de experiencias, incluso, en ocasiones, insisten en que aprenden más de ese compartir informalmente (pasillos, almuerzo) que no en las sesiones formales.

“...Esto implica actividades en que la gente comparta sus experiencias y esto es un punto fundamental.”(E2)

Por otro lado, los participantes consideran que en las sesiones se analiza muy poco la repercusión social de todo aquello que trabajan, lo que vienen a confirmar el hecho de que la intencionalidad del docente potencie más los aspectos procedimentales e instrumentales que los culturales y axiológicos. También lo reafirma la poca consideración de los contenidos del área de lo social y lo cultural. Es lógico, entonces, que el participante lo valore tan bajo.

Por esta misma razón, son mejor valorados en las sesiones de trabajo los problemas laborales y tecnológicos de su entorno de trabajo.

Estrategia	Participante	
	Media	Desviación
1. Existen ejemplos referidos a la realidad actual sobre el tema	4,45	1,00
2. Se contrastan experiencias distintas	4,13	1,02
3. Se recurre a la experiencia de los participantes	4,25	1,06
4. Se hace un análisis de la repercusión social	2,75	1,18
5. Se plantean problemas del mundo laboral	3,75	1,18
6. Se orienta al participante sobre los problemas sociolaborales y tecnológicos	3,38	1,09

Tabla 8.29: Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

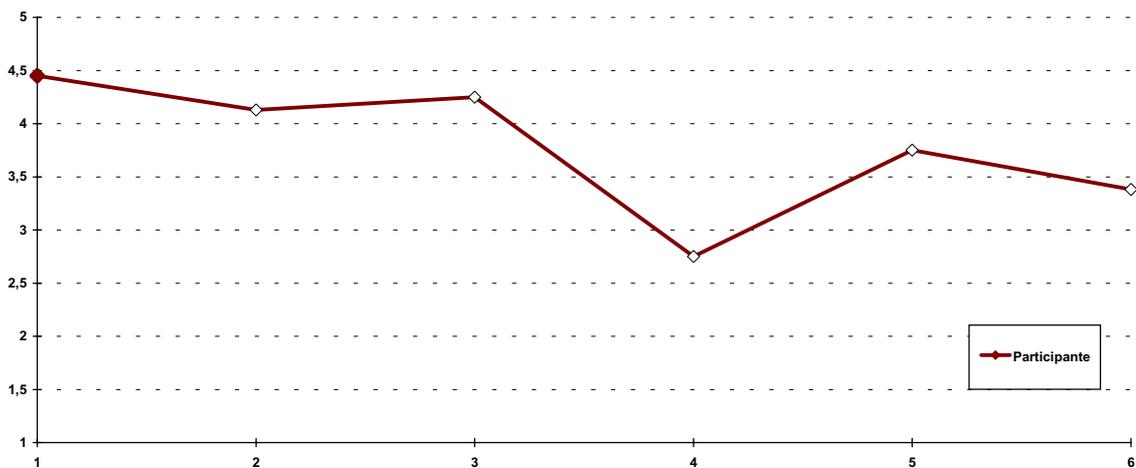


Gráfico 8.29: Perfil del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante las **clases prácticas** y **experiencias** de los programas analizados, se evidencian diferencias significativas en cuanto a la valoración de la teoría y la práctica. Para los formadores, en sus sesiones de formación existe bastante relación entre teoría y práctica. Menor es la consideración de la relación teoría y práctica por parte de participantes y directivos.

Para los formadores tan importante es la aplicación de los contenidos que se trabajan en los cursos de formación de formadores como los planteamientos que la explican.

Por lo que respecta a la coordinación entre formadores existen coincidencias en su valoración por parte de todos los implicados. En este caso, consideran que existe una coordinación e intercambio de trabajos e ideas, entre ellos, además de considerar la complementación entre asignaturas, aspecto que se ve beneficiado por esa coordinación.

Destacamos que el aspecto menos valorado y, más concretamente por los participantes, es el control institucional de todos los aspectos del programa. En este sentido, no consideran que la institución ejerza ese control tan exhaustivo.

Coordinación clases prácticas	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Hay coordinación entre los diferentes formadores que interviene	3,43	1,51	3,53	1,35	3,33	1,29	
2. Hay complementación entre las asignaturas que tienen elementos comunes o similares	3,60	1,67	3,26	1,24	3,57	1,09	
3. Hay intercambio de ideas, trabajos, etc, entre los distintos formadores	3,50	1,64	3,68	1,49	3,36	1,01	
4. Hay relación entre teoría y práctica	3,86	1,35	4,42	1,02	3,53	1,19	P=0,029 (2>1,3)
5. Hay control individual por asignaturas, práctica o taller, etc	3,00	1,22	3,56	1,34	2,79	1,37	
6. Hay control institucional de todas las variables	3,17	1,72	3,78	1,31	3,21	1,37	

Tabla 8.30: Valoración de las clases prácticas.

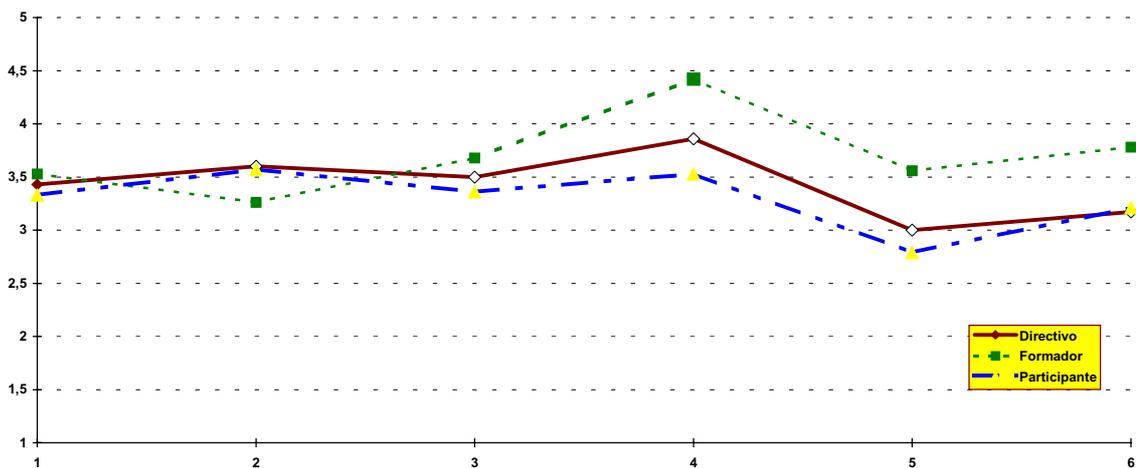


Gráfico 8.30: Perfil clases prácticas.

Las **estrategias de aprendizaje**, utilizadas durante el desarrollo de los programas analizados son variadas, se complementan unas a otras, se adaptan a la forma del contenido, se adecuan a la forma y estilo de aprendizaje y permiten avanzar a su ritmo de aprendizaje. En este caso, las opiniones de los diferentes implicados son bastante coincidentes.

Por otra parte, si que no existe una coincidencia en las valoraciones, aunque no significativamente, en relación con la utilización de las mismas estrategias para todos los participantes y para todos los aprendizajes básicos. En este sentido, los directivos consideran que si que existe una variedad de estrategias en función de contenidos y los participantes, mientras que participantes y formadores coinciden en determinar que también existe esta igualdad.

Como hemos dicho anteriormente, las entrevistas confirman estos resultados y nos evidencian esta variedad y esta adecuación al estilo y ritmo de aprendizaje.

“Tenemos en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Es toda una combinación y tienes todo un abanico de posibilidades metodológicas. En cada sesión formativa tienes pautadas todas las actividades que harán referencia a un bloque determinado, pero siempre tienes varias alternativas”.(E5)

Variedad de estrategias	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Son iguales para todos los participantes	2,17	1,33	3,05	1,32	3,53	1,36	
2. Son iguales para todos en los aprendizajes básicos	2,33	1,21	3,50	1,32	3,53	1,36	
3. Se permite avanzar a su ritmo de aprendizaje	3,67	1,21	3,25	1,02	3,21	1,25	
4. Son variadas	3,50	0,84	3,95	1,00	3,53	1,36	
5. Se complementan unas con otras	3,57	0,79	3,85	1,18	3,73	1,10	
6. Se adaptan a la forma del contenido	3,57	0,98	3,95	0,89	3,53	1,30	
7. Se adecuan a su forma y estilo de aprendizaje	3,17	0,75	3,65	1,04	3,80	1,21	

Tabla 8. 31: Valoración de las estrategias metodológicas.

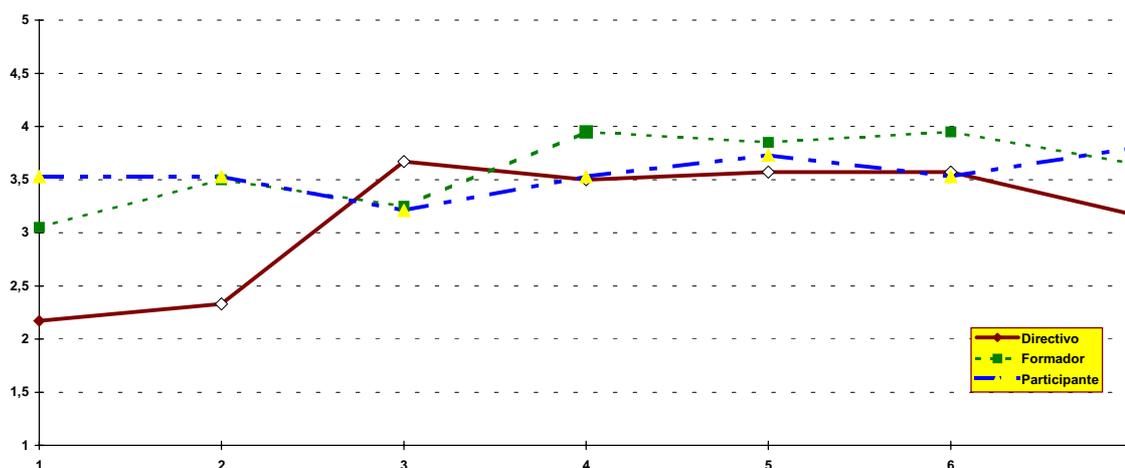


Gráfico 8.31: Perfil estrategias metodológicas.

La **participación** durante el momento de enseñanza-aprendizaje en los programas evaluados se da principalmente cuando el participante quiere, para lo que se evidencian diferencias significativas a favor de los directivos y participantes. Sus valoraciones son significativamente superiores a las de los formadores.

La participación, según los implicados, es muy poco limitada por los formadores, aunque las valoraciones con relación a esta limitación sean significativas. Se insiste en una participación libre y escogida por el participante según el momento que considere más oportuno.

Participación	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Cuando cada participante quiere	4,43	0,53	3,85	0,75	4,27	1,03	P=0,05 (1,3>2)
2. En los momentos permitidos por el formador	2,33	1,21	2,85	1,27	2,07	1,28	
3. Solamente al finalizar la actividad	1,83	0,98	1,45	0,60	1,27	0,59	
4. De forma limitada	1,00	0,00	1,65	0,88	1,20	0,56	P=0,03 (2>1,3)
5. Solamente cuando pregunta el formador	1,33	0,52	1,45	0,69	1,27	0,59	

Tabla 8.32: Valoración de la participación

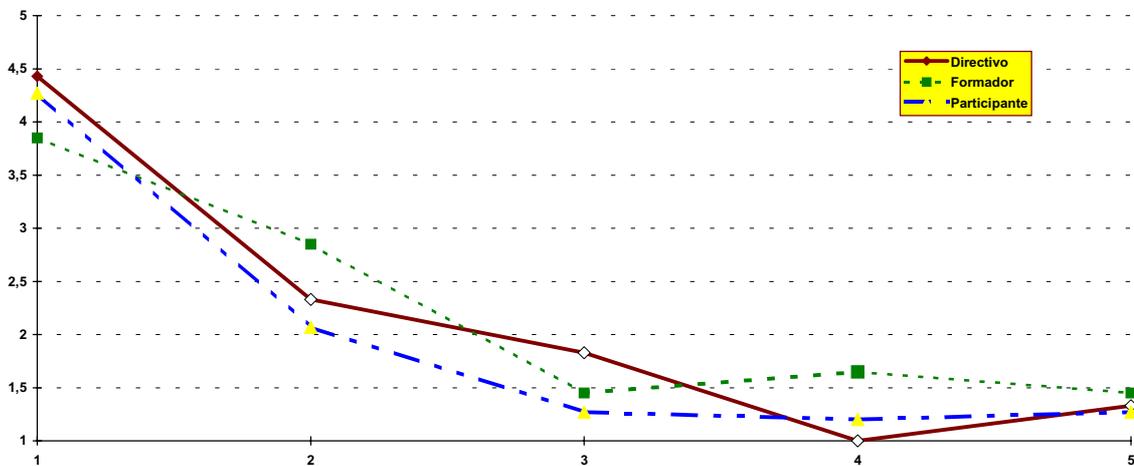


Gráfico 8.32: Perfil de la participación durante el proceso.

La **motivación** es un aspecto didáctico de tremenda importancia, de hecho, podríamos afirmar como un principio didáctico que si no existe motivación no hay aprendizaje. También hay que tener en cuenta que la motivación no es constante durante las sesiones de formación, por lo que puede ser que en algunos momentos del proceso se produzca desmotivación. Para ellos es importante que los formadores utilicen incentivos que permitan motivar a los participantes en estos momentos.

Según los directivos y formadores de los programas analizados, cuando se producen estos momentos de desmotivación utilizan incentivos. En este caso no cambian el programa ni conceden descansos.

Cuando existe **desmotivación** por parte de los participantes el formador además de utilizar incentivos, conversa con los participantes. Esta consideración del formador sobre la importancia de conversar con el participante cuando se producen momentos de desmotivación es significativamente superior que la que realiza el directivo. De hecho, el formador es quien tiene interacción con el grupo y, por lo tanto, tienen más información sobre lo que ocurre en ese proceso. Posiblemente, en un momento

determinado, el formador estime más oportuno conversar con los participantes que conceder descansos.

Otra de las valoraciones distintas, aunque no se evidencien diferencias significativas es la valoración del cambio de actividad cuando se producen momentos de desmotivación. El formador opina que existen momentos en el que el cambio de actividad puede aumentar los niveles de atención y de motivación, mientras que el directivo no lo considera tan importante como la utilización de incentivos.

Estrategia-actividad-motivación	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Busca y aplica incentivos para que el participante se motive	4,14	0,38	4,25	0,79	
2. Continúa el programa previsto	2,17	1,17	2,50	1,32	
3. Cambia el tipo de actividad	3,29	0,76	2,50	1,32	
4. Concede un pequeño descanso (10') aproximadamente	2,83	1,17	3,50	1,00	
5. Simplemente habla con el participante	2,00	0,63	3,10	1,21	P=0,03

Tabla 8.33: Valoración de los momentos de desmotivación.

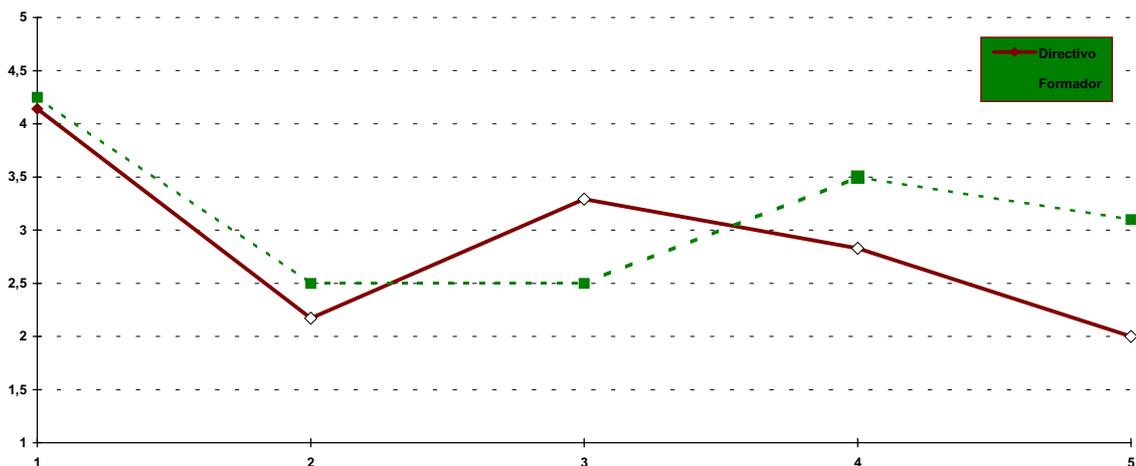


Gráfico 8.33: Perfil momentos de desmotivación.

La **acción del formador** durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es considerada como abierta, permisiva y condescendiente, evidenciándose diferencias significativas entre las valoraciones de directivos y participantes, quienes consideran que casi siempre los formadores tienen una actitud abierta y permisiva, y las valoraciones de los formadores que estiman en menor medida esta actitud.

En este sentido, también se encuentran diferencias significativas entre participantes y directivos, quienes considerando que el formador no actúa casi nunca con una actitud cerrada y repetitiva, y los formadores, aún asumiendo que no muestran repetidamente este tipo de actitud, lo valoran un poco más alto que directivos y participantes.

Si que comparten opinión cuando se trata de valorar la acción sugeridora y flexible y la acción autoritaria y rígida. En este caso, participantes, directivos y formadores consideran que la acción del formador en su actuación durante el desarrollo es flexible y sugerido pero casi nunca se muestran posturas autoritarias y cerradas. Igualmente pasa con la actuación del formador segura, personal y clara. Ésta es valorada positivamente por los implicados.

Ahora bien resulta significativo destacar la similitud de opinión cuando se trata de valorar la actitud crítica y dubitativa del formador. En este caso, todos los implicados consideran que el formador se muestra muy poco, como una persona crítica y dubitativa. Parece ser que prefieren un formador seguro y claro, abierto y condescendiente que un formador crítico y reflexivo y con una acción de cuestionamiento continua de sus acciones y de las acciones de los participantes.

El formador crítico es asumido en los discursos teóricos pero, en la actualidad y en los programas analizados, no es una actuación que se lleve a la práctica.

Acción del formador	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Abierta, permisiva, condescendiente...	4,67	0,52	3,60	1,10	4,07	1,27	P=0,03 (1,3>2)
2. Cerrada, repetitiva...	1,00	0,00	2,35	1,63	1,36	0,63	P=0,04 (2>1,3)
3. Sugeridora, flexible...	4,29	0,76	3,65	1,53	4,00	1,18	
4. Autoritaria, cerrada...	1,00	0,00	1,70	1,38	1,21	0,43	
5. Crítica, dubitativa...	2,83	1,33	1,90	1,29	2,14	1,35	
6. Segura, personal, clara...	3,83	0,98	4,05	0,89	4,00	1,18	

Tabla 8.34: Valoración de la acción del formador.

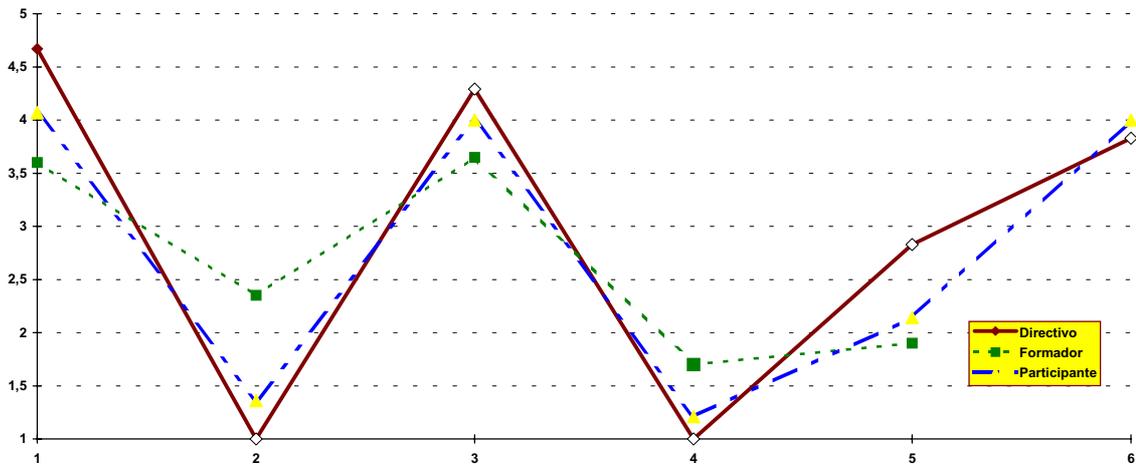


Gráfico 8.34: Perfil acción del formador.

El **formador** intenta durante todo el proceso de aprendizaje el cambio de actitudes de los participantes en las acciones de formación. Este aspecto es el más valorado por directivos y formadores y también por los participantes aunque en menor medida. Este aspecto preocupa a los formadores aunque asumen que es el trabajo más difícil de realizar. Los adultos también nos caracterizamos por nuestras resistencias al cambio. En esta dirección lo manifiestan algunos formadores en las entrevistas.

“En una de las sesiones cuando se explica el tema de los objetivos yo siempre les pongo el ejemplo del saber desaprender los vicios adquiridos y esos es lo más difícil de cambiar. De hecho este trabajo es el más difícil: cambiar actitudes”.(E5)

Otro de los aspectos a destacar, como más considerado durante el proceso de aprendizaje, por parte del formador es su preocupación por la actitud crítica de los participantes. Así lo consideran directivos, participantes y formadores en sus opiniones. Según algunos directivos y formadores entrevistados consideran importante que en las sesiones de formación, el futuro formador reflexione sobre las situaciones con las que se encuentra en su práctica, en la empresa y vea la manera de solucionarlo.

También, por otra parte, observamos que en menor medida, los implicados en el estudio consideran que la enseñanza ha de ser integral, aunque también es verdad que hay que valorar que no es el aspecto que más se intenta en el desarrollo. De hecho, difícilmente se va a poder desarrollar una formación integral considerando poco el contexto cultural, social, como vemos venido observando.

Porque si analizamos la valoración que realizan los tres colectivos, participantes, formadores y directivos sobre la necesidad de potenciar determinados aspectos durante el desarrollo nos damos cuenta que valoran más los dominios de formas de

hacer que los conceptos, otorgando más importancia a los procedimientos que a los conocimientos conceptuales, y el formador así lo confirma, valorando este dominio de concepto incluso por debajo de la media en relación con directivos y participantes. En las entrevistas se refuerzan estas opiniones.

“Nuestras acciones de formación están muy dirigidas a aquello que los formadores han de hacer el día a día. Intentamos huir de los elementos teóricos y les damos herramientas, como lo puedo hacer yo...”(E3)

Por lo que se refiere a intentar el adoctrinamiento durante el desarrollo de las sesiones queda claro que los implicados en los programas evaluados consideran que el formador no intenta tal adoctrinamiento, siendo incluso significativamente diferente la valoración que hace el participante, quien estima que ese adoctrinamiento es casi nulo.

Actuación del formador	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Lograr que se consigan el mayor número posible de conceptos	3,67	1,03	2,95	1,05	3,14	1,23	
2. El dominio de formas de hacer, es decir, de procedimientos de enseñanza	3,86	0,69	3,60	1,23	3,71	1,27	
3. Que el participante sea crítico con las situaciones de enseñanza-aprendizaje	3,67	0,82	3,95	1,19	3,86	1,10	
4. El cambio de actitudes hacia la enseñanza en el campo profesional	4,00	0,00	4,25	0,97	3,64	1,22	
5. Una enseñanza integral	3,33	0,52	3,85	0,99	3,21	1,25	
6. Un adoctrinamiento de acuerdo a un modelo de enseñanza.	1,67	0,52	1,65	0,75	1,15	0,38	P=0,04 (1,2>3)

Tabla 8.35: Valoración de la acción del formador durante el proceso.

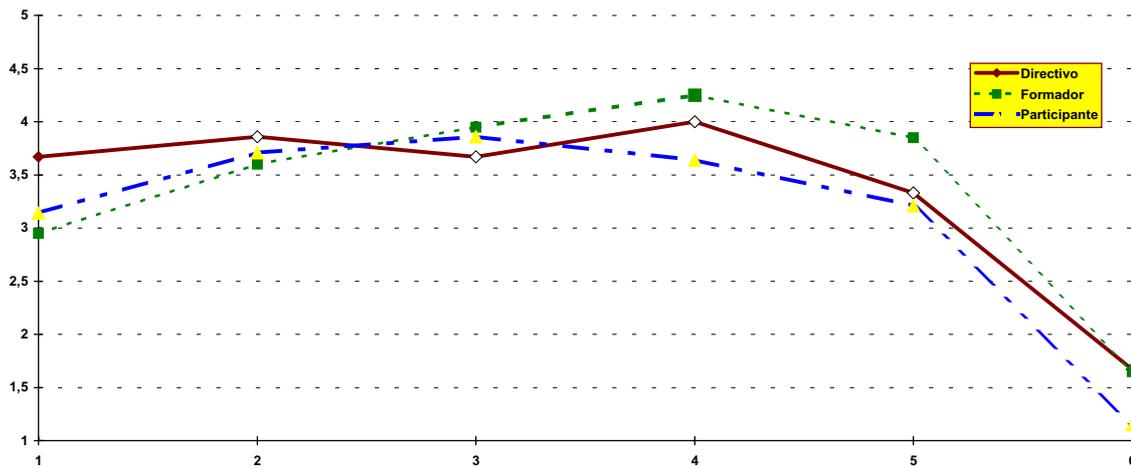


Gráfico 8.35: Perfil acción del formador durante el proceso.

8.2.2.4 Medios y recursos.

Los recursos y medios que el formador utiliza para ampliar sus explicaciones son principalmente los dossiers multicopiados o libros recomendados. En este aspecto las opiniones de directivos y formadores coinciden.

Menor es la utilización de los materiales audiovisuales e informáticos, éstos últimos utilizados muy poco por el formador como soporte para sus explicaciones. Tampoco se utiliza el libro de texto como manual, ni distintos libros. Al respecto si que se evidencian diferencias significativas todo y que la valoración es muy baja. Los formadores lo valoran un poco más que los directivos. Posiblemente porque aquellos, en ocasiones, utilizan las obras como material para impartir las sesiones teóricas.

Medios y recursos	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Dossier multicopiado	4,43	0,79	4,15	1,09	
2. Artículos de revistas recomendadas	4,00	1,15	3,95	1,05	
3. Libros recomendados	4,00	1,15	4,10	0,91	
4. Libre de texto (manual)	1,86	1,46	2,55	1,73	
5. Dos o tres libros como texto	1,40	0,55	2,60	1,27	P=0,04 (2>1)
6. Material audiovisual	3,86	0,90	3,55	1,28	
7. Material informático	3,00	1,15	2,60	1,35	

Tabla 8.36: Valoración de los recursos.

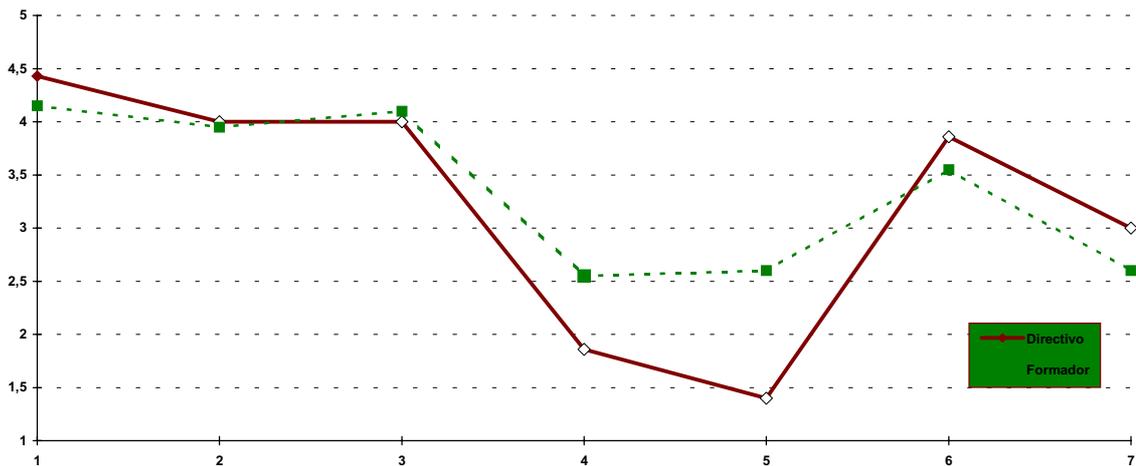


Gráfico 8.36: Perfil de los recursos utilizados por el formador.

Los **medios didácticos** durante el aprendizaje más utilizados, según directivos, formadores y participantes, son las representaciones gráficas, aunque se evidencian diferencias significativas. Para los formadores este medio didáctico es el más utilizado durante el desarrollo de los programas de formación de formadores, siendo para participantes y directivos una utilización importante pero menor que la utilización del formador.

En este caso, también son utilizados, aunque con menor frecuencia medios como las representaciones audiovisuales, sobre todo la utilización del vídeo y todos aquellos que sean apropiados para la realidad productiva de la empresa.

Es significativo, aunque no se evidencian diferencias, la escasa utilización de medios informáticos y simuladores según las opiniones de directivos, formadores y participantes.

Estos resultados nos evidencian que aunque exista una preocupación por utilizar las nuevas tecnologías y considerarlas como mediadores importantes en el aprendizaje, hoy por hoy, y en los programas analizados esta utilización durante el desarrollo de los programas como medio es muy escasa.

Medios	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Apropriados a la realidad productiva de la empresa	3,20	0,84	3,58	1,22	3,36	1,28	
2. Simuladores a escala	1,33	0,52	2,42	1,17	2,07	1,14	
3. Representaciones audiovisuales y otros	3,29	1,11	3,55	1,10	3,21	1,31	
4. Simuladores informáticos	2,50	1,97	2,37	1,16	2,71	1,33	
5. Representaciones gráficas (pizarrón, transparencias,...)	4,43	0,79	4,75	0,55	4,00	1,11	P=0,034 (2>1,3)

Tabla 8.37: Valoración de los medios didácticos en el desarrollo del programa.

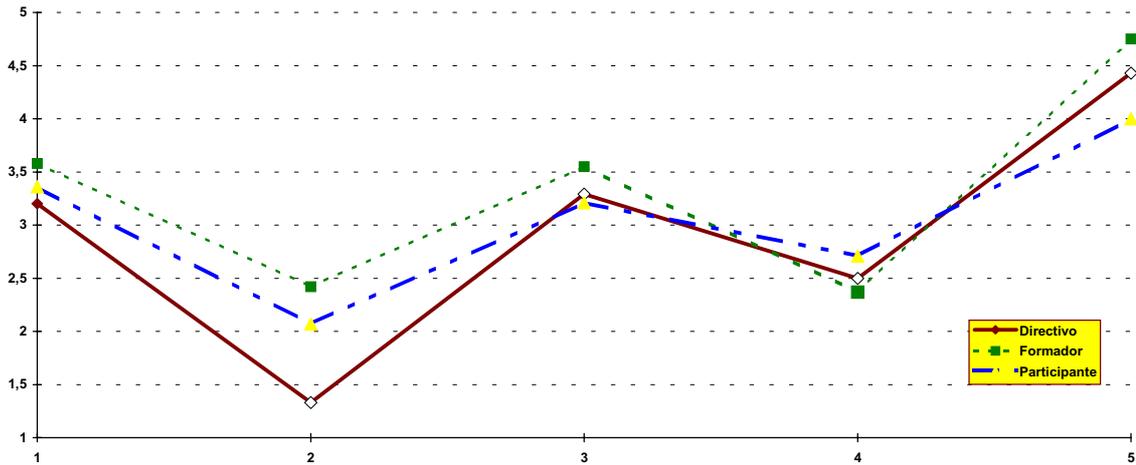


Gráfico 8.37: Perfil medios didácticos durante el aprendizaje.

8.2.2.5 Organización de espacios.

El **espacio del aula** permite distintas formas de agrupar a los participantes, permitiendo una agrupación diversificada de los participantes en función de las actividades que han de desarrollar..

Para los directivos y formadores de los programas evaluados la organización del espacio aula es mayoritariamente una disposición en forma de U. Este es así porque consideran que es la mejor distribución para garantizar la interacción entre los participantes y entre el formador y el grupo.

Hay que destacar, que en vista de los resultados tan bajos respecto otro tipo de agrupación, podemos afirmar que, al margen de que la distribución en U, existe poca combinación de otras formas de distribución. En este sentido, diríamos que es una distribución poco diversa para afrontar situaciones y agrupaciones de participantes en función de la diversificación de las estrategias metodológicas. Este aspecto se ve reflejado en la valoración tan baja en relación con la consideración de otras formas de agrupación, en la que las opiniones de directivos y formadores son bastante similares.

Distribución espacio aula	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Mesas en fila	1,57	1,51	1,25	0,64	
2. Mesas en forma de "U"	3,14	2,04	3,85	1,50	
3. Mesas en forma de "O"	2,14	1,95	2,65	1,66	
4. Otras formas	2,00	1,73	2,55	1,57	
5. Mesas individuales	1,29	0,76	1,50	0,83	
6. Cada participante tiene un silla de brazo (adaptadas para diestros y zurdos)	2,57	1,81	1,75	0,85	

Tabla 8.38: Valoración distribución del espacio aula

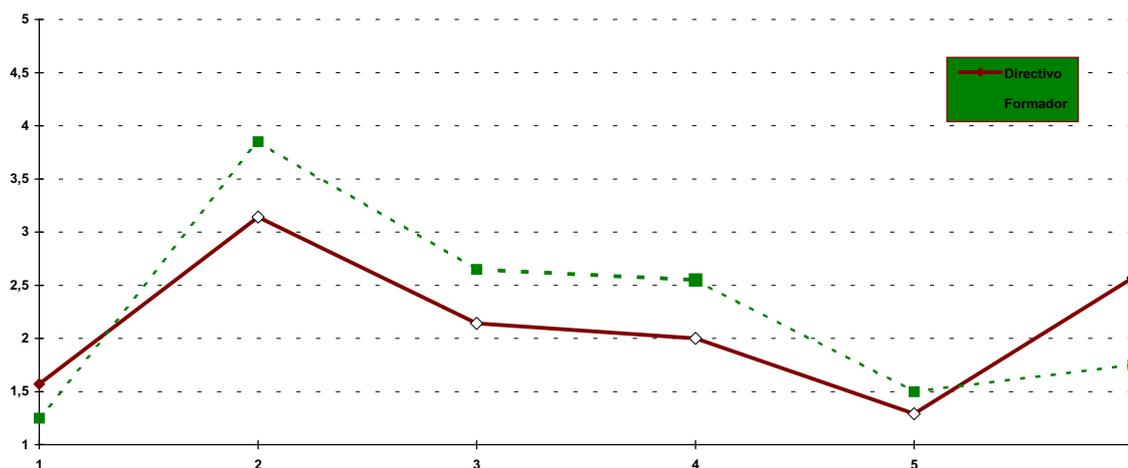


Gráfico 8.38: Perfil distribución del espacio-aula.

Siguiendo con el análisis de los **espacios** destinados para el desarrollo de las acciones de formación de formadores, hay que decir que, directivos y formadores comparten la opinión de que todos los espacios poseen unas características idóneas para el buen funcionamiento de las acciones de formación de formadores. Ambos consideran que los espacios reúnen buenas condiciones de iluminación y sonoridad y que existen espacios para cada participante y para el formador. También coinciden en valorar muy positivamente que los espacios utilizados son polivalentes, permitiendo agrupaciones distintas, aunque no es el caso, porque anteriormente hemos podido confirmar que la distribución en otras formas es poco utilizada. Aun así, coinciden, directivos y formadores, en destacar que los espacios para el desarrollo de acciones de formación de formadores permiten el trabajo en grupo y, también, pero en menor medida, el trabajo individualizado.

Podríamos decir que las aulas, talleres o espacios concretos para la formación no todos disponen de material de primeros auxilios y, para el caso de los directivos también consideran que pocos son los que tienen salida de emergencia. En este caso, el formador si que opina que existen aulas con salidas de emergencia.

En cuanto a la biblioteca, como podemos apreciar en la tabla, los directivos opinan que si que se dispone de biblioteca para la consulta de materiales y obras que faciliten información para el buen desarrollo de los programas. No es el caso para los formadores que opinan que la biblioteca no es un espacio utilizado como recursos de soporte en el desarrollo de los programas de formación de formadores.

Características espacios	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Tienen un espacio para cada participante	4,14	0,90	4,00	0,94	
2. Hay mesa del formador	4,29	0,76	4,60	0,68	
3. Hay buena iluminación	4,29	0,76	4,35	0,67	
4. Hay buena sonoridad	4,29	0,76	4,15	0,82	
5. Dispone material de primeros auxilios	1,86	1,21	2,11	1,15	
6. Tienen salida de emergencia	1,83	0,98	3,00	1,46	
7. Permiten el trabajo individualizado	3,86	1,07	3,74	1,19	
8. Permiten el trabajo en grupo	4,43	0,79	4,30	0,92	
9. Son polivalentes (sirven para teoría y práctica)	4,14	0,90	4,25	1,12	
10. Hay biblioteca	3,67	1,51	2,56	1,42	

Tabla 8.39: Valoración de los espacios destinados a la formación.

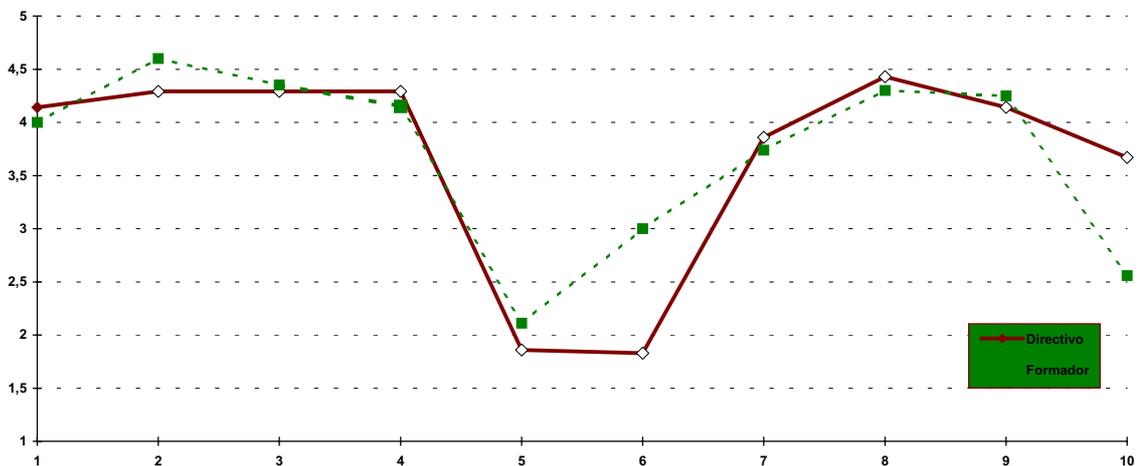


Gráfico 8.39: Perfil de los espacios de formación.

8.2.2.6 Evaluación.

La programación rige el **proceso en el aula**, aunque es importante que ésta no sea rígida y puede modificarse o adaptarse en función de la situación momentánea que caracteriza el proceso. Tanto directivos como formadores consideran que en los programas de formación de formadores que ellos desarrollan se introducen cambios según la evaluación formativa. Ambos coinciden también en considerar que la programación es importante pero más lo es poder modificarla si es lo pertinente.

Pero en este sentido, si que se evidencian diferencias significativas por lo que respecta a los cambios que se introducen en la programación de acuerdo a las valoraciones de peticiones externas. En este caso, los directivos consideran que se

modifican muy pocos aspectos de la programación por parte de personas externas, mientras que los formadores opinan que, en ocasiones si que se modifican.

Como podemos apreciar, en las entrevistas de algunos formadores nos indican que después de hacer el diseño se puede cambiar o reajustar con la valoración que realizan otros agentes externos, en este caso empresas. Podemos apreciarlo en la cita siguiente:

“Si que después de hacer un diseño, y esto si que se ha hecho, se ha invitado a diferentes empresas para hacer una prueba piloto. Y empresas de un sector que tenga experiencia”.(E5)

Igualmente ocurre con la modificación por peticiones de los participantes. Aunque formadores lo valoren poco, significativamente es más valorado que los directivos.

Este aspecto tiene sentido si pensamos que son los formadores los que debaten y participan en el proceso y, evidentemente, son con los que más contacto diario tienen y para los que deben adecuar el programa.

En las opiniones expresadas en las entrevistas algunos formadores nos confirman que la evaluación continua es muy importante para ir modificando y adecuando el diseño del programa a las circunstancias propias del proceso.

“ ...Pero en todo caso la evaluación tienen que ser continua...El formador debe de saber evaluar en todo momento si su programación, o guía didáctica funcionan, si las actividades pueden facilitar la consecución de los objetivos.”(E1)

Siempre hay un programa pero en las primeras sesiones se adaptan a las características y experiencias de los participantes”.(E2)

Seguimiento de la programación	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. No se introduce cambio alguno bajo ningún concepto	1,00	0,00	1,78	1,11	
2. Se introducen cambios en función de la evaluación formativa	3,86	0,38	3,80	1,01	
3. Sólo se cambia la programación si lo piden los participantes	1,33	0,52	2,30	1,03	P=0,035 (2>1)
4. Se cambia la programación de acuerdo a peticiones externas	1,83	0,41	3,00	1,25	P=0,031 (2>1)
5. No se hace caso a la programación	1,00	0,00	1,89	1,33	

Tabla 8.40: Valoración de los cambios en la programación.

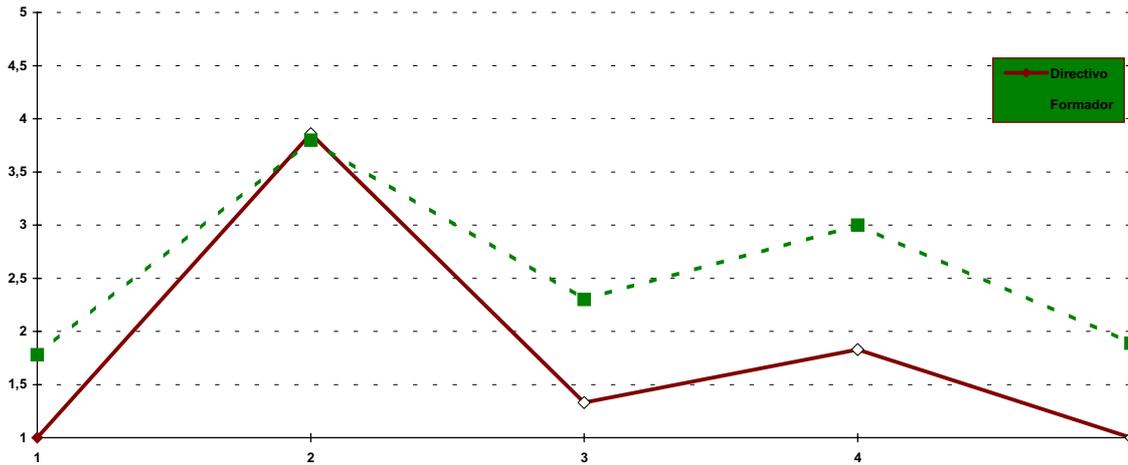


Gráfico 8.40: Perfil cambios en la programación.

Cuando se analiza el proceso, es importante valorar el **logro de objetivos** durante este proceso. Según los implicados en los programas analizados, se muestran diferencias significativas por lo que se refiere al análisis de los objetivos al finalizar un periodo de tiempo. En este caso, el directivo considera que esta evaluación al final para valorar los objetivos se pone en marcha, pocas veces, aspecto que no comparte el formador. Éste incide en la idea de que al finalizar una sesión dentro del programa, también se analizan los objetivos logrados.

Por otra parte, si que existen valoraciones similares cuando consideran que el logro de objetivos se analiza básicamente durante todo el proceso y, evidentemente, también al finalizar una unidad o crédito. En este caso, se vuelve a reiterar la importancia de la evaluación continua.

Momento evaluación	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Durante todo el proceso	4,17	0,75	4,21	1,23	
2. Al finalizar la unidad didáctica (créditos, lecciones, etc)	3,71	1,11	4,15	1,35	
3. Al finalizar un periodo amplio de tiempo (mes, trimestre).	2,00	1,55	3,44	1,69	P=0,05 (2>1)
4. Sólo al final del curso o módulo	2,14	1,46	2,94	1,73	

Tabla 8.41: Valoración del logro de objetivos.

