

10 CONCLUSIONES.

10.1 Introducción.

Las conclusiones que se presentan a continuación se elaboran integrando los resultados obtenidos en el estudio de campo y los planteamientos y supuestos teóricos-contextuales que funcionan como marco de referencia de nuestro posicionamiento.

No debemos perder de vista en la orquestación de estas conclusiones nuestro diseño del estudio que nos define nuestro marco metodológico y nos delimita el contexto del mismo. Este contexto hay que tenerlo presente porque nos va a permitir contextualizar las conclusiones que aquí se establezcan.

En la siguiente figura nos sitúa en un contexto de la formación en y para la empresa y en el contexto del diseño, desarrollo y evaluación de programas en entornos institucionales concretos, para nuestro caso, como hemos visto anteriormente, programas que se diseñan, se desarrollan y se evalúan en instituciones universitarias y consultoras de formación, pero, sin olvidar que todo está condicionado por un contexto mucho más amplio que habrá que tenerlo en cuenta.

Nuestro estudio, a su vez, queda delimitado por nuestro modelo de formación de formadores de referencia-modelo contextual crítico- y por la definición del perfil profesional del formador, referentes, que sin duda, nos aportan claves para la elaboración de estas conclusiones. El primero, a modo de calidoscopio se convierte en instrumento sobre el que la luz contextual permite reflejar la realidad. El segundo, a su vez, se convierte en el referente teleológico que permite establecer la distancia entre lo ideal, entre el ser y el deber ser; de manera que de dicho contraste se podrán obtener pautas para la acción-actuación tanto en la formación inicial como continua del formador.

Además, para el desarrollo de este capítulo de conclusiones tendremos en cuenta el propio diseño del estudio, integrando, a su vez, los distintos implicados en el diseño, desarrollo y evaluación de programas (formadores, participantes y directivos) y las instituciones en los que se desarrollan (universidades y consultoras), incorporando los resultados obtenidos a través de la información recogida por los distintos instrumentos utilizados (cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos).

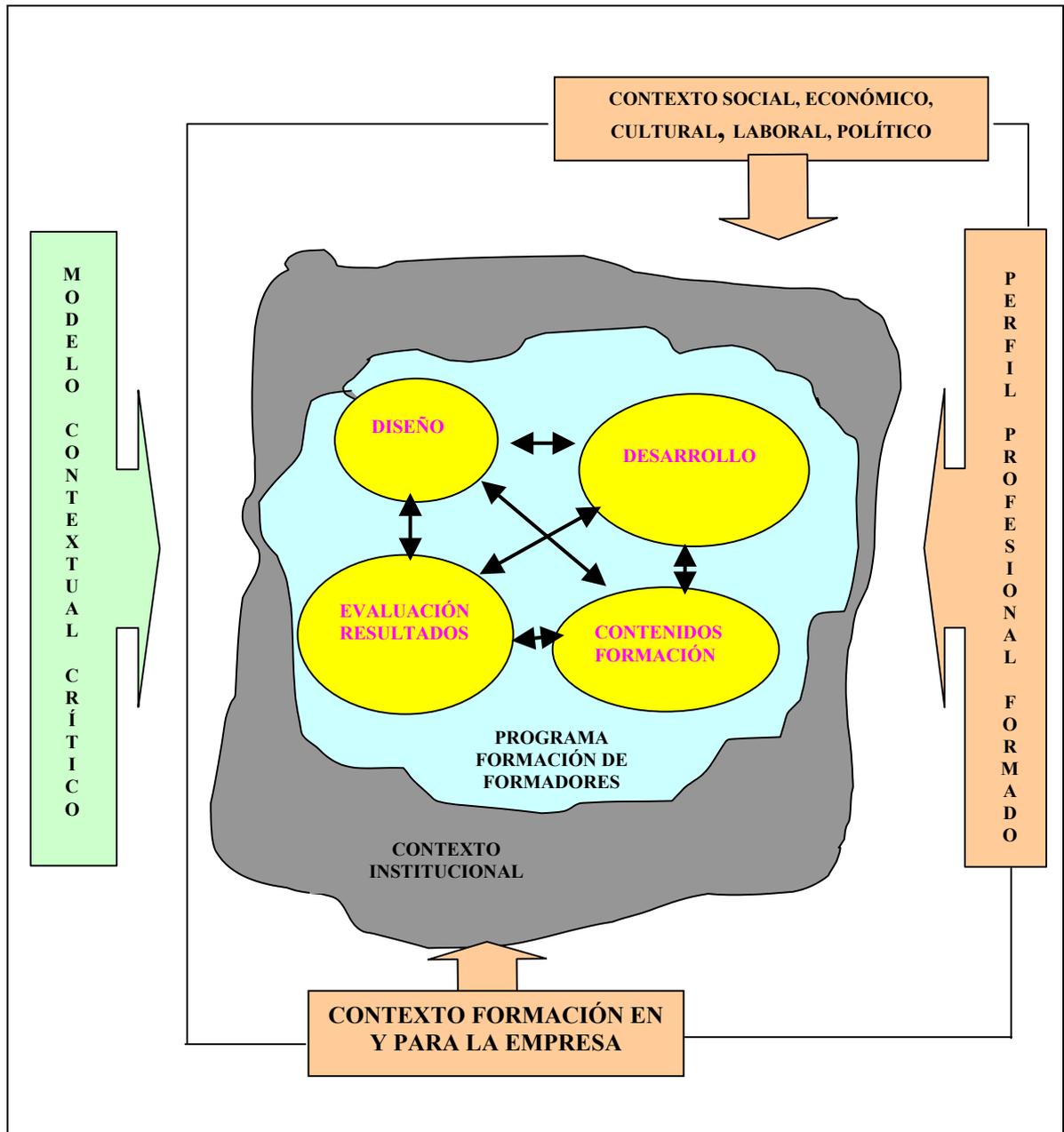


Figura 10.1: Esquema del estudio

Así pues, organizaremos las conclusiones de acuerdo a los siguientes apartados del estudio:

- a) diseño de programa de formación de formadores
- b) desarrollo de los programas
- c) evaluación y resultados de los programas
- d) los contenidos de formación

Estos apartados, como vimos en el capítulo seis sobre el diseño del estudio, responden a las siguientes preguntas: **cómo se diseñan, desarrollan y evalúan** los programas de formación de formadores y qué **contenidos** son necesarios para dicha formación.

Obviando en este momento la caracterización de la muestra, las características personales, formativas y sociolaborales de los implicados en el estudio y las características de las instituciones seleccionadas, ya analizadas ampliamente en el capítulo siete, presentamos a modo de síntesis la tabla donde se concentran, globalmente, las inferencias estadísticas que en capítulos anteriores hemos analizado en detalle. Debemos tener presente en su interpretación, además, otras informaciones derivadas de las entrevistas y de los contextos específicos que, de alguna manera, matizan y posibilitan los comentarios realizados.

