

La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación

José Tejada Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona
 Centre de Recerca i Innovació Tecnològica (CRIT)

[Metadata, citation and](#)

ments de la UAB

Resumen

En este trabajo se presenta un plan de formación de formadores en el ámbito no formal. Se considera en su fundamentación el perfil profesional de este actor de la formación, a la vez que se tiene en cuenta, como referente teórico, el modelo contextual crítico de formación de formadores.

En la concreción del Plan se alude a los destinatarios, se formulan los objetivos generales y todo un conjunto de contenidos organizados en módulos desde la macrodidáctica hasta la microdidáctica. La modalidad semipresencial es una de sus características básicas, así como la multivariación de estrategias metodológicas y recursos, integrando en todo ello las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras clave: formación de formadores, perfil profesional, modelo contextual crítico, macrodidáctica y microdidáctica, semipresencialidad, nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Resum. *La formació de formadors. Apunts per a una proposta de pla de formació*

En aquest treball es presenta un pla de formació de formadors en l'àmbit no formal. Es considera en la seva fonamentació el perfil professional d'aquest actor de la formació, a la vegada que es té en compte, com a referent teòric, el model contextual crític de formació de formadors.

En la concreció del Pla s'al·ludeix als destinataris, es formulen els objectius generals i tot un conjunt de continguts organitzats en mòduls des de la macrodidàctica fins la microdidàctica. La modalitat semipresencial és una de les seves característiques bàsiques, així com la multivarietat d'estratègies metodològiques i recursos, integrant en tot ell les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Paraules clau: formació de formadors, perfil professional, model contextual crític, macrodidàctica i microdidàctica, semipresencialitat, noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Abstract. *The training of trainers. Notes for a proposal of a training plan*

This paper presents a plan to train trainers in the field of non formal education. Its foundation considers the professional profile of this training actor, at the same time that it is taken into consideration, as a theoretical reference, the critical contextual model for training trainers.

The Plan's concretion refers to the target group, to the formulation of general objectives and to the specification of a set of contents which are organized in modules from the macro

to the microdidactics. Distance learning (in some modules) is one of its basic characteristics, together with the variety of methodological strategies and resources, integrated in the information and communication technologies.

Key words: training trainers, professional profile, contextual critical model, macrodidactics and microdidactics, distance learning, communication and information technologies.

Sumario

- | | |
|---|---|
| 1. Introducción | 4. El modelo contextual crítico de formación como referente teórico de la formación de formadores |
| 2. Breve consideración sobre las tipologías de formación y modalidades de formación de formadores | 5. Nuestra propuesta de plan de formación de formadores |
| 3. El perfil profesional como referente práctico de los planes y programas de formación de formadores | 6. Consideraciones finales |
| | Bibliografía |

1. Introducción

No son pocas las experiencias que sobre la formación de formadores se están desarrollando en nuestro contexto desde hace ya algún tiempo, donde la formación se ha convertido en un espacio de actuación profesional destacado. Otra cosa diferente es si las mismas están respondiendo a las necesidades reales derivadas del entorno sociolaboral y cuál es la calidad de éstas. En este momento, concretamente el Grupo de Investigación CIFO está preocupado y ocupado en esta problemática y no queremos apuntar aquí los primeros resultados de nuestra investigación. Ciertamente, existen acciones de formación de formadores de distinto nivel y con muy diferente fundamentación, tanto las que se ofertan desde instituciones de titularidad pública como de titularidad privada.

Nuestro propósito, pues, no es tanto realizar un estudio descriptivo sobre la formación de formadores, sino, a partir de la experiencia acumulada a lo largo de la última década, incidir en lo que podría ser un plan de formación de formadores, capaz de dar respuesta a las necesidades derivadas del campo de la formación en el mundo del trabajo.

Por ello, hemos considerado oportuno arrancar, aunque sea brevemente, de una mínima consideración sobre las tipologías y modalidades de formación de formadores que en nuestro contexto se están desarrollando, para después centrarnos en una propuesta de formación de formadores.

Partimos, pues, en nuestra justificación y fundamentación, del plan de formación de formadores de los propios perfiles profesionales de los propios actores. Incidimos en la necesaria exigencia de un modelo de referencia de formación de formadores y para ello contamos con el, propugnado en su día y cada vez más consolidado, *modelo contextual crítico* de formación de formadores, que, con gran visión de futuro, atisbó el profesor Ferrández y que ha sido un

referente en nuestra actuación profesional, tanto investigadora como docente, en diferentes ámbitos (formales y no formales) de la educación.

Con ambos referentes estamos en disposición de proponer un plan de formación abierto, flexible y polivalente, que no es necesariamente novedoso en todas sus dimensiones, sino que viene consolidándose a lo largo de la trayectoria de actuación profesional del propio Grupo de Investigación CIFO. En parte, somos deudores de nuestra propia maestría de formación de formadores y de otras tantas actuaciones profesionales de formación de formadores conveniadas (Fondo de Formación, RENFE, INAP-MAP, IPN de México, Departament d'Agricultura, etc.).

2. Breve consideración sobre las tipologías de formación y modalidades de formación de formadores

Consideramos oportuno reparar en las tipologías y modalidades de formación de formadores, por cuanto las mismas son un fiel exponente del campo de actuación profesional del formador, a la vez que un referente necesario en la articulación de su formación.

Partimos de una diferenciación inicial por lo que se refiere a la formación «para» y la formación «en» empresa (Tejada, 2000; Tejada y Pont, 2001), tal y como aparece en la figura 1.

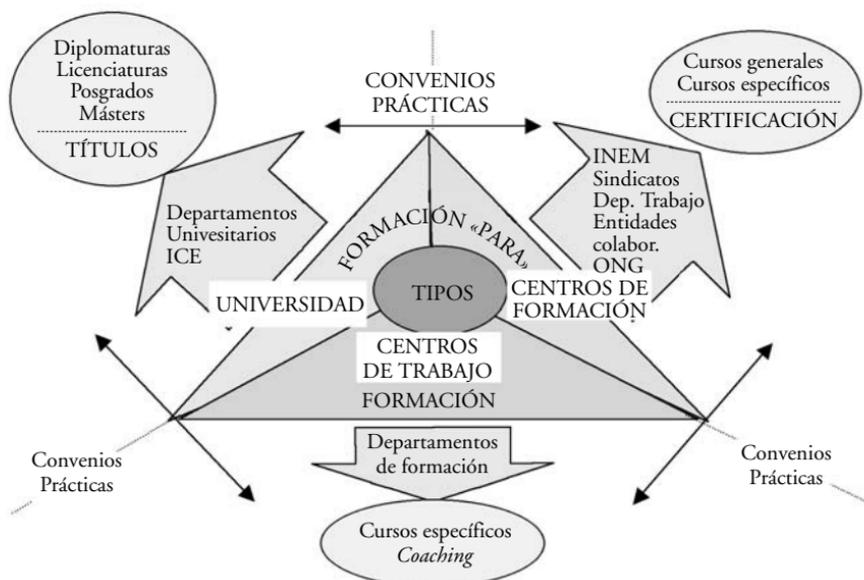


Figura 1. Tipologías, modalidades y contextos de actuación del formador de formadores.

En el primer caso, la **formación «para» la empresa**, hacemos referencia a la formación profesional para el trabajo. La misma se suele realizar en centros específicos, cuya articulación formal y funcional queda circunscrita a planteamientos propios de la formación. Nos estamos refiriendo a instituciones formativas, tanto de formación inicial como continua, de profesionales de la formación, a la vez que pueden considerarse instituciones formales y no formales de educación (universidad y centros de formación específicos). La oferta formativa de estas instituciones es variada, pudiéndose encontrar la formación de profesionales desde diplomaturas, licenciaturas, posgrados, másters u otros títulos específicos de denominación propia, dirigidos a profesionales —futuros formadores— tanto del ámbito formal como no formal, cual es el caso de la universidad, hasta formadores de distinto nivel en instituciones de formación específicas (INEM, sindicatos, entidades colaboradoras, organizaciones no gubernamentales, etc.), eso sí, mayoritariamente a profesionales del ámbito no formal. En el segundo caso, además de la oferta formativa específica de cursos de formación profesional y ocupacional, ofertan cursos de formación de formadores (generales, de 300 a 500 horas, o específicos, con los siguientes aspectos concretos de la formación: comunicación, evaluación, gestión del aula, etc., y oscilan entre las 25 y las 50 horas aproximadamente).

La diferencia fundamental entre ambos tipos de instituciones es el nivel de cualificación, en las primeras son un aspecto clave los *títulos académicos* (aunque también integran certificados), mientras que en las segundas podrían serlo los *certificados de profesionalidad*.

Si nos centramos en el segundo caso, el de la **formación «en» la empresa**, las variantes son menores. No hay que olvidar que este tipo de centros o instituciones laborales se articula, se organiza y se gestiona sobre diferentes parámetros de referencia, fundamentalmente el de la producción, por lo que la formación se convierte en una estrategia o necesidad a tal fin.

