

## Los formadores

Bonifacio Jiménez Jiménez

Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia  
43003 Tarragona. Spain

---

### Resumen

En este artículo se realiza una revisión actualizada en torno a los formadores dentro del ámbito de la formación profesional y ocupacional (inicial y continua). Además de un acotamiento conceptual sobre los formadores, se presenta una clasificación tipológica de los mismos, así como las funciones de las dos formaciones aludidas. Por último, se aborda la problemática genuina de su formación de acuerdo con las competencias profesionales. Esto no excluye volver a reflexionar sobre la profesionalización o el voluntarismo, sobre un profesor a tiempo completo o en alternancia. ¿Cuál debe ser, en realidad, el perfil de estos profesores? Aquí está la cuestión clave.

**Palabras clave:** formador, formación profesional, formación ocupacional, competencias, perfil profesional.

---

### Resum

En aquest article es realitza una revisió actualitzada al voltant dels formadors dintre de l'àmbit de la formació professional i ocupacional (inicial i contínua). A més a més d'un acotament conceptual al voltant dels formadors, es presenta una classificació tipològica d'aquestes persones com també les funcions de les dues formacions esmentades. En darrer terme, es tracta la problemàtica específica de la seva formació d'acord amb les competències professionals. Això no exclou tornar a reflexionar sobre la professionalització o el voluntarisme, sobre un professor a temps complet o en alternança. Quin ha d'ésser, en realitat, el perfil d'aquests professors? Aquesta és la pregunta clau.

**Paraules clau:** formador, formació professional, formació ocupacional, competències, perfil professional.

---

### Abstract

This study shows an updated review about the trainers in occupational and vocational training area (initial and continuous training). Besides fenced conceptual review about the trainer a classification about the typology of the trainers and the functions of the different training is offered. Finally, the study discusses the real problems about the trainers training in according to professional competences. This doesn't exclude to think again

about the topics like Empowrment or wilfulness, full or part time teacher; in fact, what the profile of these teachers must be? This is the key question.

**Key words:** trainer, vocational training, occupational training, competences, professional profile.

---

### Sumario

- |                  |                                |
|------------------|--------------------------------|
| 1. El concepto   | 4. Su formación y problemática |
| 2. Los tipos     | Bibliografía                   |
| 3. Las funciones |                                |

## 1. El concepto

No hay nada nuevo en decir que el mundo actual está en proceso de cambio, de cambios profundos, que influyen en gran medida en las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo; sin embargo, éstos todavía no han tenido repercusiones muy visibles en los sistemas de formación, lo cual es preocupante. Leclerq (1991: 28) señala seis ámbitos dignos de mención, algunos de los cuales califica como revolucionarios:

1. Necesidad de autoformación.
2. Importancia del aprendizaje.
3. Primacía del sentido y del proyecto.
4. Modificación de los referentes cognitivos.
5. Explosión de la accesibilidad mediática.
6. Nueva de los formadores.

Dicho de otro modo, hay que dotar a la persona, a lo largo de su vida, de recursos internos para que en cualquier momento ésta sea capaz de lograr y de alcanzar los objetivos y los que su sociedad le exige, de forma que pueda proyectar y desarrollar sus propias soluciones. Éste es un imperativo porque se ha demostrado que los conocimientos adquiridos tradicionalmente y sólo en los tiempos de escolaridad obligatoria son del todo insuficientes. La formación continua y el papel de los formadores se proyectan como concepto y figura de porvenir creciente.

Ahora bien, si la formación continua es o parece una manifestación ya fijada y aceptada al amparo del principio de educación permanente, ¿qué ocurre con el formador?

El término *formador*, por extensión, se refiere a toda persona que de alguna manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad de la concepción o de la realización de la misma. Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, conceptualizar y de establecer responsabilidades y de asignación de funciones.

La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de las situaciones en las que tienen que operar (formación profesional reglada, no reglada), los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una «profesión» nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias.

Desde el punto de vista estrictamente técnico el formador debe dirigir sus actividades formativas en torno a (Jiménez, 1990b: 26):

- El diagnóstico de las necesidades o situaciones problemáticas, delimitar el problema de formación.
- La generación de alternancias posibles acordes con los objetivos que se desean alcanzar que satisfagan esas necesidades.
- El facilitar la toma de decisiones, de acuerdo con criterios justificativos, hacia una estrategia didáctica determinada.
- La realización de diseños que permitan operativizar las decisiones tomadas, que afectan a objetivos, contenidos, métodos, materiales, secuencialización, etc.
- La aplicación.
- La evaluación de la estrategia escogida y su puesta en práctica y de los resultados obtenidos, así como el grado de satisfacción alcanzado.