Indicadores de programa	Agentes	Instituciones
Diseño del programa		
Estudio del contexto	H1	-
Necesidades formativas	H1	H1
Grupos de incidencia		H1
Objetivos	-	H1
Contenidos	H1	H1
Estrategias metodológicas	H1	-
Medios y recursos	H1	-
Evaluación	H1	-
Bases y fundamentos del curriculum	-	H1
Información sobre el programa	H1	H1
Cambios en la programación	-	H1
Consideración de la orientación vocacional	-	-
Contrastación del programa	-	H1
Selección de participantes	-	H1
Desarrollo del programa		
Contenidos	H1	H1
Estrategias metodológicas	H1	H1
Espacios	-	H1
Medios didácticos	H1	H1
Evaluación Formativa	H1	H1
Resultados del programa		
Evaluación global	-	-
Instrumentos de evaluación	H1	H1
Agentes de evaluación	H1	H1
Certificación de competencias	-	H1
Conocimiento de evaluación	-	H1
Referentes de evaluación	H1	H1
Finalidades evaluación	H1	H1
Notificación de la evaluación	H1	-
Resultados del programa	-	

Tabla 10.1: Síntesis diferencias significativas en la comparación de agentes e instituciones para los indicadores de **programas**

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN	Agentes				Instituciones	
	Formadores		Directivos		Pre	Nece
	Pre	Nece	Pre	Nece		
Diseño de la formación						
1. Necesidades (detección, priorización)		H1	-	-	-	H1
2. Grupo destinatario (análisis, modelos, estrategias)		H1	-	-	-	-
3. Objetivos (formulación, secuenciación)		-	-	-	-	-
4. Contenidos (selección y secuenciación)		-	-	-	-	-
5. Estrategias metodológicas (diseño)		-	-	-	-	H1
6. Recursos y medios (selección, diseño y evaluación)		-	-	-	-	-
7. Sistema de evaluación (diseño, instrumentos, etc)		H1	-	-	-	-
Desarrollo de la formación						
1. Gestión de aula		H1	-	-	-	H1
2. Resolución de conflictos/problemas		-	-	H1	-	-
3. Decisiones interactivas		-	-	-	-	-
4. Evaluación procesual		-	-	-	-	-
5. Clima		-	-	-	-	-
6. Dinámica de grupos		-	-	-	-	-
7. Habilidades de comunicación		-	-	-	-	H1
8. Gestión del tiempo		-	-	-	-	-
9. Desarrollo de actividades		-	-	-	-	-
10. Métodos de enseñanza		-	-	-	-	-
11. Funciones y rol del formador		-	-	-	-	-
12. Técnicas de gestión del tiempo		H1	-	--	-	-
13. Técnicas de evaluación		H1	-	-	-	H1
14. Conocimiento y uso de medios audiovisuales		-	-	-	-	-
15. Conocimiento y uso de NTIC		H1	-	-	-	H1
Bases psicopedagógicas						
1. Teorías sobre el aprendizaje adulto		-	-	-	-	H1
2. Modelos de enseñanza		H1	-	-	-	-
3. Métodos de enseñanza		-	-	-	-	H1
4. Técnicas de dinámica de grupos		H1	-	-	-	-
5. Técnicas de motivación		H1	-	-	-	-
6. Habilidades de comunicación en el aula		-	-	-	-	H1
7. Atención a la diversidad		H1	-	-	-	H1
8. Trabajo en equipo		H1	-	-	-	-
9. Trabajo colaborativo		-	-	-	-	-
10. Toma de decisiones		H1	-	-	-	H1

Tabla 10.2: Síntesis diferencias significativas en la comparación de agentes e instituciones para los indicadores de **contenidos** de la formación.

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN	Agentes				Instituciones	
	Formadores		Directivos		Pre	Nece
	Pre	Nece	Pre	Nece		
Contexto de la formación						
1. Contexto laboral	-		-		-	H1
2. Sectores y subsectores de producción	-		-		-	-
3. Organización del trabajo	H1		-		-	-
4. Movilidad europea de formación	-		-		H1	H1
5. Programas europeos de formación	-		-		H1	H1
6. Tecnología y cambio	H1		-		-	-
7. Formación y paro	-		-		H1	H1
8. Agentes sociales	-		-		H1	-
9. Relaciones laborales	-		-		-	H1
10. Nuevas profesiones	-		-		H1	H1
11. Formación y trabajo	-		-		H1	H1
12. Política de formación	-		-		-	-
13. Modalidades de formación	H1		-		H1	-
14. La formación en el marco de la formación permanente	H1		-		H1	H1
15. Perfiles profesionales	H1		-		-	H1
16. Cualificación-certificación	-		-		H1	H1
17. Competencias profesionales	-		-		H1	H1
Organización de la formación						
1. Departamento de formación (estructuras)	-		-		-	H1
2. Evaluación institucional	-		-		-	H1
3. Trabajo interdisciplinar	-		-		H1	H1
4. Relaciones externas	-		-		-	H1
5. Coordinación interna	H1		-		H1	H1
6. Política institucional	H1		-		H1	H1
7. Marketing	-		-		-	-
Innovación e investigación						
1. Comunicación	H1		-		-	-
2. Toma de decisiones	H1		-		-	-
3. Investigación acción	H1		-		-	-
4. Desarrollo organizacional	H1		-		-	H1
5. Proyecto de mejora	H1		-		-	H1
6. Reflexiología	-		-		-	-
7. Estrategias de innovación	H1		-		H1	H1
8. Registro y análisis de datos	H1		-		H1	-
9. Elaboración de informes	H1		-		H1	H1
10. Modelos de investigación	H1		-		H1	-

Tabla 10.3: Síntesis diferencias significativas en la comparación de agentes e instituciones para los indicadores de **contenidos** de la formación

10.2 Conclusiones generales.

Los programas de formación de formadores considerados en el estudio, después de analizarlos en sus distintas fases de articulación, nos evidencian una serie de **virtualidades**, pero también unos **puntos problemáticos** o poco considerados desde nuestro referente contextual y teórico.

10.2.1 Aspectos destacables del programa en su conjunto.

Los programas se caracterizan por una **cuidadosa planificación**, una planificación que se elaborada a partir del estudio de las demandas de las empresas o bien por los intereses de formadores o personas que quieran desarrollar dicha actividad.

Los responsables de esta cuidadosa **planificación**, directivos y formadores se preocupan muchísimo por **adecuarla a las características de los grupos de aprendizaje** (intereses, necesidades, experiencias, perfil profesional), seleccionado los contenidos, diseñando las estrategias metodológicas y el diseño evaluativo en función de estas características, aspecto que no queda olvidado, sin duda, durante el proceso de desarrollo. Esta adecuación permite, según los responsables de las instituciones, conseguir mejores niveles de satisfactoriedad y transferencia de aprendizajes.