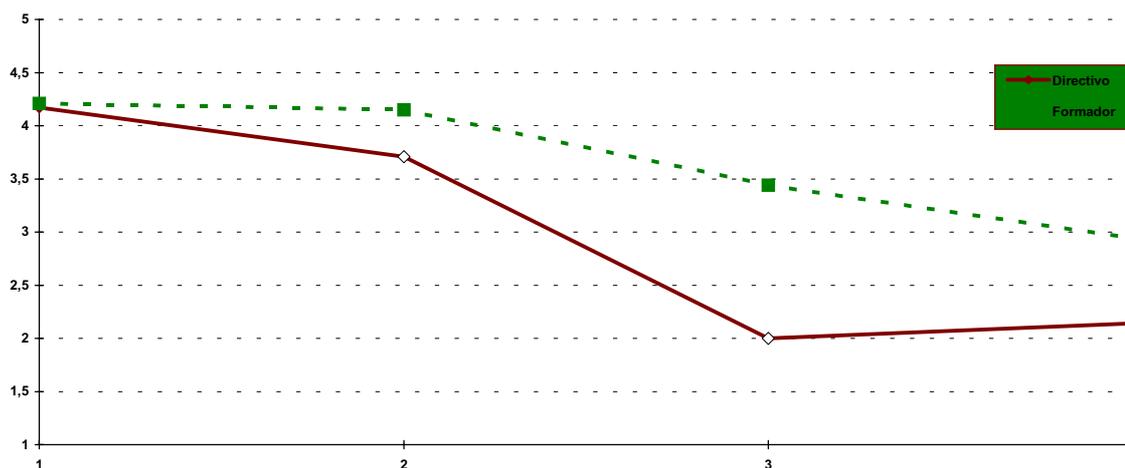


Gráfico 8.41: Perfil logro de objetivos.

Los **apuntes o notas** que el participante toma durante las sesiones no se revisan ni individualmente, ni grupalmente. Tampoco es un aspecto que se tenga en cuenta para la evaluación. En este caso, directivos y formadores coinciden en sus opiniones.

Notas	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Las revisa individualmente	1,33	0,52	1,47	1,07	
2. Las revisa en grupo-clase	1,67	0,82	1,68	1,16	
3. Forma grupos que se intercambian los apuntes para revisarlos	2,00	1,10	1,37	0,68	
4. Se tienen en cuenta para la evaluación	1,67	0,82	1,63	1,12	

Tabla 8.42: Valoración de la revisión de notas y apuntes

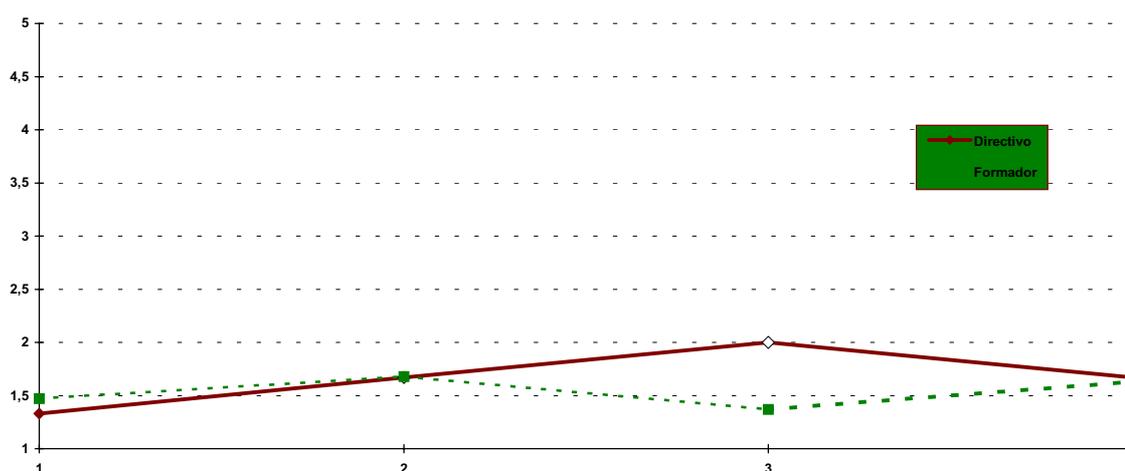


Gráfico 8.42: Perfil revisión apuntes.

La **tutoría** es uno de los aspectos más importante para la orientación en el desarrollo del programa, es un proceso de asesoramiento y de seguimiento del aprendizaje de los participantes.

Como podemos apreciar en la tabla siguiente, la tutoría, en general, es un aspecto poco considerado en el desarrollo de los programas de formación de formadores analizados, según las opiniones manifestadas tanto de formadores como de directivos. Para éstos último el único aspecto considerado es la tutoría realizada por profesionales especializados, aspecto no muy compartido por los formadores. Éstos opinan que las tutorías se desarrollan en el programa para realizar un seguimiento individual del participante y su proceso de aprendizaje y, evidentemente es realizada, mayoritariamente, por el mismo formador. En este caso, estas opiniones de los formadores son distintas significativamente con respecto a los directivos quienes opinan que el mismo formador realiza muy poco la acción tutorial.

Posiblemente la poca implicación de los directivos en el desarrollo del programa y su poco conocimiento sobre la dinámica de desarrollo incida en las valoraciones discordantes con las del formador, protagonista, en este caso, del desarrollo y de la relación con los participantes

Por otro lado, si que existe valoraciones similares entre directivos y formadores en relación con la realización de tutorías mediante conferencias y contratación de personas externas. Ambos consideran que en los programas que diseñan y desarrollan no se realizan este tipo de estrategias para la orientación.

Ahora bien, al margen de estas consideraciones, si que los directivos y formadores entrevistados consideran que éste es uno de los aspectos a mejorar en los programas que desarrollan, mejorarlos porque es importante para el seguimiento de los participantes, no sólo mientras participan en el programa, sino una vez a concluido. Para ellos el seguimiento en el lugar de trabajo es importante, aunque manifiesten que es un aspecto a mejorar.

En estos momentos, además, la inclusión de las modalidades de formación de formadores semipresenciales y las nuevas tecnologías requieren de un esfuerzo por trabajar la tutoría para la orientación de los participantes. Su preocupación actual es la de diseñar los cursos de formación de formadores mediante estas modalidades y, asumen que el aspecto que deberán de mejorar y cuidar es el de la tutoría ya que supone la garantía del buen funcionamiento de los programas. Algunas citas textuales de los entrevistados, formadores y directivos así lo manifiestan:

“ Uno de los elementos de mejora del programa de formación de formadores va por el tema de ligar la semipresencialidad a partir de las tutorías que permitan ir más allá de la docencia directa. Yo creo que hay que especializar más a los tutores intermedios. Aunque teóricamente todos los profesores del master pueden ser tutores.”(E4)

“En este caso de la formación a distancia la tutoría es muy importante; es la clave del éxito”.(E2)

Tipos de tutoría	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. De forma colectiva	2,83	2,04	2,65	1,46	
2. Por seguimiento individual	2,83	1,83	3,31	1,35	
3. Por profesionales especializados	3,00	1,79	2,53	1,77	
4. Por el mismo formador	2,17	0,98	3,14	1,23	P=0,03 (2>1)
5. Mediante conferencias	1,33	0,52	1,63	0,96	
6. Se contratan profesionales externos	1,17	0,41	1,47	0,80	

Tabla 8.43: Valoración de la tutoría.

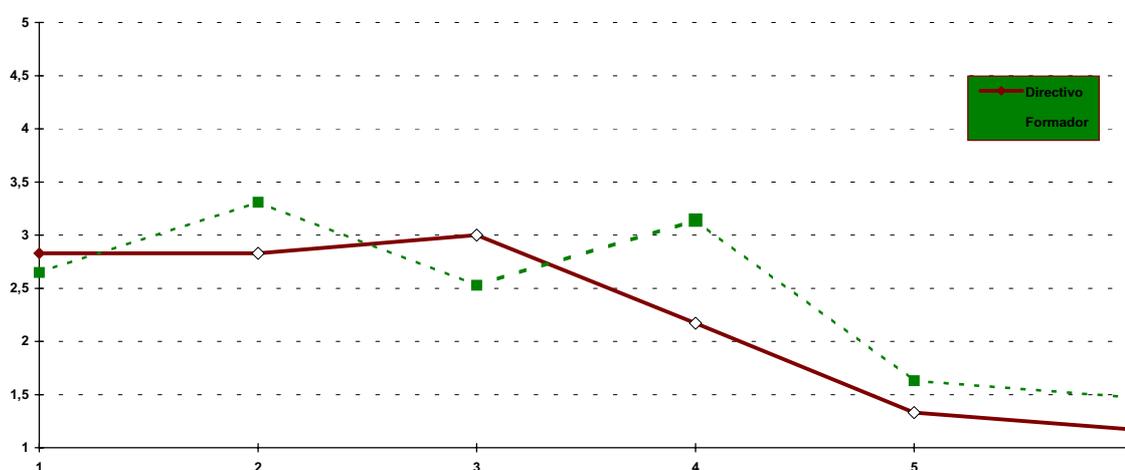


Gráfico 8.43: Perfil tutorías.

Siguiendo con el análisis del **proceso de enseñanza-aprendizaje**, los participantes consideran que tienen poca información de sus adelantos en el aprendizaje y de la calidad de su trabajo. Esta consideración nos hace pensar en la poca efectividad de la evaluación continua. Posiblemente se realiza pero de una manera informal no como un elemento de conocimiento del progreso de los participantes en su aprendizaje, y como elemento correctivo que permita mejorar aquellos aspectos que han fallado.

Otro aspecto muy poco valorado es la contrastación que hacen los participantes con la realidad productiva. Si que consideran que aplican sus conocimientos en la práctica pero no como un referente para contrastar la realidad. Estas opiniones nos ponen de manifiesto actitudes poco críticas e innovadoras, ya que mejorar e innovar no puede hacerse sólo con la aplicación de los contenidos sino que es necesaria la contrastación y la reflexión como proceso que puede conducir a la innovación y el cambio.

Por otra parte si que valoran muy positivamente el acceso que tienen a la tutoría y a la orientación. Los formadores se muestran disponibles para realizar las tutorías que les corresponden.

Evaluación continua	Participante	
	Media	Desviación
1. Tener conocimiento de sus adelantos en el aprendizaje	2,93	1,33
2. Saber con prontitud sobre la calidad de su trabajo	2,93	1,33
3. Tener acceso constante a tutoría/orientación	4,07	1,28
4. Conocer sus errores con antelación necesaria para corregirlos	3,00	1,20
5. Aplicar sus conocimientos a la práctica	3,75	1,28
6. Contrastar sus aprendizajes con la realidad productiva	2,93	1,22

Tabla 8.44: Valoración proceso de enseñanza-aprendizaje.

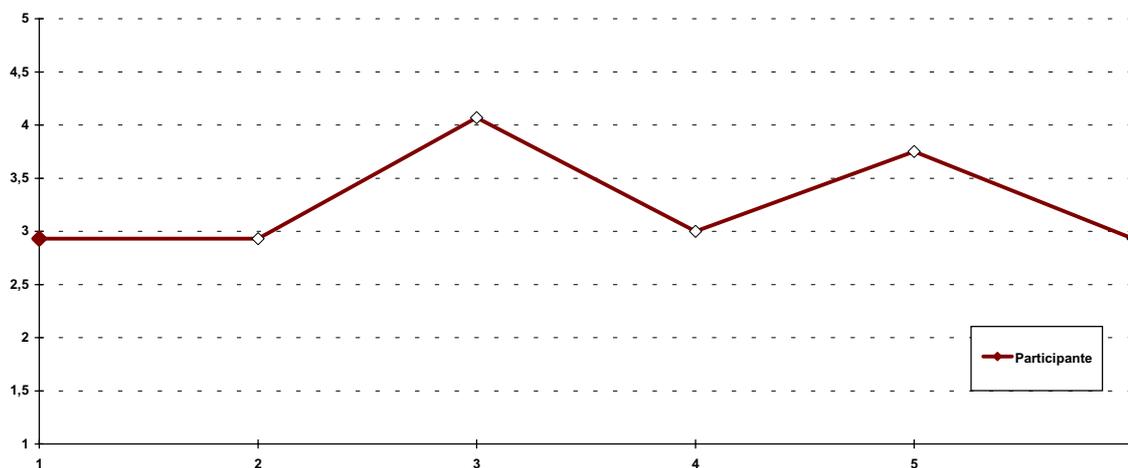


Gráfico 8.44: Perfil proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los participantes de los programas de formación de formadores analizados opinan que durante el desarrollo del programa tienen información de lo que han logrado, a qué nivel lo han logrado y de las alternativas para mejorar su actuación durante el desarrollo. Si bien es cierto, que no podemos considerar que siempre tendrán esta información, si que podemos determinar que en bastantes ocasiones tienen información respecto el **proceso de consecución de los objetivos**.

Destacamos que dentro de esta valoración, el aspecto menos considerado la información en relación con las lagunas instructivas que tienen.

Logro objetivos (proceso)	Participante	
	Media	Desviación
1. Qué ha logrado	3,64	1,34
2. A qué nivel lo ha logrado	3,43	1,34
3. Qué laguna instructiva tiene	3,07	1,54
4. Qué aspectos tendría que ampliar	3,43	1,55
5. Qué puede desarrollar prácticamente	3,43	1,50

Tabla 8.45: Valoración del proceso de consecución de los objetivos.

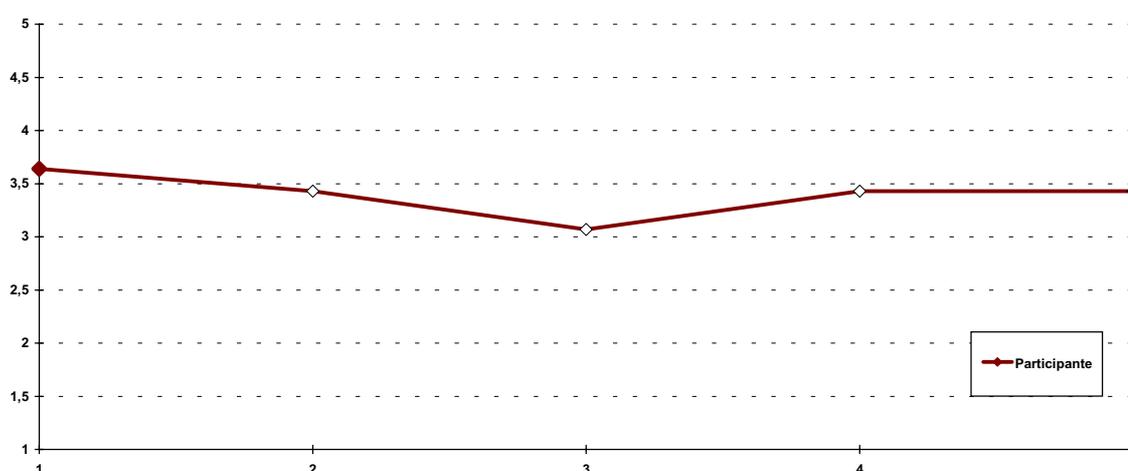


Gráfico 8.45: Perfil proceso de consecución de los objetivos.

8.2.3 Resultados del programa.

La evaluación es uno de los procesos importantes en el ciclo de diseño, desarrollo y resultados de un programa, importante porque nos permite valorar constantemente la situación del mismo, para comprenderlo y poder mejorarlo en aquello que se considera oportuno. La evaluación va a permitir un diálogo con todos los implicados en los programas, para comprenderlo y mejora.

Desde esta consideración, en los programas evaluados, directivos, formadores y participantes tienen opiniones similares y diversas, como veremos, sobre como articulan ellos en sus programas de formación los procesos de evaluación.

8.2.3.1 Valoración global de la evaluación.

En cuanto a la opinión global sobre los **procesos evaluativos**, hay que decir, que tanto directivos como participantes y formadores consideran que los procesos de evaluación no se centran casi nunca en la memorística de los contenidos conceptuales, que no se trata de una evaluación restrictiva en cuanto a instrumentos y también afirman que ésta no es un proceso ciego porque en la planificación queda claro cuál va a ser el proceso de evaluación. Así lo podíamos comprobar a partir de las opiniones de directivos y formadores cuando analizábamos la evaluación y su diseño.

En cambio, cuando directivos, formadores y participantes valoran el proceso evaluativo consideran que éste es adecuado a los objetivos del programa, aunque los participantes no lo valoran tan alto como directivos y formadores, que es pertinente con las competencias que deben lograrse y que es apropiado con los contenidos del programa.

Valoración global	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Adecuada a los objetivos del programa	4,00	0,82	4,11	1,13	3,69	1,25	
2. Pertinente de acuerdo a las competencias que deben lograrse	4,00	0,82	3,83	1,10	3,77	1,24	
3. Apropiaada a los contenidos del programa	4,00	0,82	3,89	1,02	3,85	1,21	
4. Memorística sobre los contenidos conceptuales	1,83	0,75	1,83	0,92	1,92	1,26	
5. Restrictiva por usar pocos instrumentos de evaluación	2,17	1,33	2,44	1,15	2,15	1,21	
6. Ciega porque no hay orientaciones previas	1,17	0,41	1,53	1,07	1,62	1,12	

Tabla 8.46: Valoración de la evaluación.

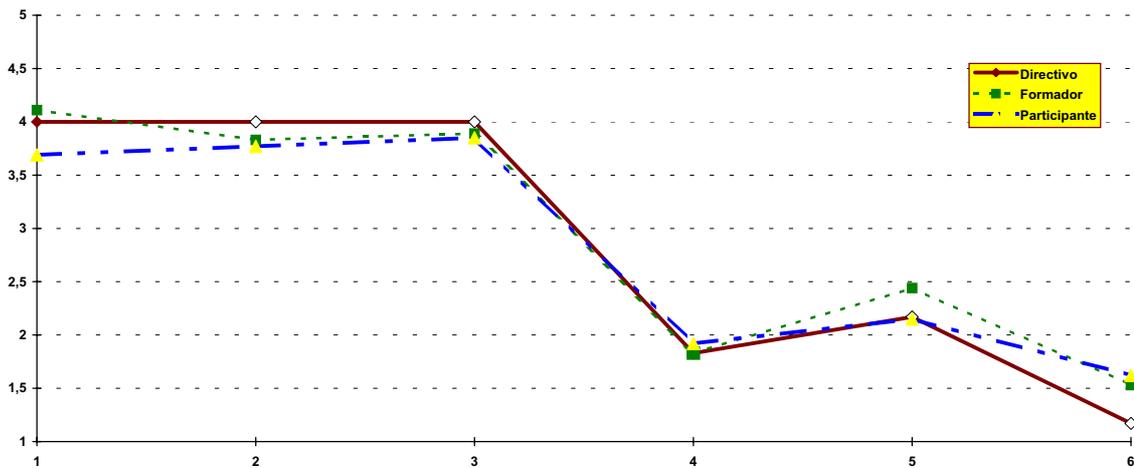


Gráfico 8.46: Perfil proceso de evaluación.

8.2.3.2 Instrumentos de evaluación.

Las **pruebas de evaluación** que el formador realiza tienen bastante presente las actitudes y los valores y se centran en contenidos conceptuales. Estas opiniones son compartidas por directivos, formadores y participantes, aunque la valoración que realiza el formador es un poco más alta, quizás por el conocimiento más general que tiene sobre la evaluación que realiza en las acciones que diseña y desarrolla.

Estas pruebas evaluadoras utilizadas en los programas evaluados, se centran también en conocer el nivel de procedimientos adquiridos, según participantes y formadores, aspecto no valorado de la misma manera por los directivos. Estos consideran que las pruebas evaluadoras se centran poco en conocer este nivel de procedimientos, aunque anteriormente estimen que lo importante en la formación de formadores sea la adquisición de herramientas e instrumentos para funcionar en su contexto concreto.

Lo que si es significativo destacar es el tema de los criterios, tan importantes en el tema de la evaluación, porque sin criterios difícilmente podemos valorar la información que obtenemos para la posterior toma de decisiones. Es en función de los criterios donde determinados si aquel participante está capacitado o no para desarrollar su trabajo. Si los criterios no son claros, la información la valoramos de distinta manera y según quien la realice. Por esta razón es desconcertante observar como los implicados en los programas evaluados consideran que los criterios de evaluación no son unívocos, salvo en el caso de los formadores. Parece ser que la persona que evalúa es quien conoce los criterios, pero no son consensuados por el resto de implicados en el programa.

Pruebas de evaluación	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Se centran en los contenidos conceptuales	3,00	1,41	3,18	1,38	3,08	1,19	
2. Se centran en conocer el nivel de procedimientos	2,83	1,60	3,18	1,33	3,38	1,39	
3. Las actitudes y valores están presentes en la evaluación	3,00	0,58	3,47	1,46	3,23	1,09	
4. Los criterios de evaluación son unívocos	2,33	1,21	3,06	1,25	2,15	1,28	

Tabla 8.47: Valoración de las pruebas de evaluación.

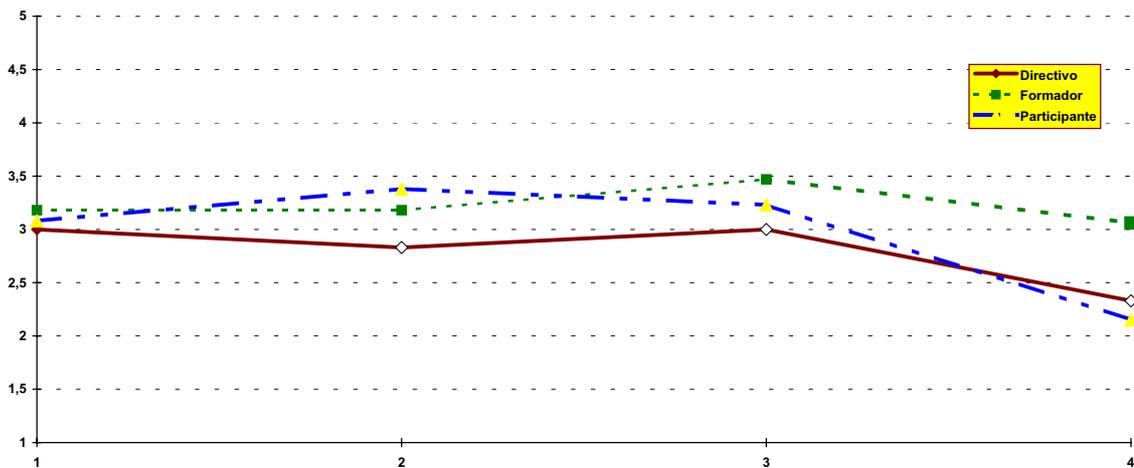


Gráfico 8.47: Perfil pruebas evaluadoras.

En cuanto a los **instrumentos de evaluación**, hay que decir que en los programas analizados se utiliza básicamente el análisis de los trabajos que realizan los participantes, según lo confirman directivos, participantes y formadores. Sus valoraciones coinciden, aunque hay que destacar que el participante estima que es el más utilizado.

Otro de los instrumentos utilizados para la evaluación son las escalas de observación, según directivos y formadores, ya que los participantes consideran que se utiliza poco este instrumento de evaluación. Una de las razones que explican esta diferencia en las opiniones son las propias características de la observación. Ésta es, en muchas ocasiones y así lo valoran algunos formadores en las entrevistas realizadas, una observación informal y poco sistematizada.

“Por lo que se refiere a la evaluación continua se hace de una manera informal mediante el feedback de las actividades realizadas en el desarrollo”.(E5)

Si que podemos afirmar que se evidencian diferencias significativas en relación con los instrumentos referidos a pruebas escritas abiertas. Aunque las valoraciones sean

muy bajas, lo que nos indica su poca utilización como instrumento de evaluación, las opiniones de los formadores son mas altas que las de directivos y participantes.

En todo caso, hay que destacar la escasa, por no decir casi nula, utilización de pruebas objetivas, pruebas manipulativas y pruebas orales como otros instrumentos evaluativos. Podemos afirmar que no existe una utilización variada de instrumentos.

Instrumentos de evaluación	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Escalas de observación sistemática	3,57	1,62	3,12	1,54	2,54	1,33	
2. Pruebas escritas abiertas	1,50	1,22	2,81	1,60	1,31	0,48	P=0,013 (1,2>3)
3. Pruebas orales	1,83	0,75	2,56	1,63	2,00	1,35	
4. Análisis de trabajos que se realizan	3,50	1,52	3,44	1,50	4,31	1,18	
5. Pruebas objetivas	1,50	1,22	1,88	1,41	1,77	1,30	
6. Pruebas manipulativas	1,00	0,00	1,31	0,60	1,46	1,13	

Tabla 8.48: Valoración de los instrumentos de evaluación.

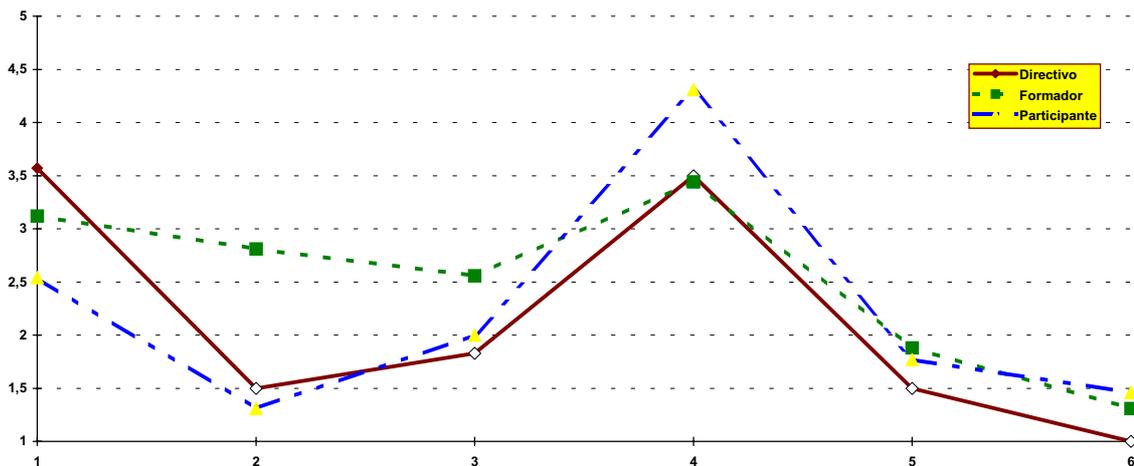


Gráfico 8.48: Perfil instrumentos de evaluación.

8.2.3.3 Agentes de evaluación.

Otra de las decisiones importantes en evaluación es determinar el evaluador o los evaluadores responsables en este proceso. En los programas analizados, el principal responsable sobre las decisiones de evaluación es el coordinador del programa. Así lo confirman los directivos, formadores y participantes de los programas analizados.

Otro de los responsables de la evaluación son los formadores de cada curso según formadores y participantes, aunque los directivos consideran que no son los que toman las decisiones. Así lo estiman también algunos responsables en las entrevistas realizadas. Sus comentarios lo reafirman.

“En la evaluación de la formación, el formador lo único que hace es pasar el cuestionario de evaluación final y mirará que resultado ha tenido, pero no hará nada con él. Lo único que hará es pasarlo al coordinador.”(E3)

Por otra parte, directivos, participantes y formadores coinciden al considerar que la evaluación casi nunca es realizada por expertos externos, ni por representantes de los agentes sociales. En este caso, en los programas analizados, no se combina la evaluación interna con la externa, sino que se trata de una evaluación exclusivamente interna.

Por lo que se refiere al protagonismo como agente de evaluación, tanto directivos como formadores consideran significativamente que son responsables de formación, mientras que los participantes no se consideran con el mismo peso. También se evidencian diferencias significativas entre las valoraciones de directivos y participantes, quienes opinan que el responsable de las decisiones de evaluación, casi nunca lo es un representante de la institución, y las valoraciones de formadores, quienes consideran que, en algunas ocasiones, el responsable es un representante de la institución.

En relación con el grupo clase, los formadores consideran significativamente que el grupo clase actúa como responsable de la evaluación, mientras que directivos y participantes consideran que casi nunca actúan como tales.

Agentes de evaluación	Directivos		Formadores		Participante		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Al formador de cada curso	2,67	0,82	3,47	1,30	3,23	1,36	
2. Al coordinador del programa total	3,67	1,03	3,47	1,60	3,54	1,45	
3. A un representante de la institución	1,17	0,41	2,33	1,54	1,23	0,44	P=0,03 (2>1,3)
4. A expertos externos en formación	1,00	0,00	1,73	1,39	1,23	0,44	
5. A un representante de los agentes sociales	1,00	0,00	1,47	1,06	1,15	0,38	
6. A usted mismo	3,14	0,90	3,67	1,35	2,46	1,27	P=0,043 (1,2>3)
7. Al grupo clase	1,83	0,98	3,13	1,06	1,69	1,03	P=0,00 (2>1,3)

Tabla 8.49: Valoración de los responsables de evaluación.

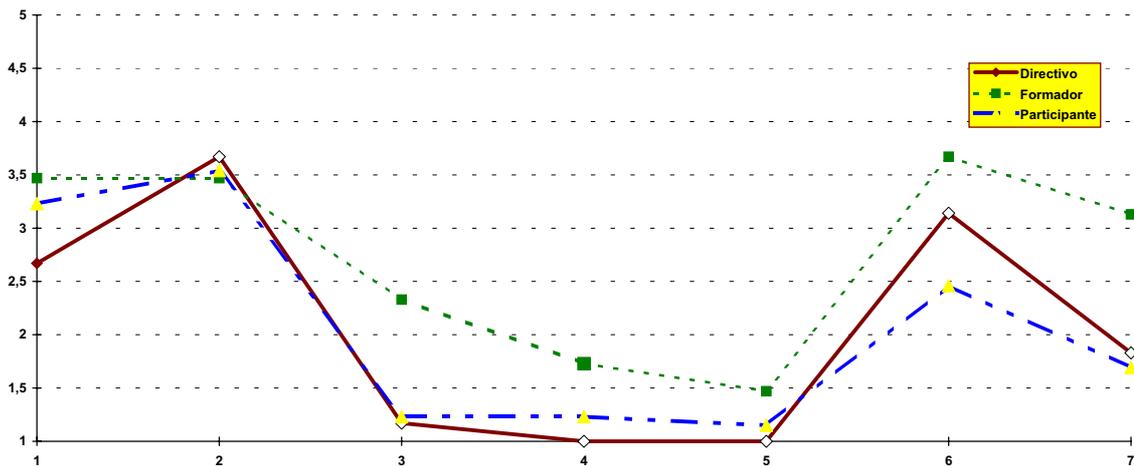


Gráfico 8.49: Perfil responsable de evaluación.

La **evaluación de programas** es un proceso indispensable para su adecuación a las características y necesidades (individuales y sociales), para ajustar y mejorar el propio desarrollo y para asegurar que ha sido efectivo para desarrollar las competencias profesionales puestas en juego. Este proceso en el programa de formación de formadores es realizado, según directivos y formadores, por los implicados en el diseño y desarrollo del mismo. Es decir, la evaluación del programa de formación de formadores ha de realizarse por parte de los formadores que imparten la docencia, por los coordinadores del programa y por los participantes en las sesiones de formación de formadores.

Por otra parte, se evidencia que la evaluación del programa de formación de formadores analizado cuenta muy poco con la evaluación de representantes de la administración y mucho menos por parte de agentes sociales. Como podemos apreciar, se continua insistiendo en la escasa relación y participación de los agentes sociales en los programas de formación de formadores, en este caso también en la evaluación. Se evidencia otra vez la utilización casi exclusiva de la evaluación interna.

Esta utilización única de la evaluación interna se acaba de constatar con la valoración que realizan directivos y formadores de la participación en la evaluación del programa de agentes externos, agentes externos a la institución pero no al programa, ya que son aquellos agentes que participan de los cursos. En este aspecto se establecen diferencias, aunque no significativas entre directivos y formadores. Los directivos valoran muy poco esta participación, mientras que los formadores consideran que si existe participación de estos agentes externos.

Aun así, no podemos confundirnos y pensar que, por el hecho de que exista una participación de estos agentes externos, se combina una evaluación externa. Hay que valorar que éstos agentes son implicados en el programa, por lo tanto actúan como evaluadores internos.

Agentes de evaluación	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Los formadores que imparten la docencia en ese programa	3,71	0,76	4,17	1,04	
2. Los directores-coordinadores de ese programa	3,86	1,07	4,33	0,59	
3. Los agentes sociales	1,67	0,52	2,28	1,07	
4. Representantes de la Administración	2,00	0,89	2,22	1,11	
5. Los participantes en el curso	4,17	0,41	3,83	1,25	
6. Expertos externos a la institución en la que se imparte el curso	2,33	1,37	3,00	1,41	

Tabla 8.50: Valoración de los evaluadores del programa.

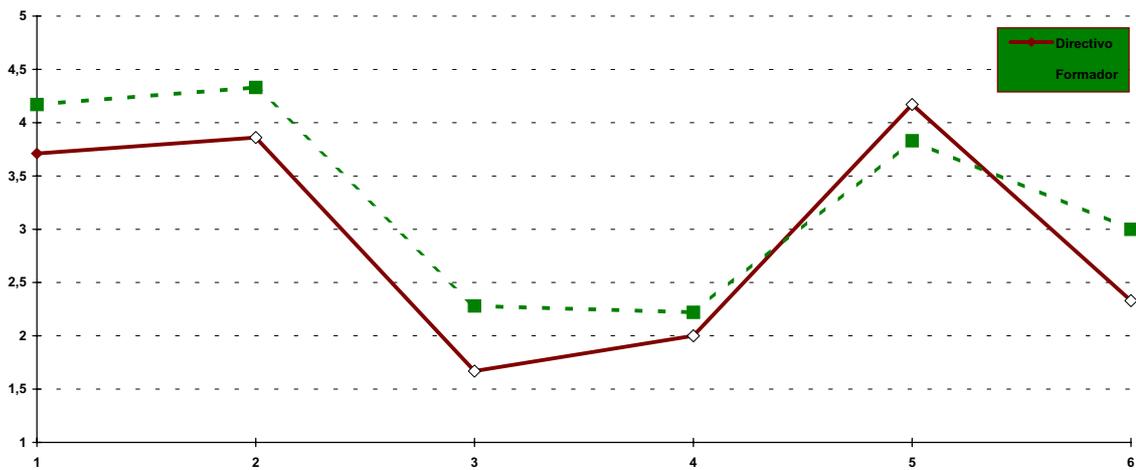


Gráfico 8.50: Perfil evaluadores de los programas.

El **protagonismo del centro** en la evaluación que realiza el formador es el de controlar previamente los instrumentos de evaluación y participar en la toma de decisiones final. En este caso, no existen diferencias significativas entre formadores y directivos.

Consideran, asimismo, tanto directivos como formadores que el centro no puede ser el único protagonista en la evaluación que realiza el formador, reafirmando la idea de la necesidad de participación tanto del formador como de la institución en la evaluación que realiza el formador en los programas analizados.

Ahora bien, si que se evidencian diferencias significativas entre formadores y directivos en relación con la autonomía total de los formadores en el proceso evaluador. Como se observa en la tabla siguiente, los formadores opinan que se debería de otorgar más autonomía al formador para realizar la evaluación, porque, en cierto sentido, también es el responsable del diseño y desarrollo del programa. Los directivos, por otro lado, no estiman que el formador haya de tener autonomía total para evaluar. De hecho, en las entrevistas realizadas se manifiestan opiniones que nos muestran que el formador sólo debe realizar la evaluación final, pero no

toma decisiones en función de ésta, son los coordinadores o responsables de los programas quienes las toman.

En este sentido, aunque no se muestren diferencias significativas, si que los directivos consideran que la institución debe controlar las decisiones que toma el formador, mientras que los formadores piensan que este control debería de ser menor.

Agentes	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Control previo de los instrumentos de evaluación	3,50	1,52	3,28	1,13	
2. Dar autonomía total a los formadores	2,33	0,82	3,39	1,14	P=0,02 (2>1)
3. Participar en la toma de decisiones final	3,86	1,21	3,41	1,00	
4. Controlar las decisiones de los formadores	3,17	1,17	2,59	1,18	
5. Ser el único responsable de planificar y realizar la evaluación	2,20	1,10	2,12	0,93	

Tabla 8.51: Protagonismo del centro en la evaluación.

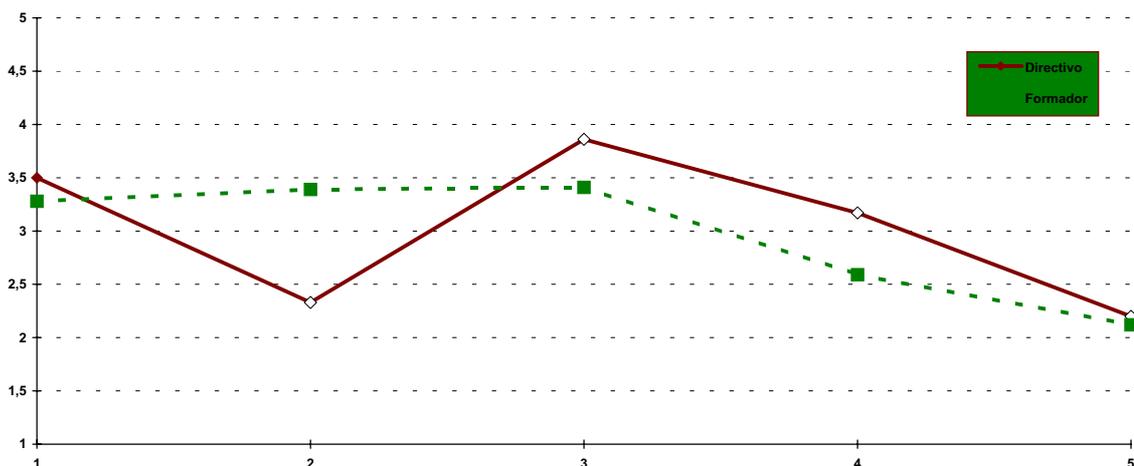


Gráfico 8.51: Perfil protagonismo del centro en la evaluación.

8.2.3.4 Certificación de competencias.

Según los implicados en los programas evaluados opinan que la **certificación de las competencias** profesionales no es suficiente si en ella intervienen los formadores y los participantes y los formadores y los expertos externos, opiniones que coinciden en directivos, participantes y formadores. También coinciden en valorar que la evaluación realizada por la institución y los agentes sociales tampoco es suficiente.

Por otro lado, los directivos y los participantes opinan que la evaluación es suficiente para certificar las competencias, mientras que los formadores opinan que

una mera evaluación no puede asegurar el logro de competencias y, por lo tanto, su certificación.

Los implicados, estiman, por otra parte, que la certificación de las competencias es suficiente si se combina la evaluación interna con la externa y la del propio participante.

En las entrevistas realizadas se insiste en la necesidad de implicar a personas de la institución que diseña y desarrolla los programas de formación de formadores y empresas externas, como mecanismo que asegure una mejor certificación. Algunos comentarios de responsables de formación así lo manifiestan.

“En la certificación participa gente de mi institución, los mismos formadores que han realizado los cursos y gente de departamento de formación de la empresa que nos contrata la formación”. (E5).

Certificación de las competencias	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. La mera evaluación no es suficiente para certificar las competencias profesionales	4,00	1,15	2,89	1,49	3,46	1,13	
2. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen en ello los formadores y los participantes	1,83	0,98	2,44	1,04	2,92	1,19	
3. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen formadores y expertos externos	2,33	1,21	2,83	1,34	2,46	1,05	
4. La evaluación es suficiente para certificar si interviene la institución y los agentes sociales	2,33	0,52	2,22	1,06	2,15	1,07	
5. La evaluación es suficiente para certificar si es interna-externa e interviene el propio participante	3,83	1,47	3,11	1,57	3,62	1,50	

Tabla 8.52: Valoración de la certificación de las competencias.

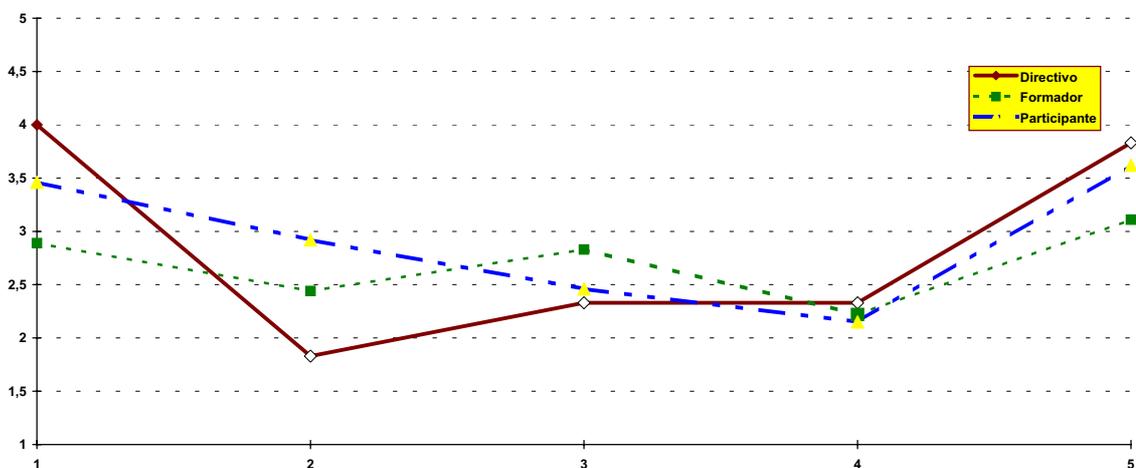


Gráfico 8.52: Perfil certificación de competencias.

Siguiendo con el análisis del proceso de **certificación**, los encuestados, directivos, formadores y participantes consideran que la evaluación es útil para la certificación si se centra en los puntos clave del programa, si, además, se tienen en cuenta la transferencia y si se basa en la observación sistemática de la práctica profesional.

En cambio podemos decir, que los participantes opinan que la evaluación también es útil para certificar si se combina con la evaluación de otros profesores y con la institución, aspectos no considerados de la misma manera por directivos y formadores. Éstos opinan que la evaluación combinada con profesores y la institución no es suficientemente útil para certificar las competencias.

Por otra parte, los informantes si que coinciden en determinar que la evaluación basada en el rendimiento de toda la clase no es útil para certificar dichas competencias.

Certificación	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Está combinada con la evaluación de otros profesores	2,50	1,52	2,82	1,38	3,46	1,33	
2. Está combinada con la evaluación institucional	2,33	1,51	2,47	1,50	3,15	1,41	
3. Se hace con relación al rendimiento de toda la clase	2,50	1,22	2,88	1,45	2,15	0,99	
4. Se centra en los puntos clave del programa	3,00	1,15	3,24	1,25	3,85	1,21	
5. Se centra en los puntos clave y tiene en cuenta la transferencia	4,14	0,38	3,76	1,44	3,62	1,33	
6. Se basa en la observación sistemática de la práctica profesional	3,17	0,98	4,00	1,12	3,85	1,28	

Tabla 8.53: Valoración de la certificación.

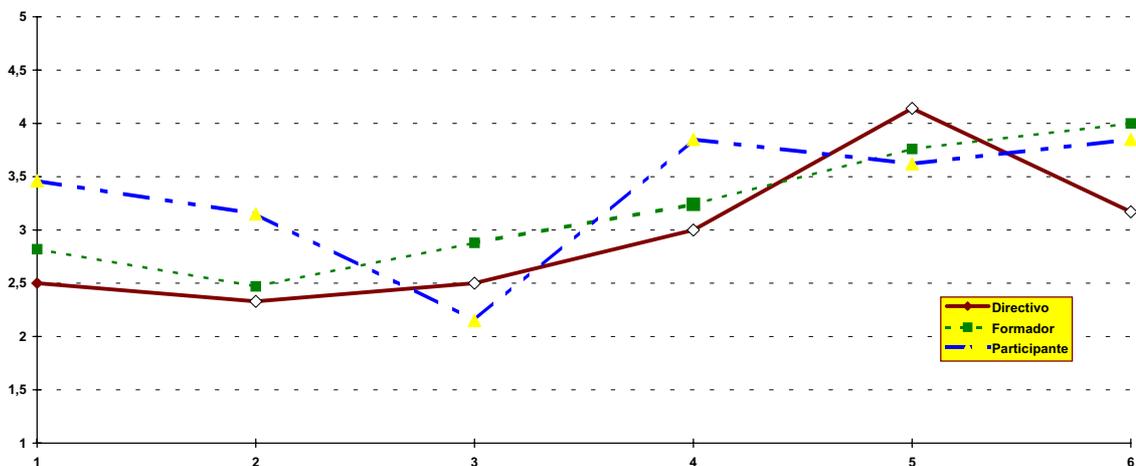


Gráfico 8.53: Perfil certificación.