En este caso, podemos encontrar al menos dos tipologías según el tamaño de la empresa o institución sociolaboral (grande o pequeña); es decir, si pueden disponer de un departamento específico de formación en su seno o no. Esta última situación llevaría a demandar la formación de formadores a otras instituciones (universidad, consultoras, entidades colaboradoras, INEM, etc.). De cualquier forma, la preocupación principal no es tanto la titulación o la certificación, cuanto la respuesta a las necesidades concretas de formación o cualificación de sus profesionales¹.

Cuando se trata de grandes empresas que cuentan con departamento de formación, además de la oferta formativa específica de cursos de formación profesional y ocupacional, ofertan cursos de formación de formadores de carácter específico, aunque pueden plantearse situaciones de formación en cascada y contratar servicios de formación externa para cursos de carácter más general (aspectos con-

1. Este hecho inevitablemente incide sobre todos en sus sistemas de evaluación o certificación de las competencias profesionales de sus formadores.

cretos de la formación: comunicación, evaluación, gestión del aula, etc.), su duración oscila entre las 25 y las 50 horas aproximadamente. Dado el carácter de la formación muy aplicada al puesto de trabajo, la relación con otros profesionales de la institución es muy estrecha, de manera que les hacen partícipes, a su vez, de las modalidades de formación en el puesto de trabajo (*coaching*, *mentoring*, instructor, etc.). Estos últimos profesionales actuarían como formadores ocasionales.

Por el contrario, cuando se trata de pequeñas empresas, se suele recurrir a departamentos universitarios o consultoras externas que vienen a llenar el vacío del departamento de formación. La tipología de cursos y organización es muy similar a la situación anterior.

Este acotamiento sobre los contextos de actuación sigue siendo genérico y puede dar una visión restringida si no se consideran simultáneamente los nuevos entramados sociolaborales, culturales, económicos, etc., que están generando las nuevas tecnologías, lo que afecta, por ende, a la formación, dada su dependencia o ligazón con los mismos. Queremos decir que hay que considerar los nuevos escenarios resultantes provocados por la globalidad, la inmediatez, la información, el ritmo de cambio, el cambio organizativo laboral, la interactividad y la inteligencia distribuida como notas definitorias (Cabero, 1998: 335).

Sobre este particular, un mínimo apunte: aparecen nuevas modalidades formativas con sus consiguientes repercusiones, tanto en lo organizativo como en lo didáctico. Tal es el caso de los nuevos entornos, con la proyección directa sobre el cibercentro y sus derivadas —campos virtuales, clases electrónicas, clase global, etc. (Tirado Moreta, 1998)—; la revitalización del autoaprendizaje según las necesidades e intereses de cada individuo, propiciando con ello que cada uno pueda articular su propio itinerario formativo (Arnoud, 1996; Salinas, 1998; etc.); las nuevas posibilidades de estrategias metodológicas, por su flexibilidad; la superación de los modelos comunicativos unidireccionales (profesor-alumno) mediante el incremento de la interactividad a través de diferentes medios y en tiempo real. En la misma línea, también se pueden apuntar al menos dos consecuencias, coincidiendo con Cabero (1998), que evidencian directamente esta situación. De una parte, la asunción del trabajo cooperativo como procedimiento para superar las exigencias de este nuevo escenario; de otra, el incremento del nivel de abstracción de los usuarios, que de lo físico han de pasar a la representación y ello va a tener repercusiones sobre la formación.

3. El perfil profesional como referente práctico de los planes y programas de formación de formadores

Existe una gran heterogeneidad en torno a los profesionales que ejercen la función de formación con diferentes funciones y en diversos contextos de actuación (formal y no formal, inicial y continua)². Asumimos, a modo de precaución,

2. La literatura sobre las figuras profesionales del formador es bastante amplia. Nos remitimos, sobre este particular, a algunos estudios de síntesis ya realizados: Comisión Europea (1995), Rubio (1996), Jiménez (1998), CIFO (2000), Tējada (2000), Navio (2001), etc.

la división del trabajo en el seno de la función del formador (CIFO, 2000: 125), que implica la emergencia de verdaderos profesionales, por un lado, hasta la presencia cada vez más numerosa de formadores ocasionales, por otro.

Todo ello nos indica que es difícil realizar cualquier tipo de clasificación, catalogación o identificación sin correr riesgos y defectos. Pero asumimos, de entrada, que no puede abordarse dicho análisis de manera unificada, por cuanto tampoco lo son los contextos económicos, laborales, políticos y culturales. Ante esta situación, apostamos por un análisis funcional más que semántico.

Leclercq (1991: 32) nos indica que este profesional lleva asociadas toda una serie de macrofunciones que tienen que ver con:

- *Objetivos de la formación*: considerando las aptitudes funcionales (modalidades de saber-hacer que sean útiles y tengan demanda social y que han de desarrollar los formados), considerando los procesos mentales que el participante ha de asimilar y dominar para demostrar dichas aptitudes en procesos de formación y considerando los contenidos de formación que han de dominarse (selección, secuenciación y ubicación del soporte material tradicional o multimedia).
- *Contexto*: considerando la variedad de destinatarios y proyectos, recursos y limitaciones; así como los agentes y sus funciones.
- *Estrategias y actividades de aprendizaje*: considerando las teorías de aprendizaje del adulto, estilos cognitivos, perfiles individuales, aplicando estrategias de intervención o los métodos más propicios y evaluando la acción y los resultados.

También cabe considerar, en este sentido, las aportaciones de la conferencia flamenca sobre el tema «El formador, un consultor en una organización de trabajo en evolución» (1992), donde se especifica que las tareas del formador deberían ser las siguientes:

- Integrar la política de formación en la gestión del personal y de la organización.
- Detectar las necesidades para el estudio de las demandas de formación, en concertación con los departamentos concernientes y analizar si otras soluciones no formativas son susceptibles de ser aprobadas como eficaces.
- Ayudar a la concepción de métodos de aprendizaje abiertos que apoyen al aprendizaje funcional y a la formación al aprendizaje.
- Crear un ambiente de aprendizaje favorable optimizando el medio de trabajo (sistemas de documentación, descripción del trabajo, asistencia al trabajo, simulaciones, formación durante el trabajo) y organizando las formaciones sobre la medida de «justo a tiempo».
- Asistir a los trabajadores con el fin de permitirles mejorar su propia organización de trabajo.
- Evaluar los efectos de la formación y del acompañamiento del aprendizaje durante el trabajo en términos de eficacia a largo plazo y de la influencia sobre la organización.

Estos dos acotamientos iniciales sobre la función del formador son claros exponentes de la dificultad que venimos exponiendo cuando se trata de analizar el perfil profesional. Pero, además, hay que tener presente que bajo la denominación de «formación» se integran un conjunto de personas que ejercen su actividad profesional asalariada en este ámbito y no siempre realizan la formación propiamente dicha, sino que se mueven en tareas periféricas —necesarias— para la realización de la formación, ocupando un lugar cada vez más importante, con un perfil profesional propio (*management* de la formación, por ejemplo). Con ello queremos indicar que existe una «extensión» del rol de formador.

Además, otra diferencia importante en la búsqueda de luz sobre el perfil del formador, podemos encontrarla en el contexto de actuación profesional específico y las funciones de dicha actuación. En otro trabajo ya hacíamos alusión a los mismos al ubicar distintos actores de la formación y sus funciones en los diferentes contextos de actuación (CIFO, 2000).

Partíamos, como se ilustra en el ideograma anterior, de tres **ámbitos de actuación profesional** diferenciales, pero íntimamente interconectados en formación, obviando en este momento su caracterización y las implicaciones de su interconexión. Nos estamos refiriendo: *a*) al *contexto general* (entorno sociolaboral), *b*) al *contexto institucional* (centro de formación-centro de trabajo) y *c*) al *contexto aula taller*.

De otra parte, podrían articularse las diferentes **funciones de actuación profesional** en formación en torno a dos ejes, siendo el punto de conexión o encuentro el propio desarrollo de la formación. Nos referimos concretamente: *a*) a la *planificación*, *b*) al *desarrollo*, *c*) a la *evaluación*, *d*) a la *gestión-coordinación* y *e*) a la *investigación-innovación*.

Del cruce de contextos de actuación y funciones a desempeñar, tal como se ilustra en la figura 2, emergen diferentes perfiles profesionales en torno al predominio de una de las funciones en un contexto específico, sin que por ello queden afectados por el resto, como comentaremos.

Como ya hemos indicado, en esta clasificación existe una gran diferencia entre el profesional que opera en el aula taller (el formador propiamente dicho) como contexto de actuación y el resto de profesionales —técnicos de formación—, cuyo contexto de actuación se circunscribe a la institución conectada con el entorno sociolaboral, sin tener relación directa y continuada con los grupos de aprendizaje.