Además no debe olvidarse que la formación profesional continua es parte de un componente educativo más general que no debe ser desatendido, como tampoco debe ser el aspecto sociocultural (Jiménez, 1990b). Considerando todas estas dimensiones, el formador deberá ayudar al adulto para que sea capaz de aumentar y perfeccionar sus conocimientos y experiencias que le permitan satisfacer sus intereses y de esta forma poder desarrollarse individual, social, laboral y políticamente.

Ardua tarea si además resulta que «no hay instituciones dedicadas con exclusividad a la formación inicial de formadores» (Ferrández, 1995: 167), ni tampoco está reglada la profesión, ni sus niveles.

Ferrández (1993) diferencia, ya, entre el pedagogo y el formador en la empresa tratando de analizar y esclarecer las competencias de uno y otro profesional. ¿Puede que sea un camino de salida a este complejo panorama? Puede ser un puente, pero estamos todavía muy lejos de la solución. Veamos cuál es en este momento la situación.

## 2. Los tipos

Dupont y Reis (1991) establecen, según unos estudios del Cedefop, distintos grupos de profesionales, a los que añadimos alguna explicación descriptiva y crítica —que sintetizamos—, diferenciando los tipos siguientes de formadores:

### *a) Los especialistas en la cuestión pedagógica y concepción de la formación*

Es en estos especialistas donde debemos buscar y encontrar el «quid» de la mayoría de las cuestiones que afectan a la formación en general y en cada uno de los casos: inicial, ocupacional, continua, en particular.

La concepción teórica de la formación supone establecer nexos entre los objetivos, los medios, las estrategias, el desarrollo, su seguimiento y evaluación. La integración de todos estos extremos componen el núcleo de acción de estos especialistas, que podemos encontrar tanto dentro como fuera de las empresas.

Forman un colectivo de personas en aumento pero cuyos perfiles y competencias no están definidos ni desarrollados. Estamos en los albores de una revolución «la evolución de las medidas de formación individualizadas, la introducción en este campo de las nuevas tecnologías [...] y la investigación en psicología cognitiva de adultos, permite pensar que asistiremos en próximos años al desarrollo de este perfil para formadores» (Piettre, 1990: 44).

### *b) Los especialistas y técnicos en la gestión de la formación*

Es otro colectivo no claramente definido de profesionales de distinta procedencia (antiguos formadores, directivos, jóvenes profesionales: pedagogos, psicólogos), en el que se pueden encontrar personas pertenecientes a otros grupos antes mencionados cuya responsabilidad recae básicamente en la elaboración del plan de formación, los cuales son también responsables de su gestión y de la concepción de las medidas específicas. Su presencia se advierte tanto en la formación inicial, como ocupacional o continua.

No son los actores, es decir, no participan en el desarrollo presencial de la formación. La detección de necesidades, la concreción de los objetivos, el establecimiento de las medidas concretas, la evaluación, por no hablar de los procesos de aprendizaje, los tiempos o su financiación, serían sus principales campos de acción, más pedagógicos. No obstante, todos los procesos de negociación con los agentes sociales, las relaciones con las fuentes de financiación, el establecimiento y el control de las condiciones conducentes a la certificación y validación de la formación, la asesoría, la orientación son aspectos en los que los gestores de la formación deben estar presentes y tomar decisiones.

### *c) Los enseñantes y los profesores (enseñanzas técnicas y profesionales)*

Es el grupo mejor caracterizado, ya que su incidencia, principalmente, se manifiesta en la formación inicial reglada, independientemente del nivel de los mismos. Supone tener una formación superior. En la mayoría de los países este colectivo está constituido por los profesores que imparten los aspectos teóricos, dado su itinerario formativo y su desarrollo profesional personal dedicado fundamentalmente a la docencia. Poseen sólida formación tecnológica, pero escasa o nula experiencia empresarial, por lo que se pone en duda su auténti-

ca especialización, lo cual constituye, en muchos casos, una barrera que impide la innovación, el acceso a nuevas concepciones, técnicas o procedimientos. La tradicional separación entre centro educativo y lugar de trabajo no ha hecho sino solidificar esta situación. La competencia pedagógica, por otra parte, es muy variable. Afortunadamente, la tendencia a establecer relaciones entre el mundo estrictamente educativo (escolar) y el laboral va en aumento, y lo mismo podría decirse de la preparación o la preocupación por estas cuestiones didácticas.