Aunque la evaluación al finalizar el programa haya sido positiva y permita certificar competencias debería realizarse una evaluación del programa y del propio formador. Esta opinión es compartida por directivos y participantes y reafirmada por los propios formadores. Parece ser que existe una actitud abierta hacia la evaluación no sólo del programa sino también del propio formador.

En relación con la autoevaluación durante el desarrollo del programa, se observa y según las valoraciones de directivos, formadores y participantes, que no es el mejor mecanismo para valorar el programa y su posterior certificación, de la misma manera que no es pertinente otorgar la certificación y no realizar otras evaluaciones diferidas.

Otro aspecto importante que valoran positivamente directivos y formadores es el hecho de realizar una evaluación cada tres años como estrategia para reafirmar competencias profesionales. No es el caso, para el participante, ya que considera que este proceso no es tan pertinente para reafirmar las competencias profesionales.

Certificación	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Tendría que haber una evaluación al final de cada programa donde se evalúe al formador	3,86	0,69	4,12	0,99	3,77	1,24	
2. Sería suficiente una autoevaluación durante el desarrollo de cada programa	1,83	0,75	2,53	0,87	2,54	1,13	
3. La evaluación que reafirme competencias profesionales tendría que ser cada tres años	3,33	0,82	3,00	1,32	2,08	1,19	
4. Una vez dada la certificación ya no son necesarias otras evaluaciones diferidas	1,17	0,41	1,35	0,70	1,31	0,63	

Tabla 8.54: Valoración evaluación para la certificación

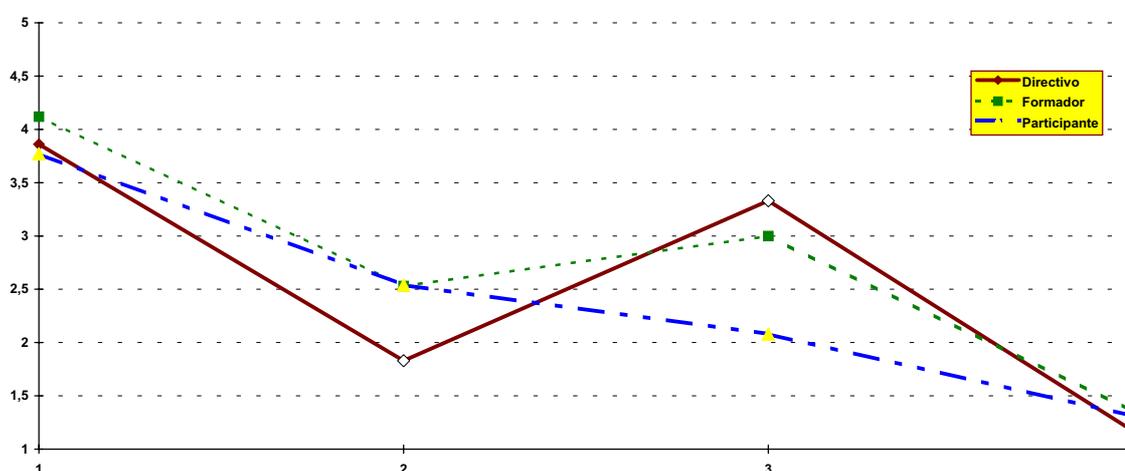


Gráfico 8.54: Perfil evaluación para la certificación.

El contenido de la **evaluación** enfocada a la **certificación** se decanta, según directivos y formadores, aunque no se evidencien diferencias significativas, hacia la consideración de los conceptos, los procedimientos, las actitudes y valores de una manera integral, sin que se haya de priorizar uno por encima de los demás.

Contenido evaluación para certificación	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Los conceptos del programa	2,75	0,50	2,79	1,31	
2. Los procedimientos	3,00	0,82	3,07	1,21	
3. Las actitudes y valores	3,00	0,82	2,93	1,28	
4. Las tres anteriores de manera integral	4,00	0,00	3,67	1,35	
5. Las tres primeras pero priorizando los conceptos	2,25	0,50	2,57	1,45	
6. Las tres primeras pero priorizando los procedimientos	3,00	1,55	2,86	1,46	
7. Las tres primeras pero priorizando los valores (actitudes)	2,75	0,96	3,00	1,46	

Tabla 8.55: Valoración del contenido de la evaluación enfocada a la certificación.

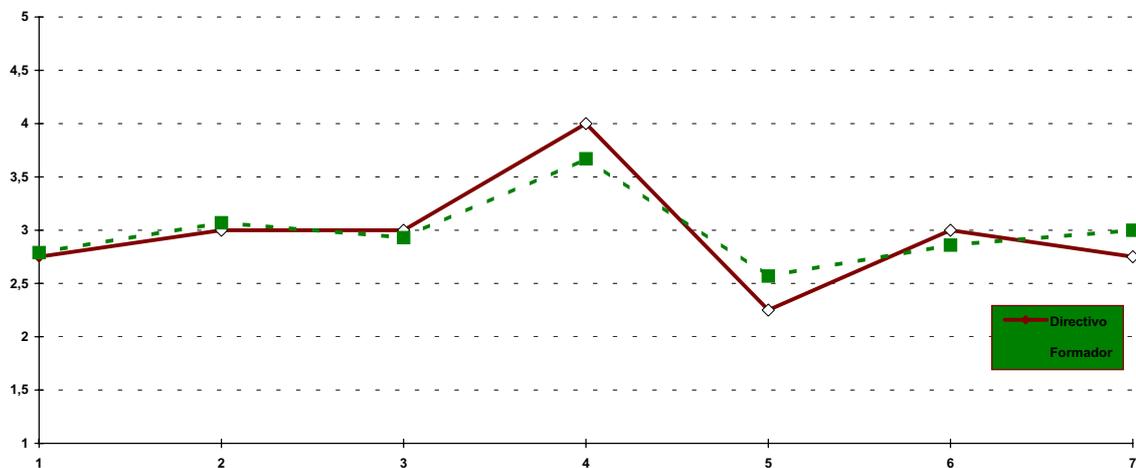


Gráfico 8.55: Perfil contenido de la evaluación enfocada a la certificación

8.2.3.5 Conocimientos sobre evaluación.

Otro aspecto importante es el conocimiento sobre evaluación. Uno de los problemas con los que nos podemos encontrar es la falta de formación de aquellas personas que son responsables de la realización de la misma.

En este sentido, los implicados en el estudio son conscientes de que para realizar un óptimo proceso de evaluación es necesario tener conocimientos en esta temática. En concreto, consideran, tanto directivos, como formadores como participantes, que es importante tener conocimiento sobre la evaluación de programas, de medios didácticos y sobre evaluación de estrategias metodológicas. Estas opiniones nos confirman que es necesario un buen nivel de formación, pero también que la evaluación no puede sólo reducirse a la mera valoración de la satisfacción de los participantes, sino que el programa y su articulación es el objeto de evaluación.

Insisten, igualmente, en la necesidad de tener conocimientos sobre la elaboración de criterios pertinentes para la evaluación. Posiblemente, esta concreción de necesidades de formación en relación con los criterios explique la baja valoración que realizaban los implicados en el programa cuando se les preguntaba sobre la univocidad de estos criterios. Puede ser que una falta de formación explique esta valoración.

Consideran importante saber evaluar bajo criterios de suficiencia pero también de satisfactoriedad, aunque en menor medida que los aspectos anteriores.

Conocimientos de evaluación	Directivos		Formadores		Participante		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	
1. Evaluar rendimientos bajo suficiencia de rendimiento logrado (nivel de rendimiento logrado)	4,00	0,82	3,83	1,04	3,38	1,45	
2. Evaluar rendimientos bajo satisfactoriedad (de acuerdo a posibilidades de los alumnos)	3,83	1,17	3,89	1,08	3,92	1,19	
3. Elaborar la lista pertinente y relevante de criterios para la evaluación	4,00	1,10	4,00	1,41	4,00	1,47	
4. Seleccionar y secuenciar previamente los contenidos del programa	4,00	1,26	3,83	1,04	4,31	1,25	
5. Evaluar el propio programa	4,00	1,00	4,44	1,04	4,23	1,04	
6. Evaluar los medios didácticos	4,00	1,00	4,06	1,06	4,15	1,21	
7. Evaluar las estrategias metodológicas	4,14	0,90	4,39	1,04	4,46	1,20	

Tabla 8.56: Valoración sobre los conocimientos en evaluación.

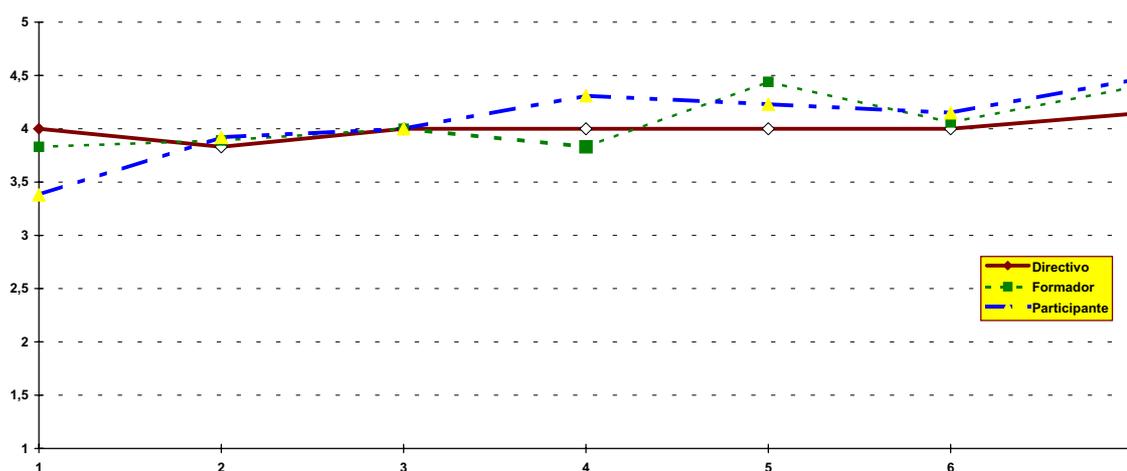


Gráfico 8.56: Perfil conocimientos en evaluación.

8.2.3.6 Referentes y criterios.

Para evaluar es importante que el formador o la persona responsable de la evaluación tenga un punto o puntos de **referencia** claros. En los programas analizados y según los encuestados, directivos y formadores, los referentes para la evaluación son básicamente los objetivos de la programación, la satisfacción de las necesidades formativas. Así lo confirman algunas opiniones extraídas de las entrevistas.

“El referente básico de un programa de formación de formadores es que responda a las necesidades concretas. Que se pueda llevar a la práctica concreta, al mes, a los tres meses, a los seis”.(E1)

Otro de los referentes importantes para la evaluación, pero en este caso con valoraciones significativamente diferentes entre directivos y formadores, son las necesidades de la empresa para la formación. En este caso, los formadores valoran más alto la consideración como referente de evaluación las necesidades de la empresa para la formación que los directivos. En menor medida, pero también considerado como referente para la evaluación, son los criterios preestablecidos, según directivos y formadores.

Por otra parte, directivos y formadores opinan que la tradición de este tipo de cursos no representa un referente para las evaluaciones que realizan. Tampoco consideran que el criterio personal de formador sea un referente frecuente para la evaluación, aunque la opinión del formador es significativamente diferente, considerándolo un poco más frecuente que el directivo.

Referentes	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Son criterios preestablecidos	3,57	0,53	3,65	1,11	
2. Son contenidos del programa	3,86	0,38	3,94	0,83	
3. Son los objetivos de la programación	4,00	0,58	4,35	0,86	
4. Es la satisfacción de necesidades formativas	4,00	0,58	4,35	0,79	
5. Son las necesidades de la empresa para la formación	3,71	0,49	4,24	1,03	P=0,04 (2>1)
6. La tradición de este tipo de cursos	1,50	0,84	2,12	0,93	
7. Es el criterio personal del formador	1,67	0,82	2,71	1,21	P=0,05 (2>1)

Tabla 8.57: Valoración de los referentes de evaluación.

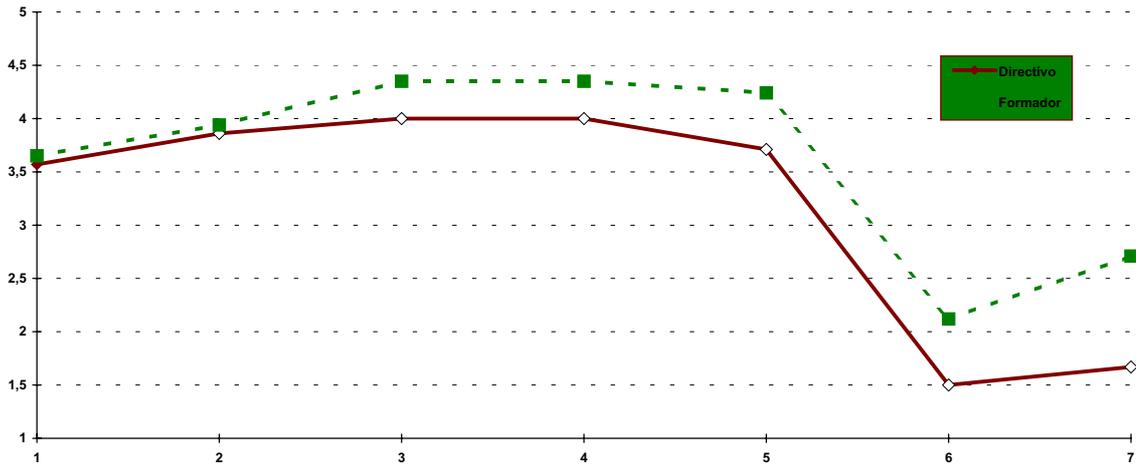


Gráfico 8.57: Perfil referentes de evaluación.

La evaluación que realiza el formador debería de ser, y así en su práctica, según directivos y formadores, suficiente y satisfactoria, porque tan importante es tener como referencia el logro de objetivos como las posibilidades del participante. En este sentido, estiman también, que la evaluación debería de ser y, en la práctica también, relativa de acuerdo al grupo.

Directivos y formadores están de acuerdo en afirmar que la evaluación no puede ser sólo suficiente, porque de esta manera se pierde un parte muy importante que es el proceso de aprendizaje y todos aquellos aspectos que puedan condicionar dicho proceso.

Si que se muestran opiniones distintas, aunque éstas no sean significativas, en relación con la consideración de la evaluación absoluta. Para el directivo la evaluación también debería de ser absoluta, utilizando escalas numéricas que permitan valorar con mayor objetividad, en cambio para el formador este tipo de evaluación no es la más pertinente, posiblemente porque no explica los resultados obtenidos, ni el proceso realizado. Por esta razón, también es lógico que el directivo opine que la evaluación no siempre debería de ser relativa, mientras que el formador estima que es necesario, además de ser suficiente y satisfactoria, que sea relativa con relación a cómo ese cada participante,

Criterios	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Solamente suficiente (nivel de rendimiento logrado)	2,67	1,21	2,69	1,25	
2. Suficiente y satisfactoria (de acuerdo con las posibilidades del participante)	3,29	0,95	3,94	1,06	
3. Absoluta (escala de 1 a 10)	3,40	1,34	2,38	1,15	
4. Relativa de acuerdo al grupo (punto más alto de la escala es el más alto para el participante)	3,33	1,03	3,00	1,10	
5. Relativa respecto a cómo es cada participante	2,50	0,84	3,12	1,22	

Tabla 8.58: Valoración criterios de evaluación.

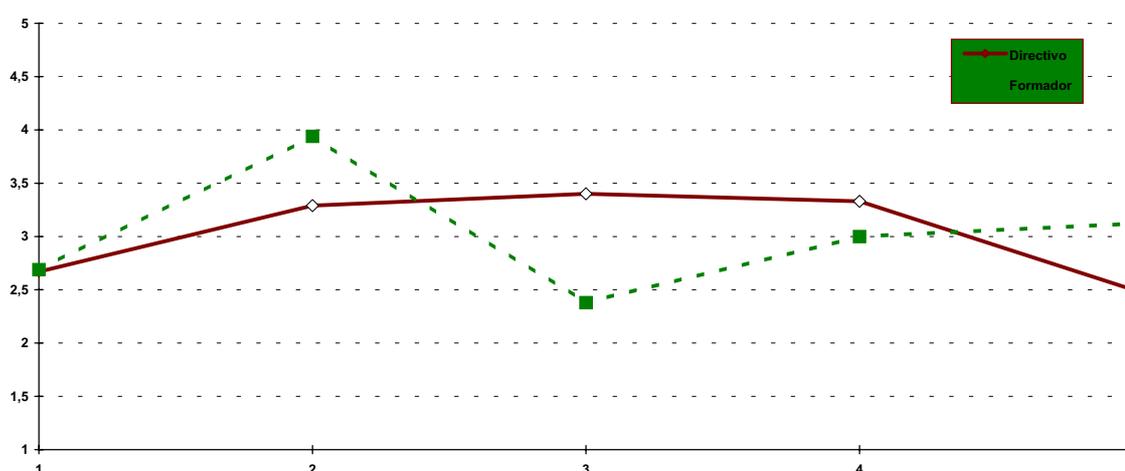


Gráfico 8.58: Perfil criterios de evaluación.

La evaluación del rendimiento del participante, según directivos y formadores, se basa en principalmente en el logro de competencias profesionales y por la consecución de valores y actitudes. En este aspecto, las valoraciones de formadores en relación con los directivos son algo más superiores, aunque no se evidencian diferencias significativas. De hecho, en ninguno de los aspectos valorados, tal como puede apreciarse en la tabla se evidencias dichas diferencias.

Otros indicadores en los que se basa la evaluación del rendimiento son el dominio de conceptos y las habilidades y destrezas didácticas. Respecto a estos indicadores, la valoración de directivos y formadores es un tanto más baja que en los aspectos anteriores aunque se continua pensando que son indicadores a tener en cuenta a la hora de valorar el rendimiento de los participantes.

Por lo que se refiere a la consideración de los intereses de los participantes y de las empresas, también utilizados como indicadores para valorar el rendimiento, se observa que existe un equilibrio en las valoraciones de directivos y formadores en la adecuación a los intereses de las empresas. No es el caso para las opiniones con respecto la adecuación a los intereses de los participantes, en la que las valoraciones

de formadores son más altas que las del directivo, por lo que parece que formadores si que consideran que la adecuación a los intereses de los participantes es importante de cara a la evaluación del rendimiento.

Referentes-indicadores	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. El dominio de ámbitos de los conceptos	3,57	0,53	3,50	1,10	
2. La consecución de valores y actitudes	3,57	0,53	4,00	0,87	
3. El logro de competencias profesionales	4,50	0,55	4,56	0,51	
4. La adecuación a los intereses de las empresas formativas	3,83	0,98	3,41	1,06	
5. La adecuación a los intereses de los participantes	4,00	0,89	3,75	1,13	
6. Las habilidades y destrezas didácticas	3,71	0,49	3,44	1,26	

Tabla 6.59: Valoración del rendimiento del participante.

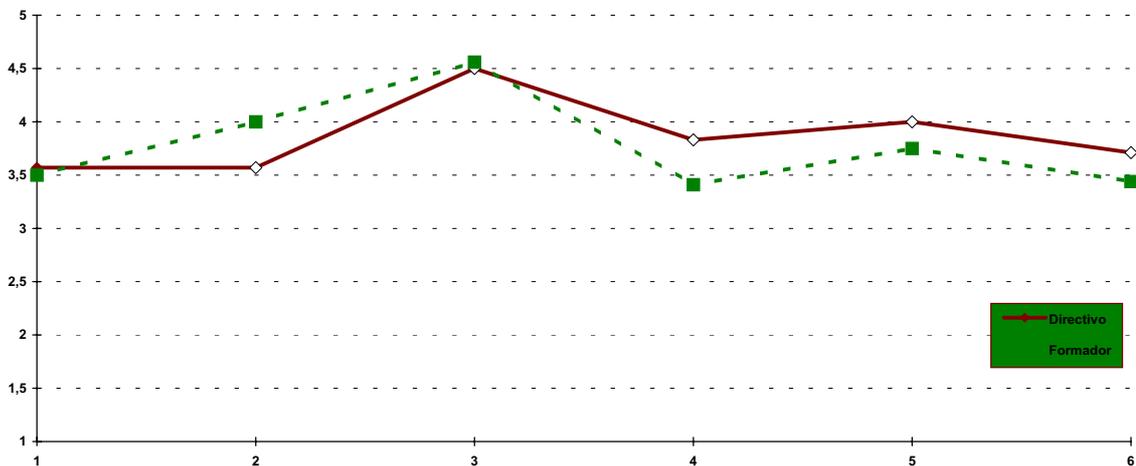


Gráfico 8.59: Perfil rendimiento del participante.

Las **orientaciones para la evaluación** de la formación, por parte del centro, en los programas evaluados y según los implicados en el estudio se basan, sin que se evidencien diferencias significativas, en los criterios bajo los que se evalúa, en los distintos momentos de evaluación, en el tipo de instrumentos y en los niveles mínimos de suficiente. Para el caso, directivos y formadores lo valoran por encima de la media.

Parece claro que, en los programas de formación de formadores analizados, es importante tener claro los criterios de evaluación y el momento en que se debe de realizar la evaluación. Es importante, igualmente, la selección de los instrumentos que deben utilizarse en la misma.

Paradójicamente, queda muy claro la importancia de considerar previamente estos aspectos en la evaluación, pero en la práctica, como hemos dicho anteriormente, la evaluación que está sistematizada es la del momento final, utilizándose básicamente

un instrumento, cuál es el cuestionario de satisfacción. Por lo que se refiere a los criterios, queda clara su importancia, pero anteriormente eran valorados como poco unívocos.

Aunque no se evidencien diferencias significativas, si que se observan diferencias en la valoración de la selección de contenidos a evaluar y la composición de la junta de evaluación como elementos a tener en cuenta en las orientaciones de la evaluación. Los formadores, en este caso, valoran poco estos aspectos como elementos a considerar en las orientaciones mientras que directivos si que lo tienen en cuenta cuando establecen las orientaciones para la evaluación.

Criterios de orientación evaluativa	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Los niveles mínimos de suficiencia	3,67	1,21	3,00	1,12	
2. Los criterios bajo los que se evalúa	3,83	1,17	3,24	1,25	
3. El tipo de instrumentos	3,33	1,03	3,29	1,45	
4. La selección de contenidos a evaluar	3,33	1,21	2,88	0,93	
5. Los distintos momentos de evaluación	3,67	1,21	3,24	1,44	
6. La composición de la "junta de evaluación"	3,40	1,52	2,41	1,28	

Tabla 8.60: Valoración de las orientaciones para la evaluación.

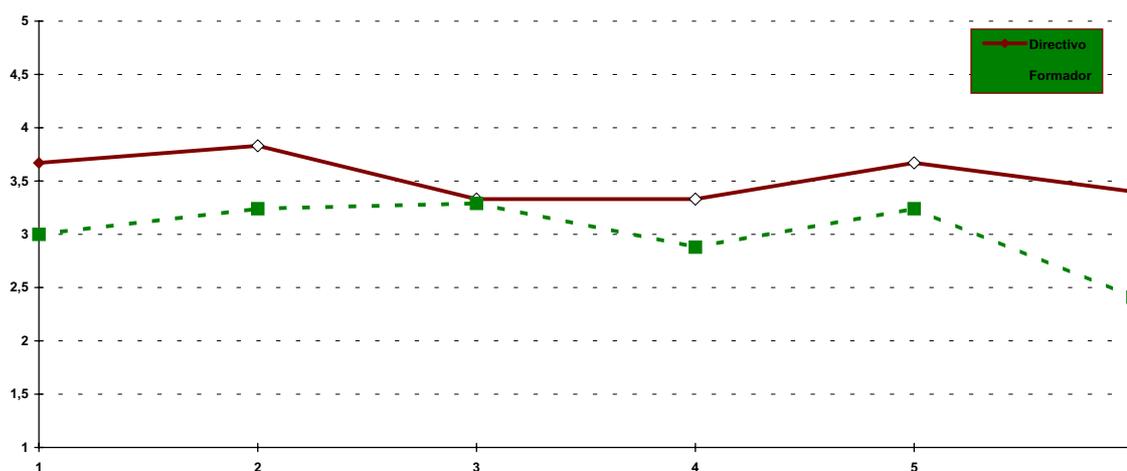


Gráfico 8.60: Perfil orientaciones para la evaluación.

8.2.3.7 Finalidades de la evaluación.

La **evaluación diagnóstica** permite conocer y analizar las necesidades y características del contexto y de los participantes para una adecuada planificación del programa, para un seguimiento más acertado de los participantes. Para directivos y formadores la utilidad de la evaluación diagnóstica principalmente es la saber el dominio de competencias que tiene el participante. Consideran, también, que la evaluación diagnóstica les permite conocer el nivel de entrada y de capacidades de los participantes para ajustar mejor la programación ya realizada.

Las entrevistas realizadas a directivos y formadores también insisten en la utilidad de esta evaluación y la necesidad de conocer a los participantes y sus necesidades, ya que es la garantía de que el diseño sea más pertinente y más aplicable a la realidad concreta de los participantes a cursos de formación de formadores. También es importante esta evaluación porque facilita una orientación y seguimiento más ajustado a las características de los destinatarios, Como podemos apreciar en las opiniones de formadores a través de las entrevistas realizadas.

“A veces es gente que tiene el perfil profesional pero tiene muchas dificultades de formación importantes, entonces lo derivamos hacia otro tipo de formación. Lo que hacemos es buscar itinerarios en función de las características de la persona.”(E2)

“Cuando planificas una acción de formación, lo importante es saber quiénes son los participantes, sus intereses, las motivaciones, tienes que tener en cuenta el contexto”.(E1).

Hay que señalar que si se evidencian diferencias significativas entre directivos y formadores respecto a la utilidad de la evaluación diagnóstica para seleccionar participantes. En este caso, los directivos consideran poco útil este tipo de evaluación para seleccionar participantes, mientras que los formadores si que la consideran útil. De hecho en la selección de los participantes una de las cosas que tienen en cuenta son las características de los participantes, su perfil, su historial académico, sus necesidades y así nos lo confirman las entrevistas realizadas.

Evaluación diagnóstica	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Conocer el nivel de entrada de las capacidades de los participantes	4,00	1,00	3,88	1,17	
2. Saber el dominio de competencias que el participante tiene	4,17	0,98	4,24	0,66	
3. Orientar al participante en su aprendizaje	3,83	1,17	4,12	0,78	
4. Seleccionar a los participantes	1,83	0,75	3,00	1,26	P=0,03 (2>1)
5. Ajustar la programación ya hecha	4,00	0,89	3,59	1,06	

Tabla 8.61: Valoración de la utilidad de la evaluación diagnóstica.

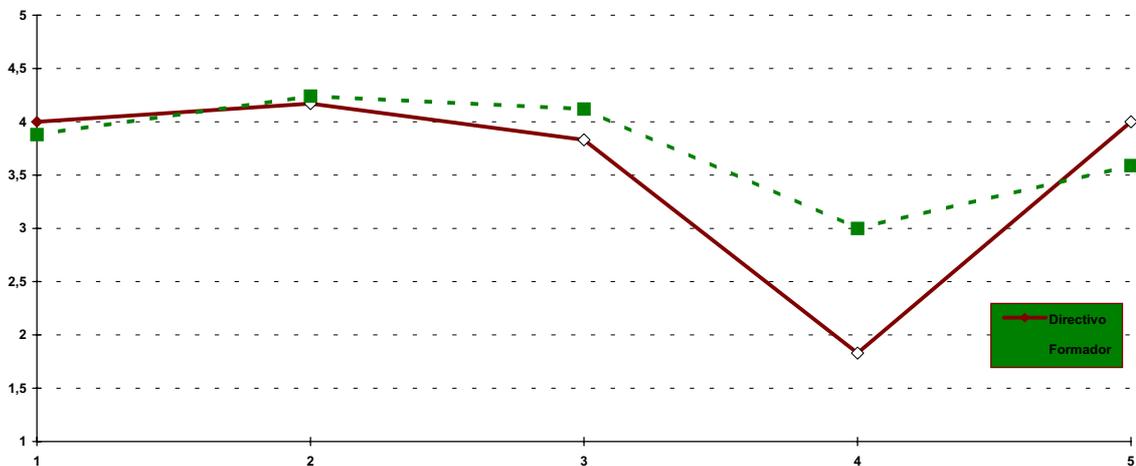


Gráfico 8.61: Perfil evaluación diagnóstica.

Otra de las cuestiones importante en relación con la evaluación en la formación de formadores es la consideración de las **finalidades** de ésta. En los programas analizados y según los informantes, directivos y formadores, la finalidad más importante en dichos programas es la evaluación formativa, aunque no se evidencien diferencias significativas entre ambos colectivos. Esta evaluación permite, tal como se manifiesta en las entrevistas realizadas a los distintos implicados en el estudio, realizar un seguimiento de todo el proceso de aprendizaje del participante, además de facilitar la adecuación de las metodologías y contenidos a las características de los participantes.

Consideran, asimismo importante, la evaluación sumativa, más valorado, en este caso, por los directivos de los programas analizados.

Como podemos observar en la cita siguiente, los directivos estiman que los programas que ellos gestionan sistematizan más la evaluación sumativa otorgando menos importancia al resto de finalidades que, en todo caso, se ponen en marcha si la empresa lo considera oportuno.

Los instrumentos utilizados en estas evaluaciones están muy poco sistematizados, reiterándose la utilización de maneras informales de evaluación formativa y diagnóstica

“La que está más sistematizada es la final donde se utiliza un cuestionario de satisfacción y se elabora un pequeño informe por parte del formador que es una valoración en función de una serie de criterios y también de resultados de estos cuestionarios. Por lo que respecta a la diagnóstica sería una entrevista telefónica inicial y por lo que hace a la formativa se hace de una manera informal mediante el feedback de las actividades realizadas en el desarrollo. De hecho, en esta evaluación formativa se vuelve a tener en cuenta el criterio de satisfacción y de cumplimiento de expectativas.”

En la valoración de la evaluación de impacto se evidencian diferencias significativas entre formadores y directivos. Como podemos apreciar como los formadores le otorgan mucha más importancia que los directivos. Éstos como hemos dicho anteriormente, la realizan en sus programas de formación si la empresa lo demanda. Normalmente se suele realizar a través de lo que ellos llaman sesiones de transferencia de lo aprendido. Los formadores, en este caso, piensan que la evaluación de impacto permite evaluar la formación y cómo ésta repercute en el puesto de trabajo. Las citas siguientes muestran esta diferencia de criterios entre formadores y directivos.

“Toda formación que no repercute en el puesto de trabajo en alguna medida no es formación. La formación tienen que ser útil y aplicable, tiene que producir algún cambio, para que aquella persona tenga menos problemas, menos dificultades.”(E1).

Finalidad	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	

1. Diagnóstica	4,00	1,26	3,65	1,32	
2. Formativa	4,43	0,79	4,22	1,06	
3. Sumativa	4,00	1,15	3,72	1,23	
4. De impacto	3,17	0,98	4,28	1,13	P=0,02 (2>1)

Tabla 8.62: Valoración de las finalidades de la evaluación.

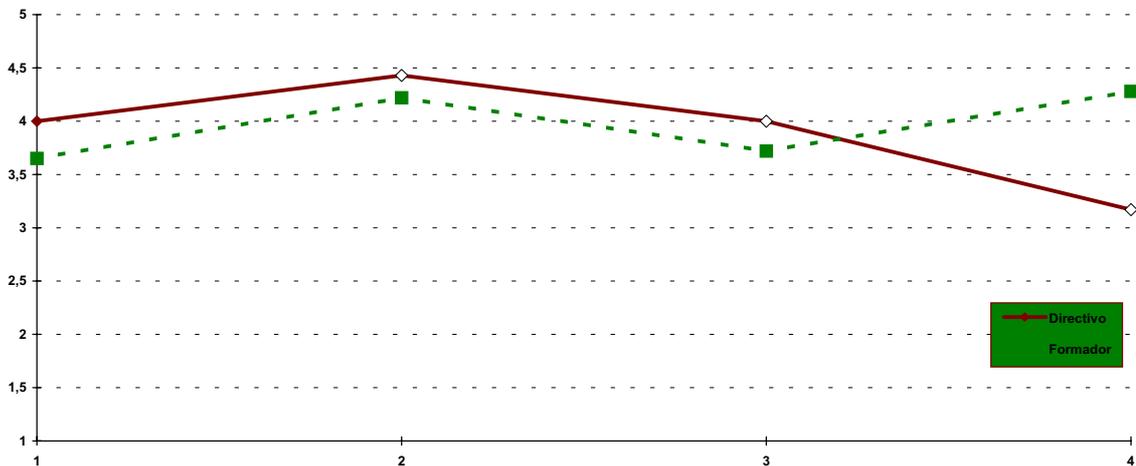


Gráfico 8.62: Perfil finalidad evaluación.

El peso de la **evaluación sumativa** se manifiesta en la toma de decisiones, según los informantes del estudio, en la combinación con la evaluación diagnóstica y formativa, aunque no se evidencien diferencias significativas entre ambos.

Tampoco se evidencian en la valoración que de la evaluación sumativa como única referencia para la certificación. Pero, en este caso, formadores y directivos consideran que la evaluación sumativa no es el único elemento que hay que tener en cuenta cuando abordamos la certificación y, sobre todo, la certificación de competencias.

Para directivos, la evaluación sumativa permite valorar la promoción de los participantes, mientras que los formadores opinan que no puede utilizarse sólo como referencia para la promoción de los participantes.

Evaluación sumativa	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Decidir si se promociona (aprobar) o no (suspender)	3,33	1,51	2,75	1,61	
2. Usarla como única referencia para la certificación	2,43	1,40	2,38	1,09	
3. Combinarla con la evaluación diagnóstica y formativa	3,67	1,51	3,50	1,26	

Tabla 8.63: Valoración de la evaluación sumativa.

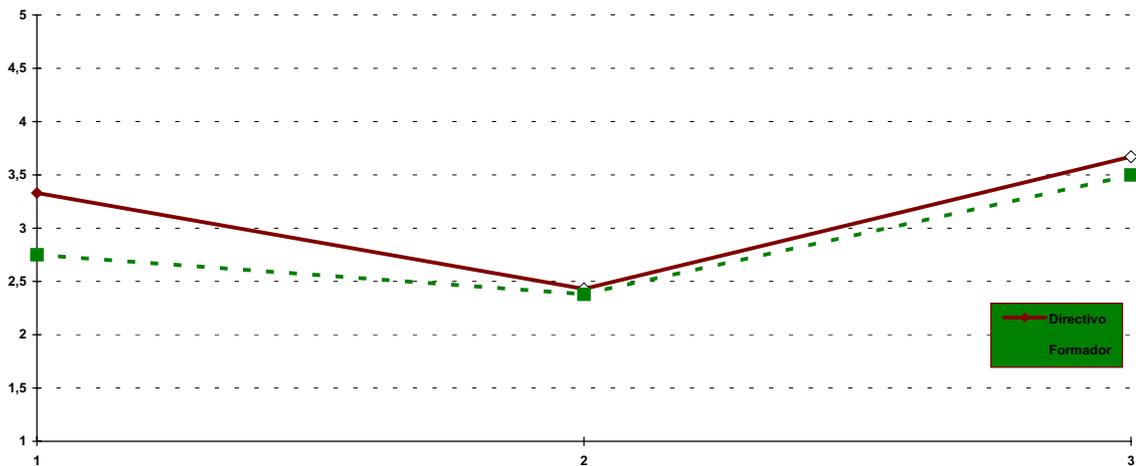


Gráfico 8.63: Perfil evaluación sumativa.

8.2.3.8 Notificación de la evaluación.

La notificación de la evaluación se da, en los programas analizados, según directivos y formadores a cada uno de los participantes en el curso. Para el caso, no se evidencian diferencias significativas, ya que las valoraciones de ambos son bastante similares.

También coinciden las opiniones de directivos y formadores cuando valoran que la notificación de la evaluación, no se expone públicamente, ni se realiza mediante entrevista oral, ni tampoco va acompañada de orientaciones para el participante.

Se observa como la evaluación no es considerada como un hecho público, ni tampoco como un proceso que no acaba una vez finalizada la formación. En este sentido no se asume la necesidad de realizar un seguimiento, mediante orientaciones, del participante, una vez finalizada la formación.

Por otra parte, hay que destacar que se evidencian diferencias significativas en cuanto a la notificación de la evaluación sólo en los conceptos de apto y no apto. Los formadores, en este caso, estiman que la notificación muchas veces va acompañada de tutorías informales o telefónicas con el participante, como hemos podido constatar en las entrevistas, mientras que los directivos opinan que la notificación se realiza en estos términos. Hay que volver a insistir en la escasa información que tienen algunos directivos del proceso de desarrollo de cada uno de los módulos que imparte el formador. Quizás estas discrepancias se expliquen por esta falta de conocimiento del proceso de desarrollo de los programas de formación de formadores.

Notificación de la evaluación	Directivos		Formadores		Sign (Dif)
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. A cada uno de los participantes en el curso	3,80	1,79	3,00	1,69	

2. Se expone públicamente	1,20	0,45	2,13	1,55	
3. A los participantes mediante entrevista oral	2,75	1,71	1,67	1,18	
4. A los participantes con orientaciones pertinentes	2,00	0,82	2,27	1,44	
5. No se notifica la calificación sino sólo “apto”, “no apto”.	4,00	1,73	2,07	1,39	P=0,03 (1>2)

Tabla 8.64: Notificación de la evaluación.

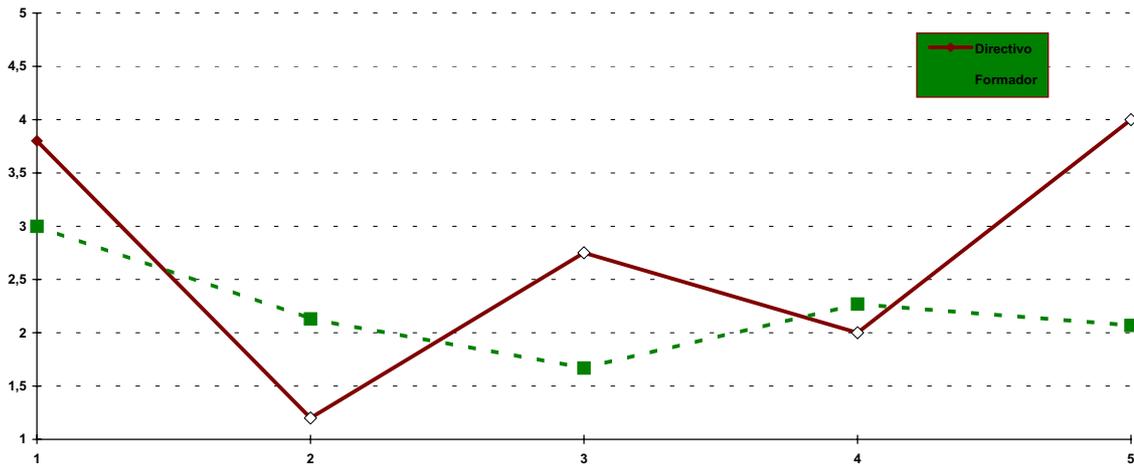


Gráfico 8.64: Perfil notificación de la evaluación.

8.2.3.9 Resultados del programa de formación de formadores.

Los **resultados globales de los programas** de formación de formadores analizado son bastante satisfactorios, (todos los aspectos valorados por encima de la media) según los implicados en el estudio sin evidenciarse diferencias significativas.

Destacamos como elemento más valorado la consecución de los objetivos del programa y, más concretamente, el logro de objetivos por parte de los participantes.

Estos resultados nos indican también, tal como lo han estimado los directivos y formadores, la evidencia de necesidades de formación continua. Este aspecto es importante para la concienciación de mejorar y formarse de todos aquellos profesionales que se dedican a la formación en contextos tan cambiantes y complejos como la formación en y para el trabajo.

Las opiniones de los formadores en relación con los resultados son muy positivas por lo que se refiere al reconocimiento de su implicación y esfuerzos, sobre todo por parte de los participantes. Reconocen también, que la participación como formadores en programas de formación de formadores mejora sustancialmente las habilidades como docente y refuerza de manera positiva su motivación hacia la formación.

Resultados del programa	Directivos		Formadores		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Los objetivos del programa se han alcanzado	4,29	0,49	4,38	0,62	
2. El programa ha satisfecho mis expectativas como formador	4,00	0,71	4,13	0,89	
3. La actividad del coordinador del programa ha sido positiva	4,00	1,00	3,79	1,25	
4. Los participantes han logrado los objetivos del programa	4,29	0,76	4,13	0,50	
5. Los participantes han modificado sus actitudes	3,71	0,49	3,94	0,57	
6. Los participantes han incrementado la motivación por la formación	4,00	0,58	4,06	0,77	
7. Mi participación en el curso ha mejorado mis habilidades como docente	3,60	0,55	4,13	0,96	
8. La realización del curso ha incrementado mi motivación hacia la formación	3,60	0,55	4,13	1,15	
9. Este curso exige mucha implicación del formador	4,00	0,82	3,82	1,07	
10. Esta experiencia como formador ha sido gratificante	3,71	0,76	4,06	1,14	
11. Los participantes reconocen mi esfuerzo como formador	3,71	1,11	4,18	0,73	
12. La institución reconoce mi esfuerzo como formador	3,86	1,07	3,59	0,94	
13. Este curso me ha hecho concienciarme de mis necesidades de formación continua como formador	4,14	0,69	4,06	1,14	

Tabla 65: Valoración de los resultados del programa.

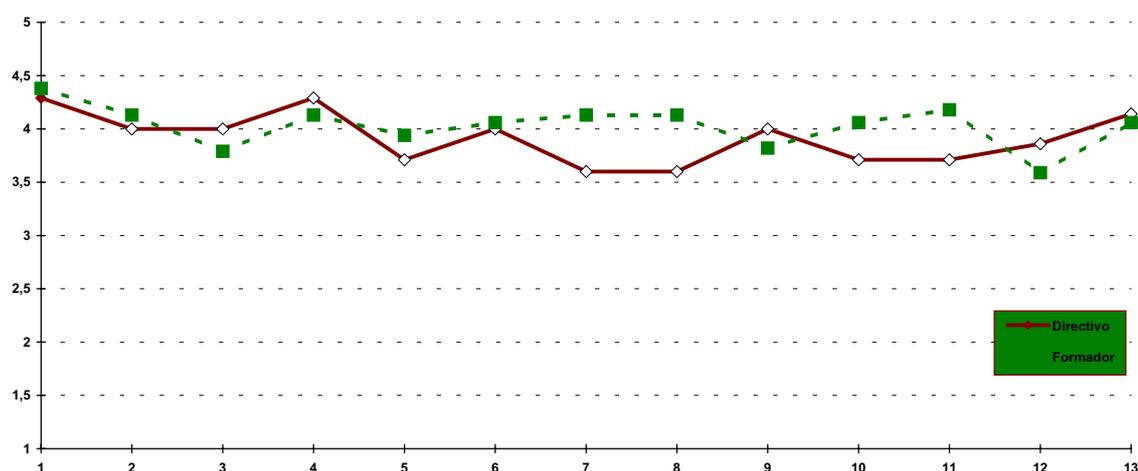


Gráfico 8.65: Perfil de los resultados del programa

8.3 Valoración del diseño, desarrollo y resultados de los programas de formación de formadores según instituciones.

8.3.1 Diseño del programa.

8.3.1.1 Contexto.

Se ha insistido a lo largo de este capítulo en la importancia del análisis y estudio del contexto como acción para realizar un diseño de la formación pertinente y adecuado a la realidad en la que se desarrolla.

En el caso de los programas analizados, no se evidencian diferencias significativas por lo que se refiere al estudio del contexto, entre las valoraciones de los encuestados de las universidades y de las consultoras de formación.

Para directivos y formadores de las universidades, el contexto laboral es el más estudiado, al igual que para los directivos y formadores de las consultoras que incluyen también en esta valoración, al contexto tecnológico. Para éstas últimas estos serían los contextos más estudiados: el laboral y el tecnológico.

Hay que reiterar la escasa importancia del estudio de los contextos culturales y artísticos, por ambas instituciones, de cara al diseño de las acciones de formación de formadores.

Contexto	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Laboral	4,18	0,87	4,21	1,05	
2. Económico	3,82	1,33	3,93	0,73	
3. Cultural	2,55	1,13	2,79	0,97	
4. Político	3,09	1,04	2,43	0,85	
5. Social	3,64	1,29	3,36	0,84	
6. Tecnológico	3,73	1,10	4,14	0,66	
7. Artístico	2,10	0,99	2,07	0,92	

Tabla 8.66: Estudio de los contextos.