En todo caso, baste de momento la advertencia de que aunque el formador pueda circunscribirse al aula taller, y, por tanto, a la función de desarrollo de la formación (docencia: impartir cursos de formación), su competencia profesional no queda circunscrita como tal a dicho contexto. Para que la función de desarrollo (función docente) sea efectiva, necesita de aditamentos competenciales del resto de las funciones y relaciones con el resto de los contextos en los que queda inscrita el aula taller. De tal manera que el formador es también un profesional que integra el resto de las funciones. Por este motivo podemos verificar que el formador queda afectado por la función de planificación,

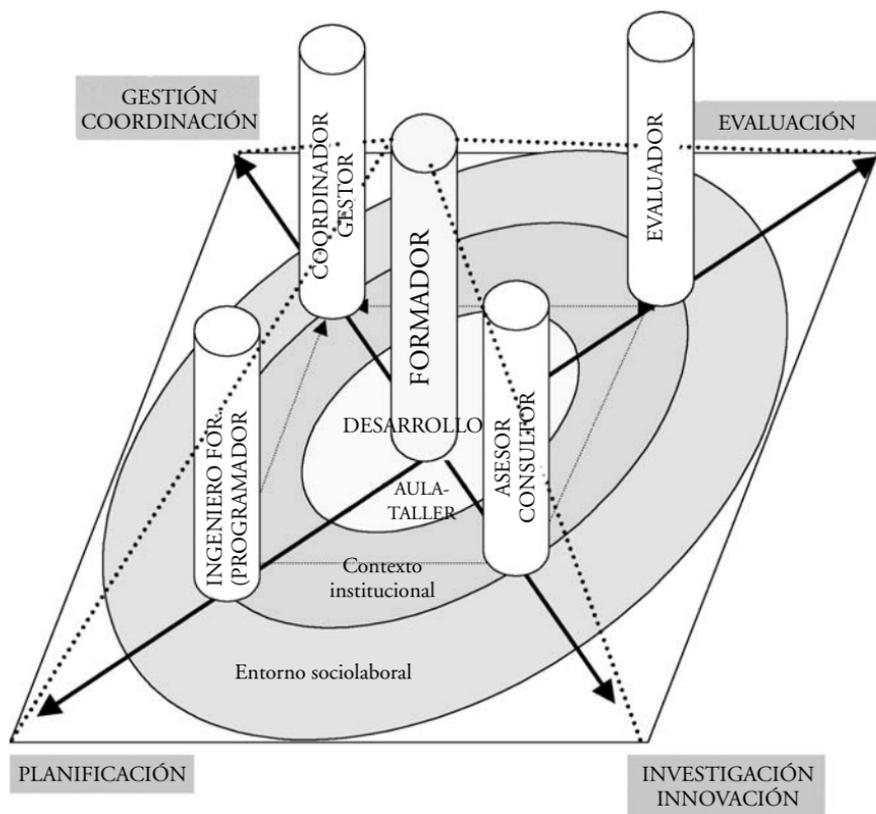


Figura 2. Los perfiles específicos de la formación en los diferentes contextos y funciones.

en la medida en que ha de diseñar y ajustar cursos de formación de acuerdo con grupos de aprendizaje; por la función de evaluación, en cuanto debe evaluar la formación impartida y verificar consecuentemente los aprendizajes (logros) adquiridos por el grupo de aprendizaje; por la función de gestión y coordinación en cuanto ha de participar en la dinámica y la política organizativa en pro del desarrollo organizacional y la mejora de la formación, además de crear y mantener relaciones con el entorno profesional, y, por último, por la función de investigación e innovación, ya que ha de analizar el propio desempeño y los programas desarrollados, incorporando los cambios en los procesos de formación según las exigencias del entorno, con ello contribuye a la mejora de la calidad de la formación.

Ni que decir tiene que estas competencias profesionales entrañarán toda una red de saberes (capacidades, actitudes, conocimientos, etc.). Algo parecido acontece con el resto de roles (perfiles) profesionales, de ahí que ahora nos

detengamos con mayor exclusividad en el formador propiamente dicho, en el ámbito de la formación ocupacional³.

Como ya hemos indicado, ha de moverse en el ámbito de la planificación, el desarrollo y la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje desde una óptica microdidáctica. En este sentido, no existirían diferencias entre los distintos profesionales dentro y fuera del sistema educativo (formal y no formal, formación reglada y no reglada).

En este caso, existe mayor heterogeneidad entre los profesionales que desarrollan su actividad, por cuanto también es más diferencial su marco de acción, sobre todo en formación ocupacional continua. Proliferan diferentes instituciones que se ocupan de la formación, tanto públicas como privadas, centros de formación y centros de trabajo (formación en la empresa), etc., pero no existe un marco normativo uniformador de competencias y funciones, de acceso, de condiciones sociolaborales, de cualificación, etc., excepto en algunos casos concretos de la formación en las instituciones denominadas «escuelas taller» (legislación de 1993).

Si tenemos en cuenta lo anterior y consideramos las NTIC, no cabe duda que el papel del formador queda trastocado, por no decir radicalmente transformado⁴. Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como «medio pedagógico» (Cruz, 1995; Escolano, 1997), aunque algunos posmodernos lo hayan querido profetizar. «La era del profesor agoniza entre las nuevas redes de memoria y los juegos de lenguaje que los cibernautas ensayan, que los roles docentes clásicos no sólo están cuestionados, sino que pueden ser deslegitimados» (Lyotard, 1984). Optamos por el reconocimiento de una nueva posición de «maestro de obra de la dinámica del aprendizaje» (Arnoud, 1996: 12). Las posibilidades formativas de las NTIC permiten liberar al formador de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, y reconvertirlas —que no disminuirlas— dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. El papel en la estrategia se modifica, no desaparece; consecuentemente, emergen nuevos roles: instructor, tutor, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, administrador, documentalista, evaluador, grafista, editor de documentos (Thacth y Murphy, 1995: 62).

En cualquier caso, el formador sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los participantes como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje. Más aún, «el formador desde esta perspectiva, será un profesional

3. También podrían considerarse sus características personales, formación inicial y continua, etc. Para ello, nos remitimos a un trabajo anterior titulado *El formador de formación profesional y ocupacional* (CIFO, 2000).

4. En otro trabajo incidimos en los nuevos roles y competencias profesionales del formador (Tejada, 1999, 2002).

que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio; es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo éste el compromiso, la sociedad tiene que disponer de “actores” reflexivos en la escenificación del papel que como formadores le corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación» (Ferrández, 1996a: 50).

En la línea del mismo autor, no proponemos que el formador se adecue al uso de las NTIC para tener éxito en su trabajo como mediador en un contexto cambiante, aunque estudiado y conocido. Abogamos por un formador que sea un innovador capaz de «hacer saber» en este campo de recursos. «Tiene la obligación deontológica de “viajar” dentro de las posibilidades didácticas de las redes y generar nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje» (Ferrández, 1996: 50). En esta situación se tendrá que abogar por el dominio de nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el *saber*, como *el saber hacer*, *el saber estar* y *el hacer saber* (Tejada, 1999c).

A la luz de lo expuesto, se torna necesario realizar algunos comentarios, por cuanto de la conceptualización teórica se desprenden algunas implicaciones para la práctica de la formación de formadores.

De lo que no cabe duda es que hoy día es inconcebible el formador como mero ejecutor de programas de formación. Actualmente se cree en un profesor transformador de diseños según su propia situación, su contexto de funcionamiento, con lo cual estaríamos posicionándonos en torno al profesor como implementador y agente curricular (Tejada, 1998). Aún más, el formador es un profesional que forma a personas cuyos perfiles cambian por el mero hecho del cambio social. Lo apuntado en relación con las nuevas tecnologías sería un fiel exponente de ello. «Esto obliga a estar en una constante situación de cambio, lo que servía ayer no es válido para hoy porque la tecnología, por ejemplo, encontró una nueva manera de hacer, mediante artilugios más adecuados. El formador tiene que conocer inmediatamente el artilugio, sus aplicaciones y el esquema competencial necesario para que entre en el esquema de aprendizaje para el trabajo. El formador no se entiende hoy fuera de una realidad contingente» (Ferrández, 2000: 27).

Esto nos lleva a reparar en nuestra realidad, cambiante, que en la actualidad puede caracterizarse en relación con la actuación del formador por:

- a) La *necesidad del cambio*, lo que implica un cambio de actitud y adquirir nuevas competencias profesionales.
- b) La *aplicación práctica de la investigación-acción*, como elemento de mejora de la propia práctica profesional y por tanto la innovación.
- c) El *trabajo en equipo*, lo que le exige nuevas destrezas sociales (el formador aislado en su aula no tiene sentido hoy día, por las propias exigencias del desarrollo curricular de cualquier tipo, formal y no formal). Todo ello configura una nueva concepción de las instituciones educativas y su sistema relacional, valores y estructuras.

- d) *La existencia de otros protagonistas* (medios de comunicación, otros profesionales, agentes sociales, responsables de política de formación, etc.) con los que tiene que relacionarse.
- e) *La presencia de otros medios* (las nuevas tecnologías) que le permiten liberarse de la rutina, dejar a un lado los planteamientos memorísticos tradicionales, etc.