Otro de los aspectos por lo que se destacan los programas analizados es por el **proceso de desarrollo**. Podemos decir que se trata de un proceso que *considera ante todo las necesidades, inquietudes, aprendizajes anteriores, intereses y experiencias* de los participantes para una correcta adecuación de las **estrategias metodológicas** y esto mismo se ve reflejado en la preocupación por plantear actividades de enseñanza-aprendizaje *muy activas y participativas*, basadas sobre todo en el **trabajo en grupo**, en el **estudio de casos** concretos de su propia realidad y otro tipo de dinámicas como el role-playing y las simulaciones, aunque los participantes durante el desarrollo consideran significativamente que esta relación entre la teoría y la práctica concreta no es tan habitual.

Sí que hay que destacar, como un elemento importante del proceso y coherente con la metodología que proponen, la *alta participación e implicación de los participantes* en estas sesiones de trabajo, una participación que se ve aumentada por la motivación de los participantes

Esta metodología, que produce buenos resultados de acuerdo a la *satisfactoriedad*, según los implicados en el estudio, es factible en este tipo de acciones de formación de formadores, porque, normalmente, son cursos con pocos participantes, no superiores a 15 personas, con experiencia, con necesidades muy concretas y explícitas, por lo que el tipo de metodología es mucho más viable. Este aspecto se

refleja también a la hora de secuenciar los contenidos, ya que se apuesta por una **secuencia concéntrica** a partir de las experiencias.

Esta preocupación metodológica se explica por la consideración que tienen los responsables y formadores de los programas de ambas instituciones por la **definición clara y explícita del enfoque pedagógico** en la definición del currículo de formación de formadores.

En cuanto al **diseño de la evaluación** queda bien delimitado y definido en el diseño del programa, según formadores y directivos, pero con una escasa participación del participante, según sus opiniones significativamente distintas.

Esta exigencia en cuanto al diseño de la formación a su desarrollo de los directivos y formadores de los programas analizados nos permite entender también, la valoración tan *alta que emiten en relación con la presencia y la necesidad de los contenidos referidos a diseño, desarrollo y bases metodológicas*.

En este caso, la presencia de estos contenidos en los distintos módulos es muy alta, porque *entienden que las competencias de formador son las de diseñar, desarrollar y evaluar las acciones concretas con el grupo de aprendizaje*. Por esta razón, cuando seleccionan los contenidos para la formación lo hacen pensando en un perfil profesional que recoge básicamente estas funciones y las de un formador facilitador, comunicador y dinamizador de grupos, de ahí la importancia y la necesidad que le otorgan a los contenidos referidos a las bases psicopedagógicas, en este caso, sólo por parte de los formadores. Los directivos parece ser que entienden que en sus programas está más que tratado.

En síntesis podemos destacar que los programas analizados tienen las siguientes virtualidades:

- *Un diseño bien articulado y muy cuidadoso con su adecuación a las experiencias, motivaciones e intereses de los participantes.*
- *Un desarrollo práctico bastante fiel a lo planificado y en el que se pone especial énfasis en la relación docente-discente y en la utilización de metodologías variadas, muy dinámicas, activas y participativas.*
- *Una valoración alta de la presencia de contenidos referidos al diseño, desarrollo y bases psicopedagógicas de la formación. Además, se insiste, por parte de los formadores, en la necesidad de ampliar y profundizar en los temas de bases psicopedagógicas.*

10.2.2 Puntos débiles del programa en su conjunto.

10.2.2.1 El contexto.

Tanto en el modelo contextual crítico como en el modelo de planificación, el contexto aparece como un elemento cuyo análisis permite la organización de una formación más pertinente y adecuada a la realidad de los destinatarios y a las exigencias que los cambios del contexto les obliga.

Esta consideración de los contextos, no sólo nos permite adecuar la formación, sino que ese conocimiento nos sirve de referente para contrastar y reflexionar en y sobre las acciones diseñadas en aras a su mejora y perfeccionamiento, pero también sobre la realidad que nos envuelve. Este conocimiento, juntamente con un sentido crítico, nos ha de llevar a innovar y transformar también nuestra propia realidad.

Una contrastación que necesita de referente no sólo laborales y tecnológicos, para los que si se realiza un estudio previo, sino de los contextos culturales y políticos, sociales y artísticos, porque todos ejercen presión sobre nuestras actuaciones. Además, porque el contexto de la formación en y para la empresa muy cambiante y está muy condicionada por los aspectos económicos y políticos. Sólo hay que darse cuenta cómo afecta la economía y las decisiones políticas en la definición de los panes de formación inicial y continua.

Actualmente, en los programas de formación analizados este *estudio del contexto previo a la programación es muy específico y se concreta en la realidad de los participantes, pero no en el entorno en general* (contexto cultural, social, económico, político). Por lo tanto, no sólo es insuficiente este estudio, sino que, además, es parcial por referirse sólo a la realidad y situación concreta de los participantes.

En el diseño y desarrollo, esta realidad de los participantes, como hemos mencionado, se estudia y analiza, pero de una *manera muy poco sistemática*. De hecho, en el análisis de las necesidades de los participantes y de las empresas no se realizan procesos evaluativos mediante procedimientos e instrumentos elaborados para ese fin, sino que estas necesidades se entienden como los intereses de los participantes o las demandas explícitas de las empresas, aspecto más potenciado en el caso de las consultoras, quienes confirman que este proceso de análisis de necesidades lo realizan mediante entrevistas telefónicas o mediante las conversaciones informales con participantes o responsables de empresa.

También se insiste en la consideración del perfil profesional de los formadores para adecuar el diseño y el desarrollo práctico, pero aquél se reduce al conocimiento sobre las tareas del formador en su entorno de trabajo. En las entrevistas, incluso afirmaban que este estudio del perfil todavía estaba poco definido, mucho menos definidas las competencias y las capacidades.

Siguiendo con la idea de la **desconsideración del contexto**, más allá del contexto laboral y, concretamente, de aquel en el que actúa el participante de las acciones de formación, como una de las principales conclusiones de este trabajo, hay que insistir *en la desconsideración del mismo como criterio para la selección de los contenidos del programa, pero también su desconsideración en el planteamiento de actividades, durante el desarrollo, que traten temáticas sociales y culturales y como el trabajo y la tecnología tienen una clara repercusión social*. De hecho, en los programas analizados la formación humanística, cultural y personal está poco considerada y valorada. La preocupación, compartida por formadores y directivos de ambas instituciones está en el mundo laboral y la persona trabajadora.

Desde este planteamiento se hace difícil hablar de una **formación integral** y que potencie **competencias culturales** y personales más allá de las procedimentales, que, por otra parte son las más potenciadas y cuidadas en los programas de formación.

