

# La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas

Antonio Navío Gámez

Universitat Autònoma de Barcelona  
 Departament de Pedagogia Aplicada  
 Grupo CIFO

---

## Resumen

El presente trabajo trata de algunos aspectos básicos relacionados con la formación de los profesionales de la formación. Ubicados éstos en el ámbito de la formación en y para el trabajo, se enfrentan, en su quehacer diario y en el desarrollo de su rol profesional, a una serie de dilemas que intentamos plasmar en esta aportación. Profesionalidad, formación, competencias profesionales, momentos para la formación y futuro de la formación de los profesionales de la formación, son los cinco dilemas que planteamos. El recorrido por éstos nos evidencia las problemáticas que se plantean en los procesos formativos que, lejos de estar resueltas, complican considerablemente la tarea y el desarrollo de estos profesionales. Como complemento al análisis formulamos algunas propuestas que intentan vencer los escollos planteados.

**Palabras clave:** formación para el trabajo, formación de formadores, competencias profesionales, profesionalidad.

**Resum.** *La formació dels professionals de la formació per al treball: alguns dilemes i algunes respostes*

El present treball tracta d'alguns aspectes bàsics relacionats amb la formació dels professionals de la formació. Situats aquests en l'àmbit de la formació en i per al treball, s'enfronten, en el seu quefer diari i en el desenvolupament del seu rol professional, a una sèrie de dilemes que intentem plasmar en aquesta aportació. Professionalitat, referents formatius, competències professionals, moments per a la formació i futur de la formació dels professionals de la formació, són els cinc dilemes que plantegem. El recorregut per aquests ens manifesta les problemàtiques que es plantegen en els processos formatius que, més enllà d'estar resoltes, compliquen considerablement la tasca i el desenvolupament d'aquests professionals. Com a complement a l'anàlisi feta fem alguns propostes que intenten vèncer els esculls plantejats.

**Paraules clau:** formació per al treball, formació de formadors, competències professionals, professionalitat.

**Abstract.** *The Vocational Education and Training Teachers Training: Some Dilemmas and Some Answers*

---

This article is about some basic aspects linked with the training of trainers. The trainers, in this work and in our context, are located in the scope of the education and training for

work and they are faced in its daily task and in your professional role development, to different dilemmas that we tried to shape in this contribution. Professionalism, education and training, professional competencies, training moments and future of training of trainers, is the five dilemmas that we raised. The analysis of these dilemmas show us the problems to training the trainers, important problems that difficult the professional development. As complement to the analysis we formulated some proposals that try to overcome the raised stumbling blocks.

**Key words:** Education and training for work, training of trainers, professional competencies, professionalism.

---

### Sumario

1. Situando el tema
2. Algunos dilemas que se le plantean a la formación de los profesionales de la formación
3. Referencias bibliográficas

## 1. Situando el tema

Con la presente aportación queremos hacer una reflexión, fundamentada en la teoría y en la práctica, en torno a la formación de los profesionales de la formación. Una reflexión que nos parece necesaria, habida cuenta de los cambios que están dándose en los sistemas de formación para el trabajo en nuestro contexto europeo: convergencia de sistemas educativos y formativos, reconceptualización de la formación para el trabajo, replanteamientos de la formación de formadores, etc.

Para nuestro cometido situaremos previamente, aunque parezca una perogrullada, dos aspectos centrales que dan sentido a las propuestas que se recogen en este texto. Por un lado, precisar lo que entendemos por profesional de la formación; por otro, lo que entendemos por la formación de estos profesionales.

Más allá de precisiones que puedan hacerse en otros contextos, en este texto el formador se entiende como aquel profesional relacionado con la formación en y para el trabajo y que, por tanto, desarrolla tareas tan variadas como la planificación, el diseño, el desarrollo y/o la evaluación curricular, así como la investigación y la innovación en su quehacer diario en contextos globales y locales que condicionan su actuación y en los que interviene activamente. Como complemento a lo dicho, nos parecen muy clarificadoras todavía hoy las palabras del profesor Bonifacio Jiménez cuando se expresaba del siguiente modo:

El término formador, por extensión, se refiere a toda persona que de alguna forma o 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 dis-

cernir, de conceptualizar, 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 situaciones en las que tienen que operar, 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. (Jiménez, 1996a: 307).