En una palabra, el formador de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, es flexible y está libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo (Tejada, 1998).

Al margen de cualquier comentario de lo especificado, lo que sí parece cierto es que este nuevo profesional, con mayor prestancia y reconocimiento social, debe desarrollar una actitud crítica frente a su manera de enseñar, contrastar la teoría y la práctica educativas a partir del estudio reflexivo y desarrollar actitudes colaborativas. En la línea del modelo contextual crítico —que comentaremos con posterioridad—, concretamente:

[...] el formador tiene que aprender a contrastar lo que se va consiguiendo con la realidad laboral que se va modificando. Este aprendizaje le permite estar en constante evaluación continua, en la que el referente, no sólo son los propósitos propuestos en el currículo diseñado, sino que también es la situación laboral y su demanda inacabada de perfiles concretos. También será un buen actor de la reflexión, tanto durante el proceso de enseñanza como desde ella, una vez que aconteció. La contrastación y la reflexión son los medios adecuados para vivir profesionalmente en la innovación, de acuerdo con la realidad y con las necesidades que van surgiendo en la familia profesional, primero, y en el perfil concreto, después (Ferrández, 2000: 28).

Este perfilamiento integra toda una serie de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas, actitudes. Dado que el listado puede ser muy extenso, a la par que unos pueden integrar o exigir otros, vamos a concretarlo en torno a los más relevantes (Tejada, 1998): *a)* conocimiento del entorno, *b)* capacidad de reflexión sobre la práctica, *c)* actitud autocrítica y evaluación profesional, *d)* capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad), *e)* tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad, *f)* capacidad de iniciativa y toma de decisiones, *g)* poder y autonomía para intervenir, *h)* trabajo en equipo, *i)* voluntad de autoperfeccionamiento y *j)* compromiso ético profesional.

Si reparamos ahora mínimamente en el perfil desde la lógica de las competencias profesionales, caemos directamente en la posibilidad de poder hablar de las competencias del formador y podemos plantearlas desde dos lógicas: la primera lógica hace referencia a las distintas *categorías* de competencias en diferentes *dominios*, en la línea de múltiples autores (Bunk, 1994; Bessire y Guir, 1995; Guir, 1996; CIFO, 2000; etc.) y que nosotros aglutinamos en torno a tres tipos. Esta clasificación es de gran utilidad en el diseño de la formación de formadores, fundamentalmente para la selección y secuenciación de con-

tenidos de la misma, así como para la orquestación de las estrategias en su desarrollo⁵.

1. **Competencias teóricas o conceptuales** (analizar, comprender, interpretar) integrando el *saber* (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula taller, conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc.) y el *saber hacer cognitivos* (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).
2. **Competencias psicopedagógicas y metodológicas** (saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el *saber* y el *saber hacer* (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, tutoría, monitorización, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las NTIC, etc.
3. **Competencias sociales** (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el *saber ser* y el *saber estar* (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, márketing formativo, etc.).

Desde la segunda lógica, más centrada en la evaluación de este profesional, podemos tener presentes las funciones y los contextos de actuación del formador apuntados con anterioridad. Un ejemplo de este planteamiento lo encontramos en el propio INEM (1996), al abordar la figura del formador dentro de la familia profesional de docencia e investigación y el real decreto 1646/1997, sobre el certificado de profesionalidad del formador ocupacional. Podríamos decir que la competencia general de este profesional:

[...] «desarrolla de manera sistemática y planifica acciones de formación con vistas a la adquisición de competencias profesionales de los destinatarios, en el marco de una política de formación. Programa su actuación de manera flexible coordinándola con el resto de acciones formativas y con los demás profesionales de la formación. Implementa las acciones formativas, acompaña y proporciona las orientaciones para el aprendizaje y la cualificación de los trabajadores. Evalúa los procesos y resultados del aprendizaje para mejorarlos y verifica el logro de los objetivos establecidos. Analiza el propio desempeño y los programas desarrollados. Incorporando los cambios en los procesos de formación según las exigencias del entorno, contribuyendo a la mejora de la calidad de la formación.

5. Un ejemplo es este planteamiento es el que realizamos en nuestro máster de formación de formadores (Grupo CIFO).

Se establecen para ello distintas unidades de competencias, además de todo un conjunto de realizaciones profesionales y criterios de ejecución. En este trabajo sólo apuntaremos las unidades de competencia:

1. Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno.
2. Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.
3. Verificar y evaluar el nivel de cualificación alcanzado, los programas y las acciones, de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.
4. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

Como puede verificarse, estas cuatro unidades de competencia coinciden con cuatro de las funciones apuntadas (planificación, desarrollo, evaluación e innovación-investigación), que también el formador de formadores ejecuta, con independencia del ámbito formal o no formal. El problema se plantea en los niveles de dicha ejecución. Puesto que el formador de formadores es un profesional cuyos destinatarios son los propios formadores, es obvio pensar que el nivel de ejecución ha de ser superior. Si bien globalmente coincidimos en las tres primeras unidades de competencia, la distancia se marca sobre todo en la última, donde los procesos de investigación-acción e innovación serían los más distintivos de estos profesionales, a la vez que se integran los de gestión y coordinación de la formación. Basta pensar, a título de ejemplo, que la reflexión sobre la práctica, la investigación fundamentada en la contrastación, el análisis y la evaluación de los proyectos de innovación, lógicamente se vertebran como ejes centrales en esta función, a la vez que se convierten en una de las claves de la formación continua de estos profesionales.

En cualquier caso, el problema queda planteado, y su resolución pasa por el análisis en detalle de los conocimientos, procedimientos y actitudes implicadas en tales funciones o unidades de competencia. Ello excede de los límites de este trabajo, ya que los implícitos de los mismos afectan incluso al propio diseño curricular de la formación de formadores (contenidos, modalidades, estrategias, organización, recursos y medios, etc.), el modelo de referencia formativo (que no ha de ser otro que el contextual crítico: Ferrández, 1998), por no aludir directamente al problema de quién forma al formador de formadores, y el propio futuro de la cualificación profesional, tanto en el ámbito formal como no formal.

4. El modelo contextual crítico de formación como referente teórico de la formación de formadores

Ferrández (1989, 1996b, 1997) nos ofrece un modelo de formación dentro de este enfoque: el **modelo contextual crítico de formación**. No vamos a apor-

tar nada nuevo sobre él⁶, sino sencillamente retomar mínimamente su descripción. En él se pueden observar cuatro elementos fundamentales clave: *a) campo de la formación inicial* (dominio de la estructura científico-cultural, pedagógica y contextual); *b) ámbito de la formación permanente* (dominio del análisis de procesos, resultados y prospectiva); *c) proceso permanente de innovación*, y *d) contexto referencial* de los ámbitos ocupacional y profesional cuya sustantividad es preparar para la flexibilidad y la acción innovadora. Se forma al formador para que, en principio, diagnostique la acción del entorno en la que ha de desarrollarse la profesión o cumplirá con las funciones de su puesto de trabajo. La situación física y social varía y el hombre ha de asimilarla y acomodarse para sacar partido personal y social (Ferrández y Tejada, 1998). El formador, conocedor del contexto, se sitúa en estado de alerta, reflexiona sobre la realidad fenomenológica y toma decisiones para facilitar la adaptación del discente a la realidad y darle pistas de participación y transformación.

El modelo que se presenta en la figura 3 se conforma como una evolución del original (Ferrández, 1996b; Ferrández y Tejada, 1998). Aparte de los flujos que van relacionando los distintos elementos, los priorizan o los subordinan, exige previamente detenerse en los cuatro fundamentos clave que dan estructura global y lógica interna al modelo:

1. Campo de *formación inicial* especificado en los siguientes procesos:
 - Dominio de la estructura técnica y cultural, es decir, lo que habitualmente se conoce como «contenidos de las disciplinas del currículo».
 - Conocimiento de las estructuras psicopedagógicas que constituyen las bases del currículo.
 - Práctica de la realidad social y económica del mundo global; mundo del trabajo.
 2. Ámbito de la *formación permanente* que, a su vez, también se especifica en:
 - Dominio de las técnicas de análisis del proceso (técnicas de seguimiento y toma de decisiones). Se basa fundamentalmente en la reflexión crítica *in facto*.
 - Dominio de las técnicas de análisis de los resultados (procesos de contrastación entre perfiles profesionales y demandas del mercado laboral). La dimensión socioeconómica es la base de la reflexión *ex post facto*.
 - Conocimiento puntual y prospectivo de las tendencias socioculturales respecto a las demandas y las exigencias para ejercer profesiones u ocupar puestos de trabajo.
 3. Proceso permanente de *innovación* de estrategias de acción que requiere la movilidad laboral como base adaptativa y renovadora.
 4. *Contexto referencial* a los ámbitos de exigencia profesional y ocupacional (necesidades).
6. En estudios anteriores hemos operado con el mismo y se ha demostrado su valía, a la vez que ha permitido su consolidación, lo que nos ha permitido centrar las líneas de investigación del propio grupo de investigación CIFO.