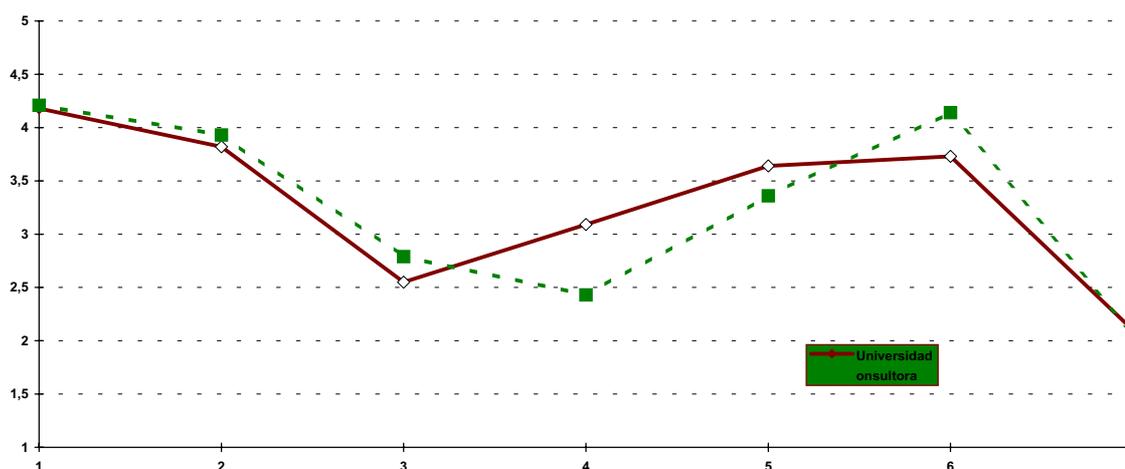


Gráfico 8.66: Perfil análisis del contexto.

8.3.1.2 Necesidades.

El estudio de necesidades (individuales y sociales) es uno de los primeros pasos para la determinación y priorización de los objetivos de la formación, según nuestro modelo de referencia³.

Según directivos, formadores y participantes de ambas instituciones, universidades y consultoras, el diseño de los programas que realizan responden, básicamente a las necesidades de los participantes y a las necesidades productivas de la sociedad. Coinciden también, en valorar que estos diseños, aunque en menor medida, responden a los intereses de los formadores, pero muy poco a los centros productivos donde se desarrollarán las prácticas. En este caso, ambas instituciones

³ Nuestro modelo de referencia para el diseño de la formación es el modelo de macro y microprogramación de Ferrández (1995).. Este modelo, como hemos podido ver en capítulos anteriores, capítulo dos y capítulo seis, plantea el estudio de necesidades como el referente para establecer, juntamente con la política formativa los objetivos de la formación, de ahí nuestra insistencia en valorar qué necesidades se tienen en cuenta a la hora de diseñar los programas de formación de formadores.

valoran que para la elaboración del diseño de la formación se contempla muy poco las necesidades derivadas de estos centros productivos. Para todos estos casos, no se evidencian diferencias significativas entre universidades y consultoras

Si que podemos afirmar que se evidencian diferencias significativas entre instituciones en relación con la consideración de los programas de años anteriores en el estudio de necesidades. Para directivos y formadores de las universidades, los programas anteriores son una fuente más de información para el planteamiento de otras acciones de formación posterior. Las consultoras, por otra parte, no los toman tanto como referencia para el diseño de otras acciones futuras.

Necesidades	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Las necesidades individuales de los participantes	3,65	1,27	3,89	1,10	
2. Las necesidades productivas de la sociedad	3,65	0,83	3,50	1,00	
3. Los programas de años anteriores	3,55	0,91	2,80	0,89	P=0,01 (1>2)
4. Los intereses de los formadores	3,39	1,23	3,00	1,03	
5. Los medios didácticos (aparatos, simuladores, etc) que tiene el centro	2,96	1,07	3,50	1,15	
6. Los centros productivos donde se desarrollarán las prácticas	2,70	1,18	2,84	1,01	

Tabla 8.67: Análisis de necesidades

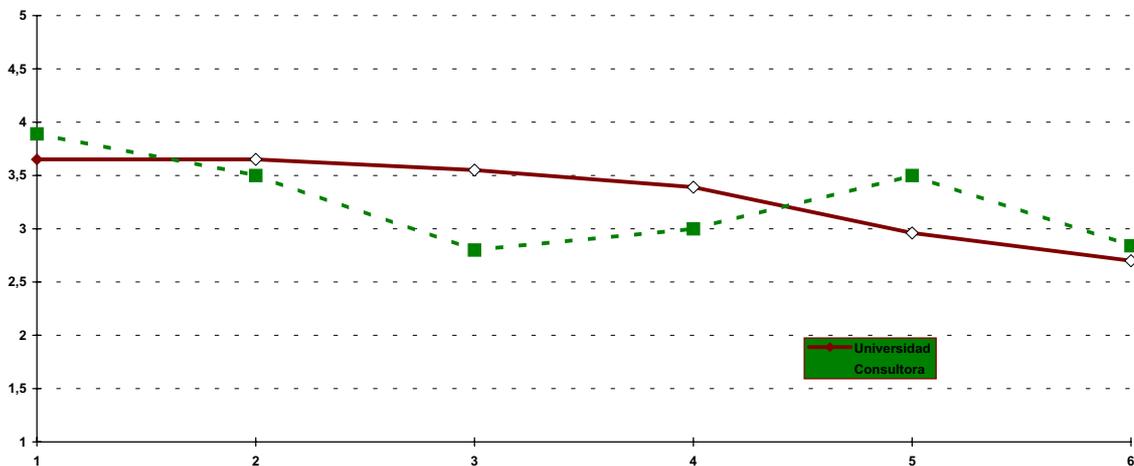


Gráfico 8.67: Perfil análisis necesidades.

8.3.1.3 Grupo.

El análisis de los grupos en los programas analizados evidencian diferencias significativas en función de la institución que organiza los programas. Estas

diferencias se observan, concretamente, en la valoración de las necesidades individuales y la participación de los alumnos.

En este caso, los directivos y formadores que participan en los programas organizados por las universidades consideran, para el establecimiento de los grupos de incidencia, las necesidades individuales y la participación de los alumnos como criterios prioritarios, mientras que los implicados en los programas de las consultoras no lo valoran de la misma manera. Para ellos el criterio prioritario son las estrategias de trabajo en grupo.

Grupo	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv.	
1. Homogeneidad del grupo	3,09	1,30	3,64	1,08	
2. Heterogeneidad del grupo	4,20	0,42	3,80	0,77	
3. Necesidades individuales	4,70	0,48	3,67	0,82	P=0,00 (1>2)
4. Participación de los alumnos	4,82	0,40	4,33	0,62	P=0,03 (1>2)
5. Estrategias de trabajo en grupo	4,64	0,67	4,20	0,68	
6. Autocontrol de las tareas	3,45	1,21	3,64	0,74	
7. El contexto socio-laboral	3,64	0,67	3,21	0,80	

Tabla 8.68: Análisis de grupos de incidencia

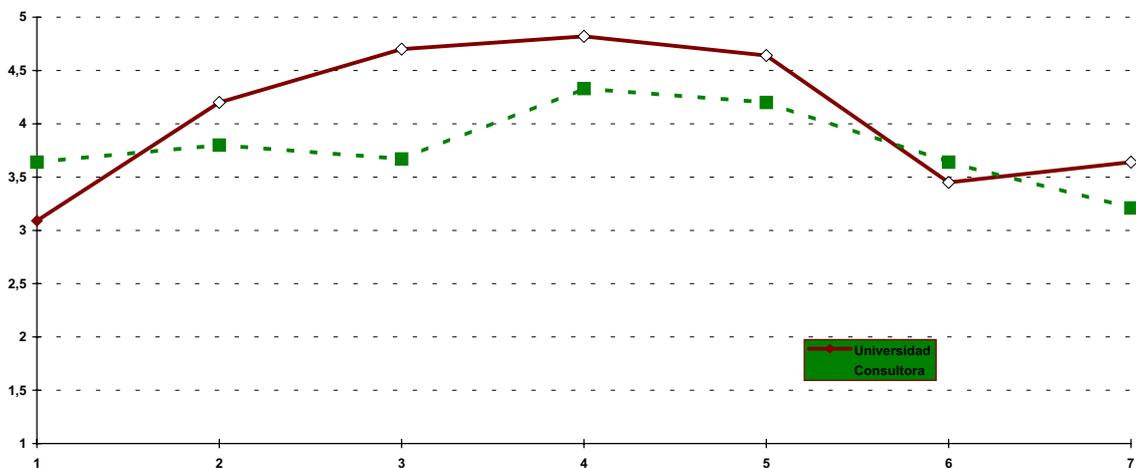


Gráfico 8.68: Análisis grupos de incidencia.

8.3.1.4 Objetivos.

La definición de los objetivos en el diseño de los programas de formación de formadores analizados son diferentes significativamente por lo que se refiere a su facilidad de interpretación. Para directivos, formadores y participantes de las consultoras los objetivos son más fáciles de interpretar que para los directivos, formadores y participantes de las universidades.

De hecho, en las entrevistas realizadas a responsables de las consultoras se insiste en la necesidad de definir muy operativamente los objetivos de los programas. Esta operativización les permite concretar al máximo lo que se quiere conseguir al mismo tiempo que facilita su comprensión.

“Lo que hacemos habitualmente es que cuanto tenemos una demanda de formación de una determinada empresa, tenemos una entrevista con el responsable de la formación que nos dice que es lo que quieren. A partir de ahí recogemos datos de los que quieren y se definen los objetivos operativos “. (E3).

Como podemos apreciar en la tabla, también se observan diferencias significativas en cuanto a la referencia del contenido de evaluación en la definición de los objetivos. En este caso, los programas de las universidades contemplan en mayor medida este contenido de evaluación que los programas de las consultoras.

Aunque no se evidencien diferencias significativas, hay que destacar que ambas instituciones valoran más la definición clara entre objetivos generales y específicos que la determinación de cómo se da el proceso. En este sentido podemos apuntar que la forma de definición parece más importante que el propio contenido del objetivo.

Objetivos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Son de fácil interpretación	3,91	0,79	4,35	0,59	P=0,04 (2>1)
2. Insisten en determinar cómo se da el proceso	3,70	1,06	3,40	0,94	
3. Contemplan objetivos generales y objetivos específicos	4,13	0,87	4,15	1,04	
4. Contemplan objetivos generales, objetivos específicos y didácticos	3,70	0,97	4,10	1,07	
5. Contemplan el contenido de evaluación	3,91	1,24	2,90	1,21	P=0,01 (1>2)
6. Hay una secuenciación de objetivos	4,13	0,81	3,80	1,11	

Tabla 8.69: Valoración objetivos

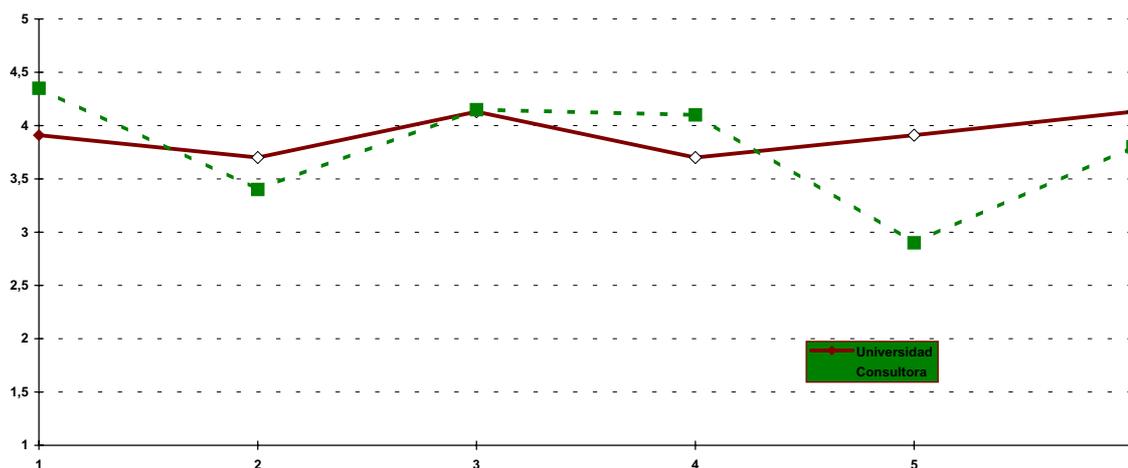


Gráfico 8.69: Perfil objetivos del programa.

8.3.1.5 Contenidos.

En la valoración de los contenidos en el diseño de los programas no se evidencian diferencias significativas entre instituciones. Aun así, destacamos, que la máxima preocupación de los contenidos es su actualidad, su aplicabilidad y una secuencia bien pensada pedagógicamente. Estos indicadores a la hora de seleccionar los contenidos son más considerados que los criterios de adecuación de los aprendizajes previos, de relevancia o de adecuación al perfil profesional, aunque continúan valorándose por encima de la media.

Contenidos	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Se adecuan a los aprendizajes anteriores	3,65	0,98	3,21	0,85	
2. Son los más relevantes para la formación	3,87	1,18	3,75	0,79	
3. Están bien seleccionados pensando en el perfil profesional	3,91	0,95	3,95	1,00	
4. Son contenidos de total actualidad	4,30	0,82	4,25	0,91	
5. Tienen un buen nivel de aplicabilidad	4,13	1,01	4,35	0,59	
6. Poseen una secuencia pensada pedagógicamente	4,26	0,96	4,05	1,05	
7. Consideran la formación humanística	3,57	0,90	3,63	1,30	

Tabla 8.70: Valoración de los contenidos.

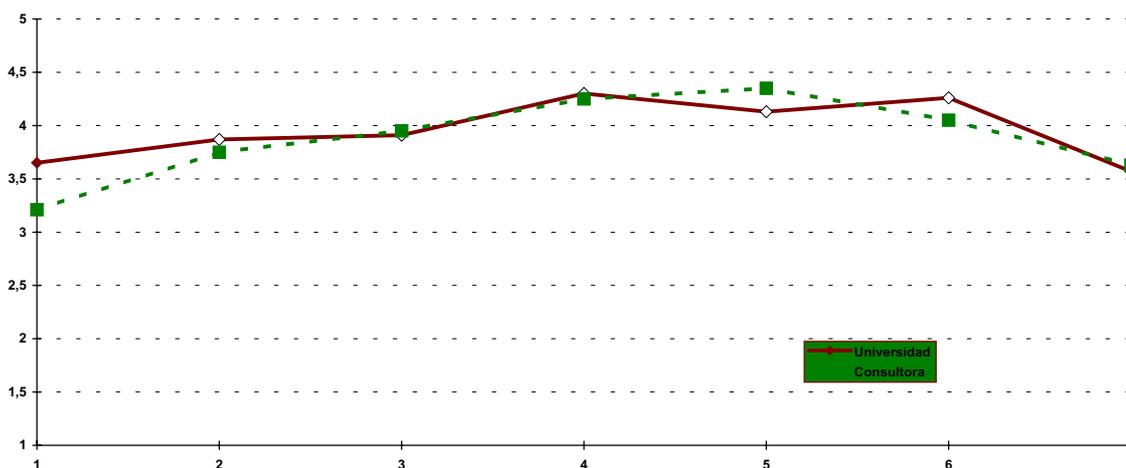


Gráfico 8.70: Perfil valoración contenidos del programa.

En cuanto a la **estructura y agrupación de los contenidos** se observan diferencias significativas respecto la agrupación de los contenidos referidos a psicopedagogía, evaluación y organización y gestión de la formación. Para las consultoras esta agrupación de contenidos es menor que para las universidades. Para éstas los contenidos en los programas de formación de formadores tanto de psicopedagogía como en evaluación y organización y gestión de la formación son superiores.

En algunas entrevistas se manifiestan opiniones que evidencian esta desconsideración de contenidos referidos a la organización y gestión de la formación. Para estos entrevistados del mundo de la empresa, el formador no tiene estas funciones ya que corresponden más a un coordinador o responsable de formación. Las funciones de un formador se concretan más en el diseño y desarrollo de su acción de formación.

“La gestión y la coordinación no son competencias del formador, son de otras personas. Él va a decir lo que necesita y la coordinación logística se encarga de hacerlo llegar al aula en buenas condiciones de uso y mantenimiento. Pero el formador no tiene porque implicarse: él dice lo que necesita y hay quien se lo busca. Puede colaborar más activamente o menos. El formador debería preparar muy bien el curso, saber muy bien de que está hablando e impartirlo de la mejor manera y más amena.” (E6)

Aunque no se evidencien diferencias significativas es relevante comentar el poco peso que tienen los contenidos de investigación en los programas organizados por las consultoras. No es el caso para los programas organizados por las universidades, donde la investigación también tienen su espacio dentro de los contenidos del programa.

También, podemos observar como en los programas gestionados por las universidades existe mayor consideración de todos los contenidos que en los programas de las consultoras.

Agrupación de contenidos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Macrodidáctica	3,60	1,35	3,13	0,99	
2. Microdidáctica	4,30	1,25	3,40	0,99	
3. Psicopedagogía	4,60	0,70	3,87	0,83	P=0,03 (1>2)
4. Evaluación	4,50	0,71	3,53	0,92	P=0,01 (1>2)
5. Investigación	3,60	1,35	2,67	1,35	
6. Innovación	4,00	1,41	3,73	1,16	
7. Gestión y organización de instituciones de formación	4,30	1,34	2,81	1,42	P=0,01 (1>2)

Tabla 8.71: Valoración de la agrupación de contenidos.

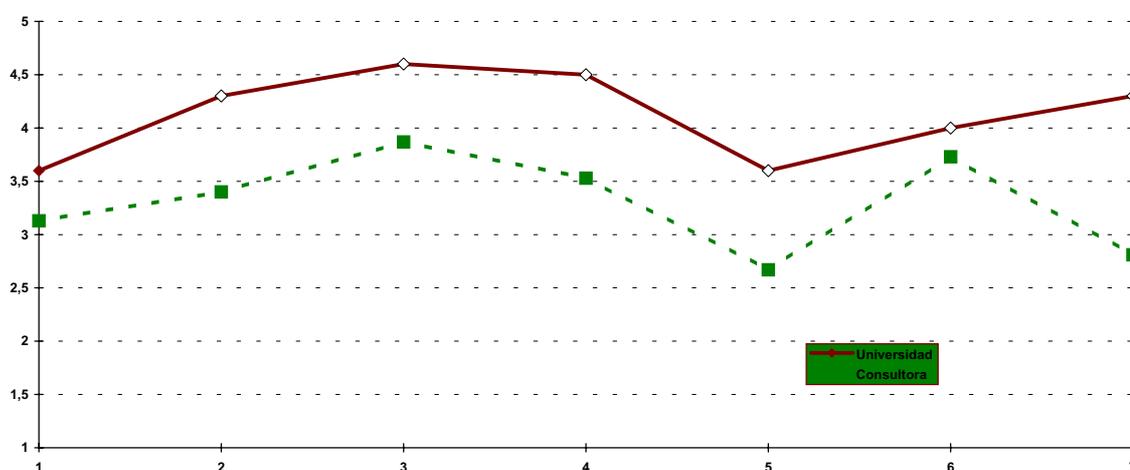


Gráfico 8.71: Perfil agrupación de contenidos.

Igualmente, cuando los encuestados de las distintas instituciones valoran la **tipología de contenidos**, encontramos diferencias significativas en relación con los contenidos que tienen que ver con la política incidente en el mundo laboral y los aspectos sociales. Para el caso de las universidades, estos contenidos están considerados en el diseño y, por lo tanto, se desarrollan en los distintos módulos y acciones de formación mucho más que en los programas de las consultoras. Para éstas, los contenidos de las áreas de la política laboral y social no son relevantes para la formación de formadores, siendo la tecnología y el mundo laboral las áreas de contenidos más relevantes.

Aunque no se evidencien diferencias significativas, hay que destacar la poca consideración en la formación de formadores, tanto en los programas de consultoras como en el de universidades, de las áreas que tienen que ver con lo económico.

Tipología de contenidos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Del mundo de la economía	2,77	1,19	2,35	1,27	
2. De la cultura propia de la sociedad en la que vive	3,05	1,09	2,60	1,19	
3. De la política incidente en el mundo laboral	3,50	0,96	2,20	1,28	P=0,01 (1>2)
4. De los aspectos sociales que tienen que ver con lo laboral	3,73	0,88	2,85	0,93	P=0,03 (1>2)
5. De la tecnología vieja y nueva	3,64	1,00	3,30	1,26	
6. Del área de lo artístico	1,73	0,83	1,80	1,01	
7. Del mundo laboral: la persona trabajadora	3,55	0,86	3,80	1,36	

Tabla 8.72: Valoración de tipología de contenido.



Gráfico 8.72: Perfil tipologías de contenido.

La **secuenciación de los contenidos** de los programas organizados por las universidades utilizan más que las consultoras de formación, la secuencia cíclico horizontal. En este caso se evidencian diferencias significativas como en el caso de la secuenciación concéntrica de acuerdo a experiencias, en las que las universidades la utilizan con mayor frecuencia que las consultoras. De hecho, en los programas de las consultoras la estructura cíclico horizontal es muy poco utilizada, porque se escoge una secuencia concéntrica de acuerdo a situaciones emergentes en las sesiones de trabajo.

De todas maneras, insistimos que ambas instituciones consideran más adecuada la secuenciación concéntrica, ya sea a partir de experiencias como a partir de situaciones emergentes, aunque, como se observa, un tanto superior para el caso de los programas de las universidades.

Secuenciación de contenidos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Cíclico-horizontal	3,86	0,69	2,45	1,04	P=0,00 (1>2)
2. Cíclico-vertical	2,86	0,90	2,73	0,90	
3. Concéntrico de acuerdo a experiencias	4,57	0,79	3,73	0,90	P=0,05 (1>2)
4. Concéntrico de acuerdo a situaciones emergentes.	4,57	0,79	3,91	1,22	

Tabla 8.73: Valoración de la secuenciación de contenidos.

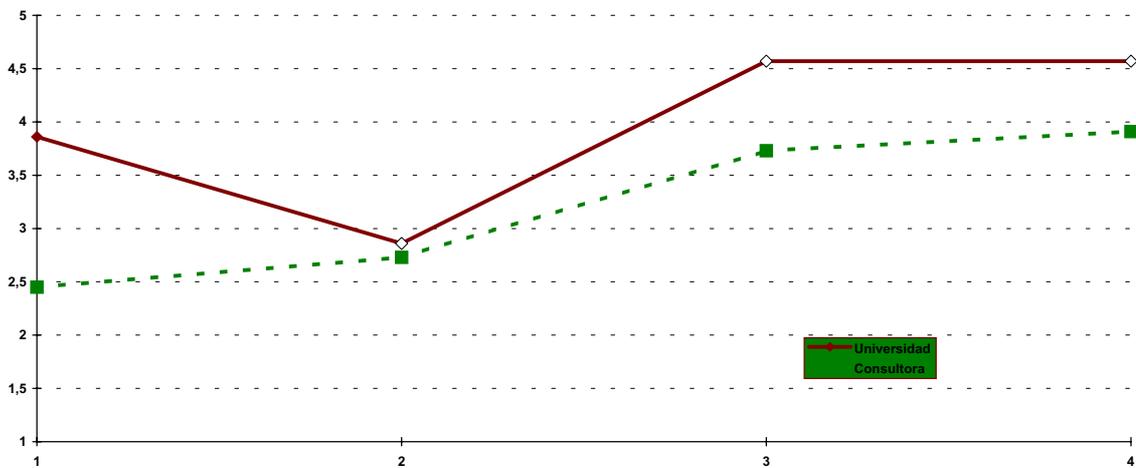


Gráfico 8.73: Perfil secuenciación de contenidos.

8.3.1.6 Estrategias metodológicas.

En el análisis del diseño de las estrategias metodológicas, no se evidencian diferencias significativas entre el diseño que realizan los informantes de las universidades y de las consultoras.

Podemos apreciar, aunque no existan diferencias, que cuando se trata de diseñar las estrategias metodológicas se tiene muy en cuenta los criterios de adecuación a las experiencias de los participantes, y la consideración de que el participante es el que aprende, por lo tanto, hay que adecuarse a sus características. Estas valoraciones coinciden para universidades y consultoras, al igual que coinciden la utilización, pero en menor medida, de la adecuación a los aprendizajes anteriores, a las capacidades cognitivas y afectivas.

Quizás, el criterio menos considerado es el de la adecuación a las capacidades psicomotrices en el que también se observa una coincidencia entre las opiniones de los encuestados de universidades y consultoras.

Estrategias metodológicas	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Adecuación a las experiencias de los participantes	4,18	0,87	3,60	0,64	
2. Consideración de sus aprendizajes anteriores	3,55	1,04	3,27	0,80	
3. Adecuación a sus capacidades cognitivas	3,80	1,14	3,53	0,92	
4. Adecuación a sus capacidades afectivas	3,40	1,07	3,40	1,06	
5. Adecuación a sus capacidades psicomotrices	3,00	1,25	3,00	1,20	
6. Adecuación a sus experiencias	4,27	0,79	4,00	0,93	
7. Quien aprende es el participantes	4,00	1,26	4,13	0,74	

Tabla 8.74: Valoración de los criterios para el diseño de las estrategias metodológicas.

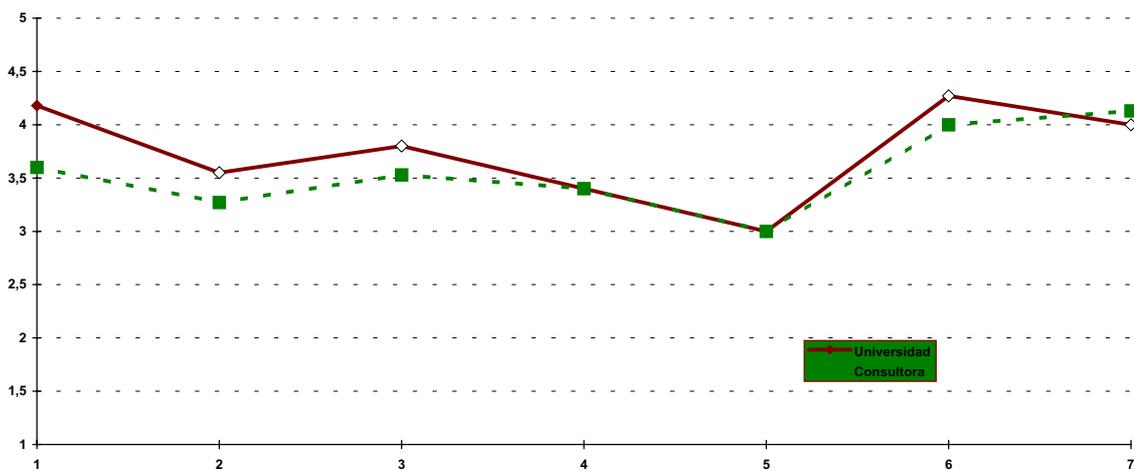


Gráfico 8.74: Perfil criterios diseño estrategias metodológicas.

Siguiendo con el análisis de las **estrategias metodológicas**, y en relación con las estrategias centradas en el formador, se evidencian diferencias significativas a favor de los encuestados de las universidades. Para éstos, las estrategias están bastante centradas en el trabajo docente, contrariamente a lo que opinan los encuestados de las consultoras.

Por otra parte, aunque no se evidencien diferencias significativas, los responsables de las universidades cuando diseñan las estrategias metodológicas intentan, en la medida de lo posible, considerar las posibilidades del horario, mientras que en las consultoras este aspecto es poco considerado.

Destacamos, en esta misma dirección, la consideración, de los responsables de universidades, de los medios disponibles a la hora de diseñar las estrategias, aspecto que tampoco tienen muy en cuenta los responsables de las consultoras.

El contenido del programa también aparece como un elemento a considerar en el diseño de estrategias. En este caso por ambas instituciones.

Tipologías estrategias metodológicas	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Centradas en el trabajo del formador	4,04	0,82	2,74	1,24	P=0,00
2. Centradas en el trabajo del participante	4,39	0,78	3,95	1,03	
3. Centradas en los medios disponibles	3,43	0,99	2,58	0,77	
4. Centradas en los contenidos del programa	4,13	0,69	3,95	0,71	
5. Centradas en los resultados esperados	3,52	1,20	3,84	1,17	
6. Centradas en las posibilidades del horario	3,09	1,12	2,89	1,29	

Tabla 8.75: Valoración tipología estrategias.

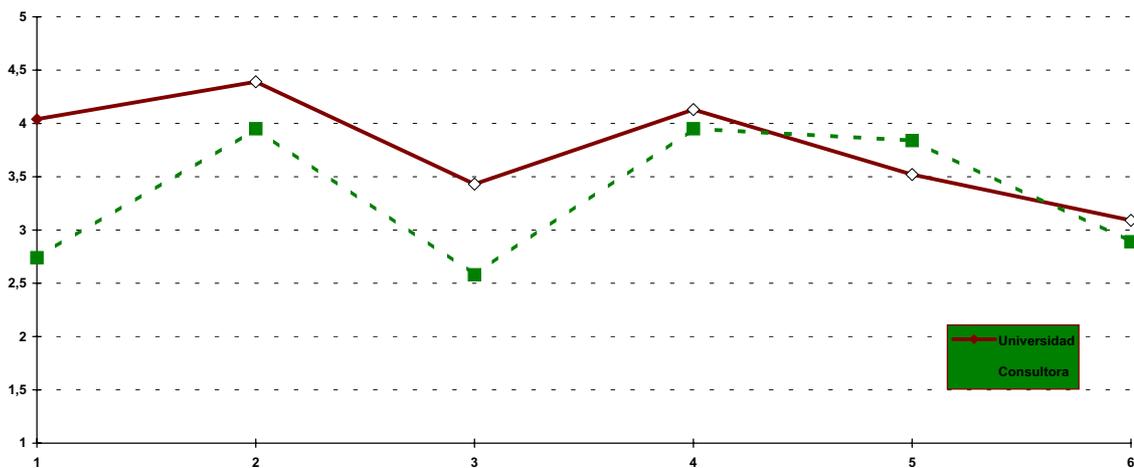


Gráfico 8.75: Perfil tipología estrategias metodológicas.

Por lo que se refiere al **debate de la pertinencia de las estrategias metodológicas**, no se evidencian diferencias significativas entre instituciones. Aún así, hay que significar que en los programas organizados por las consultoras se discute poco la pertinencia de las estrategias metodológicas conjuntamente con los participantes.

En el caso de los programas organizados por universidades, este debate con los participantes se produce con más frecuencia, aunque para ambas instituciones la discusión se establece prioritariamente entre los formadores. De todas maneras se insiste en la necesidad de establecer un debate para la valoración de la pertinencia de las estrategias, lo que supone mayor compromiso de trabajo en equipo a la hora de diseñar las estrategias metodológicas.

Discusión estrategias metodológicas	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desvia	Media	Desvia	
1. Se debate su pertinencia por parte de los formadores	3,55	1,69	3,27	0,80	
2. Se pide la opinión de expertos	3,36	1,12	3,27	1,10	
3. Se debate su pertinencia con los participantes	3,09	1,38	2,79	1,36	
4. No hay posibilidad de debate	1,57	0,95	1,68	0,89	
5. Se debate pero no se modifica nada	1,43	0,68	1,68	0,82	

Tabla 8.76: Valoración debate pertinencia estrategias.

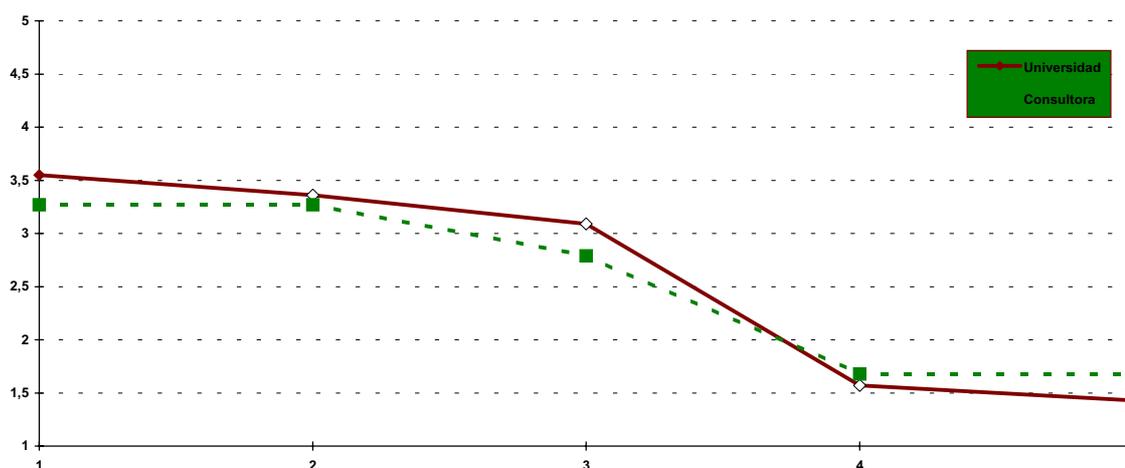


Gráfico 8.76: Perfil debate pertinencia estrategias metodológicas.

La consideración de los **medios y recursos** especificados en el diseño del programa tampoco evidencia diferencias significativa entre instituciones.

Para los implicados en el diseño y desarrollo de los programas organizados por las universidades las vías de consulta personal y el material concreto son los recursos que más claramente quedan delimitados en el diseño del programa. También especifican, aunque en menor medida los libros de texto y el tutor o tutores que realizan el seguimiento de la formación.

Por lo que se refiere a la valoración de la especificación de medios y recursos en el diseño del programa, los implicados de las consultoras opinan que el material concreto y las vías de consulta quedan bien especificadas en los programas, mientras que los libros de texto no acaban de concretarse en el diseño del programa.

Medios y recursos	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. El material concreto	3,83	1,40	3,75	1,48	
2. El libro de texto	3,24	1,61	2,95	1,64	
3. Los libros y materiales de consulta	3,74	1,48	3,35	1,53	
4. Las vías de consulta personal	4,00	1,27	3,45	1,54	
5. El tutor o tutores	3,95	1,32	3,30	1,53	

Tabla 8.77: Valoración de la especificación de los recursos.

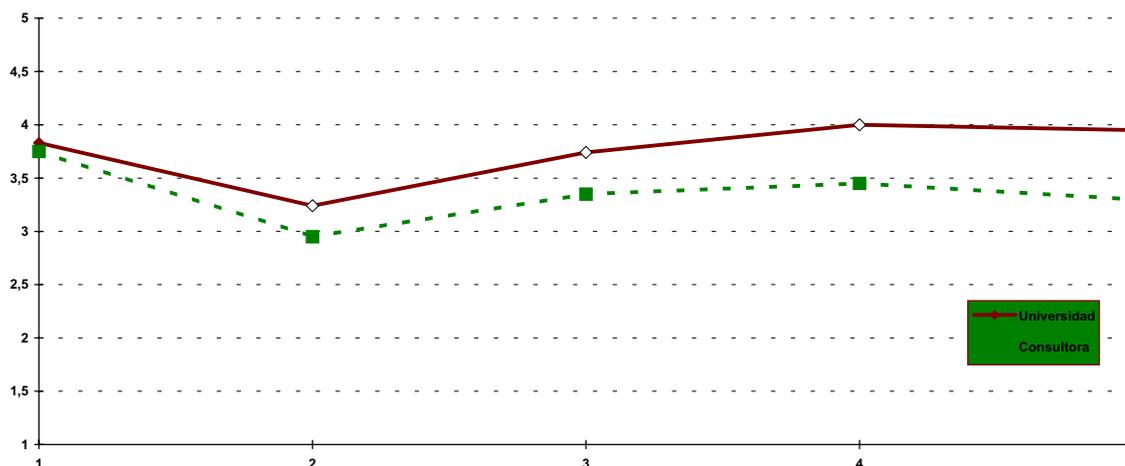


Gráfico 8.77: Perfil especificación de los recursos.

8.3.1.7 Bases y fundamentos del currículum.

La definición de las **bases y fundamentos del currículum** delimitan y justifican el diseño de la formación y su posterior desarrollo práctico.

El análisis realizado a los programas organizados por universidades y consultoras muestran diferencias significativas en la definición de la base antropológica y la base sociológica. Para la primera, los programas organizados por las universidades queda delimitada, mientras que para las consultoras esta base antropológica no está lo suficientemente diferenciada.

En cuanto a la segunda base, la sociológica, tanto directivos como formadores de los programas organizados por las universidades la consideran como una base que queda clara en el diseño del programa, mientras que los informantes de las consultoras no coinciden en esta valoración. Para ellos, esta base está menos clarificada.

Por otra parte, uno de los aspectos más valorados por las consultoras y, en este caso también por las universidades, es la necesidad de asegurar la viabilidad del proyecto. Es importante, para ellos, verificar de antemano que el proyecto va a

poder desarrollarse en el contexto para el que se pensó, sin perder de vista que lo podrán realizar con los recursos con los que cuentan.

Bases y fundamentos del curriculum	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv.	
1. Tiene una base antropológica bien diferenciada	3,60	1,07	2,47	0,92	P=0,01 (1>2)
2. Tiene un fundamento psicológico evidente	3,80	0,79	3,36	0,93	
3. La referencia sociológica está clara	4,20	0,63	3,14	1,03	P=0,00 (1>2)
4. Contempla un enfoque pedagógico unívoco	4,00	0,67	3,57	1,16	
5. Aparece evidente la viabilidad del proyecto	4,40	0,97	3,93	0,88	

Tabla 8.78: Valoración de las bases y fundamentos del diseño curricular.

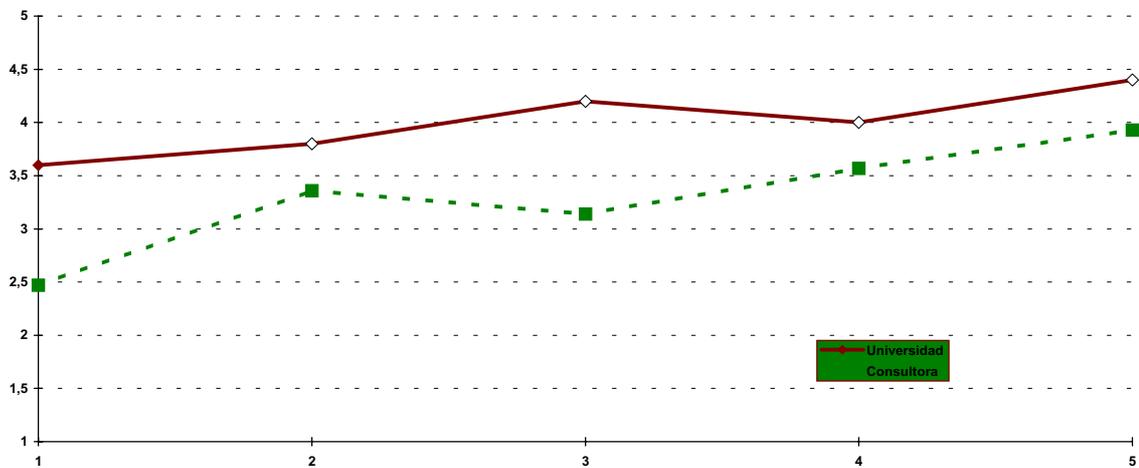


Gráfico 8.78: Perfil bases y fundamentos diseño curricular.

8.3.1.8 Conocimiento sobre el diseño del programa.

Sobre el conocimiento del diseño del programa podemos observar que existen diferencias significativas en relación con los temas presenciales y los trabajos individuales que han de realizarse.

En el caso de las temas presenciales, los encuestados de las universidades opinan que tienen un elevado conocimiento de todos los temas, mientras que para los encuestados de las consultoras este conocimiento es menor.

Por lo que respecta a los trabajos individuales las diferencias también son a favor de las universidades. Los implicados en estos programas tienen mayor conocimiento de estos trabajos en grupos que los implicados en los programas de las consultoras de formación.

Aunque no se muestren diferencias significativas hay que mencionar también el poco conocimiento de los implicados en los programas de las consultoras en

relación con las horas de prácticas en el centro y los trabajos a realizar. En todo caso, entendemos que esta menor valoración de las consultoras se justifica, como hemos podido comprobar en las entrevistas, porque, en la mayoría de los casos, no se realizan prácticas en otros centros y además no existe una exigencia de trabajo en grupo para la evaluación, como en el caso de las universidades en las que es obligatoria la realización de un trabajo final.

Conocimiento de la programación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Los temas presenciales (clase habitual)	4,65	0,65	3,95	1,31	P=0,04 (1>2)
2. Las horas de prácticas en el centro	3,59	1,53	3,06	1,57	
3. Las horas de prácticas fuera del centro	3,45	1,71	2,56	1,46	
4. Los trabajos individuales que deberán realizarse	4,13	1,29	2,67	1,64	P=0,00 (1>2)
5. Los trabajos en grupo que deberán realizarse	3,77	1,27	2,89	1,78	

Tabla 8.79: Valoración del conocimiento de la programación.

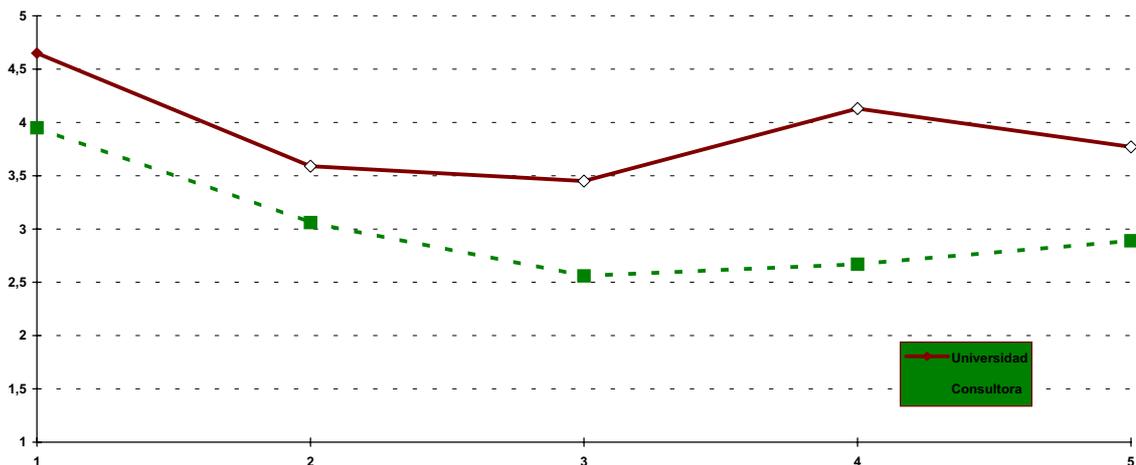


Gráfico 8.79: Perfil conocimiento de la programación.

8.3.1.9 Diseño de la evaluación.

El sistema de evaluación en el diseño de los programas evaluados no presenta diferencias significativas en función de las instituciones implicadas en el estudio.

Por un lado, las universidades en el diseño de los programas que organiza se define bien el modelo de evaluación, los criterios, los instrumentos, los evaluadores, la participación en la evaluación y las consecuencias de ésta, destacando sobre todo, en este diseño de la evaluación, la delimitación de los agentes de evaluación.

En los programas organizados por las consultoras también queda definido el modelo de evaluación, los instrumentos, los criterios, los evaluadores, la participación y en menor medida, las consecuencias de esta evaluación.

Podemos confirmar, por lo tanto, que no existen diferencias en cuanto al diseño de la evaluación entre programas organizados por universidades y por consultoras.

Sistema de evaluación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. El modelo de evaluación	3,87	1,32	4,06	1,21	
2. Los criterios de evaluación	3,61	1,20	3,89	1,23	
3. Los instrumentos de evaluación	3,70	1,11	3,83	1,38	
4. Quien será el evaluador	3,83	1,40	3,94	1,43	
5. Su participación en la evaluación	3,65	1,50	3,72	1,53	
6. Las consecuencias de la evaluación (repetición, recuperación, entrevista)	3,48	1,38	3,35	1,50	

Tabla 8.80: Valoración sobre el sistema de evaluación.