Esta **desconsideración del contexto cultural, político y artístico** se entiende, también, por la escasa participación de los agentes sociales y expertos externos en las instituciones que desarrollan los programas que hemos analizado. Para estas instituciones **la relación con el entorno** es muy **escasa y prácticamente nula** por lo que se refiere a la relación con los **agentes sociales, expertos externos** y otras instituciones o **servicios de carácter cultural y social**.

Tampoco existe en las instituciones, en concreto las consultoras, que organizan los programas analizados, una participación de agentes externos, ya sean expertos o agentes sociales en la elaboración de los documentos de centro. Aquí si que podemos afirmar que en las instituciones universitarias se evidencian diferencias muy significativas con relación a la participación de otros agentes externos en la elaboración de los documentos.

Es más frecuente en estas instituciones universitarias trabajar, en sus sesiones prácticas, situaciones más allá de los contextos laborales y, en este caso, se proponen situaciones sindicales o patronales o situaciones para valorar las repercusiones sociales de los cambios del contexto.

Para estas instituciones la relación con el entorno, aunque todavía es escasa se realiza con mayor frecuencia que en las consultoras, quizás porque la universidad establece convenios con otras instituciones o porque en las investigaciones se suelen implicar otros profesionales externos. Pero no debemos perder de vista que sigue siendo escasa.

10.2.2.2 La evaluación.

Otro de los aspectos problemáticos en el diseño y desarrollo de los programas analizados es la evaluación, muy **poco sistematizada** en cuanto a los objetos de evaluación, a la utilización de instrumentos y agentes de evaluación por lo que se

refiere a las consultoras de formación. En este caso, las universidades sistematizan un poco más la evaluación que realizan.

Los participantes y la satisfacción de expectativas siguen siendo el objeto y el criterio más utilizado en la evaluación. Para las consultoras este aspecto está muy claro. Consideran que la calidad de un programa se valora en función de la satisfacción del cliente que, en este caso, son los participantes y, de hecho, la evaluación que más les preocupa es la final, que realizan mediante un cuestionario de resultados, donde pueden observar el grado de satisfacción alcanzado.

Para las universidades los instrumentos de **evaluación** nos son sólo los cuestionarios de evaluación final, sino que se preocupan de realizar un **seguimiento del proceso** de desarrollo mediante las **tutorías colectivas e individuales**, unas tutorías que tienen como objetivo, también el asesoramiento de los trabajos que deben realizar durante la formación. Estos trabajos a su vez, se convierten en instrumentos de evaluación.

Por otra parte, la **evaluación** es, casi en exclusiva, **interna**, en la que participan sólo aquellos implicados en el programa, en el que el coordinador tiene un peso importante, al igual que el formador, y en menor medida el participante. Pero como es de esperar no se complementa esta evaluación interna con otra externa, bien sea por expertos externos o por los agentes sociales. Posiblemente esa escasa relación con el entorno de las instituciones explique también la escasa participación en los procesos evaluativos. Si además contamos con la poca cultura evaluativa y la falta de conocimientos en relación con esta temática podremos entender que no se complementa la evaluación interna y la evaluación externa, aunque se piense que es la más idónea para mejorar los programas.

De todas maneras y siguiendo con los aspectos evaluativos, otra de los aspectos débiles es la **escasa consideración de la evaluación de programas** y de la propia actuación de los **formadores**, aunque se insiste en su necesidad, en este caso, por parte de las universidades más que para las consultoras.

En este sentido, ambas instituciones también insisten en la **necesidad de realizar evaluaciones diagnósticas, formativas**, para modificar y ajustar el programa en su desarrollo y sobre todo las de **impacto**, para el caso de los formadores no para los directivos, como manera de valorar los cambios y las mejoras que han producido los procesos de formación en los entornos de trabajo y el cambio de actitudes de los participantes, según se evidencia en las entrevistas de formadores. Pero, lo cierto es que en los programas que actualmente están desarrollando ambas instituciones, la evaluación diagnóstica y de impacto están poco sistematizadas y resueltas.

Por lo que se refiere a la **evaluación formativa**, valorada por ambas instituciones y por formadores y directivos como la que permite mejorar y ajustar el programa durante su desarrollo, está también muy poco sistematizada en el caso de las consultoras, mientras que para las universidades este seguimiento del proceso es

vital para informar a los participantes de su proceso de aprendizaje, para determinar las lagunas que tienen y cómo cubrirlas. En este caso, este seguimiento es poco realizado por las consultoras, en este sentido, los participantes lo evidencian cuando valoran que la información sobre su proceso de aprendizaje, sobre las lagunas y sobre los aspectos en los que debería incidir es muy escasa.

10.2.2.3 Certificación de competencias.

La certificación de las competencias y la valoración de cómo debería ser la evaluación para que fuera útil para certificar las competencias es *un tema muy confuso* para los implicados en el estudio de ambas instituciones y así nos lo evidenciaban en las entrevistas realizadas. Pero lo que si tienen *muy claro es que para certificar las competencias no es suficiente con la mera evaluación final de un proceso de formación.*

Por otra parte, a diferencia de las opiniones de los responsables de los programas las consultoras, los formadores y directivos de las universidades opinan que la certificación de las competencias debería de *ser interna y externa con la participación del propio participante.* Esta certificación, además debería basarse en la observación sistemática de la práctica profesional, además de tener en cuenta a la transferencia, en los puntos clave del programa (sobre todo en los conceptos, procedimientos y actitudes de una manera integral) y en la participación de los formadores y de la institución la práctica profesional.

Pero aun así, insisten, sobre todo en las entrevistas, en que es un tema del que necesitan más información y conocimientos, porque no está claramente planteado.

10.2.2.4 Reflexión, contrastación e innovación.

Otros de los puntos centrales de nuestro modelo de formación de formadores de referencia, la contrastación y la reflexión son dos procesos bajo los que se ha de articular la formación continua, pero también constituyen procesos necesarios para innovar y transformar nuestras prácticas.

En los programas analizados, **los procesos de la reflexión y de contrastación son escasos**, ya que nos evidencian que pocas veces se realiza un contraste de la programación con otros agentes externos (patronales, sindicatos, agentes sociales, mediante publicaciones periódicas) o internos.

Esta **escasa contrastación** con otros agentes es comprensible, como hemos mencionado anteriormente, por la escasa relación y participación de las instituciones y responsables de los programas con otras instituciones, servicios o actividades externas. Ese escaso conocimiento del contexto también repercute en los procesos de contrastación, ya que los referentes para la reflexión y contrastación son prácticamente inexistentes.

Pero hay que añadir que no sólo no se realizan **procesos de contrastación** con otros agentes e instituciones externas, sino que los procesos de reflexión en y desde la acción en el diseño y desarrollo de las propias acciones de formación de formadores es también un tanto escaso. En las entrevistas realizadas se insistía en el poco tiempo que tienen los formadores para poder reflexionar y evaluar al mismo tiempo que desarrollan su trabajo. El exceso de tareas a realizar, la poca importancia otorgada a estos procesos como acciones para la mejora y el escaso conocimiento de un contexto más general de referencia repercuten en la actitud reflexiva de los formadores.