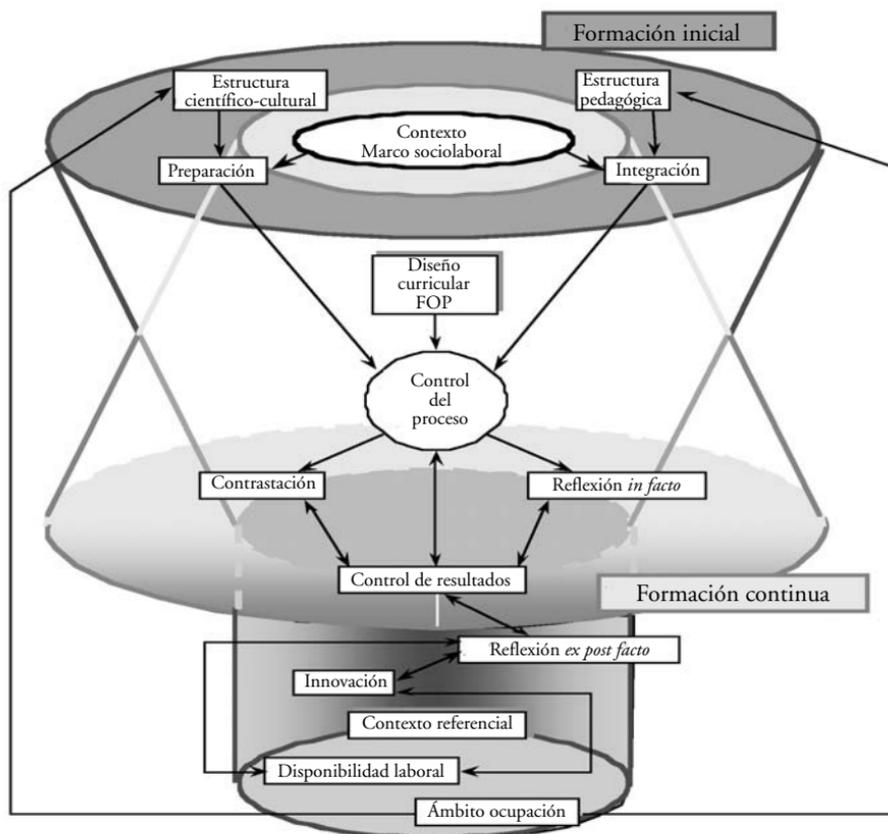


Figura 3. Modelo contextual crítico de formación de formadores (Ferrández, 1996b).

A la luz de nuestra última investigación (CIFO, 2000), de la cual obviamos los resultados y las conclusiones, nos detenemos mínimamente en el significado sobre la experimentación del modelo y su revisión, de donde pudimos comprobar que:

- *No existe una separación taxativa entre formación inicial y formación continua del formador*, salvo en los niveles de innovación y de contextos referenciales del mundo del trabajo, porque es necesario estar dentro de los centros de formación y participar activa y colaborativamente en su devenir para innovar.
- *Incorporación de la reflexión en la formación inicial*. Por tanto, se opta por un modelo de formación conforme con la realidad profesional. De esta forma, pueden superarse las dificultades de aplicar la reflexión a la realidad, derivadas de proyectos formativos desconectados de la misma, de manera que,

vencida esta limitación, no existe razón para que también el formador en sus inicios pueda poner en práctica las técnicas de reflexión y contrastación. Al principio, lógicamente, será un ejercicio que rozará los mínimos estratos de la competencia profesional.

- *Potenciación de los contenidos relativos al marco del contexto sociolaboral*, dado que los mismos se nos han evidenciado como los de más bajo nivel

5. Nuestra propuesta de plan de formación de formadores

La consideración de los diferentes apartados anteriores en este escrito, nos catapulta hacia el establecimiento de una propuesta de plan de formación de formadores. Hay que advertir que la misma la vamos a realizar desde una experiencia práctica de investigación e impartición de cursos de formación de formadores en el seno del grupo CIFO y en otros ámbitos e instituciones de formación de formadores.

Partimos, pues, en síntesis, de la asunción del perfil del formador como referente práctico, y del modelo contextual crítico como regulador de nuestro objetivo. De ahí que ahora, prescindiendo de las necesidades de formación, integradas en dicho perfil, nos ubiquemos directamente en el plan de formación de formadores. La presencia del contexto general y del contexto formativo, en particular, es indiscutible en dicho plan; además de ser una de las claves del propio modelo. Su atención se justifica por ser también un componente más del propio plan.

El intento de este plan es, pues, dotar a las personas que quieran dedicarse a la profesión de formador, en el ámbito ocupacional, de las herramientas y habilidades, primero, y del dominio de tareas y competencias, después, para dedicarse a este menester profesional. A pesar de ello, y para ser consecuente, tampoco este profesional quedará exento de la experiencia de formación continua. Esto quiere decir que los objetivos del plan tendrán que ser completados con otros programas formativos que cumplan los principios de la formación permanente.

5.1. Destinatarios

El grupo de destinatarios del plan de formación de formadores lo constituyen el conjunto de profesionales que, durante uno u otro momento, asumen funciones de formación. Cabe precisar que al considerar dichos profesionales partimos de diferentes responsabilidades en el propio proceso de formación; de manera que contemplamos, de un lado, a formadores con *funciones específicas* de formación —impartición de cursos— y, por otro, a aquellos profesionales de la formación que además asumen responsabilidades de *gestión y coordinación de programas y cursos de formación*, entre ellas las de formación de formadores.

Ambos colectivos provienen de la práctica, por tanto dominan el contenido a impartir, pero tienen déficits en lo relativo al desarrollo de la formación.

De ahí que el plan de formación de formadores se centre en los contenidos de tipo *psicopedagógico* —microprogramación y desarrollo—, aunque incluye elementos de *macroprogramación*, sobre todo los dirigidos a los responsables y coordinadores de formación.

El planteamiento del plan, por lo que se refiere a los responsables y coordinadores de formación, permite, además, en el futuro, que los mismos puedan asumir la función de formación de formadores. Es decir, adquirir las competencias necesarias para impartir ellos mismos los contenidos propios de lo psicopedagógico y actuar «en cascada» según las necesidades de formación de formadores que se les pueda plantear en su contexto de actuación.

5.2. *Objetivos*

Se pretenden lograr los siguientes **objetivos generales**, sabiendo que el desarrollo del plan puede decantar la ponderación de cada objetivo hacia un lado u otro mediante la adecuación conveniente de los objetivos terminales.

- a) Dominar las técnicas y la capacidad reflexiva para organizar, dirigir y coordinar acciones formativas en la empresa y para la empresa, de acuerdo con su cualificación.
- b) Una vez que la institución empresarial ha establecido la política formativa de la empresa, el formador deberá saber analizar el marco empresarial desde la cultura y la política de empresa hasta el modelo o los modelos organizativos de la formación.
- c) Conocer y usar la mercadotecnia para difundir la oferta formativa.
- d) Evaluar los programas de formación elaborados para la empresa de acuerdo con el sistema de necesidades, con el potencial formativo y con los grupos destinatarios.

Estos cuatro objetivos sólo se contemplarían para aquellos formadores que tengan responsabilidad de coordinación o dirección de planes y programas formativos. Además, deberán alcanzar los objetivos que a continuación se proponen, que, a su vez, constituyen el programa para aquellos formadores que sólo se dediquen a trabajar con los grupos de aprendizaje y que, por lo tanto, deben saber planificar la acción, desarrollarla y evaluarla.

- e) Elaborar diseños curriculares a partir de los fundamentos del currículo, nacidos de la política formativa de la empresa o la institución. En todo caso, también tiene que saber valorar diseños curriculares existentes de acuerdo con las competencias, las tareas y las acciones que tiene que desarrollar el trabajador de un perfil profesional.
- f) Ponderar las características psicológicas de los adultos en función de la tipología de aprendizaje a realizar. Esto supone determinar el peso específico que los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre otros, tienen en el proceso de aprendizaje de estas personas.

- g) Dominar las técnicas de selección y secuenciación de contenidos instructivos, no según un criterio epistemológico, sino de acuerdo con criterios pedagógicos.
- h) Saber aplicar toda la técnica evaluadora que lleva a realizar un buen diagnóstico de las posibilidades, dificultades e imposibles del diseño curricular preelaborado y de las características del grupo diana.
- i) Diseñar y desarrollar las estrategias metodológicas en función de las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas de la didáctica.
- j) Reflexión *in facto* y *ex post facto* del proceso de la enseñanza en función de los datos de la evaluación continua.

Estos últimos objetivos, insistimos, conformarían el currículo de la formación de formadores que no van a tener responsabilidades directivas o coordinadoras en el organigrama de la formación ocupacional. A los que se les exija este dominio, tendrán también que alcanzar los cuatro objetivos primeros. De este modo, el plan cumple una doble función sin necesidad de multiplicar innecesariamente los recursos. Todo el planteamiento que se haga a continuación tendrá en cuenta esta dualidad.