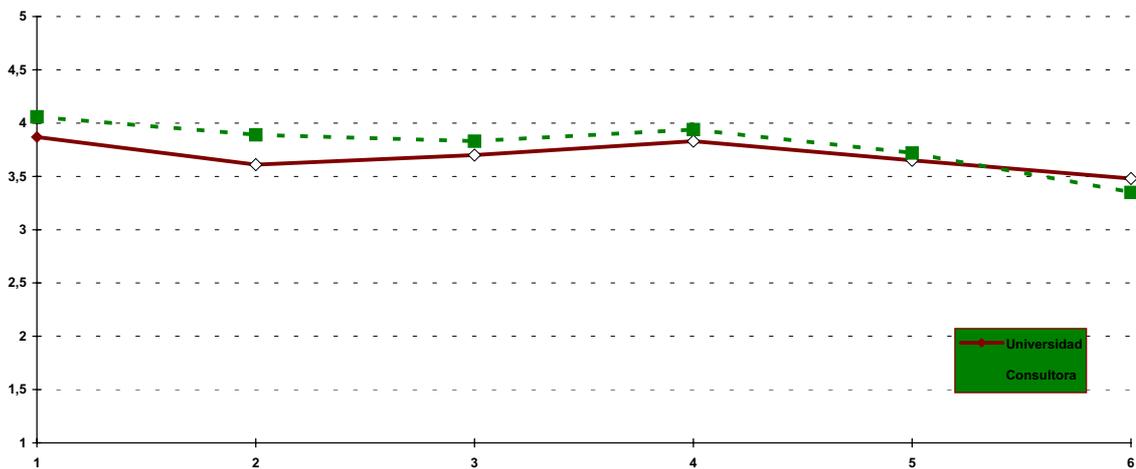


Gráfico 8.80: Perfil sistema de evaluación.

8.3.1.10 Orientación de los participantes.

El análisis de la orientación de los participantes nos muestra como en los programas organizados por las consultoras es un proceso que apenas se considera. Por esta razón se evidencian diferencias significativas entre instituciones, ya que los informantes de las universidades opinan que esta orientación se realiza en algunas de las programaciones de formación de formadores, mientras que en las consultoras, como hemos dicho anteriormente no se tiene en cuenta, no sólo en algunas programaciones, sino tampoco en otras áreas específicas para ellos. Es más no tan sólo es decisión del formador.

En los programas de las universidades esta orientación también se realiza en otras programaciones específicas y en bastantes ocasiones también es decisión del propio

formador. Si que hay que decir que en los programas de universidades la orientación se articula en los distintos programas de formación de formadores y no a partir de acciones específicas para ello.

Orientación de los participantes	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. En algunas programaciones	4,11	0,33	2,33	0,98	P=0,00 (1>2)
2. En programaciones específicas ajenas a las áreas, prácticas, etc.	3,10	0,99	2,36	1,08	
3. No se tienen en cuenta la orientación vocacional en la programación	2,11	0,78	2,33	1,05	
4. Es una decisión personal de cada formador	3,22	1,20	2,67	1,23	

Tabla 8.81: Valoración de la orientación.

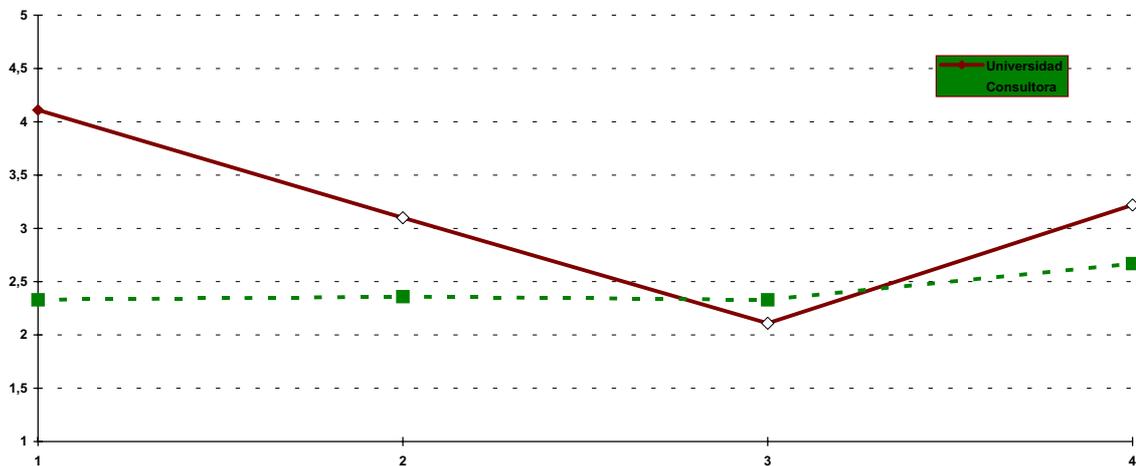


Gráfico 8.81: Perfil consideración de la orientación en el programa.

8.3.1.11 Contratación de la programación.

En relación con la **contrastación y reflexión crítica de la programación**, las instituciones implicadas en el estudio lo plantean de manera distinta por lo que se refiere a la modificación de acuerdo a la evaluación formativa.

En las instituciones universitarias la programación se modifica, casi siempre en función de la evaluación formativa, mientras que la modificación del diseño de los programas de consultoras es significativamente menor.

Hay que decir, por otra parte, que tanto los programas de consultoras como los organizados por universidades se ajustan a la prescripción del diseño se consulta a la institución en el caso que se haya de introducir algún cambio y se trabaja con otros formadores para decidir lo que se considera oportuno modificar. En este

sentido, también piden la opinión a los participantes para introducir los cambios pertinentes.

Reflexión programación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Se ajusta a la prescripción del programa	3,91	0,54	3,27	1,10	
2. Modifica aspecto de acuerdo a la evaluación formativa	4,36	1,21	3,53	0,99	P=0,05 (1>2)
3. Pide la opinión de los participantes para tomar decisiones de cambio	3,82	0,87	3,40	1,06	
4. Consulta a la institución antes de cambiar	3,82	0,87	3,40	1,06	
5. Trabaja con otros formadores antes de decidir cambios	3,27	1,62	3,67	0,98	

Tabla 8.82: Valoración de la reflexión crítica de la programación.

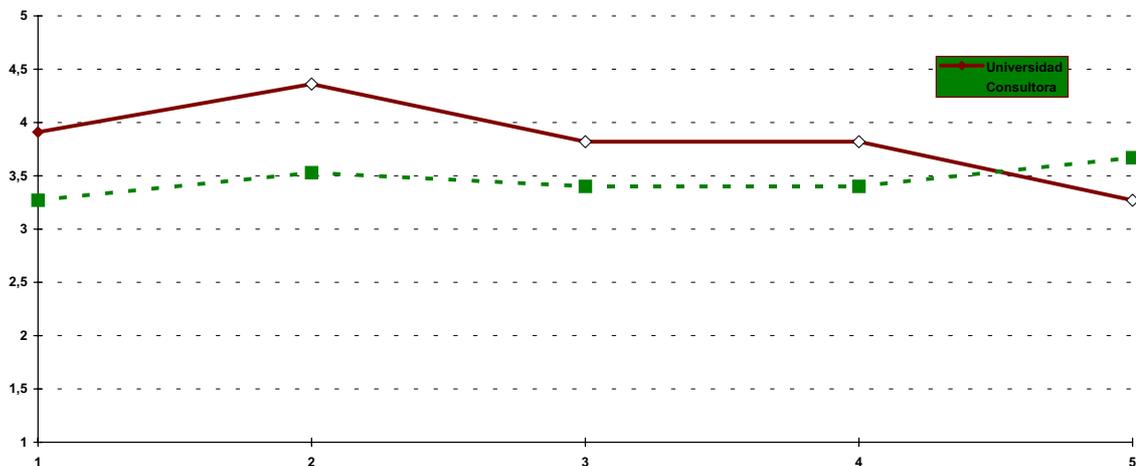


Gráfico 8.82: Perfil reflexión crítica de la programación.

La contrastación del diseño con otros agentes externos, como los sindicatos, patronales y agentes sociales es muy escasa en los programas de formación de formadores organizados por las consultoras. Aunque para las universidades este contraste también sea ocasional, es significativamente superior al de las consultoras, que podríamos decir que es prácticamente inexistente.

En las entrevistas realizadas, algunos coordinadores y formadores de consultoras de formación insisten en la idea de que la contrastación es positiva, pero tiene sus riesgos, entre otras razones, porque es una manera de hacer publicidad de un producto del que quieren tener la exclusiva. En la cita siguiente podemos comprobar estas opiniones.

“Esta contrastación tiene un riesgo. Si antes de poner un producto en el mercado lo vas enseñando a priori pierdo oportunidades de negocio. Siempre hay que ir combinado las dos cosas y, sobre todo, en el entorno de la empresa. Tu estás ofreciendo formación como producto, pero no se puede perder de vista que tu eres una empresa que está para ganar dinero”.(E5).

También se evidencian diferencias significativas en cuanto a la contrastación de acuerdo a publicaciones periódicas. Ésta es mayor para el caso de las universidades. De alguna manera, las exigencias de éstas para actualizar continuamente sus conocimientos y acciones facilita este proceso de contrastación.

Por lo que refiere a los encuestados de las consultoras es significativo destacar que la programación se contrasta en función de las indicaciones de la institución y las opiniones del formador. Para estas instituciones el proceso de contrastación ha de ser un proceso interno y con la participación de aquellos implicados en el diseño y desarrollo de los programas. La participación de otros agentes externos no se contempla de la misma manera en estas instituciones.

Otra de las diferencias significativas observadas es la consideración de que la programación no se contraste. En este caso, la opinión de los informantes de las universidades es menor que la de los informantes de las consultoras de formación.

Contrastación de la programación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv.	Media	Desv	
1. De acuerdo a las noticias de los agentes sociales	2,78	1,20	1,64	0,93	P=0,03 (1>2)
2. De acuerdo a las noticias de los sindicatos	2,33	1,00	1,36	0,63	P=0,02 (1>2)
3. De acuerdo a las noticias de la patronal	2,44	0,88	1,50	0,76	P=0,01 (1>2)
4. De acuerdo a publicaciones periódicas	3,67	1,41	2,14	1,03	P=0,01 (1>2)
5. De acuerdo a publicaciones especializadas	3,78	1,30	2,93	1,38	
6. De acuerdo a indicaciones de la institución	3,22	1,39	3,21	1,25	
7. De acuerdo al sentido común del formador	4,11	0,78	3,33	1,11	
8. No se contrasta nada	1,00	0,00	2,00	1,24	P=0,04 2>1

Tabla 8.83: Valoración de la contrastación de la programación.

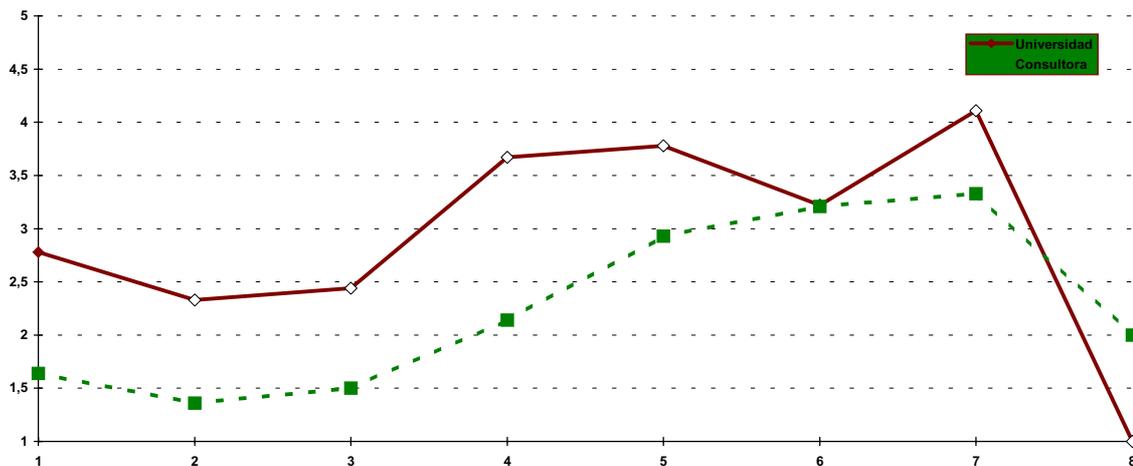


Gráfico 8.83: Perfil contrastación de la programación.

8.3.1.12 Selección de participantes.

Como podemos apreciar en la tabla siguiente, en la selección de participantes se evidencian diferencias significativas entre la selección realizada por las instituciones universitarias y las consultoras de formación. Para las primeras la selección de los participantes se realiza siempre a partir del currículum vitae y por la experiencia laboral, mientras que en las consultoras son elementos muy poco considerados.

Algunas entrevistas realizadas a responsables de universidades así lo manifiestan.

“El criterio de selección de participantes es el perfil profesional y el currículum, es decir la parte profesional y la parte académica. De hecho, en el master ya existe una criba por el tema de la titulación: licenciado o, en nuestro caso también diplomado pero con experiencia laboral.” (E2).

También se evidencian diferencias significativas en la selección realizada a partir del historial académico. Aunque para ambas instituciones sea un criterio poco valorado para la selección, es superior para las instituciones universitarias.

Lo que si llama la atención es la diferencia tan significativa con relación a la consideración como criterio para la selección el orden de llegada a la matrícula. Para las consultoras es el criterio más utilizado en la selección, mientras que para las universidades no representa un criterio de selección.

Si que destacamos que las capacidades es un criterio poco utilizado en la selección de participantes, según las opiniones de directivos, tanto de universidades como de consultoras de formación.

Las capacidades y competencias son poco consideradas por parte de los directivos de las universidades siendo más alta la valoración de aquellas por parte de los directivos de las consultoras implicadas en el estudio.

Selección de participantes	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Por currículum vitae	5,00	0,00	1,33	0,58	P=0,00 (1>2)
2. Por historial académico	2,67	0,58	1,33	0,58	P=0,04 (1>2)
3. Por experiencia laboral	4,67	0,58	2,33	1,15	P=0,05 (1>2)
4. Por orden de llegada a la matriculación	1,00	0,00	3,67	0,58	P=0,01 (2>1)
5. Por capacidades	2,33	1,15	2,00	1,00	
6. Por capacidades y competencias	2,33	1,15	3,00	0,82	

Tabla 8.84: Valoración selección de participantes.

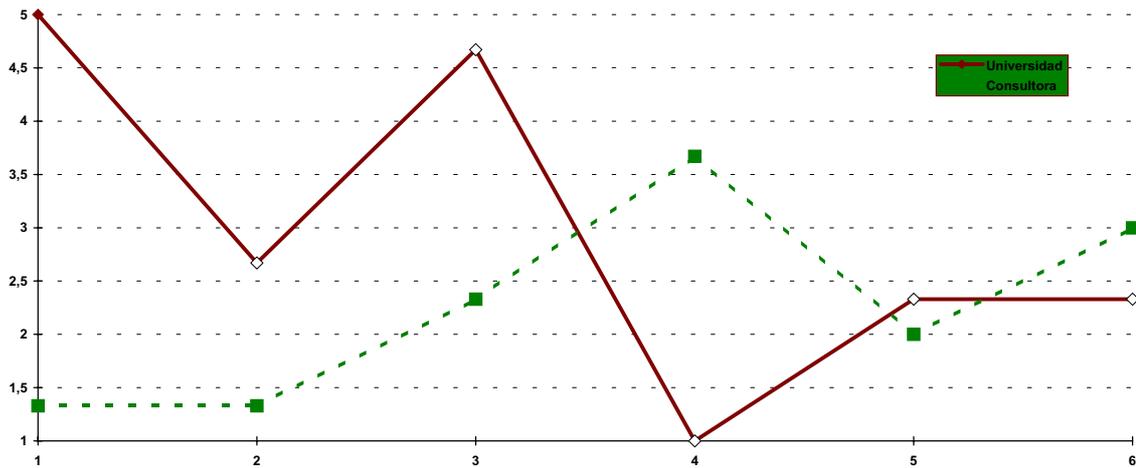


Gráfico 8.84: Perfil selección de participantes.

8.3.2 Desarrollo del programa.

8.3.2.1 Contenidos.

El **tratamiento y aprendizaje de los contenidos** nos indica el nivel de profundización con el que queremos tratar los contenidos. En los programas analizados se evidencian diferencias significativas entre universidades y consultoras por lo que se refiere al tratamiento de los contenidos en el desarrollo de los programas que ellas organizan.

Para los encuestados de las universidades, los contenidos deben tratarse a un nivel de interiorización y de asimilación superior que para los encuestados de las consultoras.

De alguna manera, este tratamiento previo de interiorización y asimilación es un garante de una integración más significativa. Para las universidades sigue siendo importantísimo el tratamiento en el ámbito de integración y transferencia de lo aprendido a otras situaciones de aprendizaje y de trabajo. Para las consultoras también es importante este nivel de integración y transferencia, siendo de hecho los dos aspectos más valorados por los responsables de sus programas.

También se evidencian diferencias significativas en relación con el tratamiento de contenidos en el ámbito de originalidad, es decir, la posibilidad de crear nuevos contenidos. Para las universidades este nivel de tratamiento es muy importante de cara a la posibilidad de actuar con una actitud innovadora, mientras que para las consultoras, en relación con el resto de niveles, no se significa tanto.

Tratamiento y aprendizaje de los contenidos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	

1. Que el participante interiorice (almacene significativamente)	4,40	0,70	3,63	0,96	P=0,03 (1>2)
2. Que el participante asimile los contenidos (los relacione)	4,55	0,52	4,06	0,68	P=0,02 (1>2)
3. Que el participante integre (modifique el comportamiento)	4,45	1,04	4,44	0,73	
4. Que el participante genere transferencia (de los contenidos actuales a los contenidos a aprender)	4,70	0,48	4,38	0,72	
5. Que sea original en el aprendizaje de contenidos (genere nuevos contenidos)	4,20	0,79	3,31	0,95	P=0,02 (1>2)

Tabla 8.85: Valoración del tratamiento y aprendizaje de los contenidos.

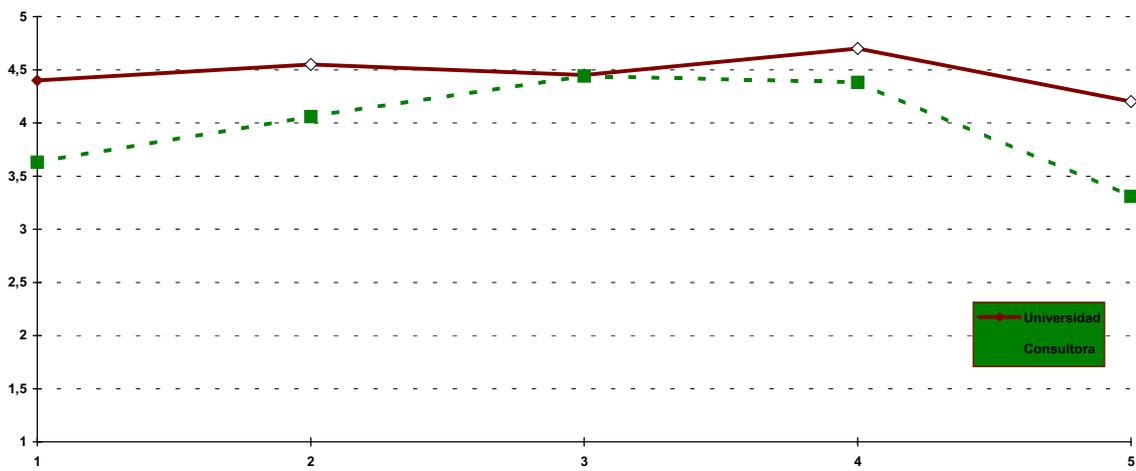


Gráfico 8.85: Perfil tratamiento y aprendizaje de los contenidos.

El docente durante el desarrollo de sus acciones de formación tiene un **intencionalidad** que nos indica la predominancia de los contenidos en su tratamiento práctico.

Esta intencionalidad, en los programas analizados, es diferente significativamente en relación con el desarrollo de capacidades de pensamiento, de tratamiento de contenidos culturales y de aquellos relacionados con el mundo de los valores. Para los programas desarrollados en las universidades, esta intencionalidad docente es superior que para los programas desarrollados en las consultoras de formación.

Para estas últimas existe muy poca intencionalidad enculturizante, por lo que en el desarrollo práctico se incide poco en lo cultural de la formación, pero si se incide en el dominio instrumental. De hecho, en las consultoras de formación se insiste en la necesidad de realizar una formación para la adquisición de recursos e instrumentos para saber manejar sobre todo los grupos de aprendizaje. En las entrevistas realizadas se insiste en esta intencionalidad.

“La acción formativa que es normalmente de treinta horas va dirigida a formar a aquellas personas en las herramientas básicas para adecuarse a lo que tienen que enseñar en el curso”. (E3).

Intencionalidad docente	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Sus capacidades de pensamiento (intención "formal")	4,50	0,53	3,75	0,68	P=0,00 (1>2)
2. El mundo cultural al que pertenece (ciencia, arte, tecnología, valores, saberes, ...)	4,18	0,75	2,56	0,96	P=0,00 (1>2)
3. Su mundo de valores humanos (axiología)	3,90	0,88	3,06	0,92	P=0,03 (1>2)
4. Su dominio instrumental (habilidades y destrezas)	4,36	0,50	4,00	1,21	

Tabla 8.86: Valoración de la intencionalidad docente.

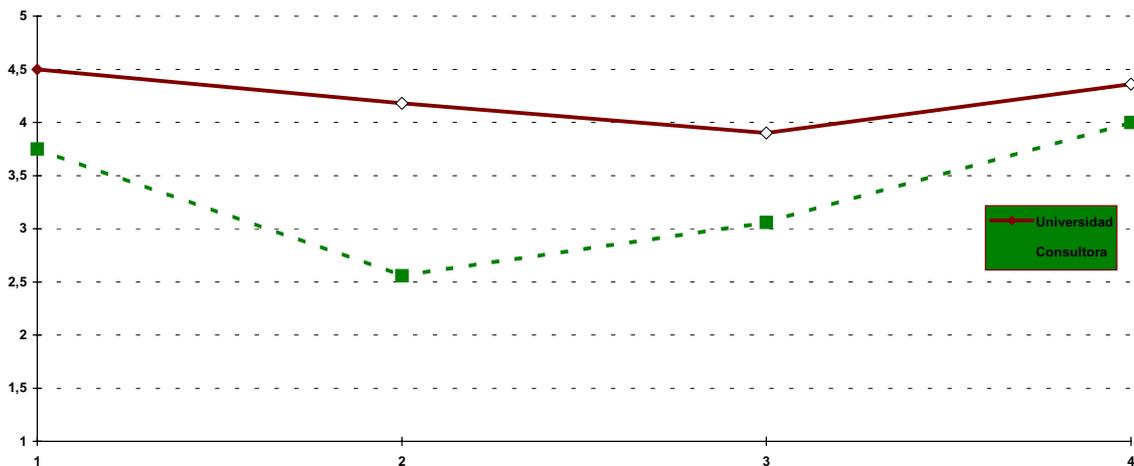


Gráfico 8.86: Perfil intencionalidad docente.

En relación con el **contenido de las actividades** que se desarrollan en los programas analizados no se observan diferencias significativas entre instituciones.

Por un lado, las universidades y, en concreto, los responsables del desarrollo de las acciones de formación, consideran que las actividades se trabajan prioritariamente contenidos que tienen que ver con la realidad del mundo laboral, con casos concretos de las empresas o de la realidad empresarial. También las consultoras, según sus responsables coinciden en la valoración de estos contenidos como los más tratados en las sesiones de trabajo.

También se trabajan en las distintas actividades contenidos que tienen que ver con lo que dicen los especialistas, las investigaciones y los estudios prospectivos, aunque, en este caso, en menor medida que los aspectos anteriores. Estas consideraciones son similares para los responsables del desarrollo de ambas instituciones.

Contenidos	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	

1. La realidad del mundo laboral	4,64	0,67	4,19	0,91	
2. Casos concretos de la empresa	4,27	0,79	4,25	0,86	
3. Los problemas que giran en torno a la realidad empresarial	4,18	0,87	4,00	1,10	
4. Lo que dicen y escriben los especialistas	3,82	0,75	3,38	1,20	
5. Las investigaciones pertinentes al tema	3,82	0,75	3,44	1,15	
6. Los estudios prospectivos al respecto	3,73	1,27	3,19	1,52	

Tabla 8.87: Valoración actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.

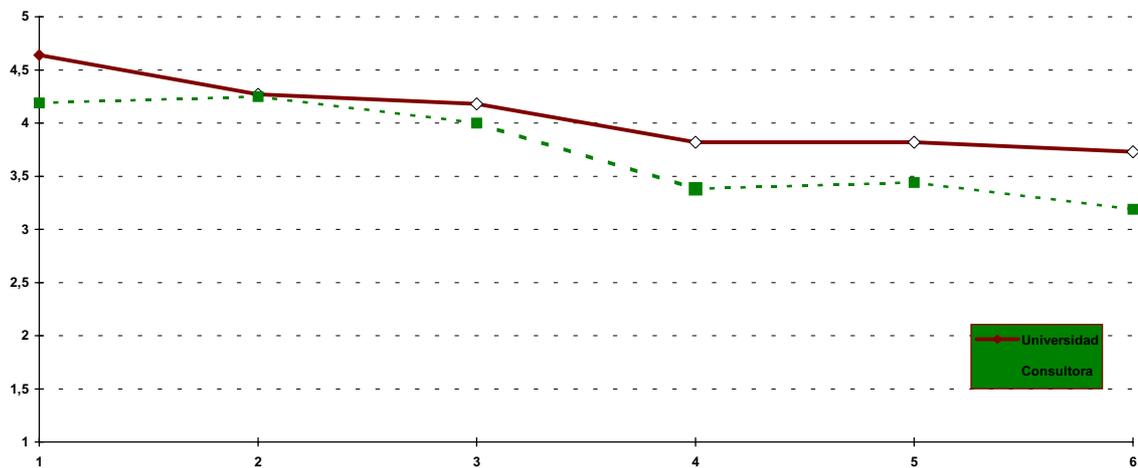


Gráfico 8.87: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.

Siguiendo con el análisis de los **contenidos** tratados en las distintas actividades durante el desarrollo, observamos como se establecen diferencias significativas en cuanto al trabajo en las actividades de enseñanza-aprendizaje de temas que hacen referencia a la realidad Europea.

En este caso, para los responsables de las universidades estas referencias son constantes y muy importante para la formación de un formador que se encuentra en esta realidad. En el desarrollo de los programas organizados por las consultoras estas temáticas son menos tratadas.

De hecho en las entrevistas, algunos responsables de universidades manifiestan esta preocupación por trabajar situaciones de la realidad europea. En la cita siguiente podemos comprobarlo.

“Un formador lo que ha de hacer es mirar hacia delante, sobre todo porque estamos en Europa, porque cada vez más nos marcan unas directrices. A partir de aquí nos tenemos que ir formando. Si las directrices nos dicen que debemos ir hacia allí tenemos que formar a la gente en este sentido. Es un mercado cada vez más global. Ahora cada vez que hay una cimera estamos pendientes de tener conocimiento sobre el tema. Se trata, básicamente de conocer estas directrices y formar a la gente pensando en este ámbito. Un ámbito global y no reducido.”.(E2).

Otro de los aspectos que hay que comentar es la poca consideración de temas relacionados con situaciones sindicales y patronales en las actividades que se

realizan durante el proceso. Tanto las universidades como las consultoras coinciden en este tratamiento tan pobre de situaciones sindicales y patronales.

En cambio, si que se contemplan temas relacionados con el mundo laboral y empresarial. De hecho las actividades se centran en analizar éstas y no otras situaciones. En este aspecto también se muestran coincidencias en las valoraciones de ambas instituciones.

Contenidos-contexto.	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Se trabajan situaciones sindicales de actualidad	1,64	0,67	1,43	0,65	
2. Se trabajan situaciones laborales desde la perspectiva patronal	1,91	0,83	1,64	0,84	
3. Se estudian los temas haciendo referencia a la realidad de la Unión Europea	3,43	1,21	1,79	0,97	P=0,00 (1>2)
4. Se hace referencia a la realidad del mercado laboral	4,09	0,94	3,40	1,45	
5. Se plantean problemas del mundo laboral	4,27	0,79	3,87	1,13	
6. Se orienta el participante sobre los problemas sociolaborales y tecnológicos	4,18	0,98	3,47	1,19	
7. Se comentan situaciones de competitividad en la producción	3,18	0,87	3,14	1,41	

Tabla 8.88: Valoración actividades enseñanza-aprendizaje-contenidos.

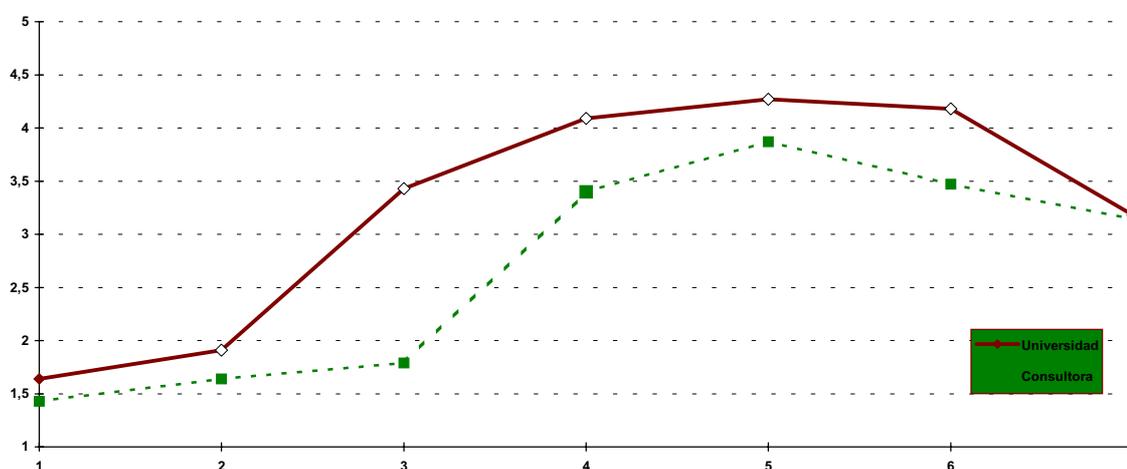


Gráfico 8.88: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.

En cuanto a la preferencia de **contenidos** que se trabajan durante el desarrollo del programa, se aprecian diferencias en la referencia a problemas sociales y culturales realizadas en las situaciones prácticas. Para los responsables del desarrollo de las universidades estas referencias sociales y culturales están presentes en las actividades de aprendizaje, mientras que para las actividades de las acciones de formación desarrolladas en las consultoras estas temáticas sociales y culturales son poco tratadas.

Por otra parte, para los implicados de ambas instituciones, universidades y consultoras, los contenidos que hacen referencia al contenido científico-técnico y a la política de producción son poco tratados en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Para el caso de las consultoras, los procesos críticos sobre las medidas tecnológicas también son poco considerados en sus actividades. Para las universidades estos procesos críticos son más frecuentes.

Contenidos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Todo se centra en el contenido científico-técnico	2,45	1,04	2,29	1,07	
2. Se hacen referencias culturales	3,45	0,82	2,64	1,28	P=0,05 (1>2)
3. Se hacen referencias a problemas sociales	3,73	0,79	2,73	1,28	P=0,03 (1>2)
4. Hay referencia a la influencia de la política de producción	2,91	1,14	2,14	1,10	
5. Existen procesos críticos sobre las medidas tecnológicas existentes en el tipo de producción	3,00	1,00	2,38	1,04	

Tabla 8.89: Valoración de los contenidos durante el desarrollo.

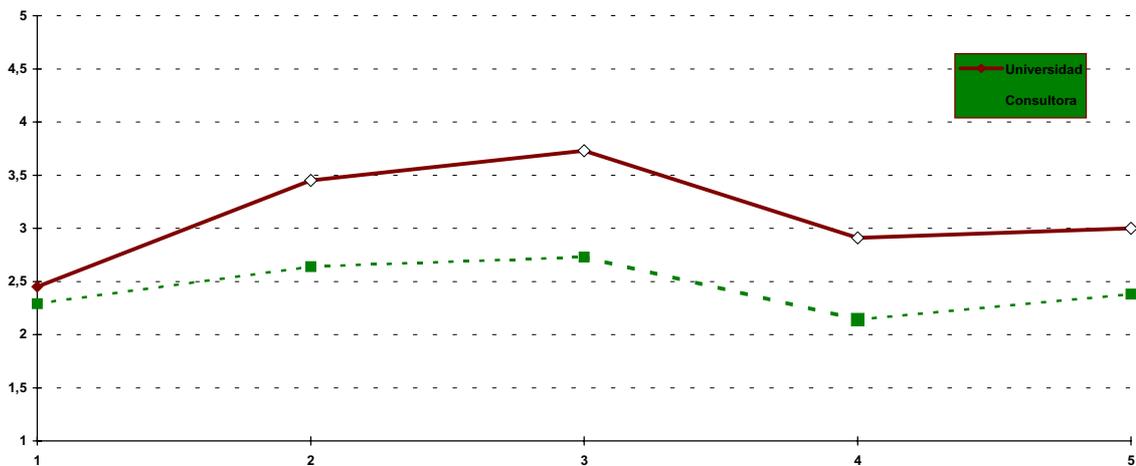


Gráfico 8.89: Perfil contenidos durante el desarrollo.

8.3.2.2 Grupo-contenidos.

Durante el desarrollo de las acciones de formación es importante el **cuidado de los participantes**, su dinámica y sus necesidades, intereses para el buen funcionamiento de las mismas.

En los programas evaluados, se evidencian diferencias significativas entre instituciones en relación con la consideración de los contenidos durante el proceso de desarrollo de las acciones de formación. En este caso, los encuestados de los

programas desarrollados en universidades tienen más en cuenta los contenidos del programa, durante el proceso, que sus homólogos de las consultoras. Para ellos el aspecto que menos tienen en cuenta en el proceso es justamente los contenidos del programa.

De todas maneras el aspecto que más se tiene en cuenta, según formadores y directivos de ambas instituciones es la consideración de las características de los participantes, porque la garantía de éxito del desarrollo de las acciones depende en gran medida de la adecuación de las mismas a las características del grupo de aprendizaje (intereses, necesidades, ritmo, etc).

Grupo-contenidos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. El modo de ser del contenido (logocentrismo)	3,80	1,03	3,21	1,37	
2. Las características del grupo de aprendizaje (aprendizajes anteriores, intereses, necesidades, etc)	4,45	0,93	3,87	0,92	
3. Las características individuales de cada participante	3,21	1,22	3,47	1,06	
4. Los contenidos del programa a aprender en créditos, módulos, etc, posteriores	3,91	0,94	2,93	1,22	P=0,03 (1>2)

Tabla 8.90: Consideración del grupo.

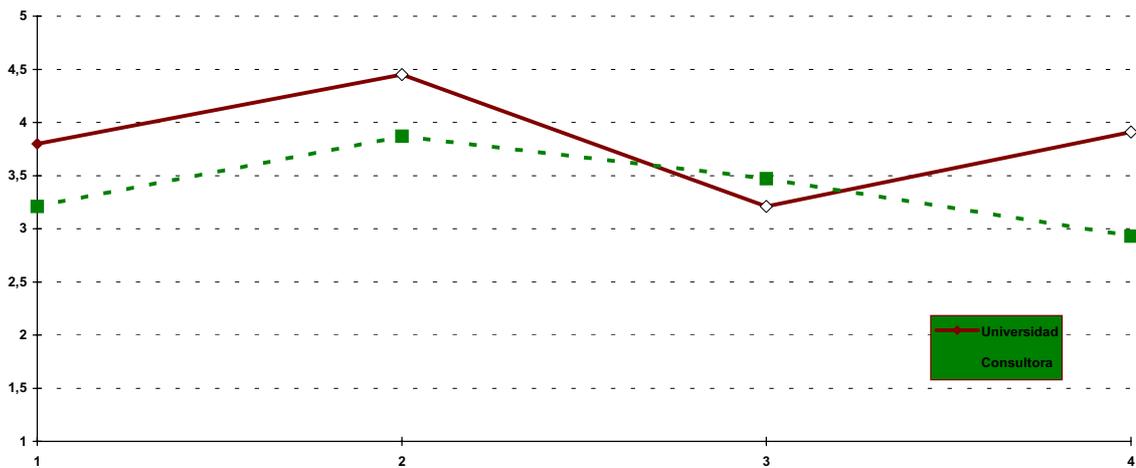


Gráfico 8.90: Perfil consideración grupo.

8.3.2.3 Estrategias metodológicas.

En la valoración de las **estrategias metodológicas** en el desarrollo del programa no se aprecian diferencias significativas entre instituciones. Podemos afirmar, tal como nos insinúa la tabla siguiente, que tanto los formadores como los directivos de ambas instituciones consideran que el docente durante el desarrollo se interesa prioritariamente por la participación y los trabajos en grupos de los participantes y la distribución del tiempo.

En los programas de las instituciones universitarias los docentes durante el desarrollo se preocupan también por la corrección en la explicación y por el trabajo individual. Para el caso las consultoras, aunque no se evidencian diferencias significativas, lo tienen en menor consideración.

En relación con los medios didácticos en el desarrollo de los programas de las consultoras se tienen más en cuenta que en los programas de las universidades, aunque la diferencia no es significativa.

Tampoco se evidencian diferencias en el uso de las nuevas tecnologías durante el desarrollo de las acciones de formación, aunque lo valoren por encima de la media es significativo destacar que es el elemento que menos se tienen en cuenta durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Parece como si el conocimiento de las nuevas tecnologías estuviese muy asentado pero no tanto el uso como medio para el aprendizaje. Su uso, todavía es poco significativo.

Estrategias metodológicas	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. El uso de las Nuevas Tecnologías y TICs	3,18	0,98	3,25	1,13	
2. La participación del participante	4,73	0,47	4,44	1,03	
3. La corrección de la explicación	4,09	0,94	3,56	1,21	
4. Los medios didácticos	3,91	0,94	4,06	0,77	
5. El trabajo individual	4,18	0,87	3,81	1,28	
6. El trabajo en grupo	4,64	0,50	4,50	0,82	
7. La distribución del tiempo	4,55	0,69	4,25	0,77	

Tabla 8.91: Valoración de estrategias metodológicas.

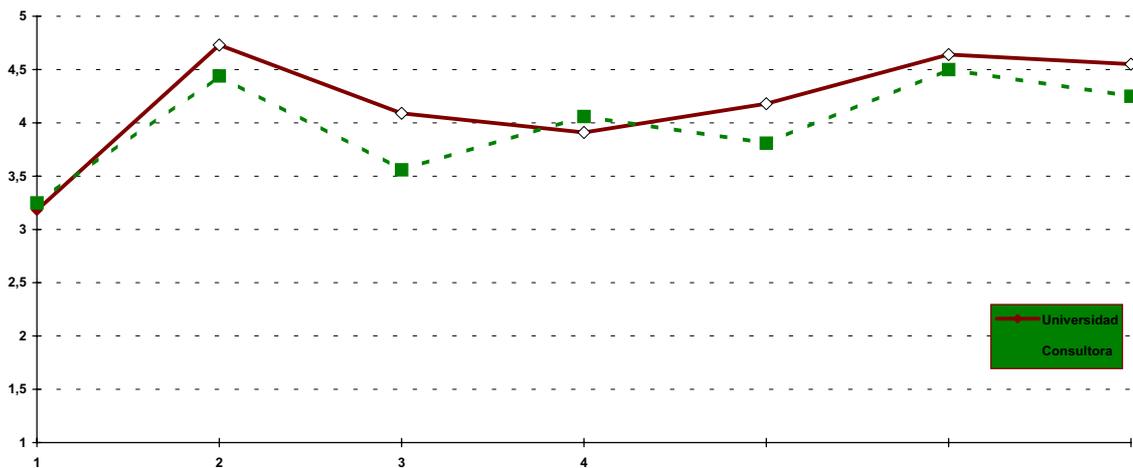


Gráfico 8.91: Perfil estrategias metodológicas.

En la **explicación del formador**, según los directivos y formadores de los programas organizados por las universidades, se pone especial cuidado en el código de comunicación y su valoración es superior significativamente a la de los encuestados de las consultoras.

También en los programas organizados por las universidades se cuida, durante la explicación del formador, la adecuación de los medios a los contenidos que se explican y la adecuación de la comunicación no verbal. Ésta última, para el caso de las universidades, se valora más alta que para las consultoras de formación. Posiblemente, la preocupación por cuidar la corrección en la explicación, como

mencionamos anteriormente, también tenga que ver con cuidar toda la comunicación no verbal que acompaña la explicación.

Para ambas instituciones, la experiencia existencial de los participantes es el aspecto menos valorado, aunque se sitúa por encima de la media.

Explicación del formador	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. El código de comunicación	4,64	0,50	4,06	0,77	P=0,04 (1>2)
2. La experiencia existencial (no laboral) del participante	3,91	1,22	3,50	0,76	
3. La adecuación de los medios didácticos al contenido que se explica	4,55	0,69	4,00	0,97	
4. La adecuación de la explicación a la comunicación no verbal (gestos, movimientos, risa, asombro, etc) de los participantes.	4,45	0,69	3,94	0,68	

Tabla 8.92: Valoración de la explicación del formador.

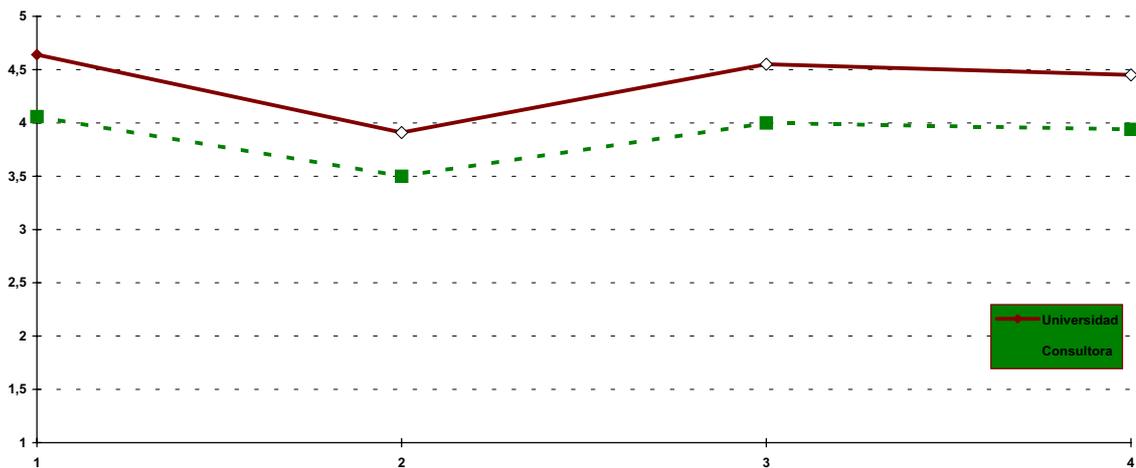


Gráfico 8.92: Perfil explicación del formador.

Durante las **clases presenciales** y incidiendo en las estrategias metodológicas, se evidencian diferencias entre universidades y consultoras en relación con la predominancia de la explicación del formador, diferencias que se decantan favor de las universidades. Los encuestados de estas instituciones opinan que en las clases presenciales predomina mucho más la explicación de los formadores que en las clases presenciales de las acciones de formación de las consultoras implicadas en el estudio.

Pero este no es el tema más prioritario en las clases presenciales. Para ambas instituciones durante las sesiones de trabajo predomina, sobre todo, el trabajo en grupo, como ya comprobamos en el apartado anterior de este capítulo. En él se

insistía en la utilización de metodologías grupales (role-playing, estudio de casos, simulaciones, dinámicas de grupo, etc), activas y participativas.

El trabajo individual también es poco utilizado como estrategia metodológica en las clases presenciales y, en este caso, para ambas instituciones.

Si que es alta la valoración sobre la participación del participante en las clases presenciales.

Por los que se refiere a la aportación de otros formadores, para el caso de las consultoras, aunque no se evidencien diferencias significativas es menor que para las universidades, quienes consideran que con cierta frecuencia se aportan experiencias y conocimientos por parte de otros formadores.

Clases presenciales	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desviación	Media	Desviación	
1. Predomina la explicación del formador	3,48	0,95	2,55	0,76	P=0,00 (1>2)
2. Hay buena participación de los participantes	4,30	0,70	4,35	0,93	
3. Predomina el trabajo individual	2,65	1,07	2,25	0,79	
4. Lo habitual es el trabajo en grupo	4,00	1,17	4,15	1,14	
5. Hay aportaciones de otros formadores	3,48	1,50	2,95	1,23	

Tabla 8.93: Valoración clases presenciales.