A todo esto, hay que añadir la **escasa presencia** en los programas de formación de formadores, en este caso, en las consultoras más que en las universidades, de los **contenidos referidos a innovación e investigación**, por lo que a esta actitud poco reflexiva hay que añadirle la falta de conocimientos y procedimientos para llevar a cabo dichos procesos.

Desde esta perspectiva es difícil realizar procesos de contrastación y reflexión, porque existe una falta de referentes teórico-contextuales. En este sentido, los programas de formación de formadores que hemos analizado, y en concreto aquellos organizados por consultoras, se alejan un poco de los modelos de formación de corte más reflexivo y crítico y, en este caso, del modelo contextual crítico. Un modelo que, como hemos visto, se genera a partir del contexto para reflexionar en y sobre él, como mecanismo de su propia transformación, transformación que debe garantizar la igualdad y la participación social de todos, sin exclusión.

10.2.2.5 Contenidos de la formación.

Otro de los puntos problemáticos en los programas analizados es el tema de los contenidos de la formación, su presencia en los programas, pero también su necesidad.

En este apartado es muy significativo evidenciar como los directivos, como podemos apreciar la tabla 10.3, anteriormente explicitada, no muestran ninguna necesidad de incluir o ampliar en los programas que organizan los contenidos referenciados; es decir, consideran que la formación que realizan para futuros formadores o para aquellos que ya ejercen, es suficiente con los contenidos incluidos en su programa, unos contenidos que *se centran prioritariamente en el diseño, en el desarrollo de la formación y en las bases psicopedagógicas.*

Por otra parte, hay que pensar, que en los programas que ellos organizan *incluyen muy poco los contenidos referidos al contexto de la formación* (agentes sociales, movilidad laboral, tecnología y cambio, programas europeos, contexto laboral), *a la organización y gestión de la formación y a la investigación e innovación*, pero, aún así, tampoco lo consideran necesario incluirlo en sus programas de formación de formadores.

Una de las razones que explican estas conclusiones tan significativas es la concepción del perfil profesional de los formadores que asumen algunos directivos, en concreto, los de las consultoras de formación. Consideran que el formador tiene una función central cuál es la de impartir la formación y dinamizar el grupo para que los contenidos se integren de la manera más significativa.

Desde esta visión, es lógico que el formador no tenga que formarse en análisis de necesidades, evaluación de programas, organización y gestión de la formación, en innovación ni en contexto, ya que no son funciones que les competen.

Éstas conclusiones son totalmente distintas para el caso de las universidades; aunque los contenidos de contexto, organización e innovación no tienen el mismo peso y presencia que el diseño, desarrollo y las bases psicopedagógicas, los responsables de estas instituciones los consideran muy necesarios para la formación de formadores, sobre todo en cuanto a los contenidos referidos al contexto de la formación, posiblemente, porque, también, son los que menos presencia tienen. De todas maneras, su presencia y la necesidad de incluirlos en los programas de formación de formadores es significativamente superior que en el caso de las consultoras.

Hay que pensar, que los programas analizados organizados por las universidades son programas cuyos destinatarios son formadores muy diversos en cuanto a su lugar de trabajo y en cuanto a las tareas que desarrollan. Estos formadores trabajan en formación ocupacional inicial, pero también en continua, con colectivos sin cualificación, con cualificación, con destinatarios con problemas sociales o sin ellos, por lo que los responsables del diseño y desarrollo de los programas de las universidades incluyen en sus programas otro tipo de contenidos más centrados en áreas de lo social y lo cultural, además de considerar importante este conocimiento del contexto, como un elemento para organizar actividades recurrentes.

Este no es el caso para las consultoras; sus programas de formación van dirigidas caso en exclusiva a formadores que trabajan en empresas como técnicos y desempeñan también tareas de formación, o bien formadores que trabajan en departamentos de formación dentro de la empresa. Estos formadores, según los directivos de las consultoras, necesitan una formación más centrada en el diseño y desarrollo de sus acciones concretas de formación que otro tipo de formación más amplia. De hecho, para estos directivos los formadores deben conocer el contexto, pero aquél referido al contexto de la empresa y al contexto de los participantes en las acciones de formación.

Para los formadores de ambas instituciones, si que se evidencian diferencias significativos entre la presencia que tienen en los programas actuales y la necesidad de que se profundice o se les otorgue más peso en la formación. Concretamente los formadores muestran necesidades en cada uno de los bloques de contenido considerados, haciendo más hincapié en los contenidos referidos a innovación e

investigación como los más necesarios para la formación de un formador, posiblemente porque son poco tratados en los programas que ellos imparten.

Estas evidencias nos indican que los formadores sienten la **necesidad** de incluir y profundizar en los programas de formación de formadores los contenidos referidos a: las **bases psicopedagógicas**, al **contexto de la formación, organización de la formación** y sobre todo, **la innovación e investigación.**, sin perder de vista que consideran también necesario ampliar los contenidos sobre análisis de necesidades, evaluación, gestión de aula y gestión del tiempo y aumentar los conocimientos y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Los formadores asumen que dentro de sus competencias está la de innovar y mejorar las acciones que realizan,. Para ellos insisten en que necesitan técnicas y estrategias de innovación, reflexión y conocimientos sobre elaboración y desarrollo de proyecto de mejora.

Estas conclusiones nos confirman que la formación de formadores analizada se aleja un poco del modelo contextual crítico y de un perfil de formadores con competencias culturales, contextuales e de innovación e investigación. De todas maneras, para formadores y para los responsables de las instituciones universitarias el futuro de esta formación deberá tener como referencia un nuevo perfil de formadores, más crítico, más reflexivo y con unas competencias más allá de las propias del diseño y desarrollo y para lo que, evidentemente, será necesario, para la orquestación de los programas de formación, tener como referente teórico otros modelos de formación mucho más reflexivos y críticos.

10.3: Conclusiones específicas.

10.3.1 Diseño de los programas.

10.3.1.1 Desconsideración del estudio previo de los contextos culturales, políticos y artísticos en la planificación de la formación.

Esta desconsideración del contexto tanto en la formación continua y la formación inicial del formador se refiere básicamente a la desconsideración de los contextos culturales, políticos y artísticos, ya que antes de planificar las acciones de formación, responsables y formadores realizan un estudio previo pero sólo de las demandas de las empresas o a partir de los intereses de los destinatarios.

El contexto se reduce a la realidad concreta de los participantes y se piensa que el estudio y análisis de estos contextos culturales y artísticos no aportan elementos significativos para planificar y diseñar la formación.

El análisis del contexto laboral, en cambio, nos proporcionan elementos para realizar un diseño ajustado a las exigencias de lugar de trabajo concreto del formador y de los participantes.