Por tanto, intentaremos responder a un conjunto de profesionales que en distintos contextos y desde diferentes referentes profesionales y personales actúan en el amplio campo de la formación.

Lo variado de los profesionales de la formación, como daremos a entender en nuestro discurso, se aplica también a su formación. Un análisis rápido de las prácticas nos deja entrever una gran variedad de acciones de formación: específicas y generales por cuanto a contenidos que abordan; iniciales y continuas por cuanto se dirigen a los profesionales; largas y cortas en cuanto a tiempos, etc. Complementariamente, un análisis pausado y con indicadores clave nos deja entrever que muchas de esas prácticas están construidas sin un referente modélico claro que les de sentido, que abordan aspectos muy contextualizados o que se construyen, pero sobre todo se desarrollan, sin tener en cuenta la formación de base de los profesionales a los que va dirigida.

Con estos presupuestos apuntados presentamos este texto. Para ello, nos hemos planteado la exposición de algunos dilemas que afectan a la organización y al desarrollo de la formación de los profesionales de la formación. Por supuesto, es una propuesta abierta, inevitable en este campo pedagógico que está todavía en construcción y que es estudiado por otras ciencias sociales.

## 2. Algunos dilemas que se le plantean a la formación de los profesionales de la formación

### 2.1. Dilema número 1: la profesionalidad del formador

Un dilema que para nosotros es básico para afrontar la formación de los profesionales de la formación es el de la profesionalidad de estos. De hecho, diferentes autores, desde diferentes perspectivas, han estudiado la profesionalidad, el profesionalismo y el proceso de profesionalización<sup>1</sup>, haciendo referencia a los profesionales de la formación.

Para Le Boterf (1999), el profesional es la persona que sabe gestionar una situación profesional compleja. Así, opta por una definición que asocia el profesionalismo a la competencia. Su propuesta pasa por explicitar los diferentes componentes que caracterizan a un profesional:

1. Podemos recurrir a Wittorski (1998: 69), que nos ofrece las siguientes definiciones de los conceptos apuntados. *Profesionalidad*: Conjunto de competencias reconocidas socialmente y que caracterizan a una profesión. *Profesionalismo*: Eficacia en la puesta en marcha de la profesionalidad (en base a criterios fijados por la organización). *Profesionalización*: Proceso de producción de las competencias que caracterizan a una profesión.

- Sabe proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada.
- Sabe combinar recursos personales y del entorno, movilizándolos de la mejor manera posible, en un determinado contexto.
- Sabe transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Sabe aprender de la experiencia y aprender a aprender.
- Sabe comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás.

Gérard (1999), por su parte, especifica varias etapas en la profesionalización de los formadores:

- Identificación de actividades y tareas específicas del sector.
- Sector económico propio.
- Reivindicación de la autonomía y del reconocimiento social.
- La disponibilidad de un corpus de conocimientos que puede transmitirse mediante acciones de formación.
- La ética profesional.

Podemos considerar, por nuestra parte, que las funciones ejercidas por estos profesionales son específicas, concretas y, en cierto modo, delimitadas. No podemos obviar que, como profesionales, aunque se enmarquen en una familia profesional amplia (la de la educación), disponen de funciones, tareas y competencias específicas. Por otra parte, siendo su contexto de actuación delimitado (empresas, organizaciones de formación, etc.), estas actividades son aún más específicas.

El de la formación y, de manera específica, el de la formación continua, constituye un sector económico *per se*. Tanto los recursos financieros como el número de acciones realizadas y los agentes de la formación que en las mismas se implican justifican la existencia de un profesionalismo específico.