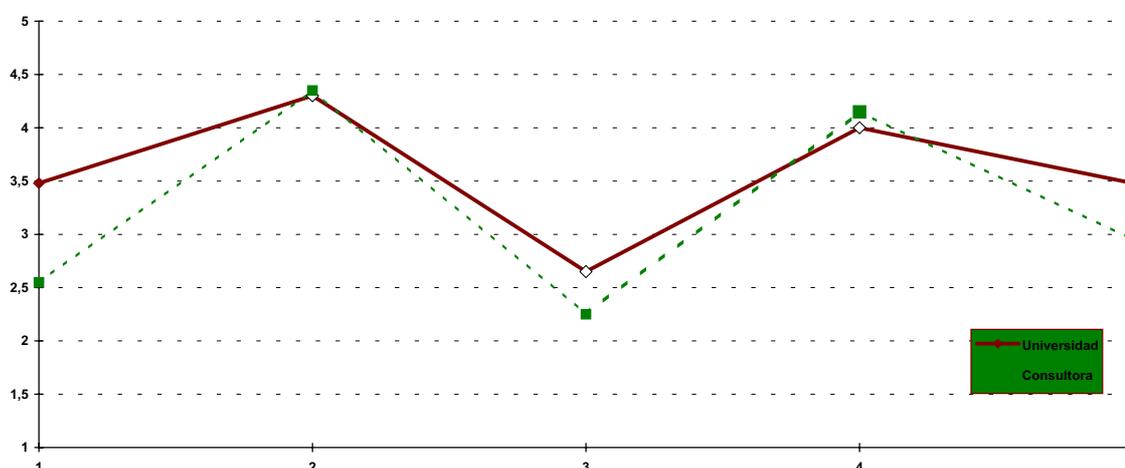


Gráfico 8.93: Perfil clases presenciales.

Según los implicados en el desarrollo de los programas en las instituciones universitarias y en las consultoras de formación, en las **sesiones de trabajo** se plantean sobre todo ejemplos y situaciones de la realidad actual, además de potenciar el contraste y intercambio de experiencias entre participantes. En estos aspectos no se evidencian diferencias significativas entre instituciones, pero las universidades lo valoran más alto.

Por otra parte, si que se aprecian diferencias significativas por lo que refiere al análisis que se hace de la repercusión social de los problemas laborales planteados. Los encuestados de las universidades, en este caso, realizan durante el proceso de enseñanza aprendizaje un análisis de la repercusión social, análisis muy poco realizado por los implicados en el desarrollo de los programas de las consultoras de formación.

Estrategias	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Existen ejemplos referidos a la realidad actual sobre el tema	4,42	0,51	3,75	1,89	
2. Se contrastan experiencias distintas	4,33	0,65	3,50	1,73	
3. Se recurre a la experiencia de los participantes	4,50	0,67	3,50	1,73	
4. Se hace un análisis de la repercusión social	3,17	0,94	1,50	1,00	P=0.03 (1>2)
5. Se plantean problemas del mundo laboral	3,92	1,00	3,25	1,71	
6. Se orienta al participante sobre los problemas sociolaborales y tecnológicos	3,33	0,89	3,50	1,73	

Tabla 8.94: Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

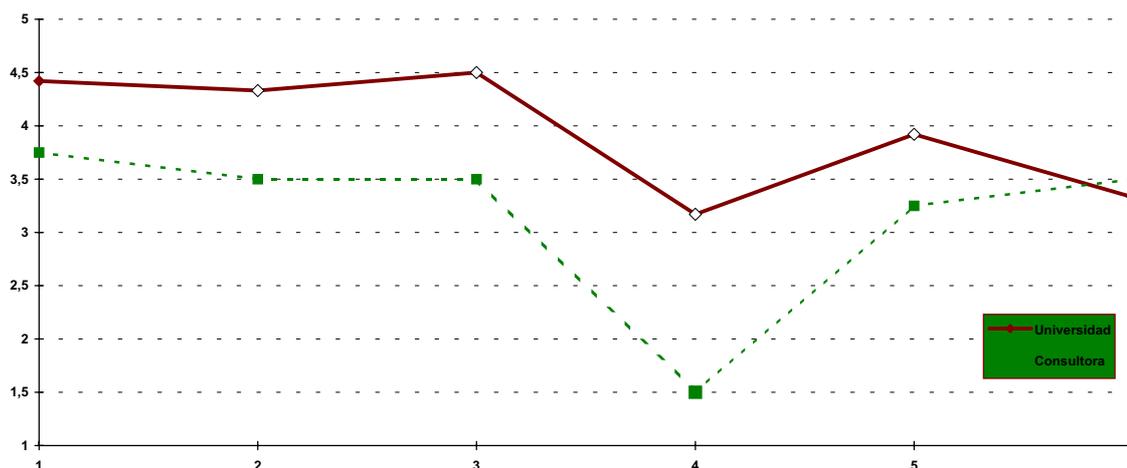


Gráfico 8.94: Perfil del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las valoraciones de las **sesiones de trabajo práctico**, no se evidencian diferencias significativas entre las universidades y las consultoras.

Destacamos que el aspecto más altamente considerado es la relación entre la teoría y la práctica durante estas sesiones de trabajo. Para ambas instituciones es el elemento más destacado, pero con una ligera puntuación superior para las instituciones universitarias.

Coordinación clases prácticas	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Hay coordinación entre los diferentes formadores que interviene	3,43	1,34	3,44	1,34	
2. Hay complementación entre las asignaturas que tienen elementos comunes o similares	3,65	1,15	3,07	1,28	
3. Hay intercambio de ideas, trabajos, etc, entre los distintos formadores	3,43	1,20	3,69	1,54	
4. Hay relación entre teoría y práctica	4,17	0,98	3,78	1,40	
5. Hay control individual por asignaturas, práctica o taller, etc	3,09	1,23	3,33	1,54	
6. Hay control institucional de todas las variables	3,59	1,30	3,31	1,54	

Tabla 8.95: Valoración de las clases prácticas.

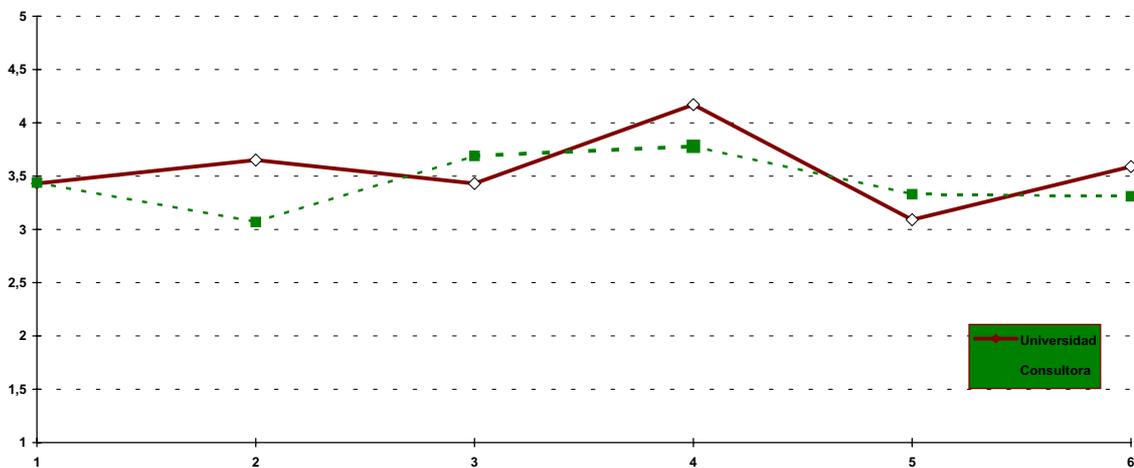


Gráfico 8.95: Perfil clases prácticas.

Las **estrategias metodológicas** utilizadas durante el desarrollo son diferentes significativamente para las acciones desarrolladas en consultoras y en universidades en cuanto a su adecuación al ritmo de aprendizaje de los participantes.

En el desarrollo de las acciones organizadas por las universidades las estrategias utilizadas permiten que cada participante avance a su ritmo de aprendizaje particular, aspecto, por otra parte, que no caracteriza a las estrategias metodológicas utilizadas en las acciones desarrolladas en consultoras.

Por otro lado, como comprobamos en el apartado anterior de este capítulo, las estrategias utilizadas en ambos programas, los de universidades y consultoras, se complementan unas a otras, se adecuan a la forma del contenido y la forma y estilo de aprendizaje. Aún así, continua siendo muy similar la consideración de que las estrategias son iguales para todos los participantes, lo que indica que tal diversidad, durante el proceso, no es tan frecuente.

Estrategias metodológicas	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Son iguales para todos los participantes	3,00	1,35	3,22	1,44	
2. Son iguales para todos en los aprendizajes básicos	3,22	1,31	3,50	1,42	
3. Se permite avanzar a su ritmo de aprendizaje	3,64	0,95	2,89	1,18	P=0,03 (1>2)
4. Son variadas	3,65	1,03	3,83	1,25	
5. Se complementan unas con otras	3,78	0,90	3,74	1,28	
6. Se adaptan a la forma del contenido	3,91	0,79	3,53	1,31	
7. Se adecuan a su forma y estilo de aprendizaje	3,64	1,01	3,50	1,15	

Tabla 8. 96: Valoración multivariada de las estrategias metodológicas.

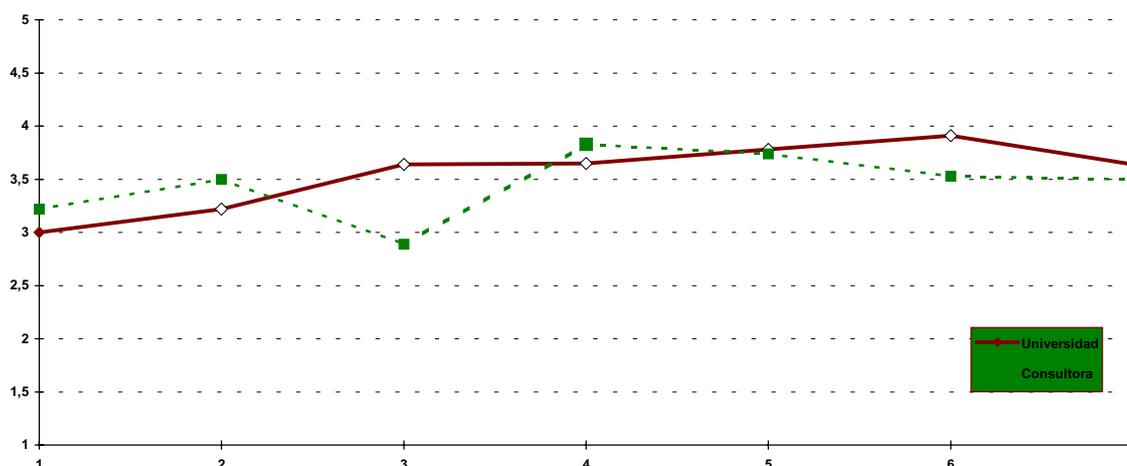


Gráfico 8.96: Perfil multivariada de las estrategias metodológicas.

La **participación del participante durante el desarrollo** de las acciones de formación en los programas organizados por las universidades es significativamente superior a la participación de éstos en el desarrollo de las acciones de las consultoras, por lo que se refiere a la participación cuando el participante quiere. En este sentido, los participantes en las acciones de formación de las universidades se sienten más libres a la hora de participar e implicarse en las sesiones de trabajo.

La participación, de todas formas, es uno de los aspectos menos condicionados por el formador, ya que lo que se intenta es fomentar la participación espontánea y no limitarla en el tiempo. En estas consideraciones existe coincidencia en las valoraciones realizadas por los informantes de ambas instituciones

Participación del participante	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Cuando cada participante quiere	4,35	0,65	3,79	0,98	P=0,04 (1>2)
2. En los momentos permitidos por el formador	2,57	1,31	2,39	1,29	
3. Solamente al finalizar la actividad	1,52	0,73	1,33	0,59	
4. De forma limitada	1,43	0,84	1,33	0,59	
5. Solamente cuando pregunta el formador	1,30	0,63	1,44	0,62	

Tabla 8.97: Valoración de la participación



Gráfico 8.97: Perfil de la participación durante el proceso.

Otro de los aspectos importantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es asegurar los niveles óptimos de **motivación** para que el aprendizaje pueda ser más significativo. Asumiendo que la motivación no es constante en el tiempo, es importante que el formador utilice los incentivos o las estrategias adecuadas para fomentar esta motivación

En el desarrollo de los programas de consultoras y universidades no se observan diferencias significativas en relación con las estrategias para motivar. Insisten que la mejor estrategia de motivación es la utilización de incentivos y de entrevistas con los participantes. En algunos momentos los tiempos de descanso también facilitan este fomento de la motivación.

Motivación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Busca y aplica incentivos para que el participante se motive	4,18	0,75	4,25	0,68	
2. Continúa el programa previsto	2,36	1,12	2,47	1,41	
3. Cambia el tipo de actividad	3,91	0,54	3,38	1,15	
4. Concede un pequeño descanso (10') aproximadamente	3,36	0,92	3,33	1,18	
5. Simplemente habla con el participante	2,55	1,04	3,07	1,28	

Tabla 8.98: Valoración de los momentos de desmotivación.

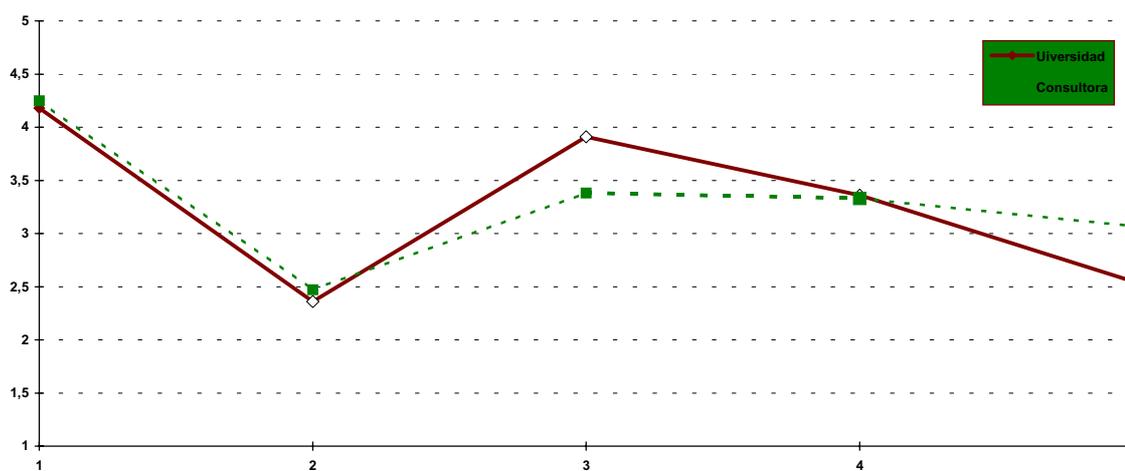


Gráfico 8.98: Perfil momentos de desmotivación.

La **acción del formador** durante el desarrollo de las acciones de formación en el contexto de las consultoras es significativamente diferente, en tres de los cinco casos, entre instituciones universitarias y consultoras de formación.

Para las informantes de las universidades la acción cerrada y repetitiva del formador es prácticamente nula, mientras que para los informantes de las consultoras esta acción se produce en algunas ocasiones más.

En la misma dirección, los encuestados de las universidades consideran que la acción del formador es mucho más sugeridora y flexible que para los encuestados de las consultoras, aunque ambos lo puntúan por encima de la media.

De ninguna manera asumen, tanto los implicados en los programas de universidades como los de consultoras, que el formador tenga una actitud autoritaria y cerrada, porque entienden y valoran que su acción es segura, personal y clara.

Donde se aprecian diferencias significativas es en la caracterización de la acción del formador como crítica y dubitativa. Esta acción es poco valorada por ambas instituciones, aunque significativamente es más baja para el caso de las consultoras.

Estos resultados nos indican que se apuesta por una acción del formador, flexible y sugeridora, pero poco crítica, prefiriendo la acción segura y clara.

Acción del formador	Universidad		Consultoras		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Abierta, permisiva, condescendiente...	4,17	0,89	3,59	1,37	
2. Cerrada, repetitiva...	1,30	0,56	2,47	1,74	P=0,01 (1>2)
3. Sugeridora, flexible...	4,39	0,72	3,22	1,59	P=0,00 (1>2)
4. Autoritaria, cerrada...	1,17	0,39	1,76	1,48	
5. Crítica, dubitativa...	2,48	1,34	1,65	1,17	P=0,04 (1>2)
6. Segura, personal, clara...	4,13	0,76	3,82	1,24	

Tabla 8.99: Valoración de la acción del formador.

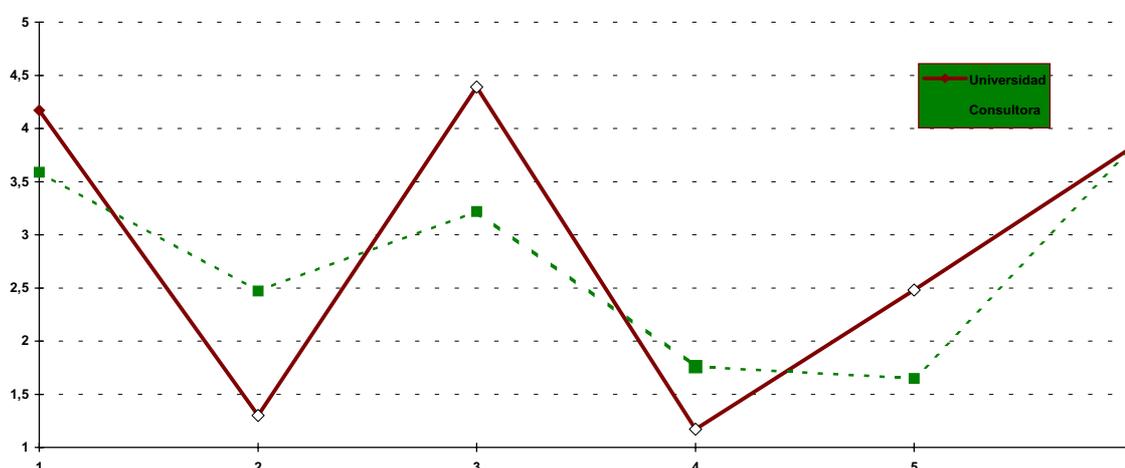


Gráfico 8.99: Perfil acción del formador.

Teniendo en cuenta lo que hemos comentado en la situación anterior parece un tanto contradictorio que los encuestados de las acciones de formación de ambas instituciones valoren por encima de la media la necesidad de que el participante sea crítico, pero consideran poco el hecho de que el **formador** también asuma una acción crítica.

En este caso, se evidencian diferencias significativas también a favor de las universidades. Los implicados en los programas de estas instituciones consideran que el participante debe ser más crítico con las situaciones con las que se enfrenta que para los implicados en las consultoras.

Por otro lado, ambas instituciones de formación de formadores coinciden en valorar que lo importante en la actuación del formador provocar el cambio de actitudes de los participante y facilitar el dominio de las formas de saber. Entienden que el adoctrinamiento a partir de un modelo de enseñanza en concreto no es lo más pertinente, más bien es inadecuado.

Actuación del formador	Universidad		Consultoras		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Lograr que se consigan el mayor número posible de conceptos	3,30	1,15	2,88	1,05	
2. El dominio de formas de hacer, es decir, de procedimientos de enseñanza	3,96	0,98	3,33	1,28	
3. Que el participante sea crítico con las situaciones de enseñanza-aprendizaje	4,22	0,74	3,41	1,33	P=0,03 (1>2)
4. El cambio de actitudes hacia la enseñanza en el campo profesional	4,09	0,85	3,89	1,18	
5. Una enseñanza integral	3,48	0,95	3,65	1,22	
6. Un adoctrinamiento de acuerdo a un modelo de enseñanza.	1,41	0,50	1,59	0,80	

Tabla 8.100: Valoración de la actuación del formador durante el proceso.

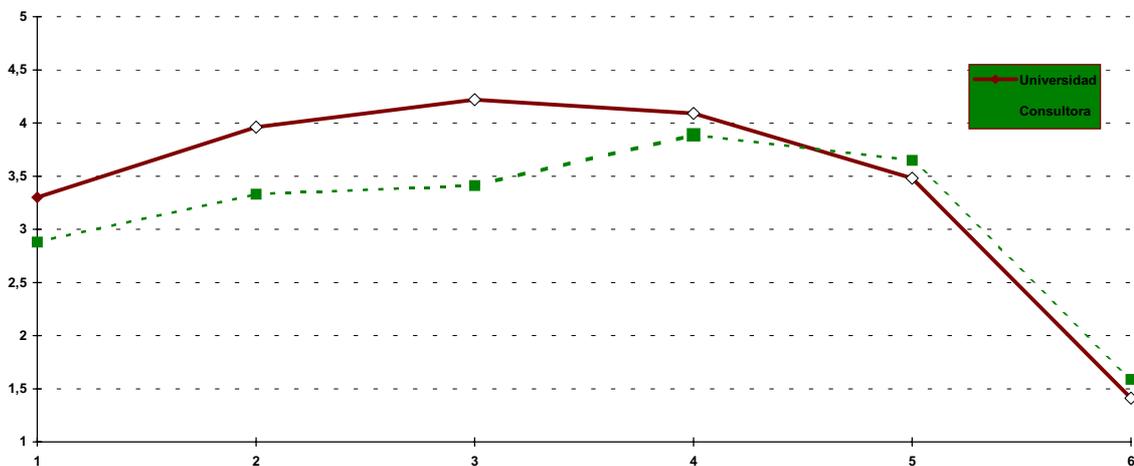


Gráfico 8.100: Perfil actuación del formador durante el proceso.

8.3.2.4 Medios y recursos.

Los **medios y recursos** utilizados por el formador durante las sesiones de trabajo son significativamente diferentes por lo que se refiere a los libros recomendados. Para los encuestados de los programas organizados por universidades, estos libros son el material más utilizado por el formador, mientras que para los encuestados de las consultoras su utilización es menor. Para éstas, los dossiers de apoyo a las explicaciones del docentes son los materiales más utilizados como mediadores del aprendizaje.

Aunque no se evidencien diferencias significativas hay que insistir en la escasa utilización de materiales como los libros que funcionan como texto o manuales y el material informático. Estos resultados nos indican la poca utilización que se hace de las nuevas tecnologías como mediadores del aprendizaje.

Medios y recursos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Dossier multicopiado	4,27	1,19	4,19	0,91	
2. Artículos de revistas recomendadas	4,18	1,17	3,81	0,98	
3. Libros recomendados	4,55	0,52	3,75	1,06	P=0,03 (1>2)
4. Libro de texto (manual)	1,91	1,38	2,69	1,82	
5. Dos o tres libros como texto	1,91	1,22	2,71	1,20	
6. Material audiovisual	3,55	1,21	3,69	1,20	
7. Material informático	2,36	1,29	2,94	1,29	

Tabla 8.101: Valoración de los recursos utilizados.

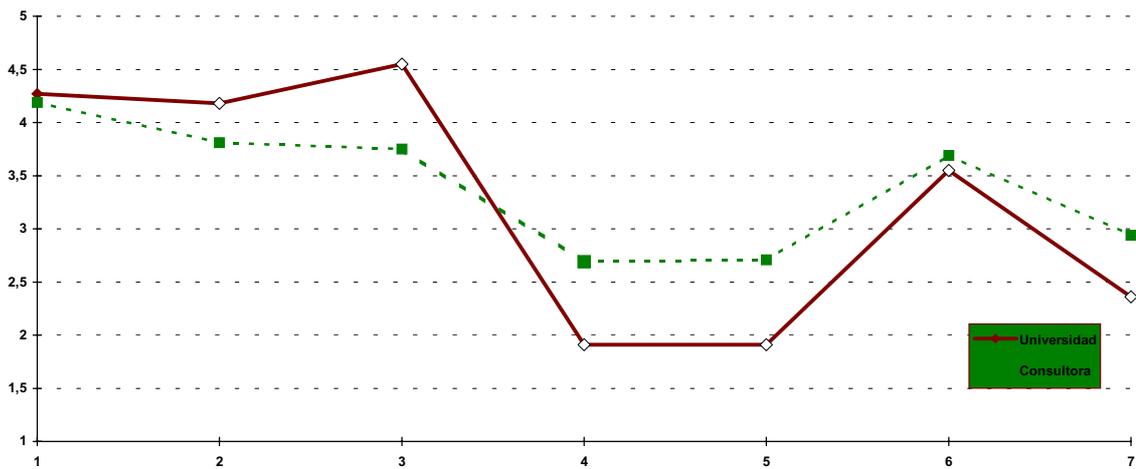


Gráfico 8. 101: Perfil de los recursos utilizados.

Por otra parte, siguiendo con el análisis de los **medios y recursos** utilizados durante el desarrollo de las acciones de formación de ambas instituciones, observamos que no se evidencian diferencias significativas con respecto a la utilización de medios apropiados a la realidad productiva, de simuladores a escala, de representaciones audiovisuales, de simuladores informáticos y de representaciones gráficas.

Posiblemente lo que hay que destacar es que se continua utilizando las representaciones gráficas como medio como medio para el aprendizaje por encima de otros que puedan facilitar la utilización variada de estrategias como puedan ser los simuladores informáticos.

Medios didácticos	Universidad		Consultoras		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Apropriados a la realidad productiva de la empresa	3,45	1,00	3,44	1,38	
2. Simuladores a escala	2,09	0,87	2,18	1,42	
3. Representaciones audiovisuales y otros	3,48	0,95	3,28	1,41	
4. Simuladores informáticos	2,73	1,24	2,24	1,44	
5. Representaciones gráficas (pizarrón, transparencias,...)	4,48	0,67	4,39	1,09	

Tabla 8.102: Valoración de los medios didácticos en el desarrollo del programa.

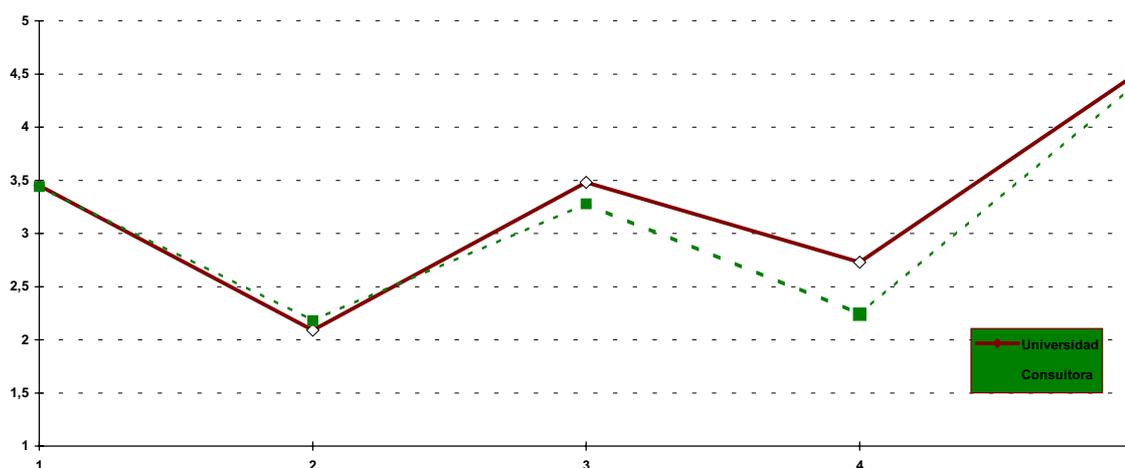


Gráfico 8.102: Perfil medios didácticos durante el desarrollo.

8.3.2.5 Organización de espacios.

En el análisis de la **organización del espacio aula** no se observan diferencias significativas entre instituciones, como podemos apreciar en la tabla siguiente, pero, aun así, hay que destacar la escasa variedad en la distribución del aula.

Mayoritariamente, tanto para los programas de universidades como para los de las consultoras, el aula destinada a la formación de formadores se organiza con una disposición en U, desconsiderando otras formas de agrupamiento. Sólo tenemos que observar la escasa valoración que otorgan los implicados en ambos programas a otras formas de distribución.

Distribución del espacio aula	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Mesas en fila	1,73	1,35	1,06	0,25	
2. Mesas en forma de “U”	3,82	1,60	3,56	1,71	
3. Mesas en forma de “O”	2,55	1,81	2,50	1,71	
4. Otras formas	2,45	1,75	2,38	1,54	
5. Mesas individuales	1,55	0,82	1,38	0,81	
6. Cada participante tiene una silla de brazo (adaptadas para diestros y zurdos)	2,45	1,44	1,63	0,89	

Tabla 8.103: Valoración distribución del espacio aula

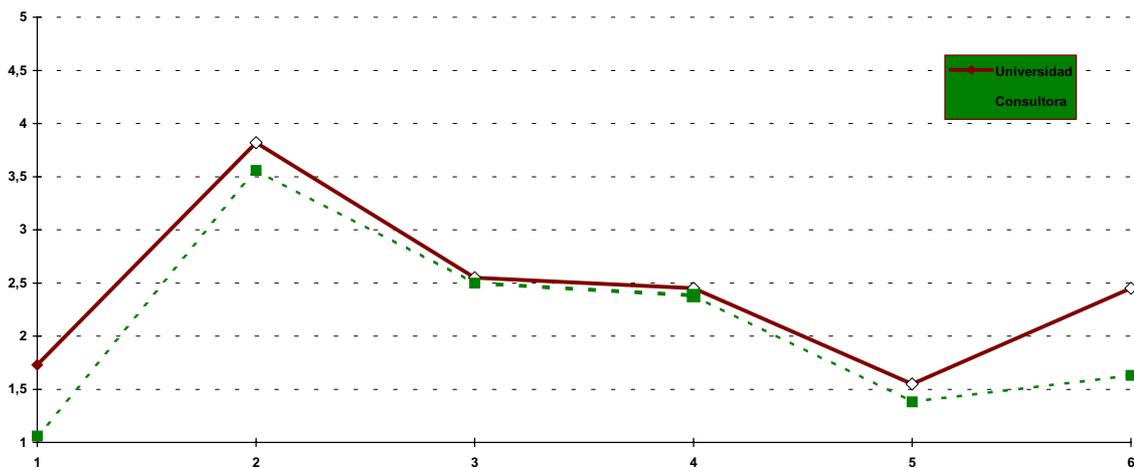


Gráfico 8.103: Perfil distribución del espacio-aula.

En cuanto a los **espacios** destinados a la formación se evidencian diferencias significativas en la valoración sobre la disposición de material de primeros auxilios. Este tipo de espacios destinados a ubicar este material se encuentran en los programas organizados por las consultoras más que para las universidades.

Por lo que se refiere al espacio biblioteca las diferencias también son significativas, pero en este caso a favor de las universidades. En estas instituciones existe el espacio biblioteca y utilizado con más frecuencia por los participantes, formadores y directivos de las acciones de formación de formadores que por las consultoras.

Es comprensible estos resultados si pensamos que las universidades disponen de biblioteca en cada facultad. También es verdad que para el caso de uno de los programas organizados por las universidades se dispone además de una biblioteca especial para los alumnos de los cursos de formación de formadores.

Espacios destinados a la formación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Tienen un espacio para cada participante	3,80	1,03	4,19	0,83	
2. Hay mesa del formador	4,64	0,67	4,44	0,73	
3. Hay buena iluminación	4,55	0,69	4,19	0,66	
4. Hay buena sonoridad	4,45	0,69	4,00	0,82	
5. Dispone material de primeros auxilios	1,40	0,70	2,44	1,21	P=0,02 (2>1)
6. Tienen salida de emergencia	2,78	1,72	2,67	1,29	
7. Permiten el trabajo individualizado	3,90	1,45	3,69	0,95	
8. Permiten el trabajo en grupo	4,27	1,10	4,38	0,72	
9. Son polivalentes (sirven para teoría y práctica)	4,36	1,03	4,13	1,09	
10. Hay biblioteca	4,00	1,32	2,13	1,13	P=0,00 (1>2)

Tabla 8.104: Valoración de los espacios destinados a la formación.

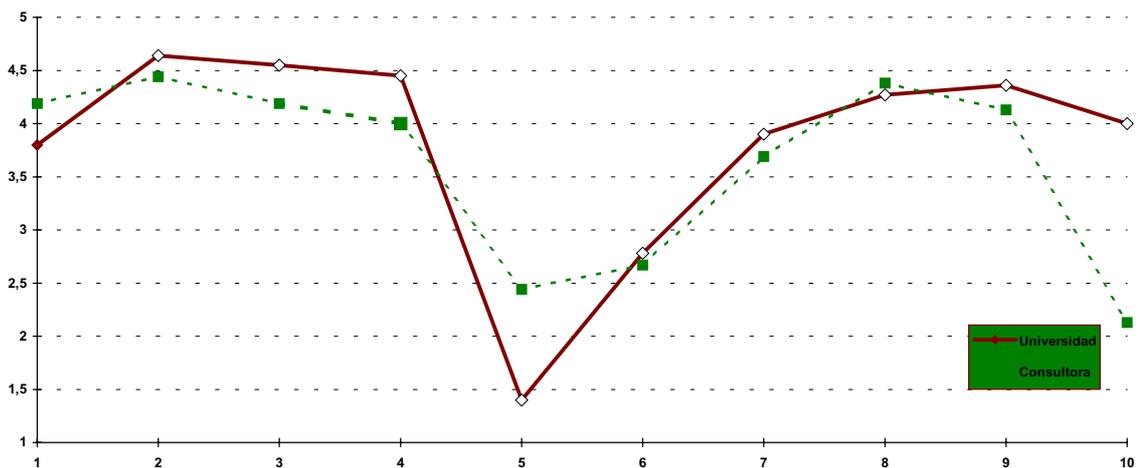


Gráfico 8.104: Perfil de los espacios de formación.

8.3.2.6 Evaluación.

La **tutoría** es uno de los elementos del desarrollo que permite un seguimiento más personalizado del proceso de aprendizaje además de orientar al participante durante el proceso. En los programas analizados, y en función de las instituciones, se observan diferencias significativas en cuanto a la realización de tutorías colectivas y tutorías individualizadas.

En los programas organizados por las universidades la tutoría colectiva e individual para el seguimiento y orientación de la formación se realiza más frecuentemente que en los programas organizados por las consultoras.

En estas consultoras la tutoría encaminada a la orientación está muy poco considerada, e incluso, se puede decir que es prácticamente nula en cuanto a la organización de la misma mediante conferencias y contratación de profesionales externos. Para las instituciones universitarias, la tutoría tiene su espacio concreto, pero se realiza básicamente en forma colectiva y de manera individual, aunque no descartan la tutoría realizada por profesionales externos. En este caso, el formador actúa como tutor.

Tipos de tutoría	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. De forma colectiva	3,67	1,32	2,07	1,44	P=0,01 (1>2)
2. Por seguimiento individual	3,89	1,36	2,69	1,38	P=0,05 (1>2)
3. Por profesionales especializados	3,00	1,94	2,43	1,65	
4. Por el mismo formador	3,44	1,13	2,86	1,35	
5. Mediante conferencias	1,78	1,09	1,38	0,65	
6. Se contratan profesionales externos	1,33	0,50	1,43	0,85	

Tabla 8.105: Valoración de la tutoría.

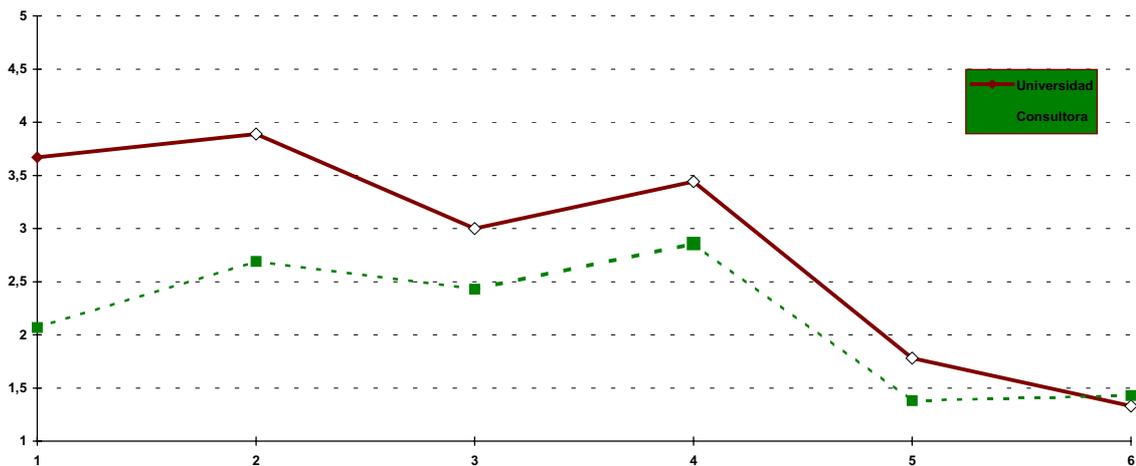


Gráfico 8.105: Perfil tutorías.

Una de las formas de evaluar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje es a través de la revisión de las **notas o trabajos** que los participantes realizan. Para los programas organizados por universidades y consultoras se establecen diferencias significativas, aunque las valoraciones de ambas se sitúan por debajo de la media, lo cual nos indica que es una forma de evaluación continua muy poco utilizada.

A pesar de estas valoraciones, las universidades puntúan significativamente más alto que las consultoras los aspectos siguientes: la revisión de notas y apuntes de manera individual, la revisión con el grupo-clase y la consideración de esta revisión para la evaluación.

Aun siendo un aspecto muy poco considerado en los programas de formación de formadores analizados, las universidades, en ocasiones revisan las notas y las tienen en cuenta en la evaluación.

Revisión de notas y apuntes	Universidades		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Las revisa individualmente	2,00	1,33	1,07	0,26	P=0,05 (1>2)
2. Las revisa en grupo-clase	2,30	1,42	1,27	0,46	P=0,04 (1>2)
3. Forma grupos que se intercambian los apuntes para revisarlos	1,70	0,95	1,40	0,74	
4. Se tienen en cuenta para la evaluación	2,20	1,32	1,27	0,59	P=0,05 (1>2)

Tabla 8.106: Valoración de la revisión de notas y apuntes

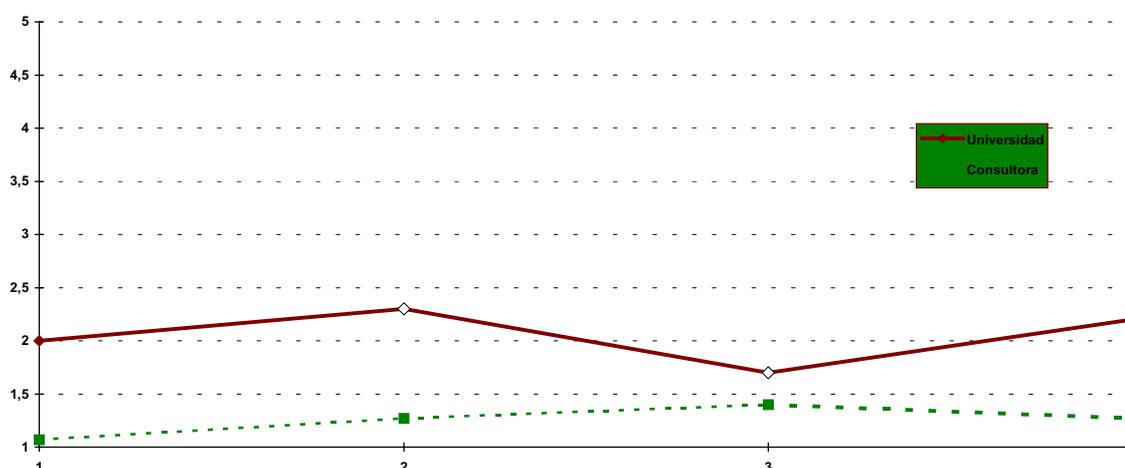


Gráfico 8.106: Perfil revisión de notas y apuntes.

La **evaluación formativa**, realizada durante el proceso de desarrollo de los programas nos permite cambiar, modificar, adaptar o reajustar la programación realizada en función de las situaciones concretas, imprevistos y problemáticas que suceden durante el proceso.

Para los programas analizados no se evidencian diferencias significativas en cuanto a los cambios en la programación durante el proceso de desarrollo.

Si que se destaca, aunque sin diferencias, que los cambios que se introducen en el programa se justifican a partir de la evaluación formativa realizada durante el proceso. En esta valoración, los encuestados de universidades y de consultoras tienen opiniones similares.

También coinciden los implicados de ambas instituciones en considerar que la programación rige bastante el proceso, porque cuando se les pregunta sobre si hacen o caso de la programación, la puntuación es muy baja. En esta dirección también

estiman que la programación no puede cambiarse sólo a petición de los participantes, ni de acuerdo a peticiones externas.

Cambios en la programación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. No se introduce cambio alguno bajo ningún concepto	1,55	1,04	1,57	1,02	
2. Se introducen cambios en función de la evaluación formativa	3,82	0,75	3,81	0,98	
3. Sólo se cambia la programación si lo piden los participantes	2,00	0,89	2,13	1,13	
4. Se cambia la programación de acuerdo a peticiones externas	2,64	1,12	2,79	1,31	
5. No se hace caso a la programación	1,91	1,45	1,50	1,02	

Tabla 8.107: Valoración de los cambios en la programación.

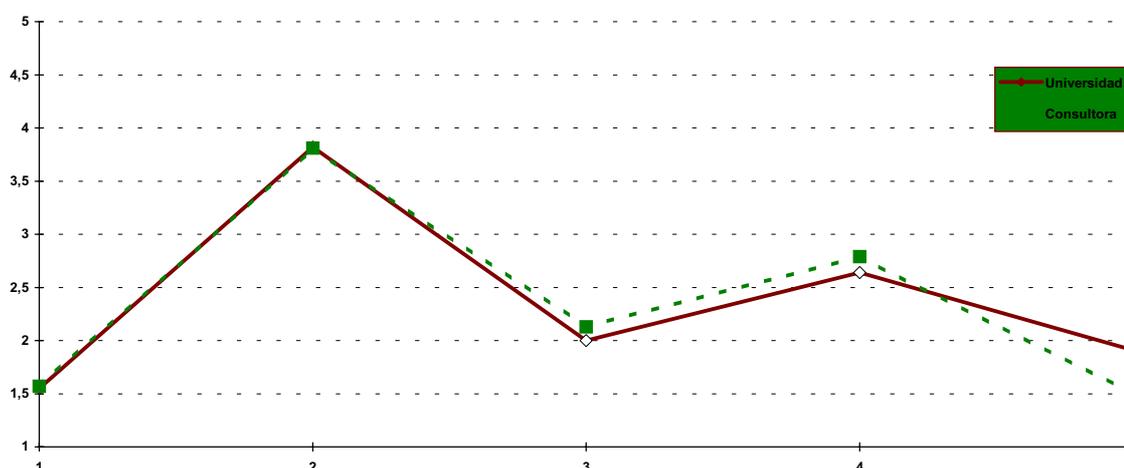


Gráfico 8.107: Perfil cambios en la programación.

La **evaluación continua**, permite al participante, igualmente, tener información y conocimiento sobre sus progresos o lagunas en el aprendizaje. Para los participantes de las universidades la información para conocer la calidad de los trabajos y los adelantos de sus aprendizajes es significativamente superior que para los participantes de las consultoras de formación.

También es superior, aunque no se evidencien diferencias significativas la valoración sobre la tutoría y su acceso constante y la contrastación de los aprendizajes con la realidad productiva por parte de los participantes de las universidades.

Evaluación continua	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desviación	Media	Desviación	
1. Tener conocimiento de sus adelantos en el aprendizaje	3,25	1,22	1,67	1,15	P=0,05 (1>2)
2. Saber con prontitud sobre la calidad de su trabajo	3,25	1,14	1,67	1,15	P=0,05 (1>2)
3. Tener acceso constante a tutoría/orientación	4,17	1,03	3,67	2,31	
4. Conocer sus errores con antelación necesaria para corregirlos	3,00	1,04	3,00	2,00	
5. Aplicar sus conocimientos a la práctica	3,83	1,11	3,33	2,08	
6. Contrastar sus aprendizajes con la realidad productiva	3,17	1,03	2,00	1,73	

Tabla 8.108: Valoración utilidad evaluación continua.