#### *d) Los formadores a jornada completa*

A este colectivo pertenecen especialistas en la materia con buena experiencia en la empresa y que, por alguna razón, han puesto sus conocimientos y su experiencia no al servicio de la empresa, sino de la docencia. Implica un cambio de actividad. «Muchos de estos formadores experimentan una "pérdida" progresiva de cualificación debido a su alejamiento de los centros productivos» (p. 15). Se detecta en ellos deficiencias pedagógicas que se ponen de manifiesto a la hora de definir objetivos, elaborar materiales, explicar conceptos o procedimientos, secuenciar contenidos, utilizar medios y recursos de enseñanza, evaluar o establecer relaciones con alumnos, aprendices o adultos en formación.

#### *e) Los formadores a jornada parcial y los formadores ocasionales*

Son, normalmente, especialistas en una materia o en una disciplina técnica o metodológica, que es en sí misma el núcleo de un campo profesional. Tienen su incidencia principal en la formación continua y en las prácticas de aprendizaje en alternancia con los jóvenes. Son los llamados *instructores* o *maestros de aprendizaje*, cuya tarea principal consiste en guiar y orientar las tareas propias de un puesto de trabajo. El componente pedagógico es manifiesto, es necesario, en la mayoría de los casos, incrementar la formación en este sentido que posibilite una mayor relación entre las competencias técnicas y teóricas, para poder ser mejor vehiculizadas. Tampoco debemos olvidar que son trabajadores cuya primera actividad no es la de enseñar, con lo cual la formación suele pasar a segundo plano, por tanto, no prioritario. Igualmente es de desear un mayor esclarecimiento de sus funciones, estatus y responsabilidades internas dentro de la empresa y externas con la agencia u organismo formador en el que colabore o participe.

En otro estudio (Quere, 1989) referido a varios países europeos sobre los formadores en las empresas, el autor tras preguntarse ¿quiénes son los formadores? y responder que no hay univocidad en el término, distingue tres categorías (p. 24 y s.):

- a) **Los responsables de la formación.** Se encargan de la concepción empresarial de la formación, de su gestión.

- b) **Los formadores especialistas (*relais*).** Su papel no está definido, ya que ocupan o desarrollan vías de acción intermedias entre el anterior y el posterior, de forma que combinan acciones de gestión con las de formación (normalmente algún taller o temas muy particulares).
- c) **Los formadores operativos.** Son quienes están en contacto permanentemente con los jóvenes o trabajadores que se están formando.

### 3. Las funciones

La mayoría de los estudios definen el papel del formador entorno a cuatro competencias base: competencias tecnológicas, competencias docentes (psicopedagógicas), competencias en el trabajo y competencias sociales. Danau (1991: 53) afirma que «aunque los formadores eran conscientes de la importancia de las competencias sociales, las habilidades interpersonales, etc., una mayoría de los que querían desarrollar su perfil o cambiarlo prefirieron mejorar el componente tecnológico [...] se habían convertido en profesores debido a su alto grado de conocimientos y experiencias técnicas (eran buenos artesanos), pero no se identificaban a sí mismos como profesores. Otros creían que convertirse en profesores era importante, pero solamente como una etapa temporal en la evolución de su tarea».

Interpretando estos y otros datos propios de una investigación, Ferrández (1995: 168) cree que «el formador se encuentra ante el dilema de ser técnico y pedagogo con competencias sociales, pero la tendencia actitudinal es seguir siendo un técnico que transitoriamente se dedica a la formación [...] No será que todos estos datos se infieren de formadores en servicio que no han tenido (quizás tampoco han querido) una formación inicial adecuada como tales» (docentes, profesores, formadores).

Considerando la actual situación, en la que la formación profesional está soportando unos cambios bruscos en todos sus niveles, y los cambios económicos, sociales, o culturales y laborales que se prevé estarán presentes en los próximos años, Boulet (Oliveira y Rychjener, 1992: 12), en una conferencia sobre la formación de formadores celebrada en Lisboa a iniciativa de Cedefop, señaló estos principios de acción que permitirán a los formadores enfrentarse a estos desafíos:

- La formación profesional de los enseñantes en materia de educación y formación profesional deberá tener en cuenta la diversidad tanto en los sistemas de educación y de formación profesional como de los contextos vitales de los enseñantes, los cuales deberán disponer de una formación profesional continua coherente con su formación inicial y con el ejercicio de su profesión.
- Los enseñantes deberán poseer un conjunto de cualificaciones profesionales universitarias, una formación pedagógica y una experiencia práctica adecuadas. Asimismo, deberán hallarse familiarizados con el mundo laboral y con las necesidades de los jóvenes y de los restantes estudiantes a los que enseñen.