- k) Ser capaz de introducir innovaciones tanto en la planificación como en el proceso, teniendo como referente el comportamiento del grupo diana en el momento interactivo.
- l) Aplicar el esquema de investigación en todo su amplio espectro y habituarse a la toma de decisiones en un clima de autonomía e iniciativa personal.

5.3. Estructura modular y crediticia de los contenidos

La propuesta que presentamos se organiza en distintos módulos, que vendrán a coincidir con la estructura y los contenidos de los cursos presenciales, como posteriormente justificaremos. Dicha estructura modular, a su vez, intenta dar respuesta, de acuerdo con los objetivos previamente presentados, a los módulos constitutivos del currículo de formación de los posibles destinatarios del curso (profesionales con responsabilidades de coordinación y gestión de la formación —que podrán asumir también dentro de la institución la formación de formadores— y profesionales con responsabilidad directa en el desarrollo de cursos de formación (formadores propiamente dichos). De acuerdo con lo anterior, la estructura modular de los contenidos podría concretarse como muestra la figura 4.

Este plan de formación gira originariamente en torno a seis grandes núcleos, que, a su vez, se subdividen en unidades modulares bien interrelacionadas. Es un modelo que sirve para distintas modalidades de formación de formadores y perfiles o subperfiles a los que se quiera atender. La diferencia dependerá de la importancia que cada módulo alcance, de la concreción de cada unidad modular y del referente teórico y práctico que en cada momento se emplee.

En la actualidad, dentro del grupo CIFO, estamos operando con *siete módulos* bien diferenciados, aunque interrelacionados, que dan pie a distintas ofertas

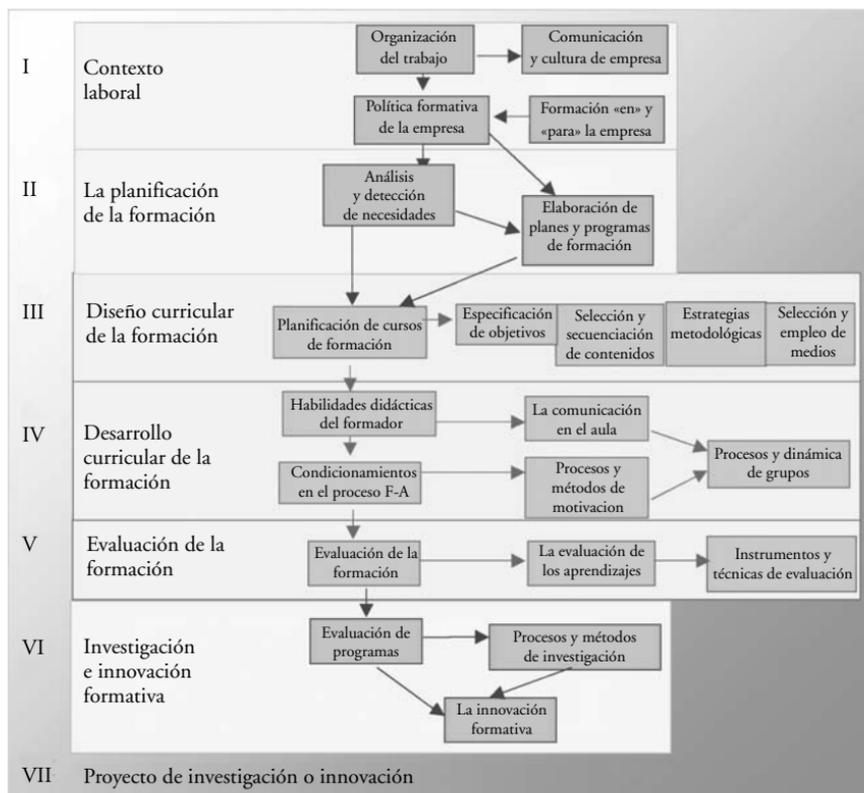


Figura 4. Estructura modular de los contenidos (Ferrández, 2000).

formativas, como posteriormente comentaremos. Esta asunción deviene de la propia experiencia y las demandas habidas en el seno del propio grupo de investigación para acomodar la oferta a las diferentes necesidades de formación de formadores que hemos tenido (desde responsables de formación, hasta formadores ocasionales, expertos en evaluación, etc.), y que han sido analizadas desde la lógica de los subperfiles de la formación con anterioridad comentados, acomodando la respuesta formativa a dichas necesidades.

Más concretamente, y desde la lógica del diseño curricular de formación de formadores, se trata de una propuesta que integra la flexibilidad y la polivalencia en dicho diseño. Flexibilidad por cuanto se garantiza la articulación, a pesar de lo cambiante, sin necesidad de tramar un plan esencialmente diverso al anterior; polivalencia en cuanto el propio plan es un garante de facilidad para acomodarse a lo nuevo por disponer de todo un plan en función de las necesidades de formación. Con esto estamos apostando por una cierta continuidad en nuestro planteamiento. El plan en sí es capaz, sin necesidad de cam-

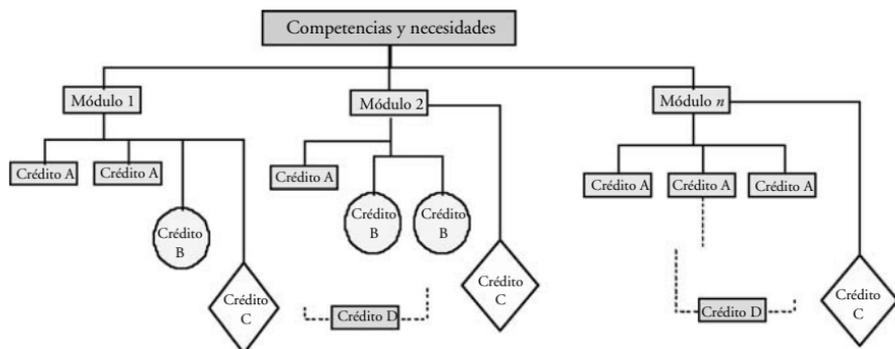


Figura 5. Estructura modular y crediticia de la formación (Ferrández, 2000).

bio total, sino acomodo, de dar respuesta a las variaciones más o menos sustanciales en el mundo del trabajo.

Nuestro querido y continuamente recordado profesor Ferrández, desde hace tiempo vislumbró esta idea y apuntó algunas claves para la articulación curricular de dichos contenidos de formación (Ferrández, 2000). Su *modelo modular-criterial*, que seguimos, garantiza estas dos características fundamentales (figura 5).

Estamos defendiendo, pues, dentro de la propuesta, que hay contenidos curriculares, de carácter general, que aunque no tienen una permanencia en el tiempo, el consenso general le da una cierta pervivencia de futuro. En este sentido, se convierten en contenidos *fundamentales* o nucleares y como tales son clave en los logros formativos. Por otra parte, se ofrecen contenidos que se encuentran sometidos a cambios rápidos, a partir de la introducción de mejoras cualitativas que no significan mayor esfuerzo que la simple transferencia horizontal; sin embargo, también existen variaciones cuantitativas y cualitativas que requieren la puesta al día mediante un aprendizaje específico. Éstos últimos adquieren el carácter de obligatorio, pero esa obligatoriedad es transeúnte; es decir, en tanto que las competencias laborales así lo exijan. Por último, podemos hacer referencia a aquellos contenidos que se planifican puntualmente y, en ocasiones, no es necesario que el participante los cultive si sólo se piensa en su trabajo, aunque será adecuado que se le motive a ello. Nos estamos refiriendo a los contenidos *optativos*.

A continuación presentamos los módulos y contenidos con especificación de su carácter⁷, que en la actualidad se proponen dentro del plan de formación de formadores (tabla 1).

7. Obviamente, dados los límites de este trabajo, la especificación de los contenidos. De manera que sólo presentamos los contenidos generales de cada uno de los módulos.

Tabla 1. Módulos y contenidos en la formación de formadores.

Módulos	Cr. fundamentales	Cr. obligatorios	Cr. optativos
Módulo I. El contexto laboral y la formación del formador	<ul style="list-style-type: none"> • La organización del trabajo • La comunicación en la empresa • La cultura de empresa • Perfiles profesionales • Competencias profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades productivas • Competencias profesionales de la familia de la formación • Depto. de recursos humanos: el trabajo interdisciplinario 	<ul style="list-style-type: none"> • El momento de la globalización • Los agentes sociales y la formación • Tendencias en el mundo de la empresa • Instituciones de formación
Módulo II. La planificación de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Tipologías de necesidades • Evaluación de necesidades • Técnicas de análisis de necesidades • Elaboración de planes y programas de formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades formativas en la UE • Necesidades y nuevas tecnologías • Modelos de formación para el trabajo • Mercadotecnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas necesidades individuales: tiempo laboral y tiempo libre • Las necesidades culturales del que trabaja • Política formativa y política de producción
Módulo III. Diseño curricular de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades y competencias en el trabajo • La programación del aprendizaje • Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • La especificación de objetivos • Selección y secuenciación de contenidos • Diseño de estrategias metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos formativos en la UE • Modelos presenciales, semipresenciales y no presenciales
Módulo IV. Desarrollo curricular de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades didácticas del formador • La comunicación didáctica • Procesos y dinámica de grupos • Modales organizativas en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias básicas del formador • Bases del aprendizaje adulto • La motivación en el proceso E-A • Selección y empleo de medios 	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas en alternancia • La atención a la diversidad • El trabajo en equipo cooperativo
Módulo V. La evaluación de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los aprendizajes • Instrumentos y técnicas de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de impacto • La coevaluación interna y externa • Modelos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de certificaciones • Procesos y sistemas de certificación

Tabla 1. Módulos y contenidos en la formación de formadores (continuación).