10.3.1.2 Consideración de las necesidades individuales y demandas de la empresa como punto de partida para el planteamiento de la formación de formadores.

Tanto directivos, como formadores y participantes de las acciones de formación analizadas, el análisis previo de las demandas y características de los destinatarios es una prioridad para planificar una formación más útil y pertinente a los contextos de trabajo y a las necesidades concretas de los participantes.

Para las instituciones de formación que organizan y gestionan los programas analizados también les preocupa este análisis. En primer lugar y, en concreto, las consultoras los programas de formación deben responder a las necesidades de las empresas y en la misma dirección a las necesidades de los participantes. Se piensa que de existir un equilibrio entre estas necesidades individuales de los participantes y de las necesidades de la empresa, no tanto las necesidades sociales, según nuestro modelo de referencia sobre la planificación.

Para las universidades se tienen más en cuenta las necesidades de los participantes y aquellas que se detectan a partir de un análisis más general sobre la formación y su contexto general.

10.3.1.3 Los intereses, las experiencias previas y el perfil profesional son los indicadores utilizados en el análisis de los grupos para la formación.

El estudio de los grupos es otro elemento del diseño curricular prioritario para establecer una formación pertinente y adecuada a la realidad. Para los formadores y responsables de los programas analizados, los criterios comúnmente utilizados en este análisis de los grupos son los intereses, las experiencias previas y las funciones que desempeñan en su lugar de trabajo. Como hemos dicho anteriormente, el criterio basado en el perfil profesional se refiere básicamente a las tareas y funciones que desempeñan los formadores y no tanto la definición de las capacidades y competencias que se le exigen.

Para el contexto universitario, se priorizan, en el análisis de los grupos, las necesidades formativas de los participantes, más que sus intereses.

Pero es significativo comentar que cuando analizan los grupos no se suelen poner en juego otros criterios referidos al contexto social y cultural de los participantes. De alguna manera se vuelve a evidenciar esta desconsideración del contexto social y cultural.

10.3.1.4 Utilización prioritaria de criterios de actualidad y aplicabilidad en la selección de contenidos.

Tanto universidades como consultoras de formación, como directivos y formadores insisten en la idea de que la formación debe ser útil y aplicable al contexto concreto en el que desarrollan o desarrollarán su trabajo. Insisten en que la formación debe permitir el cambio y la mejora de la propia actuación y del contexto concreto.

Por esta razón, la selección de contenidos la realizan priorizando estos dos **criterios**, el de la **utilidad** y la **aplicabilidad** al puesto de trabajo. En esta selección también les preocupa que los contenidos tengan una secuencia pedagógica pertinente a la realidad de los participantes.

Por otra parte, a la **secuenciación de los contenidos** se realiza básicamente utilizando **modelos concéntricos** a partir de las **experiencias de los participantes**, lo que es lógico si pensamos que uno de los criterios prioritarios en el análisis de los grupos, como estrategia de adecuación del programa la formación, es la experiencia previa.

En los programas de universidades se utilizan otros modelos de secuenciación de los contenidos, en este caso el **cíclico horizontal**, ya que los contenidos de la formación también tienen su propia estructura científica y, necesariamente, para la integración de determinados contenidos es imprescindible la integración de otros anteriores. En este caso se utilizan y articulan estas dos maneras de secuenciar los contenidos del programa.

10.3.1.5 La agrupación de los contenidos

La agrupación de los contenidos se realiza de acuerdo a los bloques de microdidáctica y psicopedagogía en el caso de las consultoras, pero con una ausencia importante de bloques de contenidos referidos a macrodidáctica, organización de la formación, innovación e investigación.

En los programas de las universidades analizados, es significativamente superior la inclusión de los contenidos referidos a estos bloques de investigación, innovación y organización de la formación.

Estas conclusiones hay que entenderlas desde las propias características de los programas de ambas instituciones. Se tratan de programas distintos en cuanto a su duración y concepción sobre el formador.

Para las consultoras, los programas de formación de formadores tienen una duración máxima de 70 horas y en las que básicamente se implican contenidos para formar a un formador para que sea competente en el diseño y desarrollo de acciones concretas de formación en un contexto de empresa.

Los programas de universidades, por otra parte, se conciben en las modalidades de postgrados y masters, con duraciones superiores a las 200 horas y con un perfil de formador de referencia distinto que para el caso de las consultoras. En este caso, se refieren a formadores que deben evaluar la formación, gestionarla, aunque sólo sea en un contexto concreto cuál es el aula, e innovar e investigar. Todo y así, insisten, como se evidencian en las valoraciones de los contenidos de la formación en que es necesario incluir más estos contenidos

10.3.1.6 La formación humanística, cultural y personal en los programas de formación de formadores.

En los programas analizados, se pone especial énfasis en el desarrollo de competencias procedimentales, básicamente. Tanto formadores, directivos, como participantes coinciden en valorar que lo importante en la formación que realizan es la adquisición de procedimientos, recursos e instrumentos para solucionar los problemas con los que se encuentran en su realidad concreta. Se priorizan, en este caso, las habilidades y las destrezas más que las actitudes y los conocimientos.

Desde esta perspectiva, tampoco se considera altamente necesaria en la formación de formadores incluir una formación cultural y humanística como estrategia para el desarrollo de otras competencias más allá de las procedimentales.

En el estudio del perfil profesional se insistía en las necesidades de contar con profesionales formados no sólo en las habilidades y destrezas concretas para desarrollar un trabajo práctico, sino que las competencias vinculadas al *saber ser y estar* son, las que posiblemente definen a un buen profesional o, de alguna manera, son las competencias que hacen que su trabajo sea de más calidad. En este sentido, hablamos de las competencias culturales y su importancia para el propio desarrollo, no sólo profesional, sino también personal. Este, de hecho, es uno de los principios fundamentales de la educación permanente.

10.3.1.7 Desconsideración de los procesos de reflexión y de contrastación de la programación.

Esta desconsideración, de la que hemos hablado anteriormente, es significativamente diferente en las instituciones implicadas en el estudio, aunque sean procesos muy poco habituales en la cultura de las instituciones que organizan los programas analizados.

Los responsables, directivos y formadores, de las instituciones universitarias, en algunas ocasiones, sí que realizan procesos de contrastación con otros agentes externos o mediante investigaciones y estudios sobre el tema. De hecho, es lógico, porque en este ámbito es bastante habitual contrastar los programas para incorporar las nuevas tendencias y perspectivas, pero además su relación con el entorno es un tanto superior a la de las consultoras, por lo que es más fácil que, en un momento

determinado, otros expertos externos valoren y evalúen la calidad de aquel programa.

En el caso de las consultoras esa contrastación es prácticamente nula y se entiende por la propia cultura de estas instituciones. En definitiva, son empresas que ofrecen un producto y buscan tener la exclusiva, como estrategia de aumentar sus posibilidades de negocio.