- Es importante pretender un perfeccionamiento general de las condiciones de trabajo de los enseñantes encargados de la educación y de la formación profesional en Europa, mediante el reconocimiento de la diversidad de los sistemas y de la amplia gama de cualificaciones y la experiencia de los enseñantes en cada país. La edad de los estudiantes, los objetivos y el centro de formación serán criterios importantes.
- Dentro de este proceso, será conveniente establecer una distinción entre los educadores (enseñantes o formadores) que posean competencias profesionales y pedagógicas profundas y los instructores que desempeñan un papel más orientado hacia el empleo. Así y todo, los instructores deberán ser también conscientes de la necesidad de preparar a los jóvenes de una manera más general para su papel en la sociedad y tendrán que disponer, por tanto, de competencias pedagógicas.
- La formación continua es un derecho de los enseñantes.

Estas consideraciones parece que van más dirigidas a los profesores que se dedican a la formación profesional en las enseñanzas regladas, no obstante, son propuestas también válidas para planteamientos no formales.

Quere (1989: 50) nos presenta, tras haber realizado una investigación en diversos países europeos, cuatro recomendaciones. Éstas son:

- a) La necesidad de articular y coordinar todos los dispositivos, herramientas y útiles que puedan estar a disposición, así como la de coordinar y reforzar las posibilidades de acciones derivadas de iniciativas comunitarias.
- b) Proporcionar una reflexión que contemple la evolución de la formación de los formadores de empresas. Fomentar las relaciones con las investigaciones y las universidades. Incluso proponer trabajar para abordar la realización y el reconocimiento de un *master* a nivel europeo.
- c) Establecer un repertorio de posibilidades, de recorridos o itinerarios formativos de formación para formadores ligado a un sistema de información y difusión de ámbito europeo.
- d) Fomentar experiencias piloto en esta dirección considerando los contextos nacionales.

Si nos referimos concretamente a las formas de entender la formación y su concreción en programas y cursos, en un primer momento, nos parece interesante recoger el siguiente esquema de Dupont y Reis (1991: 25) en el que se pueden diferenciar muy bien la distinta concepción y, hasta, la evolución de la teoría y de la práctica de la formación. Es importante advertir que «esta evolución no es lineal, sino que ha habido y hay importantes simultaneidades».

Indudablemente muchas cosas, a pesar de ciertas indefiniciones, se van perfilando. Las síntesis que recogen las tres fases es un exponente de la dirección que actualmente están tomando las acciones formativas, a pesar de los riesgos que se corren cuando se trata de resumir excesivamente temas tan abiertos y complejos.

Fase I	Fase II	Fase III
Unidad, complejidad, integración trabajo educación/ formación/ trabajo.	Disociación, simplicidad; funcionalismo, especialización.	Unidad, complejidad; rearticulación de los lugares, papeles de los agentes de formación/ contenidos del trabajo.
Impartición de conocimiento práctico (empirismo).	Impartición de conocimientos prácticos de ejecución.	Organización de situaciones de aprendizaje, vaivén permanente entre la teoría y la práctica.
Desarrollo de las competencias de realización.	Desarrollo de las competencias de ejecución.	Desarrollo de las competencias de la concepción y de la acción mediante la integración de competencias técnicas, sociales y metodológicas.
Formación en el centro de trabajo.	Formación en las aulas.	Aproximación del centro de formación al centro de trabajo y paralelamente formaciones a distancia, dispositivos multimediales y multi-recursos.
Aprendizaje individualizado (en un marco social estricto).	Aprendizajes colectivos.	Articulación entre lo individual y lo colectivo, personalización de la autoformación.

Leclerq (1991: 32) presenta un esquema en el que se recogen:

- **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 formadores), considerando los **procesos mentales** que el participante en procesos de formación ha de asimilar y dominar para demostrar dichas aptitudes y considerando los **contenidos** que han de dominarse (selección, secuenciación y ubicación en soporte material tradicional o multimedia).
- **Contexto:** considerando la variedad de **público destinatario** y **proyectos**; los **recursos** y las **limitaciones**, y utilizando los **agentes** y sus **misiones**.
- **Estrategias y actividades de aprendizaje:** considerando **teorías de aprendizaje del adulto**, estilos cognitivos, perfiles individuales, aplicando **estrategias de intervención** o métodos más propicios y **evaluando**, tanto inicial,



procesual como sumativamente. Generalizando un poco más, cualquier concreción de actividad formativa, cuya responsabilidad recaiga sobre el formador, ha de contemplar estas macrofunciones, siguiendo la terminología de Gilardi y Shulz (1989) que, si bien están referidas a las tareas explícitas del formador en el sistema dual alemán, pueden ser indicativas:

- a) **Reclutamiento.** Supone una toma de decisiones en relación con el desarrollo personal y de necesidades de la empresa. Se concreta en determinar cuantos aprendices o trabajadores deben ser considerados como posibles participantes en procesos de formación.
- b) **Selección.** Tras la determinación anterior, esta función permite escoger de forma individualizada o más generalizada los participantes en la formación. Representa examinar las aptitudes personales y profesionales, las características sociales o sociológicas, las actitudes, la motivación, etc.
- c) **Planificación y organización de la formación.** Se distinguen dos niveles: macroplanificación, que implica la planificación de los recursos financieros, agrupación de participantes, selección de formadores, coordinación de acciones, etc., y microplanificación, que supone la elaboración de un plan de formación, la elección de los puestos de trabajo para la formación, los objetivos, los contenidos materiales, etc.
- d) **Negociación y contactos.** El formador debe ser consciente de que su tarea no se realiza de forma aislada sino que debe iniciar, mantener y consolidar unas relaciones externas: corporaciones, sindicatos, consejerías de trabajo o de formación, centros de orientación, de formación, universidades.
- e) **Orientación.** Esta función indudablemente tendrá mayor importancia cuanto menor sea la edad del participante en procesos de formación y mejora. Dos son, fundamentalmente, los ámbitos: el personal y el profesional.
- f) **Instrucción y formación profesional.** Lo cual significa aportar información teórica y actividad práctica que ayuden a conseguir los objetivos propios de una formación profesional relacionada con una rama o con determinados puestos de trabajo.
- g) **Evaluación.** Referida tanto a determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos por parte de los alumnos, como el desarrollo del plan de formación, las responsabilidades de los formadores, la adecuación de los materiales, de las actividades, de las condiciones o infraestructura, etc.

Por otra parte, los retos de la sociedad actual cada día obligan a introducir aspectos nuevos o a suprimir aquéllos que se consideran obsoletos, tal vez con mayor rapidez, incluso, en los ámbitos más modernos y punteros (véase el campo de la informática, el tratamiento de la imagen, etc., en los cuales los modos y la tecnología de sólo hace diez años es, ahora, totalmente, inadecuada). Esta necesidad de puesta al día del trabajador da por supuesto y exige un

adelantamiento en el formador y un conocimiento previo y profundo de su área de formación. Los retos actuales los podríamos agrupar en los siguientes campos:

— **Cuestiones de base de la formación profesional.** La actualización de los objetivos, los contenidos, las metodologías dentro de los sistemas de formación (formal y no formal); la orientación y la igualdad de deberes y derechos sociales y personales relacionados con la movilidad, con la promoción, con las prestaciones, etc.; las conexiones y las relaciones con organismos locales, comunitarios, estatales o de ámbito europeo que permiten: intercambios, aprendizaje de lenguas, formas nuevas de organización del trabajo, formar parte de redes de información e intercambio de experiencias.

— **Puesta en escena de la formación.** En este punto habría que distinguir tres planos de acción y de diferente concepción: el ámbito correspondiente al sistema formal (formación inicial) y, en el ámbito no formal, la formación dirigida a jóvenes o trabajadores inexpertos (planes de transición al mundo laboral y acciones de carácter ocupacional) y la encaminada a formar a trabajadores con experiencia en la empresa. En cualquiera de los casos urge una modernización y actualización de los objetivos, de los contenidos y de la metodología aplicada en el desarrollo de la formación, poniendo especial interés en los aprendizajes autónomos, el autoaprendizaje y la enseñanza a distancia. Todo ello implica una revolución en el diseño y en la preparación de materiales para adaptarlos a las nuevas necesidades y a las nuevas tecnologías (EAO, CD, etc.).

Este problema es de más urgente solución, si se quiere, en el caso de la formación dirigida a los jóvenes por una serie de motivos entre los que cabe destacar: la influencia del entorno que sobre los jóvenes presiona (consumo, cierta irresponsabilidad, dependencia paterna, dureza del mercado de trabajo, etc.), la evolución de las actitudes, de los intereses y de las motivaciones en la época juvenil, la prevención de accidentes, la salud laboral, los perfiles ligados a las competencias, etc.