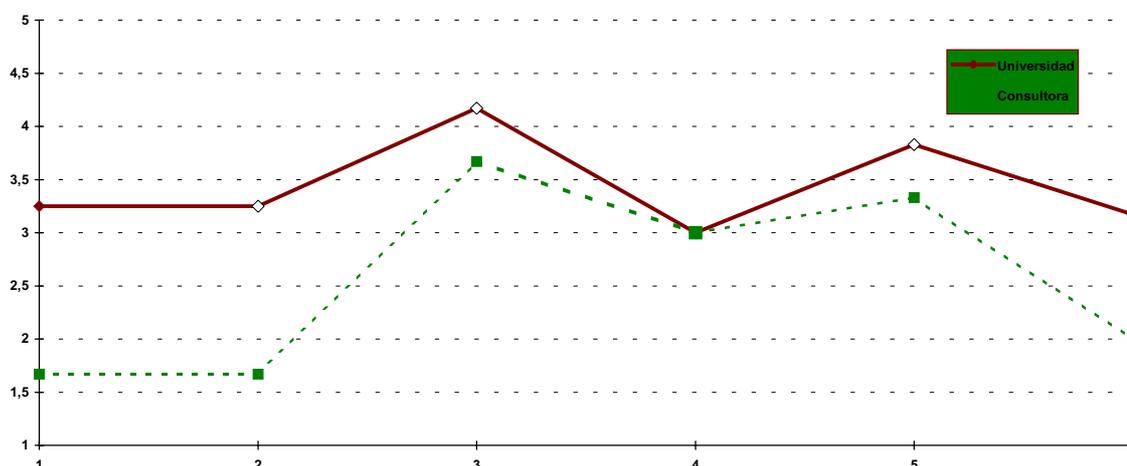


Gráfico 8.108: Perfil utilidad evaluación continua.

En la valoración del **logro de objetivos** durante el proceso, por parte de los participantes, formadores y directivos de ambas instituciones, no se evidencian diferencias significativas.

En todo caso, los implicados de ambas instituciones coinciden en valorar que el logro de objetivos se analiza durante todo el proceso, pero también una vez finalizada la unidad didáctica. La valoración es inferior cuando se trata del análisis del logro de objetivos al finalizar un período de tiempo amplio.

Estos resultados nos indican que para analizar el logro de objetivos no podemos esperar a realizar una evaluación final, sino que este logro debe comprobarse durante todo el proceso mediante una evaluación continua.

Logro de objetivos (proceso)	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Durante todo el proceso	4,18	1,17	4,21	1,12	
2. Al finalizar la unidad didáctica (créditos, lecciones, etc)	4,27	1,19	3,88	1,36	
3. Al finalizar un periodo amplio de tiempo (mes, trimestre).	3,10	1,73	3,07	1,82	
4. Sólo al final del curso o módulo	2,09	1,51	3,21	1,67	

Tabla 8.109: Valoración del logro de objetivos.

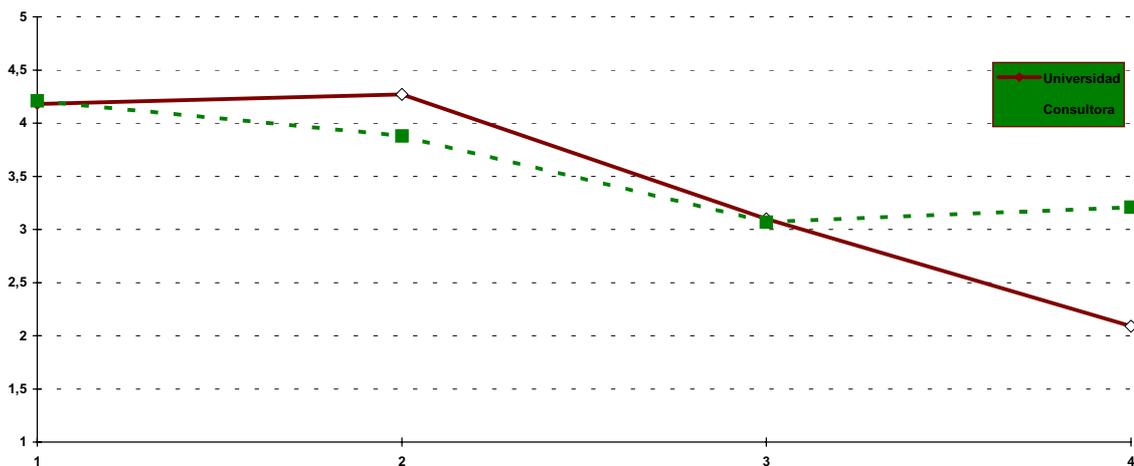


Gráfico 8.109: Perfil logro de objetivos.

El conocimiento que tienen los participantes sobre el **logro de objetivos** durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es significativamente superior para los participantes de las universidades que para los participantes de las consultoras en relación con: conocimiento sobre el nivel de logro, las lagunas instructivas que tienen, los aspectos que tendrían que ampliar y los aspectos que podría desarrollar.

Estas diferencias nos indican como en los programas de las universidades el proceso de seguimiento, de tutoría y de orientación está integrado como una acción más del proceso de desarrollo de los programas. En cambio en las consultoras esta evaluación formativa que indaga sobre lo que hay que mejorar, o ampliar es prácticamente inexistente. De hecho, como hemos comprobado en el análisis de la tutoría, las consultoras no integran de manera sistemática la acción tutorial y la orientación en sus acciones de formación

Consecución de los objetivos	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Qué ha logrado	3,75	1,14	3,00	2,83	
2. A qué nivel lo ha logrado	3,75	1,14	1,50	0,71	P=0,02 1>2
3. Qué laguna instructiva tiene	3,42	1,38	1,00	0,00	P=0,03 1>2
4. Qué aspectos tendría que ampliar	3,83	1,27	1,00	0,00	P=0,01 1>2
5. Qué puede desarrollar prácticamente	3,83	1,19	1,00	0,00	P=0,00 1>2

Tabla 8.110: Valoración del proceso de consecución de los objetivos.



Gráfico 8.110: Perfil proceso de consecución de los objetivos.

8.3.3 Resultados del programa.

8.3.3.1 Valoración global de la evaluación.

En la valoración global que se hace sobre el **proceso de evaluación** en los programas no se evidencian diferencias significativas en función de las instituciones que organizan los programas de formación de formadores.

Para los encuestados de los programas de las universidades, la evaluación que realizan es adecuada a los objetivos y contenidos del programa y es pertinente de acuerdo a las competencias que quieren lograrse. Aunque no se evidencian diferencias, las valoraciones de los encuestados de las consultoras son inferiores a las valoraciones de los encuestados de universidades.

También, ambas instituciones coinciden en la consideración de que la evaluación no es memorística, es poco restrictiva en cuanto a los instrumentos de evaluación y no es ciega porque se establecen orientaciones previas.

Valoración global evaluación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Adecuada a los objetivos del programa	4,09	1,02	3,75	1,24	
2. Pertinente de acuerdo a las competencias que deben lograrse	3,95	0,95	3,69	1,25	
3. Apropiaada a los contenidos del programa	4,05	0,90	3,69	1,20	
4. Memorística sobre los contenidos conceptuales	1,86	1,04	1,87	0,99	
5. Restrictiva por usar pocos instrumentos de evaluación	2,41	1,22	2,13	1,13	
6. Ciega porque no hay orientaciones previas	1,57	1,08	1,40	0,91	

Tabla 8.111: Valoración global de la evaluación.

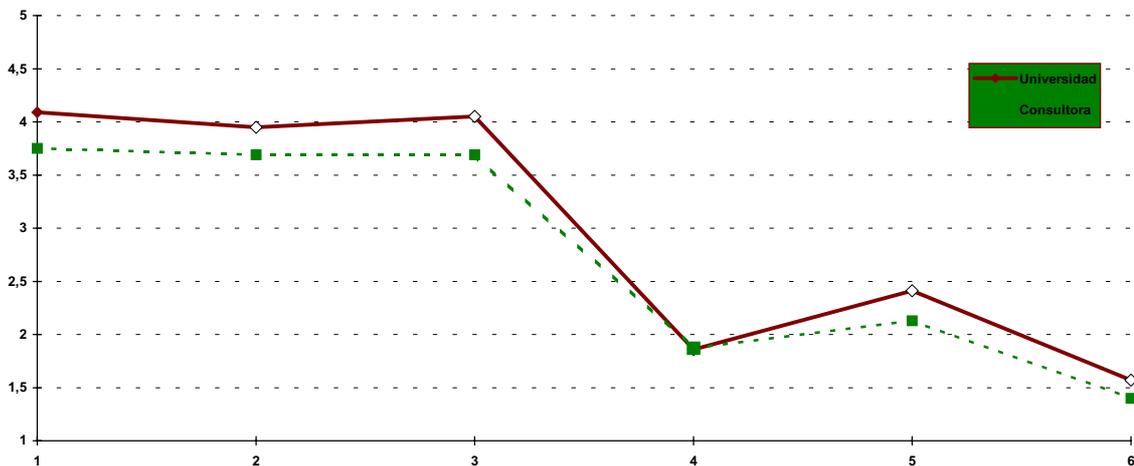


Gráfico 8.111: Perfil valoración global de evaluación.

8.3.3.2 Instrumentos de evaluación.

Por lo que se refiere a las **pruebas evaluadoras** utilizadas en los programas analizados, se confirman que existen diferencias significativas entre las instituciones en cuanto a la tipología de las pruebas evaluadoras; en concreto, para aquellas centradas en contenidos conceptuales y para aquellas centradas en conocer el nivel de procedimientos adquiridos.

Estas diferencias observadas son a favor de las universidades. Para los encuestados de estas instituciones, las pruebas centradas en contenido y en conocer el nivel de procedimientos se utilizan con mayor frecuencia que para los encuestados de las consultoras. Para éstos últimos, las pruebas evaluativas están muy poco centradas en aspectos conceptuales, procedimental y actitudinales.

De hecho, para las consultoras de formación, las pruebas más utilizadas en la evaluación son los cuestionarios de satisfacción de expectativas. Un cuestionario que normalmente se utiliza en la evaluación final. Para ellos, lo importante es la satisfacción de sus clientes, es decir, de aquellos formadores de empresa que asisten a sus cursos.

“Por ejemplo, en un curso de catorce horas de formación de formadores, se acaba el curso y la gente está contenta y satisfecha, para mí eso es una formación de calidad.”(E3).

“En la evaluación de la formación, el formador lo único que hace es pasar el cuestionario de evaluación final sobre la satisfacción de expectativas.” (E3).

“la evaluación que esta sistematizada es la final para la que se utiliza un cuestionario de satisfacción. En la evaluación formativa se vuelve a tener en cuenta el criterio de satisfacción y cumplimiento de expectativas”. (E5)

Pruebas de evaluación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Se centran en los contenidos conceptuales	3,48	1,21	2,60	1,24	P=0,04 (1>2)
2. Se centran en conocer el nivel de procedimientos	3,76	1,14	2,40	1,30	P=0,00 (1>2)
3. Las actitudes y valores están presentes en la evaluación	3,62	0,92	2,88	1,41	
4. Los criterios de evaluación son unívocos	2,57	1,47	2,67	1,05	

Tabla 8.112: Valoración de contenidos las pruebas de evaluación.

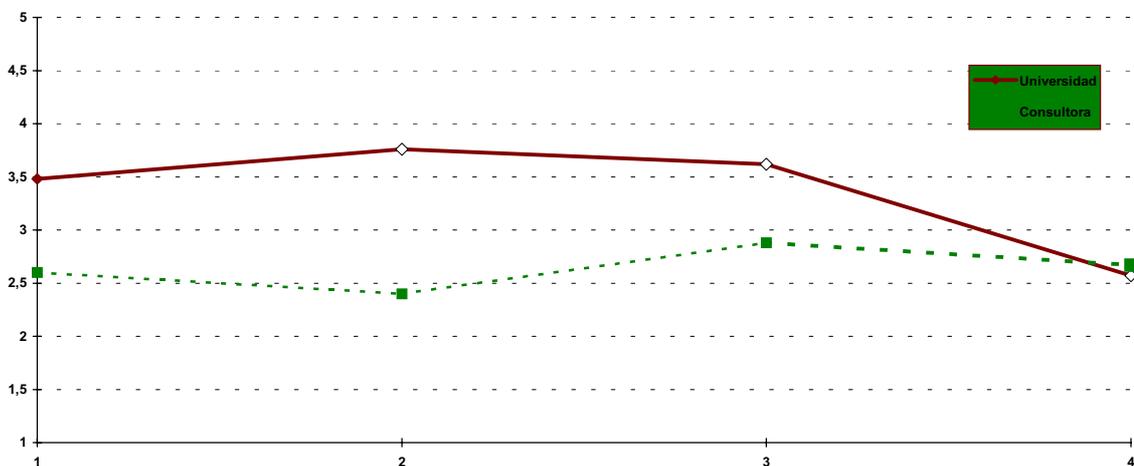


Gráfico 8.112: Perfil contenidos de pruebas evaluadoras.

Siguiendo con el análisis de los **instrumentos de evaluación**, podemos observar que se evidencian diferencias significativas a favor de las universidades por los que se refiere a la utilización de los trabajos que se realizan como instrumentos de evaluación.

Los implicados en los programas de universidades nos indican que los instrumentos más utilizados en las evaluaciones son los trabajos que se realizan, mientras que para las consultoras estos instrumentos no se utilizan poco.

Estas diferencias se explican porque en los programas de formación de formadores gestionados por las universidades existe la exigencia de la realización de un proyecto final que representa la parte central de la evaluación, trabajos que, por otra parte son poco utilizados para la evaluación en las consultoras de formación.

De hecho, como podemos observar en la tabla, en los programas de las consultoras no se utilizan prácticamente ninguno de los instrumentos que se ponen en juego. Como hemos dicho en el comentario anterior, el instrumento básico es el cuestionario de evaluación.

Tampoco en los programas gestionados por las universidades se implican instrumentos como las pruebas manipulativas o las pruebas objetivas. Si que se utiliza con mayor frecuencia la observación sistemática en las sesiones de trabajo.

Instrumentos de evaluación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Escalas de observación sistemática	3,05	1,47	2,94	1,57	
2. Pruebas escritas abiertas	1,76	1,14	2,43	1,70	
3. Pruebas orales	2,29	1,42	2,14	1,46	
4. Análisis de trabajos que se realizan	4,52	0,68	2,64	1,50	P=0,00 (1>2)
5. Pruebas objetivas	1,81	1,33	1,71	1,33	
6. Pruebas manipulativas	1,33	0,91	1,29	0,61	

Tabla 8.113: Valoración de los tipos de instrumentos de evaluación.

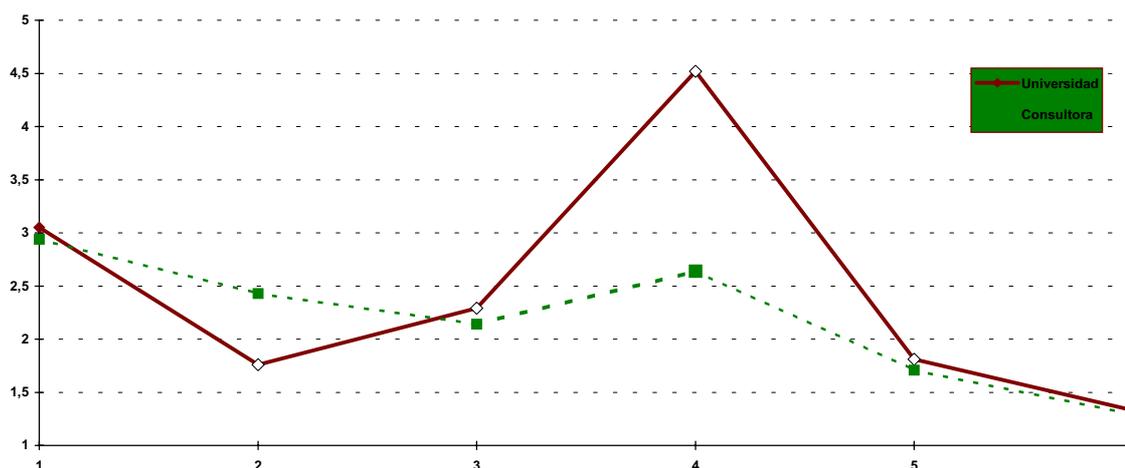


Gráfico 8.113: Perfil tipos de instrumentos de evaluación.

8.3.3.3 Agentes de evaluación.

En relación con **los agentes de evaluación** no se evidencian diferencias significativas entre las valoraciones de los implicados en los programas de las universidades y en las consultoras de formación.

Para el caso de las universidades, el coordinador del programa y el formador son los principales agentes en la evaluación, al igual que para las consultoras. Para ambas, en los procesos de evaluación no se implican otros agentes externos de evaluación, ni expertos externos, ni representantes de la institución, ni el grupo clase y mucho menos a un representante de los agentes sociales.

La evaluación en ambas instituciones se caracteriza por ser interna.

Responsables de evaluación	Universidad		Consultoras		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Al formador de cada curso	3,38	1,20	3,00	1,35	
2. Al coordinador del programa total	3,86	1,31	3,00	1,47	
3. A un representante de la institución	1,62	1,20	1,85	1,21	
4. A expertos externos en formación	1,33	0,91	1,54	1,13	
5. A un representante de los agentes sociales	1,24	0,70	1,31	0,85	
6. A usted mismo	3,05	1,36	3,21	1,31	
7. Al grupo clase	2,24	1,37	2,54	0,97	

Tabla 8.114: Valoración de los responsables de evaluación.

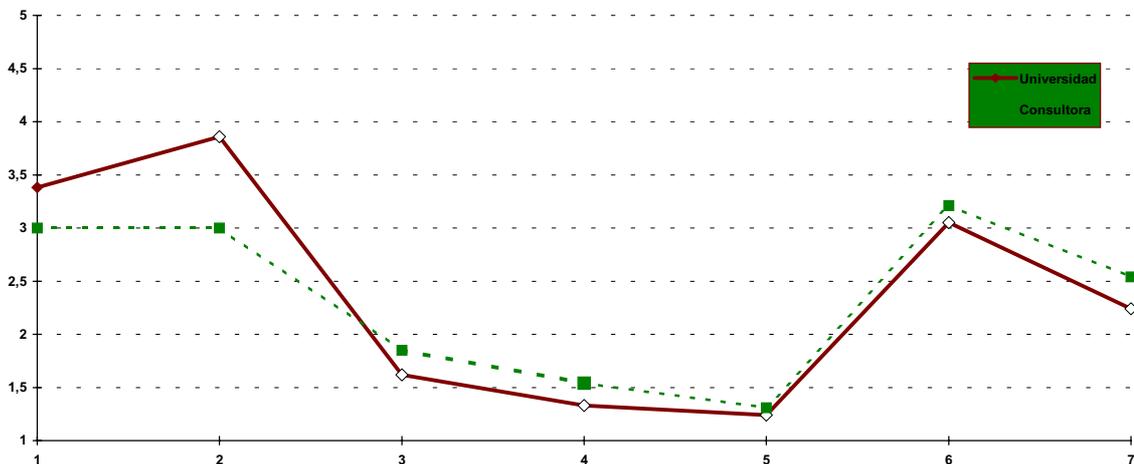


Gráfico 8.114: Perfil responsable de formación.

En la **evaluación de programas**, según los encuestados de instituciones universitarias y consultoras de formación, se aprecian diferencias significativas en la consideración como **agentes de evaluación** a los representantes de la administración. Para las universidades, aunque la valoración se sitúa por debajo de la media es significativamente superior a la de las consultoras, lo que nos indica que

las universidades sólo en algunas ocasiones utiliza a los representantes de la administración como agentes en la evaluación de programas.

Para ambas instituciones, los formadores que imparten la docencia y los directores y coordinadores del curso son los agentes que más peso tienen en la evaluación de los programas que diseñan y desarrollan. En esta evaluación, las universidades también implican a los participantes y, en ocasiones, a agentes externos a la institución.

Esta última consideración de la implicación los agentes externos en la evaluación de programas, aunque no es significativamente diferente es más baja para las consultoras. Para ellas los programas se evalúan principalmente por el coordinador del programa.

Agentes de la evaluación programas	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Los formadores que imparten la docencia en ese programa	4,30	0,67	3,87	1,13	
2. Los directores-coordinadores de ese programa	4,50	0,53	4,00	0,85	
3. Los agentes sociales	2,30	1,16	2,00	0,88	
4. Representantes de la Administración	2,80	0,92	1,71	0,91	P=0,01 (1>2)
5. Los participantes en el curso	4,30	0,95	3,64	1,15	
6. Expertos externos a la institución en la que se imparte el curso	3,10	1,29	2,64	1,50	

Tabla 8.115: Valoración de los evaluadores del programa de formación de formadores.

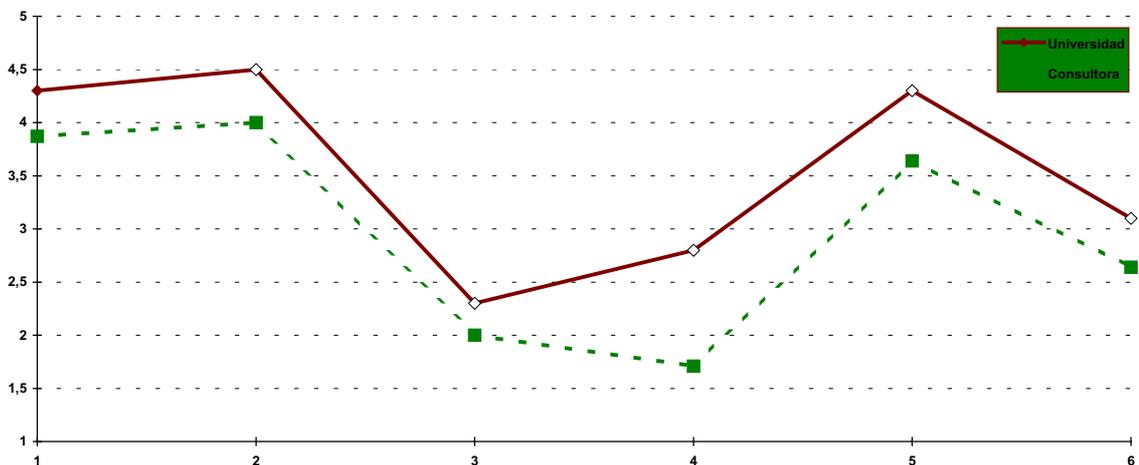


Gráfico 8.115: Perfil evaluadores de los programas de formación de formadores.

El **protagonismo del centro** en la evaluación es significativamente distinto en las instituciones universitarias y en las consultoras por lo que se refiere al control de las decisiones de los formadores.

En este aspecto, las universidades ejercen un mayor control en las decisiones de los formadores en cuanto a la evaluación que las consultoras de formación, donde este control es menor.

Quizás podemos justificar estos resultados comparándolos con la valoración de ítem dos, en cuanto a la autonomía de los formadores. Para las universidades existe mayor autonomía de actuación del formador con lo que posiblemente, el centro deberá posteriormente controlar o informarse sobre las decisiones que se toman.

Por otro lado, para las consultoras la autonomía de actuación del formador es menor por lo que su toma de decisiones es relativa. Evidentemente, que si no existe un margen de autonomía no es tan necesario un control de las decisiones que se toman, porque de hecho son mínimas.

Protagonismo del centro	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Control previo de los instrumentos de evaluación	3,60	1,26	3,14	1,17	
2. Dar autonomía total a los formadores	3,60	1,17	2,79	1,05	
3. Participar en la toma de decisiones final	3,44	1,24	3,60	0,99	
4. Controlar las decisiones de los formadores	3,33	1,12	2,36	1,08	P=0,05 (1>2)
5. Ser el único responsable de planificar y realizar la evaluación	2,00	0,87	2,23	1,01	

Tabla8.116: Valoración protagonismo del centro

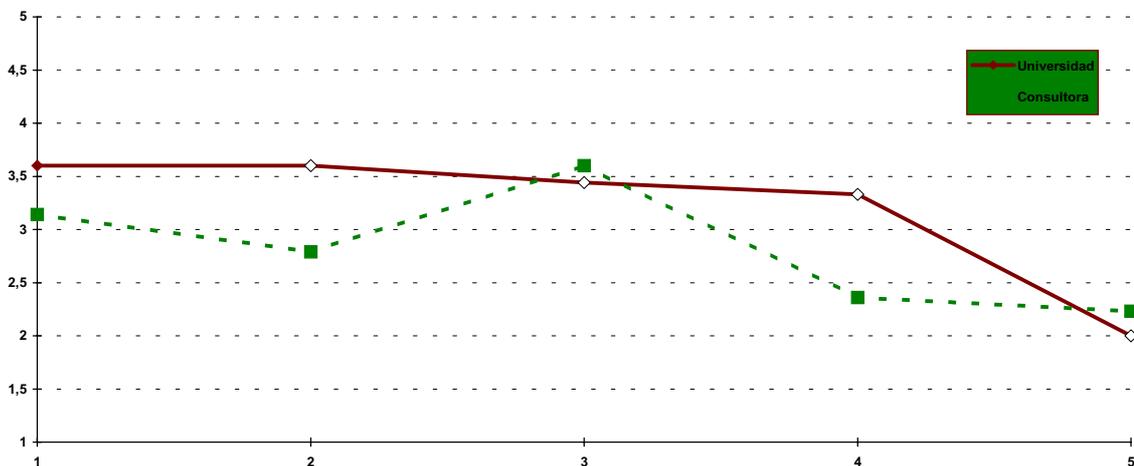


Gráfico 8.116: Perfil protagonismo del centro.

8.3.3.4 Certificación de las competencias.

Cuando se analiza la certificación de las competencias en los programas analizados, diseñados y desarrollados por universidades y consultoras, se encuentran diferencias

significativas entre las valoraciones que hacen las instituciones en relación con: la consideración de que la evaluación no es suficiente para certificar las competencias y que la evaluación para la certificación de éstas debe ser interna y externa además de la participación del propio participante.

Estas valoraciones son superiores para las universidades, considerando que para certificar competencias no es suficiente con la evaluación del proceso de formación y, necesariamente, han de constituirse equipos de evaluación en los que participen los propios implicados en las acciones de formación y otros agentes externos.

Para las consultoras esta evaluación de competencias parece ser un aspecto muy poco relevante si tenemos en cuenta la puntuación otorgada a todos los aspectos; todos ellos situados por debajo de la media.

En las entrevistas realizadas la certificación de las competencias aparece como un aspecto un tanto confuso y del que se tienen pocos conocimientos sobre cómo desarrollar estos procesos, y así lo manifiestan algunos formadores:

“En este momento no veo claro la certificación de los propios formadores: por la inestabilidad, por la movilidad, por la ocasionalidad de los formadores en estos contextos de cambio”. (E4).

“El tema metodológico para la certificación está muy en el aire. No se sabe si será un modelo de listado u otro modelo más flexible, a partir del análisis de puesto de trabajo o de tareas,. Pero el problema es con qué criterios y con qué indicadores y referentes se va a certificar. Lo tengo muy oscuro”. (E4).

Para otros, queda muy claro que la certificación debe realizarse mediante un tribunal de personas internas y externas a la institución organizadora de la formación (normalmente gente de la empresa que contrata formación y mediante simulaciones.

“En la certificación que nosotros realizamos se hacen simulaciones delante de un tribunal, a parte de unas pruebas orales y de conocimiento. Este tribunal de evaluación esta compuesto por formadores de mi consultora y por gente del departamento de formación de la empresa”. (E5).

En otras entrevistas realizadas a formadores de consultoras se comenta que, por ahora, la certificación complica la vida a los participantes y a los formadores.

“A mí la certificación me parece bien pero con juicio y equilibrio. No podemos complicar la vida social a las empresas y a los profesionales. Las cosas tienen que salir para ayudar no para complicar o dificultar.”(E1).

Certificación de las competencias	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. La mera evaluación no es suficiente para certificar las competencias profesionales	3,73	1,16	2,69	1,40	P=0,02 (1>2)
2. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen en ello los formadores y los participantes	2,63	1,20	2,20	0,94	
3. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen formadores y expertos externos	2,68	1,21	2,53	1,25	
4. La evaluación es suficiente para certificar si interviene la institución y los agentes sociales	2,36	1,00	2,00	0,93	
5. La evaluación es suficiente para certificar si es interna-externa e interviene el propio participante	4,14	1,13	2,33	1,40	P=0,00 (1>2)

Tabla 8.117: Valoración de la certificación de las competencias.

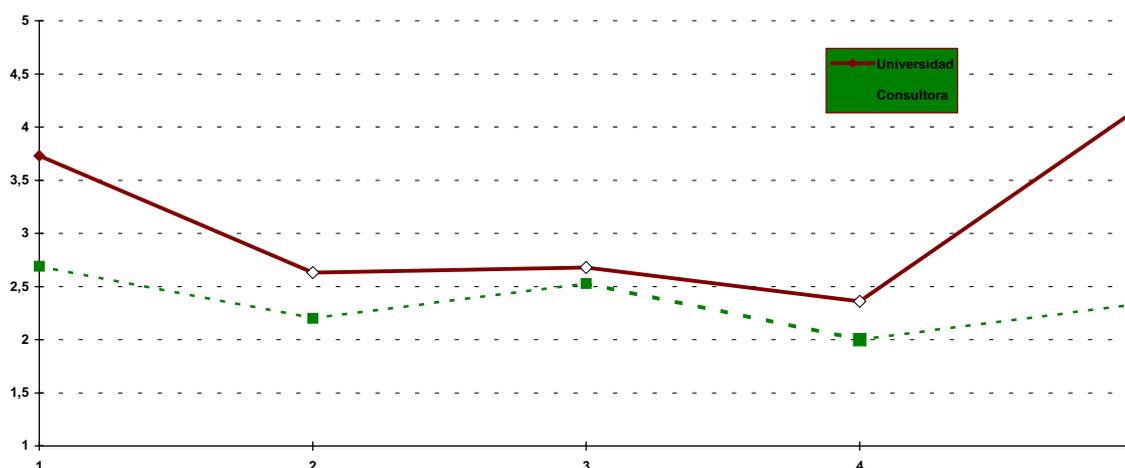


Gráfico 8.117: Perfil certificación de competencias.

Otro de los puntos importantes en la certificación de las competencias es la definición de los objetos de evaluación, la selección de los evaluadores y instrumentos de evaluación.

En este sentido, como podemos apreciar en la tabla siguiente, se observan diferencias significativas en cinco de los seis supuestos propuestos. Todos ellos a favor de las opiniones de los informantes de las universidades.

Por un lado, los encuestados de las universidades opinan que en el proceso de evaluación de las competencias es más importante la implicación de los formadores que desarrollan los programas y de formadores no implicados directamente en los procesos de formación que para los encuestados de las consultoras. Por otro lado, también es significativamente superior la valoración que hacen los informantes de universidad sobre la necesidad de una evaluación para la certificación combinada también con una evaluación institucional.

También son significativamente superiores las opiniones sobre los instrumentos de evaluación para la certificación. Las universidades consideran que la observación sistemática de la práctica profesional puede ser uno de los instrumentos más pertinentes para la evaluación de las competencias.

Además, esta evaluación de competencias debe centrarse en los puntos clave del programa y debe tener muy en cuenta la transferencia de lo aprendido a otras situaciones de aprendizaje y trabajo. En este caso, los implicados en los programas de las universidades lo valoran significativamente más alto que los implicados de las consultoras.

Certificación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Está combinada con la evaluación de otros profesores	3,62	1,20	2,13	1,19	P=0,00 1>2
2. Está combinada con la evaluación institucional	3,33	1,43	1,80	1,01	P=0,00 1>2
3. Se hace en relación al rendimiento de toda la clase	2,57	1,33	2,53	1,25	
4. Se centra en los puntos clave del programa	3,86	1,11	2,81	1,17	P=0,01 1>2
5. Se centra en los puntos clave y tiene en cuenta la transferencia	4,14	0,96	3,31	1,45	P=0,05 1>2
6. Se basa en la observación sistemática de la práctica profesional	4,29	0,85	3,13	1,25	P=0,00 1>2

Tabla 8.118: Valoración de la certificación.

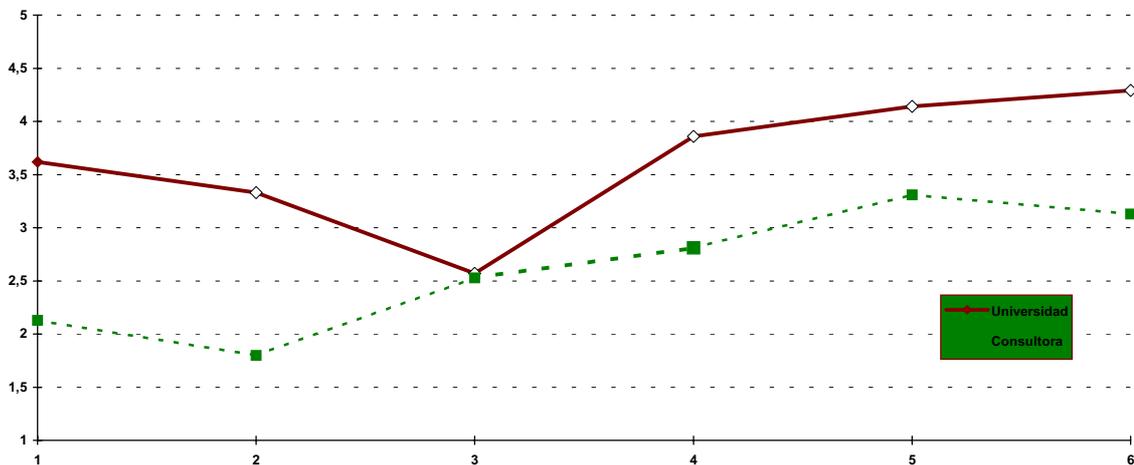


Gráfico 8.118: Perfil certificación.

En otros aspectos relacionados con la certificación no se evidencian diferencias significativas entre instituciones.

Pero si que hay que destacar que los informantes de ambas instituciones manifiestan opiniones similares en cuando a la consideración de la evaluación para la

certificación como un proceso que debe considerar no sólo la evaluación del programa, sino también la del formador.

Este proceso, por otra parte, no es suficiente sólo con la autoevaluación durante el desarrollo del programa y además hay que reafirmar esas competencias certificadas periódicamente, por lo que la evaluación diferida se convierte en un mecanismo para poder asegurar la adquisición de competencias.

Evaluación para la certificación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Tendría que haber una evaluación al final de cada programa donde se evalúe al formador	4,10	0,83	3,75	1,24	
2. Sería suficiente una autoevaluación durante el desarrollo de cada programa	2,67	0,97	2,07	0,88	
3. La evaluación que reafirme competencias profesionales tendría que ser cada tres años	2,90	1,34	2,47	1,19	
4. Una vez dada la certificación ya no son necesarias otras evaluaciones diferidas	1,33	0,66	1,27	0,59	

Tabla 8.119: Valoración evaluación para la certificación

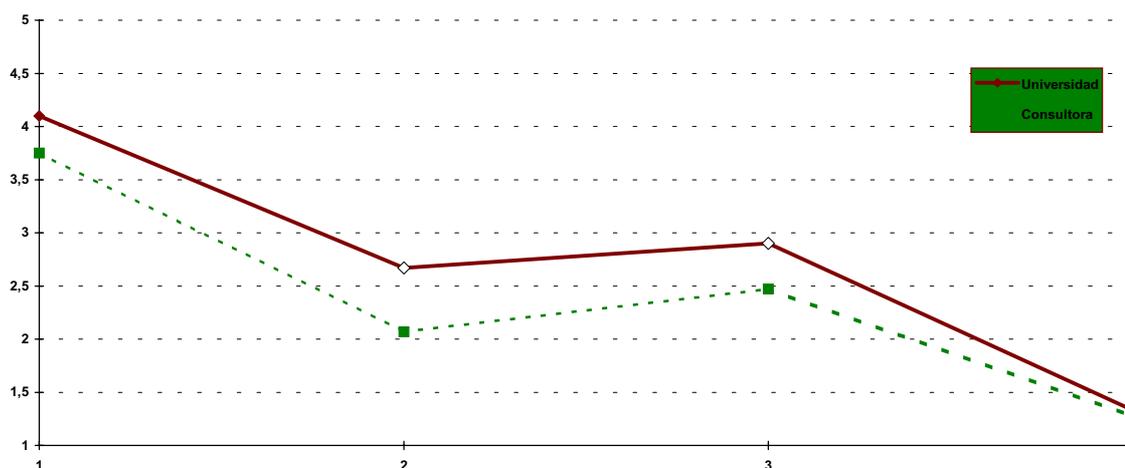


Gráfico 8.119: Perfil evaluación para la certificación.

La **evaluación enfocada a la certificación** se decanta más significativamente hacia la consideración de los conceptos, los procedimientos y las actitudes y valores en los programas de las universidades que para los programas de las consultoras de formación. En estos tres casos, la opinión de los encuestados de las universidades es significativamente superior.

También es superior para el caso de las universidades, aunque en este caso no se evidencian diferencias significativas, la consideración de los conceptos, procedimientos y actitudes y valores de manera integral en la evaluación para la certificación.

Hay que decir que la no evidencia de diferencias significativas en este caso se debe a la alta dispersión que existe en ambos casos en cuanto a su valoración.

Evaluación enfocada a la certificación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Los conceptos del programa	3,80	0,84	2,38	1,04	P=0,01 (1>2)
2. Los procedimientos	4,00	1,00	2,69	0,95	P=0,04 (1>2)
3. Las actitudes y valores	3,83	0,98	2,54	1,05	P=0,02 (1>2)
4. Las tres anteriores de manera integral	4,33	0,82	3,50	1,22	
5. Las tres primeras pero priorizando los conceptos	2,80	1,48	2,38	1,26	
6. Las tres primeras pero priorizando los procedimientos	3,43	1,62	2,62	1,33	
7. Las tres primeras pero priorizando los valores (actitudes)	2,83	1,47	3,00	1,35	

Tabla 8.120: Valoración evaluación enfocada a la certificación.

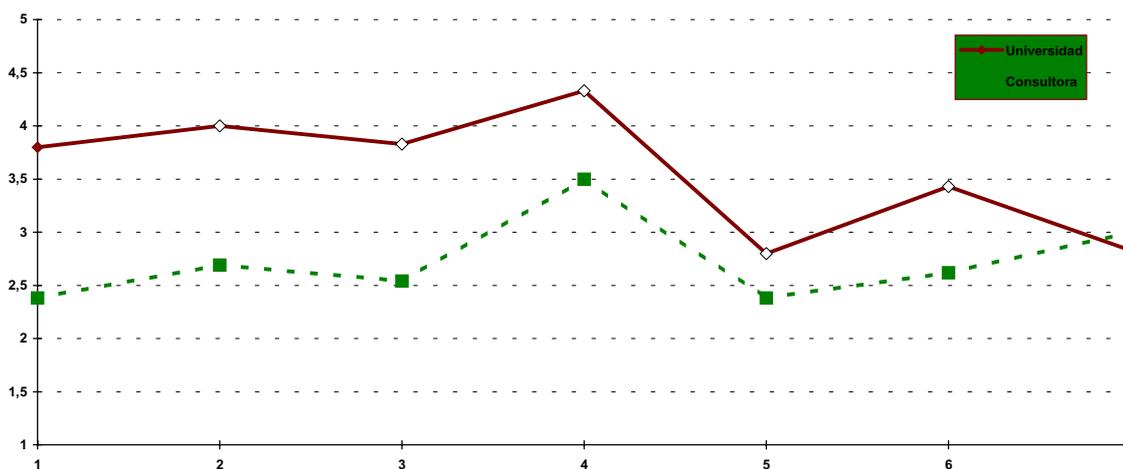


Gráfico 8.120: Perfil evaluación enfocada a la certificación

8.3.3.5 Conocimientos de evaluación.

Las valoraciones sobre los **conocimientos necesarios para evaluar** que realizan los encuestados de universidades y consultoras son significativamente distintas por lo que se refiere a:

- Conocimientos sobre **evaluación satisfactoria**. En este caso, los encuestados de las universidades consideran que es mucho más necesario este conocimiento en evaluación que las consultoras.

- Conocimiento sobre **criterios de evaluación**, sobre como definir criterios relevantes y pertinentes. Para los informantes de las universidades estos conocimientos también son más necesarios que para los informantes de las consultoras.
- También son mucho más importantes para las universidades que para las consultoras **conocimientos acerca la selección y secuenciación** previa de los contenidos.
- Conocimientos en **evaluación de programas y evaluación de estrategias metodológicas**. En este caso, también son más necesarios para los encuestados de universidades.

Estos resultados nos evidencian como las universidades y los responsables del diseño y desarrollo de los programas analizados valoran como muy necesarios los conocimientos en evaluación. Para el caso de las consultoras y sus responsables esas necesidades en conocimientos sobre evaluación son significativamente menores.

Conocimientos en evaluación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Evaluar rendimientos bajo suficiencia de rendimiento logrado (nivel de rendimiento logrado)	3,82	1,10	3,56	1,26	
2. Evaluar rendimientos bajo satisfactoriedad (de acuerdo a posibilidades de los alumnos)	4,27	0,77	3,33	1,29	P=0,02 (1>2)
3. Elaborar la lista pertinente y relevante de criterios para la evaluación	4,45	1,01	3,33	1,54	P=0,02 (1>2)
4. Seleccionar y secuenciar previamente los contenidos del programa	4,45	0,80	3,40	1,30	P=0,01 (1>2)
5. Evaluar el propio programa	4,59	0,73	3,88	1,36	P=0,04 (1>2)
6. Evaluar los medios didácticos	4,27	0,83	3,81	1,33	
7. Evaluar las estrategias metodológicas	4,68	0,57	3,94	1,39	P=0,05 (1>2)

Tabla 8.121: Valoración sobre los conocimientos en evaluación.

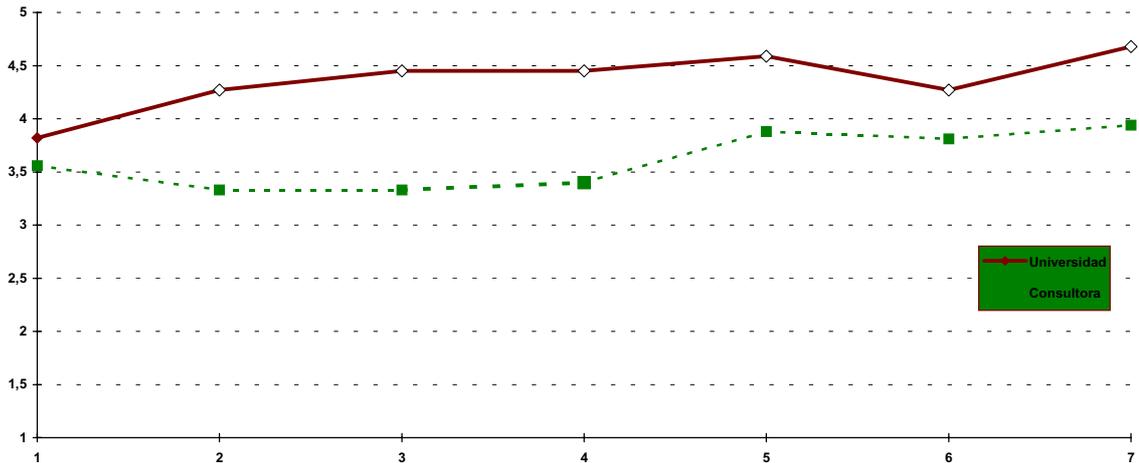


Gráfico 8.121: Perfil conocimientos en evaluación.

8.3.3.6 Referentes y criterios de evaluación.

Los puntos de **referencia** que ha de tener un formador en la evaluación, según los responsables de los programas de universidades y consultoras, son principalmente los objetivos de los programas, la satisfacción de las necesidades formativas y la satisfacción de las necesidades de la empresa, aunque no se evidencian diferencias significativas entre ambas instituciones.

Tampoco se muestran diferencias significativas en el resto de aspectos considerados. Sólo comentar que en las instituciones universitarias la definición previa de criterios para la evaluación es un punto de referencia importante para la evaluación, más que para las consultoras, aunque las diferencias no son significativas.

Por otras parte, ambas instituciones manifiestan opiniones similares en relación con la tradición de estos cursos y el criterio personal del formador como referentes muy poco utilizados en la evaluación.

Referentes de evaluación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Son criterios preestablecidos	4,00	0,71	3,40	1,06	
2. Son contenidos del programa	3,89	0,78	3,93	0,70	
3. Son los objetivos de la programación	4,44	0,53	4,13	0,92	
4. Es la satisfacción de necesidades formativas	4,44	0,63	4,13	0,74	
5. Son las necesidades de la empresa para la formación	4,11	0,60	4,07	1,10	
6. La tradición de este tipo de cursos	1,78	0,83	2,07	1,00	
7. Es el criterio personal del formador	2,56	1,42	2,36	1,08	

Tabla 8.122: Valoración de los referentes de evaluación.