10.3.1.8 Selección de participantes.

La selección de participantes en los programas analizados es significativamente distinta en las instituciones implicadas, porque los criterios que se utilizan en la selección son diferentes.

Para los responsables de las universidades los criterios prioritarios para la selección son la titulación, porque la propia estructura de la formación lo exige. En el caso del postgrado, se seleccionan diplomados y para el master, necesariamente han de ser licenciados. Un segundo criterio importante, para estas instituciones, es el historial académico y la experiencia laboral.

En las consultoras es significativo destacar que no se implican criterios para la selección de los participantes, sino que se asume el orden de llegada en la matriculación. Es comprensible si pensamos en la concepción que tienen las consultoras sobre la formación; para ellas su negocio es justamente la formación.

De todas maneras, en los programas analizados no se consideran como criterios de selección las capacidades y las competencias, y esto es muy significativo porque, además de no definir el perfil profesional del formador y planificar la formación en función de éste, tampoco se conocen cuáles son las capacidades y competencias de partida. Este desconocimiento y esta indefinición del perfil profesional dificulta la planificación de un programa que realmente desarrolle aquellas competencias exigidas en el contexto actual. Si además, sólo se analiza el contexto laboral y empresarial, el referente para determinar cuáles son las competencias exigidas es tan concreto y parcial que difícilmente las podremos definir y menos aún desarrollarlas posteriormente mediante procesos de formación.

10.3.2 Desarrollo de programas de formación.

10.3.2.1 Intencionalidad docente.

Durante el desarrollo de las acciones de formación, la intencionalidad docente es prioritariamente instrumental y formal; es decir, posibilitar el dominio instrumental, y desarrollar las capacidades de pensamiento.

Los formadores y directivos de las universidades tienen muy asumido, en este caso, más que los formadores de las consultoras, que los participantes deben alcanzar un dominio de contenidos conceptuales y procedimentales y, para ello, los formadores tienen muy claro que en sus sesiones de trabajo con los participantes, la intencionalidad debe ser prioritariamente formal e instrumental, pero además, y esto les diferencia de las consultoras de formación, se debe trabajar el mundo de los valores y los aspectos más destacados del mundo cultural al que pertenecen.

Estas conclusiones marcadamente distintas, nos indican que las universidades tienen cada vez más hacia modelos de formación más humanistas y reflexivos, mientras que las consultoras se mueven en planteamientos más tecnológicos.

10.3.2.2 Planteamiento de actividades de enseñanza aprendizaje.

Relacionado con lo que estamos comentando, se plantean bastantes diferencias en cuanto a los contenidos y situaciones concretas implicadas en las actividades de enseñanza-aprendizaje. En los casos y prácticas planteadas durante el desarrollo de los programas organizados por las universidades, además de trabajar y analizar situaciones concretas del contexto laboral específico, se trabajan y analizan situaciones en las que se valoran las repercusiones sociales de los cambios tecnológicos del contexto, en las que se compara la información con otras del contexto europeo y en la que se hacen referencias culturales.

Este planteamiento de situaciones y de contenidos en las actividades de enseñanza aprendizaje, son superiores en el caso de las universidades, pero sigue existiendo, para ambas, una ausencia de actividades que analicen situaciones sindicales o patronales. Parece ser que la relación con estos agentes sociales es prácticamente nula en todos los ámbitos.

En este sentido, habrá que reflexionar sobre la escasa influencia de los agentes sociales en la formación de los formadores, y analizar si esta escasa relación tiene que ver con la propia idiosincrasia y cultura de las instituciones de formación y por la propia dinámica de los agentes sociales.

10.3.2.3 Escasa utilización de las NTIC's como medios para el aprendizaje.

Otro de los aspectos significativos a destacar es la escasa presencia y utilización de las nuevas tecnologías como mediadores en el aprendizaje.

Tanto formadores como directivos de ambas instituciones asumen las ventajas que proporcionan las nuevas tecnologías para la organización de la formación. Aun así su utilización durante el proceso de enseñanza aprendizaje es mínima. De hecho, los medios más utilizados siguen siendo los tradicionales, en este caso, las transparencias, y algunos medios audiovisuales.

Al margen de esta escasa utilización, existe una verdadera preocupación por el tema de las nuevas tecnologías y como éstas, en un futuro, van a permitir organizar la formación mediante otras modalidades, como son las modalidades semipresenciales y a distancia y, superar, de esta manera, los problemas de tiempo en la formación de formadores.

Esta preocupación e interés por las nuevas tecnologías, se observa también en la valoración de los contenidos. Para los formadores de ambas instituciones el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías es una necesidad inmediata, porque, incluso, en algunas de las acciones de formación de formación analizadas, las mejoras van por la organización de nuevos módulos específicos en nuevas tecnologías, pero, además la organización de las propias acciones de formación de formadores mediante modalidades semipresenciales.

10.3.2.4 Actuación del formador.

La acción del formador durante el desarrollo de la formación es valorada como abierta, permisiva, sugeridora y flexible, además de considerarla segura, personal y clara. Esta valoración de acción de los formadores durante el desarrollo es significativamente superior para los implicados en los programas de las universidades.

Pero, lo más destacado de esta acción es que los participantes, formadores y directivos prefieren una acción segura y clara por parte del formador que crítica y dubitativa. Parece ser que la actuación crítica y reflexiva del formador con su propia acción no es tan importante como una acción flexible y sugeridora. De alguna manera, no se asume al formador crítico y reflexivo, sino como una persona segura y clara.

Estas conclusiones nos siguen insistiendo en la idea de que los programas analizados no asumen un modelo de formación de corte reflexivo y crítico, y en particular no se asume desde el modelo contextual crítico.

10.3.2.5 La evaluación continua

Una de las conclusiones más significativas de la evaluación durante el desarrollo del programa es la diferencia entre instituciones respecto la consideración y realización de este tipo de evaluación.

Para las consultoras la evaluación durante el desarrollo del programa está poco sistematizada y se realiza mediante el feed-back con los participantes. Ahora bien, no es una evaluación para mejora del programa durante su desarrollo, porque, entre otras razones, los participantes durante este desarrollo tienen muy poca información sobre sus progresos, sobre las lagunas instructivas, sobre la manera de mejorar sus propios aprendizajes y desarrollo de competencias. En estas instituciones,

igualmente, la tutoría para la orientación y seguimiento de los participantes es escasa, mientras que en las universidades es uno de los elementos que cuidan más. Para estas instituciones universitarias, la tutoría es la mejor estrategias para realizar un seguimiento individual y colectivo de los participantes en los cursos de formación.