— **La cualificación de los recursos humanos.** Cualquier departamento de formación debería dedicar parte de sus esfuerzos a evaluar, mediante diversas técnicas e instrumentos, la potencialidad de sus recursos humanos, en relación con tres grandes núcleos: la polivalencia de sus conocimientos, la transferencia de los mismos a los perfiles y a las tareas laborales y las competencias clave.

— **Los componentes legislativos y jurídicos.** Un aspecto este bastante descuidado tradicionalmente, pero que en esta época de renovaciones, cambio e inestabilidad laboral cobra una especial transparencia en el plano formativo. El conocimiento de las leyes fundamentales, los derechos y deberes de los trabajadores, las relaciones sindicales, los contratos laborales, las prestaciones sociales, la promoción y la estabilidad, la protección de la formación y de las competencias, etc., son aspectos que deben incorporarse en los currículos formativos por la repercusión que pueden tener en el plano personal como orientación y conocimientos que faciliten la toma de decisiones.

— **La formación de los formadores.** Según Liepman (citado en Oliveira y Rychener, 1992: 6) habría que incidir especialmente en estos tres tipos de competencias:

- Contenidos (nuevas tecnologías, protección del medio ambiente, seguridad en el trabajo, etc.).
- Método (técnica de resolución de problemas, técnicas de organización del trabajo, estrategias de aprendizaje, etc.).
- Dimensión social (técnica del diálogo y de la entrevista, técnicas de mediación, técnicas de resolución de conflictos, etc.).

En un plano valorativo, las aptitudes más destacadas, por orden de importancia, que los jóvenes advierten en sus formadores son (Gilardi y Schulz, 1989: 56):

- Aptitudes pedagógicas (saber explicar).
- Competencias profesionales (buenos conocimientos profesionales).
- Cualificaciones sociales (buenas relaciones con los participantes en formación).
- Cualidades psíquicas (paciencia, serenidad).

Los formadores más apreciados se distinguen, según los participantes, a la vez que por su personalidad como formador (autoridad que inspira confianza) por su competencia profesional.

#### 4. Su formación y problemática

Indudablemente el tema no está ni cerrado ni resuelto; es más, es de una indudable actualidad y de gran preocupación. La reunión promovida por el Cedefop, celebrada en Lisboa en 1992, a la que asistieron diversos agentes y especialistas relacionados con el tema, sirvió para poner de manifiesto el reto de iniciar una reflexión profunda entorno a su compleja realidad. Del trabajo de Oliveira y Rychener (1992) sobre el evento entresacamos las siguientes consideraciones, a modo de objetivos —que reinterpretemos y a los cuales añadimos algún comentario o ampliación—, hacia los cuales debe dirigirse u orientarse la formación de los formadores, para que su labor adquiera prestigio, consideración y efectividad. No olvidemos que la formación se entiende como una inversión y, por tanto, ésta, debe ser rentable:

- Crear conexiones mediante redes entre instituciones, empresas y universidades.
- Diferenciar, aunque sin separar, los diferentes ámbitos de actuación: formal, no formal; formación inicial, transición, continua; formación de trabajadores noveles, experimentados, formación de técnicos, mandos intermedios o directivos.

- Asociar la formación a proyectos integrados entre los distintos colectivos e instituciones, con el fin de explotar mejor las infraestructuras, los recursos personales y las ayudas económicas.
- Crear las condiciones pedagógicas y didácticas para que el individuo, participante en procesos de formación, no se limite a ser objeto de formación, sino que él sea el sujeto de su propio desarrollo.
- Desarrollar acciones formativas en las cuales estén contempladas igualmente y en alto grado las competencias profesionales, las competencias y exigencias didácticas y las competencias sociales y personales.
- Profundizar en que la formación debe basarse en la práctica, una práctica que debe ser analizada sistemáticamente, lo cual es integrar teoría y práctica. El formador debe, en sus competencias, integrar las dos caras de la misma moneda.
- Contemplar las nuevas tecnologías como transformadoras de realidades tradicionales, que exigen nuevas concepciones, nuevas competencias, distorsionan las ubicaciones y los espacios físicos, las estrategias de acción y las relaciones personales. El formador y el formador de formadores deben conocerlas, usarlas, investigar en ellas y evaluarlas.
- Incrementar las metodologías activas, para ello la simulación activa o los simuladores de tipo tecnológico presentan unas grandes ventajas (Toledano, 1994).
- Gestionar y controlar la formación propiciando el desarrollo y la comunicación personales en aras de una mejor colaboración y cooperación entre puestos de trabajo, servicios, departamentos, etc.
- Evaluar la incidencia de la formación a partir de investigaciones que permitan apreciar las mejoras que representan la acción formativa en general y la de determinadas prácticas o acciones en particular. Malsosa (1992: 42) nos aporta cuatro análisis complementarios a modo de triangulación, que permiten adentrarnos en este complejo mundo. Son: *a)* «los indicadores sobre la eficacia y la eficiencia en la realización de los objetivos operativos de los programas», *b)* «los comentarios y las opiniones de los diferentes agentes y beneficiarios sobre los criterios de ejecución de los programas, sobre los problemas prácticos y los condicionamientos de su realización», *c)* «los resultados obtenidos a partir de beneficiarios directos e indirectos de estos programas, intentando tener en cuenta los tipos de efectos: inmediatos o diferidos, directos o indirectos, etc.» y *d)* «los cambios registrados en el contexto de intervención del programa utilizando los datos estadísticos necesarios».
- Revisar y evaluar las propias características profesionales del formador. ¿Debe profesionalizarse el formador? ¿Debe tener un estatus profesional especial? ¿Debe aplicarse esa profesionalización en todos los niveles, ámbitos, dimensiones? ¿Debe ser un profesional permanente, a tiempo completo? ¿Debe compatibilizar tiempos, períodos o dedicaciones? ¿Cuál o cuáles deben ser sus titulaciones académicas, profesionales y pedagógicas? ¿Debe haber niveles profesionales como, por ejemplo: gestores, directores,