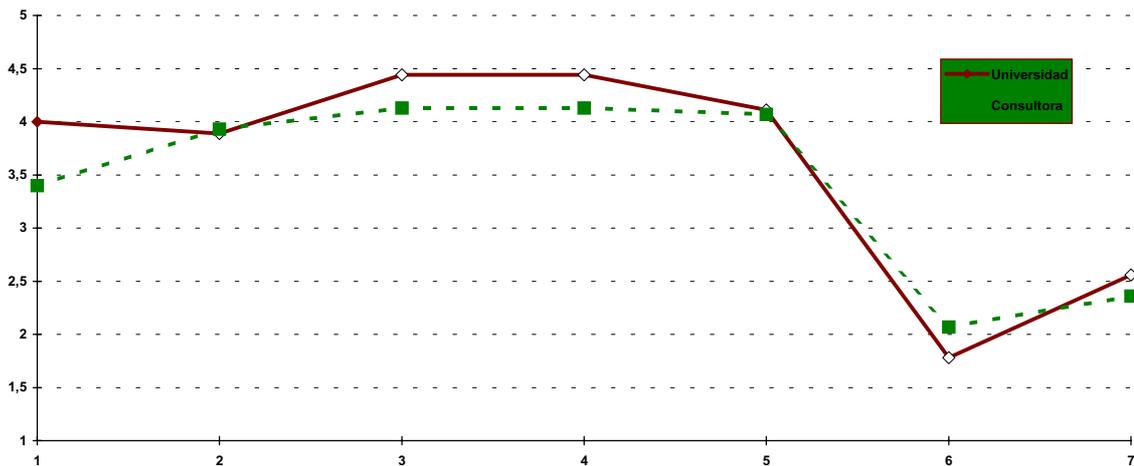


Gráfico 8.122: Perfil referentes de evaluación.

La evaluación que realiza el formador debe considerar unos determinados criterios que le permitan valorar la información recogida para la toma de decisiones posterior.

En los programas evaluados, y en relación con la evaluación y los criterios que se implican, se evidencian diferencias significativas en la consideración de la evaluación suficiente y con relación a la evaluación relativa de acuerdo a cada participante. En ambos casos, las universidades puntúan significativamente superior la utilización de estos criterios de suficiencia y de relatividad.

De todas maneras para las universidades la evaluación más utilizada es la suficiente y satisfactoria (de acuerdo a posibilidades del participante) y la relativa de acuerdo a cómo es cada participante y, en menor medida, de acuerdo al grupo.

Las consultoras, por otra parte, opinan que los criterios que ellas utilizan en la evaluación son los de suficiencia y satisfactoridad y en menor medida la relativa al grupo.

Criterios	Universidad		Consultores		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Solamente suficiente (nivel de rendimiento logrado)	3,44	1,13	2,15	0,99	P=0,01 (1>2)
2. Suficiente y satisfactoria (de acuerdo con las posibilidades del participante)	4,22	0,83	3,43	1,09	
3. Absoluta (escala de 1 a 10)	2,56	1,33	2,67	1,23	
4. Relativa de acuerdo al grupo (punto más alto de la escala es el más alto para el participante)	3,11	1,27	3,08	0,95	
5. Relativa respecto a cómo es cada participante	3,60	1,07	2,46	0,97	P=0,01 (1>2)

Tabla 8.123: Valoración criterios de evaluación.

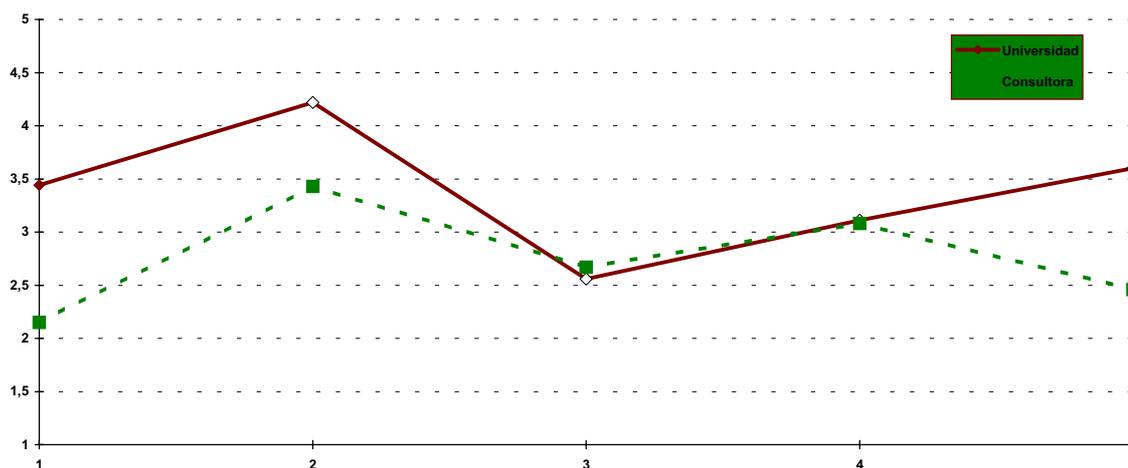


Gráfico 8.123: Perfil criterios de evaluación.

En el análisis de los indicadores para la evaluación del rendimiento, se evidencian diferencias significativas en cuanto al logro de competencias.

Para las universidades este logro de competencias profesionales es el indicador de máxima referencia en la evaluación del rendimiento y es significativamente superior que para las consultoras de formación, aunque también lo consideren como el indicador más utilizado.

Tanto para las consultoras como para las universidades es importante tener como referencia en la evaluación del rendimiento la consecución de las actitudes y valores y la adecuación a los intereses de los participantes, aunque son ligeramente superiores las valoraciones por parte de los implicados de las universidades.

Referentes-indicadores	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. El dominio de ámbitos de los conceptos	3,89	0,60	3,29	1,07	
2. La consecución de valores y actitudes	4,10	0,74	3,71	0,83	
3. El logro de competencias profesionales	4,80	0,42	4,36	0,50	P=0,03 (1>2)
4. La adecuación a los intereses de las empresas formativas	3,70	0,95	3,38	1,12	
5. La adecuación a los intereses de los participantes	4,11	1,17	3,62	0,96	
6. Las habilidades y destrezas didácticas	3,56	0,88	3,50	1,22	

Tabla 8.124: Valoración referentes-indicadores

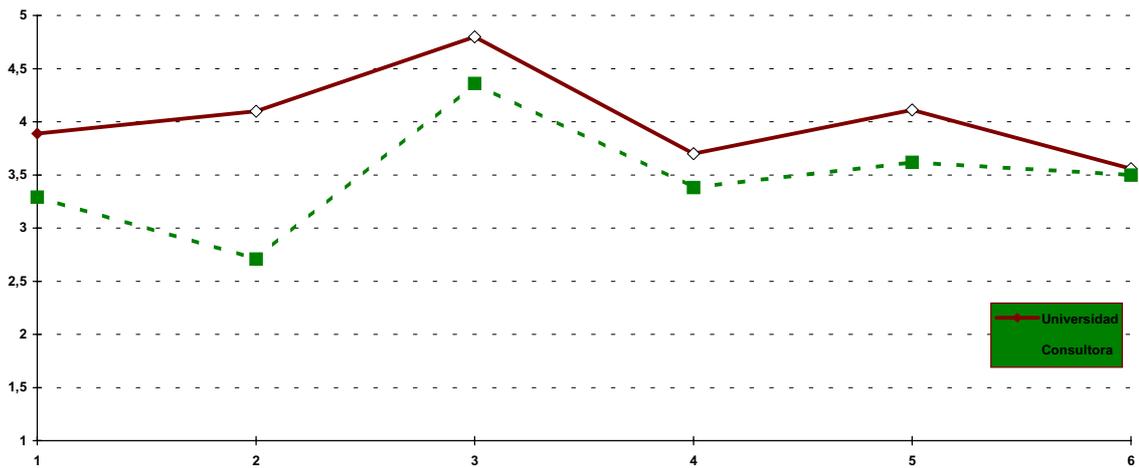


Gráfico 8.124: Perfil referentes-indicadores

Las **orientaciones para la evaluación** de la formación, por parte del centro se basan, según los implicados de universidades y consultoras en los criterios bajo los que se evalúa, el tipo de instrumentos y los distintos momentos de evaluación. En este caso no se evidencia ninguna diferencia significativa entre las instituciones implicadas en el estudio.

Si que destacamos, aunque las diferencias no sean significativas, la valoración ligeramente superior que realizan los implicados de las consultoras sobre los niveles mínimos de suficiencia y la selección de contenidos a evaluar como orientaciones para la evaluación.

Para ambas instituciones la composición de las juntas no es uno de los aspectos más importantes en las orientaciones para la evaluación.

Orientaciones en la evaluación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Los niveles mínimos de suficiencia	2,89	1,36	3,36	1,01	
2. Los criterios bajo los que se evalúa	3,44	1,42	3,36	1,15	
3. El tipo de instrumentos	3,11	1,27	3,43	1,40	
4. La selección de contenidos a evaluar	2,89	1,05	3,07	1,00	
5. Los distintos momentos de evaluación	3,44	1,42	3,29	1,38	
6. La composición de la "junta de evaluación"	2,78	1,56	2,54	1,27	

Tabla 8.125: Valoración orientaciones para la evaluación.

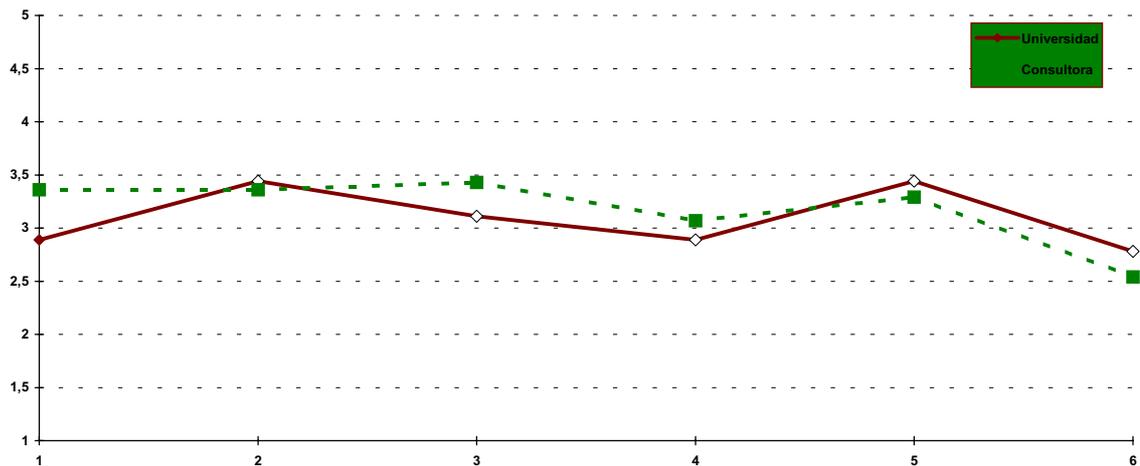


Gráfico 8.125: Perfil orientaciones para la evaluación.

8.3.3.7 Finalidades de la evaluación.

La valoración sobre la utilidad de la evaluación diagnóstica es significativamente superior en los programas gestionados por las universidades en lo relativo a:

- Conocer el nivel de entrada de las capacidades de los participantes
- Saber el dominio de competencias que el participante tiene.
- Orientar al participante en su aprendizaje.

Estos resultados nos evidencian la gran utilidad de la evaluación diagnóstica para conocer las características de los participantes en los aspectos relevantes para el ajuste de su formación, cuales son las competencias y las capacidades en el caso de las universidades.

También es importante destacar, aunque en este aspecto no se evidencian diferencias significativas entre instituciones, la utilidad de la evaluación diagnóstica de cara a la adaptación de la programación ya realizada.

Utilidad evaluación diagnóstica	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Conocer el nivel de entrada de las capacidades de los participantes	4,50	1,27	3,50	0,76	P=0,04 (1>2)
2. Saber el dominio de competencias que el participante tiene	4,80	0,42	3,77	0,60	P=0,00 (1>2)
3. Orientar al participante en su aprendizaje	4,70	0,48	3,54	0,78	P=0,00 (1>2)
4. Seleccionar a los participantes	2,11	0,93	3,08	1,32	
5. Ajustar la programación ya hecha	3,80	1,40	3,62	0,65	

Tabla 8.126: Valoración de la utilidad de la evaluación diagnóstica.

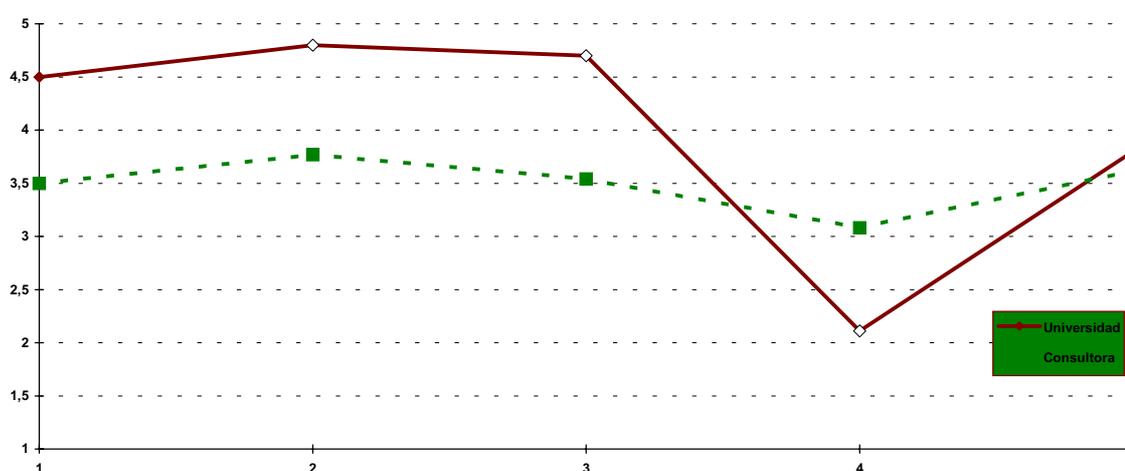


Gráfico 8.126: Perfil evaluación diagnóstica.

La importancia de las **finalidades de la evaluación** en el contexto de la formación de formadores y según las instituciones implicadas en el estudio es significativamente superior para las universidades en cuanto a la finalidad diagnóstica y la finalidad sumativa.

No es el caso para la evaluación formativa, la cuál es considerada por ambas instituciones como una de las finalidades más importantes en los programas de formación de formadores. Esta evaluación les permite valorar el proceso de desarrollo introducir los cambios que se consideren oportunos para una mejor integración de los aprendizajes y desarrollo de competencias.

La evaluación de impacto es valorada también como una finalidad imprescindible para asegurar la transferencia de lo aprendido en el puesto de trabajo. En esta valoración no se muestran diferencias significativas entre instituciones, pero es ligeramente superior la valoración que emiten las universidades.

Finalidad evaluación	Universidad		Consultora		Sign (Dif)
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Diagnóstica	4,30	0,95	3,31	1,18	P=0,05 (1>2)
2. Formativa	4,70	0,48	4,00	1,13	
3. Sumativa	4,60	0,70	3,27	1,16	P=0,00 (1>2)
4. De impacto	4,20	1,14	3,86	1,23	

Tabla 8.127: Valoración finalidades de la evaluación.

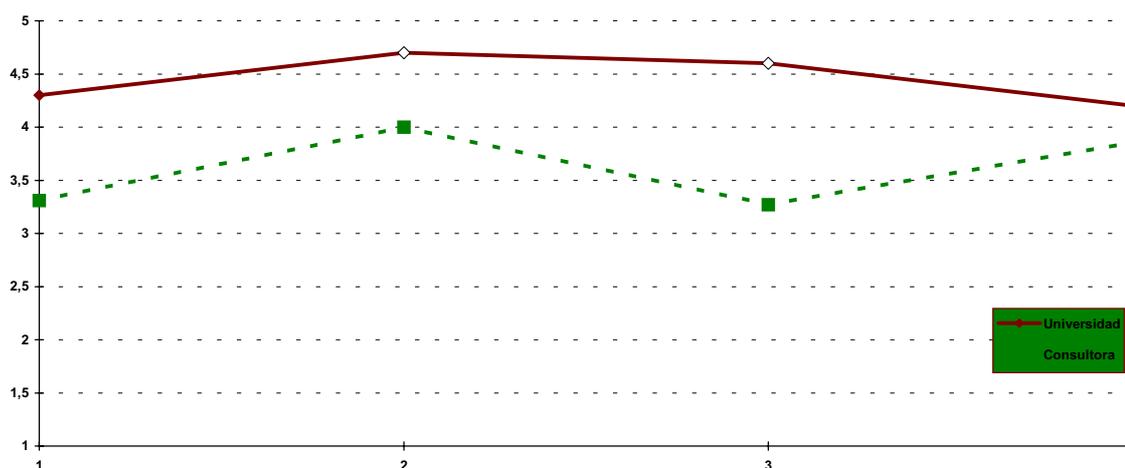


Gráfico 8.127: Perfil finalidades de evaluación.

El peso de la **evaluación sumativa** se manifiesta en la toma de decisiones. En los programas analizados no se evidencian diferencias significativas entre instituciones con relación a este peso.

De todas maneras, hay que destacar, que aunque no se evidencien diferencias significativas⁴, el peso de la evaluación sumativa acerca de la promoción o no de los participantes es superior en el caso de las universidades.

Por otro lado, ambas instituciones valoran de manera muy similar la manifestación del peso de la evaluación sumativa si se combina con la evaluación diagnóstica y sumativa, además de destacarlo como el ítem más valorado por ambas instituciones.

⁴ Aunque la distancia es casi de un punto entre la puntuación de las universidades de las consultoras, las diferencias no son significativas porque hay que tener en cuenta la desviación tan alta en ambos.

Evaluación sumativa	Universidad		Consultoras		Sign
	Media	Desviac.	Media	Desviac.	
1. Decidir si se promociona (aprobar) o no (suspender)	3,50	1,85	2,57	1,34	
2. Usarla como única referencia para la certificación	2,13	1,25	2,53	1,13	
3. Combinarla con la evaluación diagnóstica y formativa	3,75	1,39	3,43	1,28	

Tabla 8.128: Valoración evaluación sumativa.

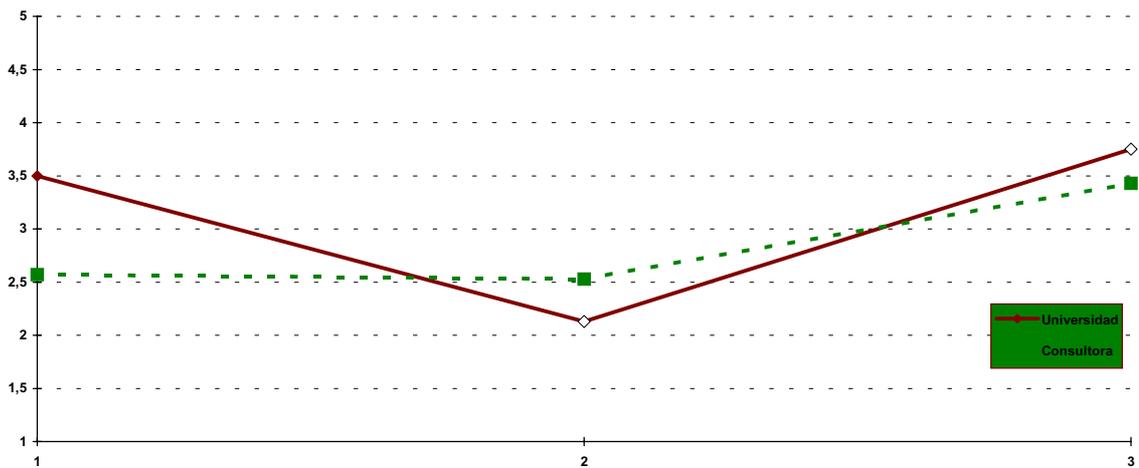


Gráfico 8.128: Perfil evaluación sumativa.

8.3.3.8 Notificación de la evaluación.

En el análisis sobre la notificación de la evaluación, no se evidencian diferencias significativas, aunque las puntuaciones de las universidades sean superiores en lo relativo a la notificación en términos de “apto” y “no apto”, la exposición pública y la notificación a cada uno de los participantes. Para entender estas no diferencias hay que tener en cuenta la alta dispersión en las valoraciones, pero además la decisión que tomamos de considerar sólo significativas aquellas que se encuentran en margen de error del 5%.

Destacamos de todas modos que la manera más frecuente de notificar la evaluación es la que se da a cada participante en la fórmula apto y no apto, para el caso de las universidades. Para las consultoras este tipo de notificaciones es poco usual.

Notificación de la evaluación	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. A cada uno de los participantes en el curso	3,88	1,55	2,75	1,71	
2. Se expone públicamente	2,50	1,85	1,50	0,90	
3. A los participantes mediante entrevista oral	2,14	1,46	1,75	1,29	
4. A los participantes con orientaciones pertinentes	2,57	1,51	2,00	1,21	
5. No se notifica la calificación sino sólo "apto", "no apto".	3,38	1,85	2,00	1,35	

Tabla 8.129: Valoración notificación de la evaluación.

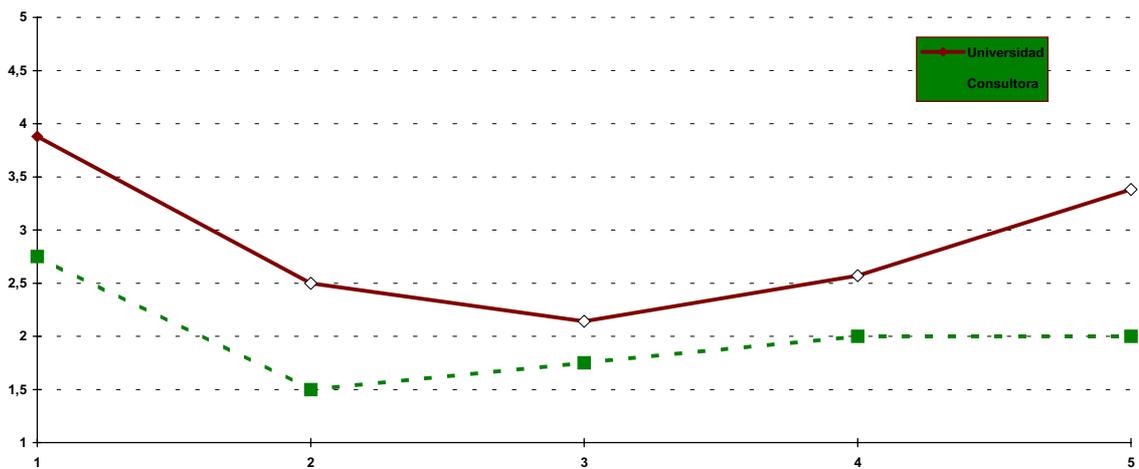


Gráfico 8.129: Perfil notificación de la evaluación.

8.3.3.9 Resultados del programa de formación de formadores.

Los **resultados globales** del curso de formación de formadores no presentan diferencias significativas entre instituciones salvo en un caso: el referido a la consideración de que la experiencia como formador ha sido gratificante.

Para los formadores de los programas de formación de formadores la experiencia en estos programas es mucho más gratificante que para los formadores de los programas de las consultoras.

En cuanto al resto de resultados podemos afirmar que estos más positivos para los responsables de las universidades que para los de las consultoras. Aunque no se evidencien diferencias significativas, las puntuaciones son ligeramente superiores en el caso de las universidades.

Para las consultoras se valora como muy positivo la consecución de los objetivos, la satisfacción de expectativas por parte de los formadores y la consideración de que los participantes han incrementado su motivación.

Resultados del programa	Universidad		Consultora		Sign
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Los objetivos del programa se han alcanzado	4,50	0,53	4,27	0,59	
2. El programa ha satisfecho mis expectativas como formador	4,33	0,82	4,00	0,85	
3. La actividad del coordinador del programa ha sido positiva	4,14	1,21	3,71	1,14	
4. Los participantes han logrado los objetivos del programa	4,13	0,64	4,20	0,56	
5. Los participantes han modificado sus actitudes	4,13	0,35	3,73	0,59	
6. Los participantes han incrementado la motivación por la formación	4,13	0,35	4,00	0,85	
7. Mi participación en el curso ha mejorado mis habilidades como docente	4,33	0,52	3,87	0,99	
8. La realización del curso ha incrementado mi motivación hacia la formación	4,67	0,52	3,73	1,10	
9. Este curso exige mucha implicación del formador	4,00	0,71	3,80	1,15	
10. Esta experiencia como formador ha sido gratificante	4,56	0,73	3,60	1,06	P=0,02 (1>2)
11. Los participantes reconocen mi esfuerzo como formador	4,33	0,87	3,87	0,83	
12. La institución reconoce mi esfuerzo como formador	3,89	1,27	3,53	0,64	
13. Este curso me ha hecho concienciarme de mis necesidades de formación continua como formador	4,44	0,53	3,87	1,19	

Tabla 8.130: valoración de los resultados globales.

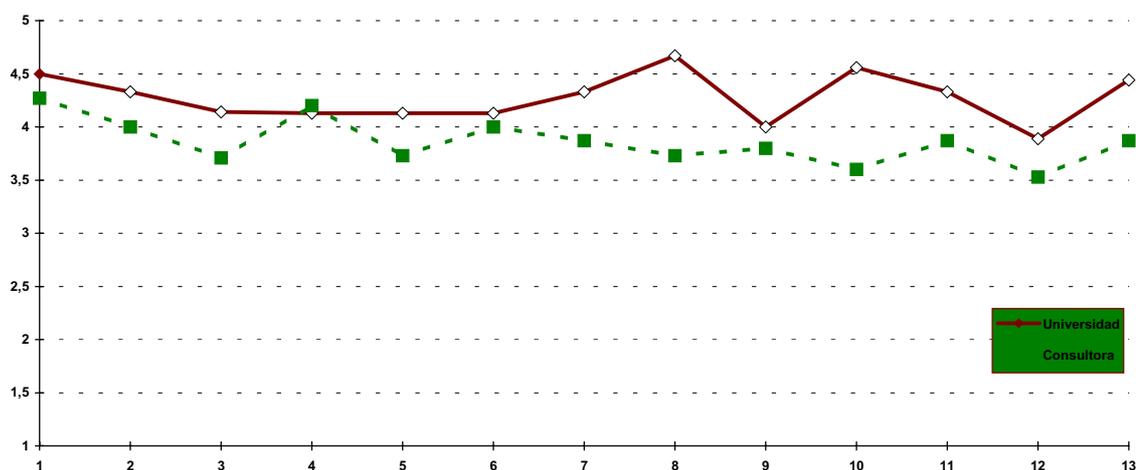


Gráfico 8.130: Perfil resultados globales.

8	RESULTADOS: DISEÑO, DESARROLLO Y RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES.	325
8.1	INTRODUCCIÓN.	325
8.2	VALORACIÓN DEL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES SEGÚN AGENTES	326
8.2.1	<i>Diseño del programa.</i>	326
8.2.2	<i>Desarrollo del programa.</i>	348
8.2.3	<i>Resultados del programa.</i>	380
8.3	VALORACIÓN DEL DISEÑO, DESARROLLO Y RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES SEGÚN INSTITUCIONES.	406
8.3.1	<i>Diseño del programa.</i>	406
8.3.2	<i>Desarrollo del programa.</i>	427
8.3.3	<i>Resultados del programa.</i>	454
Tabla 8.1:	Estudio de los contextos.	326
Tabla 7.2:	Análisis de necesidades.	328
Tabla 8.3:	Análisis de grupos de incidencia.	329
Tabla 8.4:	Valoración objetivos.	330
Tabla 8.5:	Valoración de los contenidos.	332
Tabla 8.6:	Valoración de la agrupación de contenidos.	333
Tabla 8.7:	Valoración de las áreas de contenido.	334
Tabla 8.8:	Valoración de la secuenciación de contenidos.	335
Tabla 8.9:	Valoración de los criterios para el diseño de las estrategias metodológicas.	336
Tabla 8.10:	Valoración tipología estrategias.	337
Tabla 8.11:	Valoración debate pertinencia estrategias.	339
Tabla 8.12:	Valoración de la especificación de los recursos.	340
Tabla 8.13:	Valoración de las bases y fundamentos del diseño curricular.	341
Tabla 8.14:	Valoración del conocimiento de la programación.	342
Tabla 8.15:	Valoración sobre el sistema de evaluación.	343
Tabla 8.16:	Valoración de la orientación en los programas de formación de formadores.	344
Tabla 8.17:	Valoración de la reflexión crítica de la programación.	345
Tabla 8.18:	Valoración de la contrastación de la programación.	346
Tabla 8.19:	Valoración selección de participantes.	347
Tabla 8.20:	Valoración del tratamiento y aprendizaje de los contenidos.	348
Tabla 8.21:	Valoración de la intencionalidad docente.	350
Tabla 8.22:	Valoración actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.	351
Tabla 8.23:	Valoración actividades enseñanza-aprendizaje.	352
Tabla 8.24:	Valoración de los contenidos durante el desarrollo.	354
Tabla 8.25:	Valoración de la consideración del grupo.	355
Tabla 8.26:	Valoración de los aspectos de interés en el proceso.	356
Tabla 8.27:	Valoración del cuidado pedagógico durante el proceso.	358
Tabla 8.28:	Valoración clases presenciales.	359
Tabla 8.29:	Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.	361
Tabla 8.30:	Valoración de las clases prácticas.	362
Tabla 8.31:	Valoración de las estrategias metodológicas.	363
Tabla 8.32:	Valoración de la participación.	364
Tabla 8.33:	Valoración de los momentos de desmotivación.	365
Tabla 8.34:	Valoración de la acción del formador.	366
Tabla 8.35:	Valoración de la acción del formador durante el proceso.	368
Tabla 8.36:	Valoración de los recursos.	369
Tabla 8.37:	Valoración de los medios didácticos en el desarrollo del programa.	370
Tabla 8.38:	Valoración distribución del espacio aula.	371
Tabla 8.39:	Valoración de los espacios destinados a la formación.	373
Tabla 8.40:	Valoración de los cambios en la programación.	374

Tabla 8.41: Valoración del logro de objetivos.....	375
Tabla 8.42: Valoración de la revisión de notas y apuntes.....	376
Tabla 8.43: Valoración de la tutoría.	378
Tabla 8.44: Valoración proceso de enseñanza-aprendizaje.	379
Tabla 8.45: Valoración del proceso de consecución de los objetivos.....	380
Tabla 8.46: Valoración de la evaluación.	381
Tabla 8.47: Valoración de las pruebas de evaluación.....	383
Tabla 8.48: Valoración de los instrumentos de evaluación.	384
Tabla 8.49: Valoración de los responsables de evaluación.....	385
Tabla 8.50: Valoración de los evaluadores del programa.....	387
Tabla 8.51: Protagonismo del centro en la evaluación.	388
Tabla 8.52: Valoración de la certificación de las competencias.	389
Tabla 8.53: Valoración de la certificación.....	390
Tabla 8.54: Valoración evaluación para la certificación	392
Tabla 8.55: Valoración del contenido de la evaluación enfocada a la certificación.	393
Tabla 8.56: Valoración sobre los conocimientos en evaluación.....	394
Tabla 8.57: Valoración de los referentes de evaluación.	395
Tabla 8.58: Valoración criterios de evaluación.	397
Tabla 6.59: Valoración del rendimiento del participante.....	398
Tabla 8.60: Valoración de las orientaciones para la evaluación.	399
Tabla 8.61: Valoración de la utilidad de la evaluación diagnóstica.....	400
Tabla 8.62: Valoración de las finalidades de la evaluación.....	402
Tabla 8.63: Valoración de la evaluación sumativa.	402
Tabla 8.64: Notificación de la evaluación.	404
Tabla 65: Valoración de los resultados del programa.....	405
Tabla 8.66: Estudio de los contextos.	407
Tabla 8.67: Análisis de necesidades	408
Tabla 8.68: Análisis de grupos de incidencia	409
Tabla 8.69: Valoración objetivos.....	410
Tabla 8.70: Valoración de los contenidos.....	411
Tabla 8.71: Valoración de la agrupación de contenidos.....	413
Tabla 8.72: Valoración de tipología de contenido.....	414
Tabla 8.73: Valoración de la secuenciación de contenidos.	415
Tabla 8.74: Valoración de los criterios para el diseño de las estrategias metodológicas.....	416
Tabla 8.75: Valoración tipología estrategias.	417
Tabla 8.76: Valoración debate pertinencia estrategias.	418
Tabla 8.77: Valoración de la especificación de los recursos.	419
Tabla 8.78: Valoración de las bases y fundamentos del diseño curricular.	420
Tabla 8.79: Valoración del conocimiento de la programación.	421
Tabla 8.80: Valoración sobre el sistema de evaluación.	422
Tabla 8.81: Valoración de la orientación.....	423
Tabla 8.82: Valoración de la reflexión crítica de la programación.....	424
Tabla 8.83: Valoración de la contrastación de la programación.....	425
Tabla 8.84: Valoración selección de participantes.	426
Tabla 8.85: Valoración del tratamiento y aprendizaje de los contenidos.	428
Tabla 8.86: Valoración de la intencionalidad docente.....	429
Tabla 8.87: Valoración actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.....	430
Tabla 8.88: Valoración actividades enseñanza-aprendizaje-contenidos.....	431
Tabla 8.89: Valoración de los contenidos durante el desarrollo.....	432
Tabla 8.90: Consideración del grupo.....	434
Tabla 8.91: Valoración de estrategias metodológicas.....	435
Tabla 8.92: Valoración de la explicación del formador.....	436
Tabla 8.93: Valoración clases presenciales.	437
Tabla 8.94: Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.	438
Tabla 8.95: Valoración de las clases prácticas.....	439
Tabla 8.96: Valoración multivariedad de las estrategias metodológicas.	440
Tabla 8.97: Valoración de la participación	441
Tabla 8.98: Valoración de los momentos de desmotivación.	442
Tabla 8.99: Valoración de la acción del formador.....	443

Tabla 8.100: Valoración de la actuación del formador durante el proceso.....	444
Tabla 8.101: Valoración de los recursos utilizados.	445
Tabla 8.102: Valoración de los medios didácticos en el desarrollo del programa.....	446
Tabla 8.103: Valoración distribución del espacio aula.....	447
Tabla 8.104: Valoración de los espacios destinados a la formación.....	448
Tabla 8.105: Valoración de la tutoría.	449
Tabla 8.106: Valoración de la revisión de notas y apuntes.....	450
Tabla 8.107: Valoración de los cambios en la programación.....	451
Tabla 8.108: Valoración utilidad evaluación continua.	452
Tabla 8.109: Valoración del logro de objetivos.....	453
Tabla 8.110: Valoración del proceso de consecución de los objetivos.....	454
Tabla 8.111: Valoración global de la evaluación.	455
Tabla 8.112: Valoración de contenidos las pruebas de evaluación.	456
Tabla 8.113: Valoración de los tipos de instrumentos de evaluación.....	457
Tabla 8.114: Valoración de los responsables de evaluación.....	458
Tabla 8.115: Valoración de los evaluadores del programa de formación de formadores.....	459
Tabla 8.116: Valoración protagonismo del centro.....	460
Tabla 8.117: Valoración de la certificación de las competencias.	462
Tabla 8.118: Valoración de la certificación.....	463
Tabla 8.119: Valoración evaluación para la certificación	464
Tabla 8.120: Valoración evaluación enfocada a la certificación.	465
Tabla 8.121: Valoración sobre los conocimientos en evaluación.....	466
Tabla 8.122: Valoración de los referentes de evaluación.	467
Tabla 8.123: Valoración criterios de evaluación.	468
Tabla 8.124: Valoración referentes-indicadores.....	469
Tabla 8.125: Valoración orientaciones para la evaluación.	470
Tabla 8.126: Valoración de la utilidad de la evaluación diagnóstica.....	472
Tabla 8.127: Valoración finalidades de la evaluación.....	473
Tabla 8.128: Valoración evaluación sumativa.....	474
Tabla 8.129: Valoración notificación de la evaluación.	475
Tabla 8.130: valoración de los resultados globales.	476

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 8.1: Perfil análisis del contexto.....	327
Gráfico 8.2: Perfil análisis necesidades.	328
Gráfico 8.3: Perfil análisis grupos de incidencia.	329
Gráfico 8.4: Perfil objetivos del programa.	331
Gráfico 8.5: Perfil valoración contenidos del programa.....	332
Gráfico 8.6: Perfil agrupación de contenidos.	334
Gráfico 8.7: Perfil áreas de contenido.	335
Gráfico 8.8: Perfil secuenciación de contenidos.....	336
Gráfico 8.9: Perfil criterios diseño estrategias metodológicas.....	337
Gráfico 8.10: Perfil tipología estrategias metodológicas.	338
Gráfico 8.11: Perfil debate pertinencia estrategias metodológicas.....	339
Gráfico 8.12: Perfil especificación de los recursos.....	340
Gráfico 8.13: Perfil bases y fundamentos diseño curricular.	341
Gráfico 8.14: Perfil conocimiento de la programación.....	342
Gráfico 8.15: Perfil sistema de evaluación.	343
Gráfico 8.16: Perfil consideración de la orientación en el programa.....	344
Gráfico 8.17: Perfil reflexión de la programación.	346
Gráfico 8.18: Perfil contrastación de la programación.	346
Gráfico 8.19: Perfil selección de participantes.	347
Gráfico 8.20: Perfil tratamiento y aprendizaje de los contenidos.	349
Gráfico 8.21: Perfil intencionalidad docente.	350
Gráfico 8.22: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.....	351

Gráfico 8.23: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje.	353
Gráfico 8.24: Perfil contenidos en el desarrollo.	354
Gráfico 8.25: Perfil proceso de desarrollo.	355
Gráfico 8.26: Perfil aspectos de interés en el proceso.	357
Gráfico 8.27: Perfil sobre aspectos del proceso.	358
Gráfico 8.28: Perfil clases presenciales.	360
Gráfico 8.29: Perfil del proceso de enseñanza-aprendizaje.	361
Gráfico 8.30: Perfil clases prácticas.	362
Gráfico 8.31: Perfil estrategias metodológicas.	363
Gráfico 8.32: Perfil de la participación durante el proceso.	364
Gráfico 8.33: Perfil momentos de desmotivación.	365
Gráfico 8.34: Perfil acción del formador.	367
Gráfico 8.35: Perfil acción del formador durante el proceso.	369
Gráfico 8.36: Perfil de los recursos utilizados por el formador.	370
Gráfico 8.37: Perfil medios didácticos durante el aprendizaje.	371
Gráfico 8.38: Perfil distribución del espacio-aula.	372
Gráfico 8.39: Perfil de los espacios de formación.	373
Gráfico 8.40: Perfil cambios en la programación.	375
Gráfico 8.41: Perfil logro de objetivos.	376
Gráfico 8.42: Perfil revisión apuntes.	376
Gráfico 8.43: Perfil tutorías.	378
Gráfico 8.44: Perfil proceso de enseñanza-aprendizaje.	379
Gráfico 8.45: Perfil proceso de consecución de los objetivos.	380
Gráfico 8.46: Perfil proceso de evaluación.	382
Gráfico 8.47: Perfil pruebas evaluadoras.	383
Gráfico 8.48: Perfil instrumentos de evaluación.	384
Gráfico 8.49: Perfil responsable de evaluación.	386
Gráfico 8.50: Perfil evaluadores de los programas.	387
Gráfico 8.51: Perfil protagonismo del centro en la evaluación.	388
Gráfico 8.52: Perfil certificación de competencias.	390
Gráfico 8.53: Perfil certificación.	391
Gráfico 8.54: Perfil evaluación para la certificación.	392
Gráfico 8.55: Perfil contenido de la evaluación enfocada a la certificación.	393
Gráfico 8.56: Perfil conocimientos en evaluación.	394
Gráfico 8.57: Perfil referentes de evaluación.	396
Gráfico 8.58: Perfil criterios de evaluación.	397
Gráfico 8.59: Perfil rendimiento del participante.	398
Gráfico 8.60: Perfil orientaciones para la evaluación.	399
Gráfico 8.61: Perfil evaluación diagnóstica.	401
Gráfico 8.62: Perfil finalidad evaluación.	402
Gráfico 8.63: Perfil evaluación sumativa.	403
Gráfico 8.64: Perfil notificación de la evaluación.	404
Gráfico 8.65: Perfil de los resultados del programa.	405
Gráfico 8.66: Perfil análisis del contexto.	407
Gráfico 8.67: Perfil análisis necesidades.	408
Gráfico 8.68: Análisis grupos de incidencia.	409
Gráfico 8.69: Perfil objetivos del programa.	411
Gráfico 8.70: Perfil valoración contenidos del programa.	412
Gráfico 8.71: Perfil agrupación de contenidos.	413
Gráfico 8.72: Perfil tipologías de contenido.	414
Gráfico 8.73: Perfil secuenciación de contenidos.	415
Gráfico 8.74: Perfil criterios diseño estrategias metodológicas.	416
Gráfico 8.75: Perfil tipología estrategias metodológicas.	417
Gráfico 8.76: Perfil debate pertinencia estrategias metodológicas.	418
Gráfico 8.77: Perfil especificación de los recursos.	419
Gráfico 8.78: Perfil bases y fundamentos diseño curricular.	420
Gráfico 8.79: Perfil conocimiento de la programación.	421
Gráfico 8.80: Perfil sistema de evaluación.	422
Gráfico 8.81: Perfil consideración de la orientación en el programa.	423

Gráfico 8.82: Perfil reflexión crítica de la programación.....	424
Gráfico 8.83: Perfil contrastación de la programación.....	426
Gráfico 8.84: Perfil selección de participantes.....	427
Gráfico 8.85: Perfil tratamiento y aprendizaje de los contenidos.....	428
Gráfico 8.86: Perfil intencionalidad docente.....	429
Gráfico 8.87: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.....	430
Gráfico 8.88: Perfil actividades de enseñanza-aprendizaje-contenidos.....	431
Gráfico 8.89: Perfil contenidos durante el desarrollo.....	432
Gráfico 8.90: Perfil consideración grupo.....	434
Gráfico 8.91: Perfil estrategias metodológicas.....	435
Gráfico 8.92: Perfil explicación del formador.....	436
Gráfico 8.93: Perfil clases presenciales.....	437
Gráfico 8.94: Perfil del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	438
Gráfico 8.95: Perfil clases prácticas.....	439
Gráfico 8.96: Perfil multivariedad estrategias metodológicas.....	440
Gráfico 8.97: Perfil de la participación durante el proceso.....	441
Gráfico 8.98: Perfil momentos de desmotivación.....	442
Gráfico 8.99: Perfil acción del formador.....	443
Gráfico 8.100: Perfil actuación del formador durante el proceso.....	444
Gráfico 8.101: Perfil de los recursos utilizados.....	445
Gráfico 8.102: Perfil medios didácticos durante el desarrollo.....	446
Gráfico 8.103: Perfil distribución del espacio-aula.....	447
Gráfico 8.104: Perfil de los espacios de formación.....	448
Gráfico 8.105: Perfil tutorías.....	449
Gráfico 8.106: Perfil revisión de notas y apuntesapuntes.....	450
Gráfico 8.107: Perfil cambios en la programación.....	451
Gráfico 8.108: Perfil utilidad evaluación continua.....	452
Gráfico 8.109: Perfil logro de objetivos.....	453
Gráfico 8.110: Perfil proceso de consecución de los objetivos.....	454
Gráfico 8.111: Perfil valoración global de evaluación.....	455
Gráfico 8.112: Perfil contenidos de pruebas evaluadoras.....	456
Gráfico 8.113: Perfil tipos de instrumentos de evaluación.....	457
Gráfico 8.114: Perfil responsable de formación.....	458
Gráfico 8.115: Perfil evaluadores de los programas de formación de formadores.....	459
Gráfico 8.116: Perfil protagonismo del centro.....	460
Gráfico 8.117: Perfil certificación de competencias.....	462
Gráfico 8.118: Perfil certificación.....	463
Gráfico 8.119: Perfil evaluación para la certificación.....	464
Gráfico 8.120: Perfil evaluación enfocada a la certificación.....	465
Gráfico 8.121: Perfil conocimientos en evaluación.....	467
Gráfico 8.122: Perfil referentes de evaluación.....	468
Gráfico 8.123: Perfil criterios de evaluación.....	469
Gráfico 8.124: Perfil referentes-indicadores.....	470
Gráfico 8.125: Perfil orientaciones para la evaluación.....	471
Gráfico 8.126: Perfil evaluación diagnóstica.....	472
Gráfico 8.127: Perfil finalidades de evaluación.....	473
Gráfico 8.128: Perfil evaluación sumativa.....	474
Gráfico 8.129: Perfil notificación de la evaluación.....	475
Gráfico 8.130: Perfil resultados globales.....	476