Módulos	Cr. fundamentales	Cr. obligatorios	Cr. optativos
Módulo VI. Investigación e innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de programas • Evaluación de instituciones de formación • Procesos y métodos de investigación • Innovación en formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación en el puesto de trabajo • Modelos y estrategias de innovación • Sistemas y modelos de evaluación de la calidad en formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Auditorías de formación • Innovación formativa y objetivos productivos de la empresa • Futuro del trabajo y futuro de la formación: estudios prospectivos
Módulo VII. Proyecto de investigación o innovación			

5.4. Organización del plan de formación

La organización del plan queda conformada por los siete módulos, cada uno de los cuales constituirían los contenidos a desarrollar en cada una de las fases presenciales, a excepción del último —Proyecto de investigación o innovación—, dado su carácter eminentemente aplicativo y práctico.

La *modalidad organizativa* implicada para su desarrollo, considerando los criterios de flexibilidad y polivalencia aludidos, igualmente es diversa. Según sea el caso de los destinatarios (perfil, formación inicial o continua, experiencia laboral o formativa, etc.) y dadas las posibilidades de desarrollo, podemos ubicarnos en modalidades de mercado, de mediación, de autoaprendizaje o de autoorganización del aprendizaje (Puente, 1992; Ferrández, 2000). Las dos primeras se acomodarían, además, mejor a planteamientos de formación inicial de formadores con perfil específico de formador; mientras que las dos últimas darían respuesta a situaciones de formación continua de los formadores, con perfiles específicos de técnicos de formación (responsables de formación, programadores, evaluadores, formador de formadores, etc.).

Esto da pie a hablar sobre el *desarrollo* del plan. Los siete módulos irían destinados a los formadores con responsabilidades de gestión y coordinación en formación, mientras que los módulos III, IV y V irían destinados como curso básico a formadores que imparten cursos específicos de formación.

En este sentido, puede integrar tanto el itinerario formativo de un formador con responsabilidad y, a la vez, el itinerario formativo de los formadores específicos. Además, desde su lógica de desarrollo, al tener los módulos unidad de contenido, pueden cursarse independientemente unos de otros en diferentes momentos temporales más allá de la secuencia propuesta. Es decir, un

formador o responsable puede realizar un módulo o varios de la primera oferta formativa y realizar el resto en otras ofertas o en otros años. Eso sí, respetando el encadenamiento lógico implícito en el conjunto del plan.

El plan de formación se desarrollará en siete fases coincidentes con los siete módulos de contenido. El conjunto de créditos total es de 37 para los formadores con responsabilidades de gestión (módulos del I al VII) y de 15 para los formadores específicos (módulos de contenido III; IV y V).

La modalidad será *semipresencial*. Específicamente se articula el cronograma con 35 horas presenciales (a lo largo de una semana intensiva de 7 horas diarias, incluyen teoría y práctica en el aula) y 15 no presenciales (incluyen tutoría, elaboración y corrección de las actividades que los participantes realizarán en cada módulo). El sumatorio de cada uno de los módulos es de 50 horas (valor crediticio horario: 10 horas/crédito. 5 créditos = 50 horas).

Los distintos módulos de contenido se desarrollarán uno por mes (primera semana del mes), de manera que puedan realizarse las actividades de ejercitación y tutoría a lo largo de las tres semanas siguientes.

Esta modalidad, para que sea viable, se apoya en un conjunto de recursos humanos, materiales y funcionales (figura 6). Sin entrar en el detalle de la orquestación de dichos medios, conviene realizar algunas precisiones.

En relación con los *recursos humanos*, cabe integrar todo un equipo con distintas funciones. Nos referimos concretamente al coordinador del módulo, los formadores presenciales y los monitores tutores a distancia. El primero de ellos, especialista general del módulo, tiene la función de coordinar todo el equipo humano (desde la selección de los formadores hasta la evaluación del módulo). Los segundos, los formadores, además de asumir el trabajo presencial

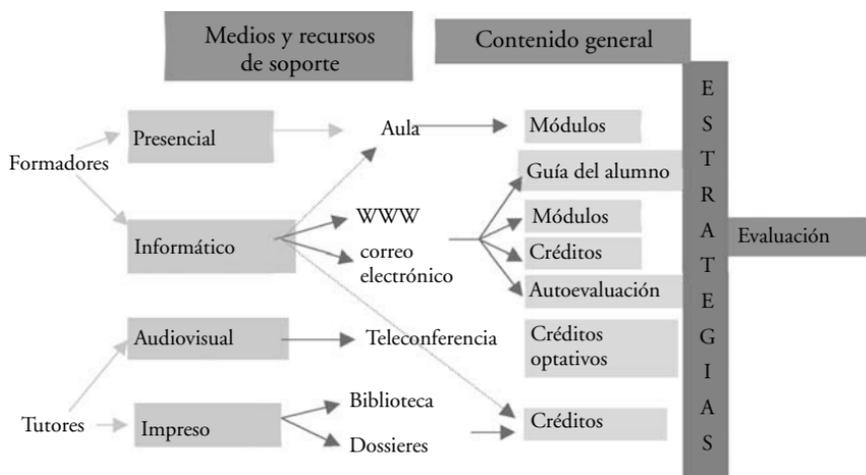


Figura 6. Medios y recursos didácticos.

(explicación, orientación, motivación, evaluación continua, etc.), tienen la responsabilidad de elaborar el material multimedia de apoyo y ayuda (guías del alumno) en la fase presencial y a distancia. Por último, los monitores coordinadores son los encargados de las funciones orientadoras que actúan más a la hora del trabajo individual a distancia. De este modo, la actividad mediadora está garantizada, tanto en el momento de trabajo presencial, como en el tiempo que dura la actividad a distancia. No se establecen categorías de forma jerárquica, sino de acuerdo con las competencias a desarrollar y con la responsabilidad que a cada cual se le exige.

En relación con los *recursos materiales*, todos los profesionales implicados disponen de unos soportes, entendidos dentro de lo propio de medios y recursos, que van usando en función de la actividad que se esté desarrollando. Huelga comentar las disponibilidades del trabajo material, en donde todos los medios didácticos de la institución están a disposición del formador y del monitor tutor. El material informático (soporte y medio de información y comunicación) será la columna vertebral durante el momento de realizar el trabajo a distancia, aunque no hay inconveniente, sino todo lo contrario, de emplearlo durante la actividad presencial. Consta este medio de dos canales abiertos, con distintas posibilidades: *a)* uno bidireccional, como es el *correo electrónico*, mediante el cual formadores-monitores-tutores mantienen comunicación con los participantes, el *forum de debate* entre los distintos participantes y formadores-monitores-tutores, y también el *chat* como medio de comunicación entre todos los implicados; y *b)* otro unidireccional, como es la *página web*, donde el participante puede acudir a ella en busca de información, pero no puede quitar ni añadir. Este medio se conforma fundamentalmente a partir de las *guías del alumno*, donde se articula el contenido a transmitir como las actividades de autoaplicación, ejercitación y autoevaluación.

Es necesario disponer, además, de un buen elenco de material, como dossieres para un curso específico y que guían al alumno hacia nuevos enfoques, ampliados con bibliografía específica (la biblioteca sigue siendo un recurso importante en la formación).

Desde la posibilidad de la *evaluación y certificación*, puede considerarse también la misma flexibilidad y polivalencia. Más concretamente, apuntaríamos el siguiente sistema de certificación que afecta a los diferentes módulos bajo la consideración académica de *estudios propios, posgrado o maestría*. Este hecho obliga a la prescriptiva matriculación académica y a la evaluación del rendimiento al final del proceso. También cabe considerar otro tipo de evaluación o certificación según la institución demandante de la formación, pudiéndose implicar la misma en tales procesos y asumir protagonismo y responsabilidad en este quehacer, a partir de los mecanismos que se consideren oportunos, eso sí, dentro de un planteamiento de negociación colegiada.

En la tabla 2 tratamos de integrar algunas de las consideraciones aquí planteadas. En ella es posible observar diferentes itinerarios formativos y sus consecuencias evaluativas y certificadoras, además de verificar la carga crediticia y la propia modalidad semipresencial.