diseñadores o planificadores..., o, en otro orden de cosas, formadores, instructores, monitores? ¿Qué profesionalidad y qué perfil debe tener el formador que trabaja en una empresa de formación cuyos servicios son contratados por una PYME? Boulet (citado en Oliveira y Rychener, 1992: 12) aporta estas ideas como principios de los sistemas de educación *a)* «[...] los enseñantes deberán poseer un conjunto de cualificaciones profesionales/universitarias, una formación pedagógica y una experiencia práctica adecuada [...] familiarizados con el mundo laboral», *b)* «[...] la edad de los participantes, los objetivos y el tipo de centro de formación serán determinantes», *c)* «[...] será conveniente establecer una distinción entre los educadores (enseñantes o formadores) que posean competencias profesionales y pedagógicas profundas y los instructores que desempeñan un papel más orientado hacia el empleo» y *d)* «[...] la formación continua es un derecho fundamental de los formadores».

Este último punto se debe entender, además del colofón de esta aportación, como un elemento que nos sirva para reflexionar y profundizar sobre el tema y nuestras actividades y para fomentar ideas y estudios que permitan clarificar este complejo mundo.

## Bibliografía

- ARES, J.E. (1994). «Los procesos de innovación tecnológica y la humanización de los procesos de fabricación». En GALLEGU, D.J. y otros. *Formación y empleo ante el reto del mercado único europeo*. Madrid: Uned, p. 257-266.
- BEHRENS, A. (1988). «Una cualificación para la formación continua». En BEHRENS, A. y otros. *Formación continua en empresas a favor del cambio tecnológico*. Col. Documentos. Berlín: Cedefop, p. 7-24.
- CONDE, J.; LÓPEZ, M. (1994). «Gestión tecnológica y formación a distancia». En GALLEGU, D.J. y otros. *Formación y empleo ante el reto del mercado único europeo*. Madrid: Uned, p. 213-233.
- DANAU, D.; REIS, F. (1991). *Enquête sur la politique de formation continue dans les grandes entreprises*. Col. Documentos. Berlín: Cedefop.
- DUPONT, G.; REIS, F. (1991b). *La formación de los formadores: problemática y evolución*. Col. Documentos. Berlín: Cedefop.
- ECHAVARRIA, B. (1993). *La formación profesional*. Barcelona: PPU.
- FERRÁNDEZ, A. (1993). «El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente». *Revista Herramientas* 30. Madrid: Fondo de Formación, p. 32-39.
- FERRÁNDEZ, A. (1995). «El formador». *Actas del II Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Ponencia. Área DOE. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: UAB, p. 154-186.
- FERRÁNDEZ, A.; GONZÁLEZ, A.P. (1990). *La programación del aprendizaje. Materiales AFFA*. Barcelona: Fondo de Formación.
- FERRÁNDEZ, A.; JIMÉNEZ, B. (1990). *Seguimiento y evaluación de los procesos didácticos. Materiales AFFA*. Madrid: Fondo de Formación.