10.3.3 Evaluación y resultados de programas de formación.

10.3.3.1 Instrumentos y agentes de evaluación.

Las **pruebas e instrumentos** de evaluación utilizados en los programas analizados se centran, básicamente, en los contenidos conceptuales y en conocer el nivel de procedimientos adquiridos. Por lo que se refiere a los instrumentos se complementa la observación sistemática con la realización de trabajos por parte de los participantes. Pero hay que destacar que para los programas organizados por las consultoras las pruebas de evaluación son escasas, ya que el instrumento de evaluación más utilizado es el cuestionario de satisfacción.

Podemos decir que respecto a los instrumentos de evaluación no existe variedad en cuanto a su utilización.

En cuanto a los **agentes de evaluación** hay que decir que éstos no son variados y, además sólo se realizan procesos de evaluación interna, tanto para la evaluación de participantes como para la evaluación de programas. Se insiste otra vez en la escasa participación de agentes externos en los programas de formación de formadores, en este caso, para la evaluación de participantes y de programas de formación.

10.3.3.2 Conocimientos en evaluación.

Otra de las conclusiones significativas respecto la evaluación es la necesidad de ampliar los conocimientos en este campo, aunque hay que insistir en que esta necesidad es mucho más sentida y explícita para los formadores y directores de las universidades.

Estos conocimientos han de permitir la realización de procesos evaluativos de acuerdo a criterios pertinentes y relevantes, por lo que se evidencia que los conocimientos deben ampliarse sobre todo, en la elaboración y definición de criterios de evaluación, en conocimiento sobre la evaluación de programas y en la evaluación de estrategias metodológicas.

Esta evidencia de falta de conocimiento y la necesidad de formarse para la adquisición de competencias evaluadoras, por parte de los implicados de universidades, sobre todo para la evaluación de programas y otros elementos de procesos, nos indica que existe una verdadera preocupación por una los procesos y no tanto por los resultados, conclusiones que nos reafirman la tendencia de las

universidades hacia un planteamiento más humanista y reflexivo de la formación. En todo caso, la asunción de un modelo más crítico es, hoy por hoy, poco asumido.

10.3.4 Contenidos de la formación de formadores.

10.3.4.1 Presencia y necesidades de contenidos.

Una de las conclusiones más significativas en relación con los contenidos de la formación de formadores es la escasa presencia de los contenidos referidos al contexto de la formación, la organización y gestión y la innovación e investigación, mientras que los contenidos referidos a diseño, desarrollo de la formación y bases psicopedagógicas son los que tienen mayor presencia, por lo tanto son los más tratados en los programas de formación de formadores.

Estas conclusiones se explican, como hemos mencionado anteriormente, por la concepción que tienen los implicados sobre el perfil del formador; es decir, por las competencias y capacidades que debe tener.

Se asume que un formador tiene unas funciones básicas que se centran en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación, que para el caso de los directivos de consultoras se quedaría en este ámbito competencial, referente de los programas actuales, sobre todo el de consultoras, pero se está insistiendo para una formación de formadores futura en un perfil que incluye competencias en organización y gestión e innovación e investigación. Lo que no se asume tanto es que este profesional de la formación deba desarrollar unas competencias culturales y contextuales.

Estas consideraciones explican la poca presencia de los contenidos referidos al contexto. Pero aun así se evidencian, por parte de las universidades la necesidad de incluirlos en la formación de formadores

10.3.4.2 Necesidad de contenidos.

El análisis de la necesidad de incluir o de ampliar en los programas actuales de formación de formadores determinados contenidos nos evidencian cuáles son las necesidades formativas actualmente en la formación de formadores. Estas necesidades, sentidas por formadores y por los responsables de universidades, se concretan en:

- **Diseño de la formación:** en este caso, se considera necesario ampliar los contenidos referidos al *análisis de necesidades, análisis de grupo destinatario, sistema de evaluación y estrategias metodológicas.*

- **Desarrollo de la formación:** en este bloque la necesidad se concreta en la *gestión de aula, las habilidades de comunicación, la gestión del tiempo, las técnicas de evaluación y el conocimiento y uso de NTIC.*
- **Bases psicopedagógicas:** *Las teorías sobre el aprendizaje adulto, los modelos de enseñanza, los métodos de enseñanza, las técnicas de dinámica de grupos, las técnicas de motivación, las habilidades de comunicación, la atención a la diversidad, el trabajo en equipo y la toma de decisiones,* son los contenidos considerados como más necesarios para la formación de formadores según formadores de universidades.
- **Contexto de la formación:** En este apartado de contenidos las necesidades se evidencian en el contexto universitario y, algunas en concreto en los formadores, para los directivos, al igual que en los contenidos anteriores, no se muestra ninguna necesidad en ninguno de los contenidos. Son necesarios los contenidos sobre *contexto laboral, organización del trabajo, movilidad laboral, programas europeos, tecnología y cambio, formación y paro, relaciones laborales, nuevas profesiones, formación y trabajo, modalidades de formación, la formación en el marco de la formación permanente, perfiles profesionales, cualificación y certificación y competencias profesionales.*
- **Organización de la formación:** Para este bloque los responsables de universidades consideran necesario los contenidos referidos a; *departamento de formación, evaluación institucional, trabajo interdisciplinar, relaciones externas, coordinación interna y política institucional.*
- **Innovación e investigación:** En este ámbito de contenidos los formadores son los que muestran más necesidad, en concreto en los contenidos de; *comunicación, toma de decisiones, investigación y acción, desarrollo organizacional, proyectos de mejora, estrategias de innovación, registro y análisis de datos, elaboración de informes y modelos de investigación.* En este caso, las universidades también consideran necesario incluir en los programas de formación de formadores las temáticas relacionadas con el *desarrollo organizacional, los proyectos de mejora, las estrategias de innovación y la elaboración de informes.*

10	CONCLUSIONES.....	518
10.1	INTRODUCCIÓN.....	518
10.2	CONCLUSIONES GENERALES.....	523
10.2.1	<i>Aspectos destacables del programa en su conjunto.....</i>	<i>523</i>
10.2.2	<i>Puntos débiles del programa en su conjunto.....</i>	<i>525</i>
10.3	: CONCLUSIONES ESPECIFICAS.....	531
10.3.1	<i>Diseño de los programas.....</i>	<i>531</i>
10.3.2	<i>Desarrollo de programas de formación.....</i>	<i>535</i>
10.3.3	<i>Evaluación y resultados de programas de formación.....</i>	<i>538</i>
10.3.4	<i>Contenidos de la formación de formadores.....</i>	<i>539</i>

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 10.1:	Síntesis diferencias significativas en la comparación de agentes e instituciones para los indicadores de programas.....	520
Tabla 10.2:	Síntesis diferencias significativas en la comparación de agentes e instituciones para los indicadores de contenidos de la formación.....	521
Tabla 10.3:	Síntesis diferencias significativas en la comparación de agentes e instituciones para los indicadores de contenidos de la formación.....	522

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 10.1:	Esquema del estudio.....	519
--------------	--------------------------	-----