Tabla 2. Posibles itinerarios de formación de formadores.

Opción: maestría formador de formadores			
Modalidad	Créditos presenciales	Créditos no presenciales Tutoría	Total
Módulo I	3,5	1,5	5
Módulo II	3,5	1,5	5
Módulo III	3,5	1,5	5
Módulo IV	3,5	1,5	5
Módulo V	3,5	1,5	5
Módulo VI	3,5	1,5	5
Módulo VII		7	7
Total	21	9	37

Opción: posgrado de formación de formadores

Modalidad	Créditos presenciales	Créditos no presenciales Tutoría	Total
Módulo III	3,5	1,5	5
Módulo IV	3,5	1,5	5
Módulo V	3,5	1,5	5
Total	10,5	4,5	15

Opción: estudios propios¹

Modalidad	Créditos presenciales	Créditos no presenciales Tutoría	Total
Módulo I	3,5	1,5	5
Módulo II	3,5	1,5	5
Módulo III	3,5	1,5	5
Módulo IV	3,5	1,5	5
Módulo V	3,5	1,5	5
Módulo VI	3,5	1,5	5

1. Estos módulos que constituyen los estudios propios son independientes unos de otros y se certifican por separado. La opción es libre para la realización de los mismos.

6. Consideraciones finales

No queremos concluir este trabajo sin insistir en algunas de las virtualidades del plan de formación de formadores presentado.

En primer lugar, y derivado de la flexibilidad y polivalencia del diseño curricular implicado, así como las modalidades organizativas en las que se

apoya, debemos decir que dicho *plan propicia diferentes itinerarios formativos para los profesionales de la formación*. Es más, incluso podríamos articular tanto la formación inicial y continua de dichos profesionales. Sirva como ejemplo el último apunte en relación con el posgrado como respuesta a la formación inicial del formador, con lo que la maestría se convierte en el territorio específico de la formación continua. En este caso, partimos del supuesto que para llegar a ser técnico de formación en cualesquiera de los subperfiles planteados en nuestra caracterización de la familia profesional del formador, necesariamente hay que provenir de la experiencia profesional como formador.

No obstante, la formación continua de cualesquiera de los profesionales no sólo hay que contemplarla desde esta consideración, por cuanto también puede articularse desde las nuevas exigencias profesionales de actualización derivadas de los cambios acontecidos, tanto en el ámbito específico del profesional formador como en las propias derivadas de las modificaciones y consecuentes actualizaciones profesionales en el campo psicopedagógico. Los nuevos escenarios profesionales tienen mucho que decir sobre este particular de actualización científico-didáctica de los formadores. En todo caso, el modelo modular de contenidos permite realizar la incorporación de dichas actualizaciones en cualesquiera de los créditos planteados, con independencia de su carácter (fundamental, obligatorio u optativo), si bien los créditos optativos son los que mejor se acomodan a la incorporación de las nuevas exigencias, mientras que el resto queda afectado en menor medida.

En segundo lugar, la *propuesta cabalga sobre el modelo contextual crítico*, en la medida en que dicho contexto está presente tanto en la formación inicial como continua del formador. Cabe advertir en todo caso que, como hemos ilustrado en el ideograma sobre los perfiles profesionales, existen diferentes niveles de contexto (aula taller, institucional y sociolaboral). Esto conlleva la presencia también de contenidos específicos de dichos módulos, como puede apreciarse en la propuesta, de manera que para los técnicos de formación se saturan más los contenidos relacionados con el contexto sociolaboral e institucional; mientras que para los formadores específicos nos centramos más en contenidos ligados al contexto de aula taller e institución.

Por otra parte, los módulos de investigación e innovación, así como el relativo al propio proyecto de investigación o innovación, integran las exigencias del propio modelo, sobre todo desde la formación continua. No olvidemos que estos módulos se desarrollan en aquellos profesionales que ya cuentan con experiencia y conexión con la práctica, donde pueden llevar a cabo tanto la reflexión *in facto* y *ex post facto* como la contrastación en aquellos procesos de intervención, innovación, indagación en los que participan desde una lógica de optimización o mejora. Es éste el territorio idóneo para hilvanar la formación continua del formador; es decir, a partir de proyectos concretos, extraer las problemáticas y nuevas exigencias (necesidades, también) de formación. En nuestro caso, se ofrece la posibilidad de articular, simultáneamente con el proyecto de investigación o innovación, seminarios específicos nacidos de las mis-

mas. Para ello, contemplamos tres seminarios con carácter voluntario, a lo largo del año previsto para afrontar este módulo, nacidos de las propuestas propiciadas por los propios participantes de la formación.

Bibliografía

- ARNOUD, G. (1996). «Le formateur face au multimedia: entre complexité et perplexité». *Education Permanente*, 127, p. 7-18.
- BESSIERE, C.; GUIR, R. (1995). «Updating train-the-trainer activities: an action research study». En TYNSLEY, J.; VAN WERT, T. *World Conference on Computers in Education VI, WCCE'95 Liberating the Learner*. Chapman & Hall, p. 531-541.
- BUNK, G.P. (1994). «La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, p. 8-14.
- CABERO, J. (1998). «Presencia de la enseñanza en el mundo laboral». En FERNÁNDEZ CRUZ, M.; MORAL, D. (eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE-Universidad de Granada, p. 529-548.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Formation des formateurs. Evolution complémentaire des professionnels de la formation. L'expérience du Programme Eurotecnet*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CRUZ, C. (1995). «Formación continua y nuevas tecnologías». *Herramientas*, 42, p. 16-19.
- ESCOLANO, A. (1997). «El profesor del futuro. Entre la tradición y nuevos escenarios». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, p. 111-115.
- FERRÁNDEZ, A. (1989a). «El formador y su formación». *Herramientas*, 3, p. 39-53.
- (1989b). «Formación de formadores: el modelo contextual crítico». *Herramientas*, 4, p. 35-45.
- (1993). «El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente». *Herramientas*, 30, p. 32-39.
- (1996a). «El formador en el espacio formativo de las redes». *Educar*, 20, p. 43-67.
- (1996b). «El formador. Competencias profesionales para la innovación». En GAI-RÍN, J.; FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; NAVIO, A. *Formación para el empleo*. Barcelona: NEO-3 Comunicación, p. 171-218.
- (2000). «Organización y gestión de formación de formadores». En LORENZO, M. y otros (eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 729-778.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVIO, A.; RUIZ, C. [CIFO] (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J. (1998). «Análisis del modelo contextual crítico de formación de formadores: nuevas consideraciones». En FERNÁNDEZ CRUZ, M.; MORAL, D. (eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE-Universidad de Granada, p. 567-581.
- GUIR, R. (1996). «Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies». *Education Permanente*, 127, p. 61-72.
- INEM (1996). *Familia profesional docencia e investigación. Área profesional formación*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

- JIMÉNEZ, B. (1998). «La formación y la acción de los formadores en educación no formal». *Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, p. 1117-1125.
- LECLERCQ, D. (1991). «Formación multimedial: las competencias de los formadores». *Revista de Formación Profesional*, 1, p. 23-32.
- LYOTARD, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- NAVIO, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada.
- PUENTE, J.M. (1992). «Modelos y estrategias para la formación de grupos de aprendizaje». En FERRÁNDEZ, A.; PUENTE, J.M. (coords.). *Educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama, tomo I, p. 201-244.
- (1995). «El papel del formador en procesos de aprendizaje con multimedia interactivos». *Herramientas*, 30-33.
- Real Decreto 1646/1997 de 31 de octubre (BOE núm 273, 14 de noviembre).
- RUBIO, M.-J. (1996). *La FP continúa i els agents de formació*. Barcelona: ICE-UB- Horsori.
- SALINAS, J.M. (1998). «Telemática y educación: expectativas y desafíos». *Comunicación y Pedagogía*, 151, p. 8-16.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- (1999a). «Acerca de las competencias profesionales I». *Herramientas*, 56, p. 20-30.
- (1999b). «Acerca de las competencias profesionales II». *Herramientas*, 57, p. 8-14.
- (1999c). «El formador ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos roles y nuevas competencias profesionales». *Comunicación y Pedagogía*, 158, p. 17-26.
- (2000). «El perfil del formador de formadores. Una mirada al espejo». En LORENZO, M. y otros (eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 705-728.
- (2002). «El docente universitario ante los nuevos escenarios. Retos e implicaciones». *II Seminario Internacional sobre Calidad e Innovación en la Docencia Universitaria*, Concepción (Chile).
- TEJADA, J.; PONT, E. (2001). «La calidad en los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores». *III Congreso de Formación Ocupacional*. Zaragoza, p. 37-66.
- THACTH, E.C.; MURPHY, K.M. (1995). «Competences for distance education professionals». *Educational Technology, Research and Development*, 43, 1, p. 57-79.
- TIRADO MORETA, R. (1998). «Las tecnologías avanzadas como medio de formación flexible». *Herramientas*, 51, p. 20-31.