- FERRÁNDEZ, A.; GAIRÍN, J.; TEJADA, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Madrid: Diagrama.
- FERRÁNDEZ, A.; PUENTE, J.M. (1992). *Educación de personas adultas. Psicopedagogía y Microdidáctica*. Vol. II. Madrid: Diagrama.
- GAIRÍN, J. (1990). «Evaluación de programas y cursos». En FERRÁNDEZ, A.; PEIRO, J.; PUENTE, J.M. *La evaluación en la educación de las personas adultas*. Madrid: Diagrama, p. 77-109.
- GAIRÍN, J. (1995). «La detección de necesidades de formación». *Actas del II Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Ponencia Área DOE. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: UAB, p. 5-38.
- GALLEGO, D.J. y otros (1994). *Formación y empleo ante el reto del mercado único europeo*. Madrid: Uned.
- GILARDI, R. VON; SCHULZ, W. (1989). *Formateurs/Moniteurs responsables des jeunes en entreprise dans le système dual de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne*. Col. Documentos. Berlín: Cedefop.
- GONZÁLEZ, A. (1995). «Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional». *Actas del II Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Ponencia. Área DOIE. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: UAB, p. 109-130.
- GRAPPIN, J.P. (1990). *Claves para la formación en la empresa*. Barcelona: Ceac.
- GRIEG, F.W. (1988). «Formación de directivos e instructores en situaciones de creación de fábricas nuevas: las consecuencias para el aprendizaje de la transferencia tecnológica». En BEHRENS, A. y otros. *Formación continua en empresas a favor del cambio tecnológico*. Col. Documentos. Berlín: Cedefop, p. 25-64.
- HÜLSHOFF, T. (1991). «Concepciones y realizaciones de una nueva pedagogía global de la empresa y la dirección». *Revista Formación Profesional 1*. Berlín: Cedefop, p. 33-37.
- JIMÉNEZ, B. (1990). *Didáctica de la formación sociopolítica. Materiales AFFA*. Madrid: Fondo de Formación.
- JIMÉNEZ, B. (1990b). *Las funciones y el rol del formador. Materiales AFFA*. Madrid: Fondo de Formación.
- JIMÉNEZ, B. (1993). «Evaluación en la formación de base: Alfabetización y enseñanza compensatoria». En FERRÁNDEZ, A.; PEIRO, J.; PUENTE, J.M. *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama, p. 111-134.
- JIMÉNEZ, B. (1996). *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.
- LECLERQ, D. (1991). «Formación multimedial: las competencias de los formadores». *Revista Formación Profesional 1*. Berlín: Cedefop, p. 28-32.
- MARCHESSOU, F. (1994). Multimedia, apprentissage et perspectives d'emploi: du prévu a l'imprevu. En GALLEGO, D.J. y otros. *Formación y empleo ante el reto del mercado único europeo*. Madrid: Uned, p. 207-213.
- MOLSOSA, J. (1992). «Avaluació de les polítiques de formació i de promoció de l'ocupació». *Revista Taleia 4*. Barcelona: Departament de Treball. Generalitat de Catalunya, p. 39-45.
- OLIVEIRA, E.; RYCHENER, F. (1992). «Formación de formadores: ¿Nuevas estructuras institucionales y funcionales?». *Revista Flash*. Berlín: Cedefop, p. 1-16.
- PÉREZ, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas*. Madrid: Narcea.
- PIETRE, F. (1990). *La formación continua en la empresa y profesiones de la formación en Francia*. Berlín: Cedefop.

- PINEDA, P. (1994). *La formació a l'empresa. Planificació i avaluació*. Barcelona: Ceac.
- PUENTE, J.M. (1990). *Modelos y estrategias para la formación de grupos de aprendizaje. Materiales AFFA*. Madrid: Fondo de Formación.
- PUENTE, J.M. (1990b). *Preparación y elaboración de programas en la educación de personas adultas (I) Materiales AFFA*. Madrid: Fondo de Formación.
- QUERE, M. (1989). *La formation des formateurs des jeunes en entreprise*. Col. Documentos. Berlín: Cedefop.
- QUERO, M.J. (1994). «El análisis de necesidades de la formación: garantía de calidad en las organizaciones». *Revista Herramientas* 34. Madrid: Fondo de Formación, p. 18.23.
- RAJAN, A.; MARÇAL, E. (1990). *Perspectivas de la formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea*. Col. Documentos. Berlín: Cedefop.
- TOLEDANO, J.M. (1994). «Els simuladors, eines de formació a l'empresa». *Revista Taleia* 10. Barcelona: Departament de Treball. Generalitat de Catalunya, p. 38-40.
- VECINO, E. (1983). «Cómo detectar las necesidades de formación en su empresa». *Revista Alta Dirección* 107, p. 33-40.