La reivindicación y el reconocimiento de estos profesionales puede constatarse en Europa. Así, por ejemplo, en Francia, las confederaciones sindicales disponen de secciones específicas de asalariados formadores. Por otra parte, la existencia de asociaciones profesionales que defienden intereses colectivos es otro ejemplo. La distinción de diferentes roles o funciones que pueden atribuirse a estos profesionales es otro indicador. La existencia de redes no sólo a nivel nacional, sino también a nivel europeo e internacional son un claro ejemplo<sup>2</sup>. No obstante, debemos apuntar algunos aspectos relacionados con la auto-

2. El CEDEFOP está trabajando activamente en la profesionalización de los formadores. En este sentido, genera publicaciones, investigaciones, encuentros y otras acciones tanto a nivel europeo como a nivel nacional. La red de formación de formadores del CEDEFOP (TTNet) está desarrollándose en España bajo el auspicio del INEM. A nivel internacional, podemos destacar los trabajos de la ASTD (American Association of Training and Development) así como los trabajos que en América Latina desarrolla el CINTERFOR (OIT) en lo que se refiere a los profesionales de la formación.

nomía. ¿Hasta qué punto un formador goza de autonomía? En ocasiones, los formadores asumen gran parte de la responsabilidad del proceso formativo: planifican la formación, la desarrollan, la evalúan e incluso innovan e investigan nuevas formas de enseñanza así como intervienen en el contexto organizativo en el que la formación se lleva a cabo. Otras veces, en cambio, el formador sólo desarrolla un programa ya preestablecido y lo hace, en la mayoría de las ocasiones, no porque no sea un profesional, al contrario; lo es pero no de la formación. Suelen ser profesionales que ocasionalmente o eventualmente se dedican a la formación, identificándose en pocas ocasiones como formadores desde un punto de vista profesional.

El corpus de conocimientos para estos profesionales es claro. El impacto de las nuevas tecnologías, la relación entre formación y puestos de trabajo y la calidad son probablemente los tres elementos que más caracterizan este impacto. No obstante, muchos formadores inician su actividad con un déficit claro en el dominio de estos conocimientos. Incluso en ocasiones estos conocimientos son demasiado parcelados y descontextualizados, aunque se presenten en forma de «recetas», pretendidas habilidades, para intervenir en las situaciones de formación.

La profesionalización, que pasa por disponer de un código ético, cuenta con algunos problemas. Aún que existen reflexiones al respecto (Bergenhengowen, 1996), no puede hablarse de un código deontológico claro y compartido por y para los profesionales de la formación.

Otra propuesta, complementaria a la anterior es la que nos ofrecen Nijhorf y De Rijk (1997) cuando distinguen cuatro estadios en el proceso de desarrollo de una profesión:

- *Concentración* de tareas. Etapa inicial en la que se delimitan las tareas, actividades, roles, funciones y competencias de una profesión que le servirán posteriormente al profesional. En esta etapa inicial, los profesionales que comparten un determinado campo ejercen tareas, actividades, funciones y competencias muy variadas y dispersas.
- *Diferenciación* respecto a otras profesiones. Etapa en la que los profesionales de un determinado campo buscan las diferencias entre otros profesionales con el fin de delimitar claramente la profesión que ejercen. Asimismo, los autores plantean que es en este momento cuando surge la formación vinculada a la profesión.
- *Estandarización* de la profesión. Se refiere a las normas, más o menos extensas, en función de cada contexto, que delimitan a una profesión en lo que a funciones, competencias, campos de actividad se refiere.
- *Proliferación* de la profesión. La última etapa está representada por el papel que la profesión y, por extensión, sus profesionales, brindan a la sociedad.

Con relación a esta propuesta, podemos decir que los profesionales de la formación (incluyendo sus especialidades, como puede ser la formación continua) han cubierto el primer estadio, parcialmente el segundo y entramos de

lleno, sobre todo en el contexto europeo, en la fase de estandarización. El reto pues, al decir de los citados autores y a nuestro entender, está en la proliferación de la profesión; es decir, en el papel que estos profesionales pueden y deben brindar a la sociedad, así como el reconocimiento que deben lograr.

En síntesis y para dar contenido específico al dilema planteado podemos concluir del siguiente modo:

- Las *funciones* de la formación son *permeables*. Esto, por supuesto, dificulta la profesionalidad. En ocasiones, y para formadores de formación continua en la empresa, es habitual el traslado de las acciones de la formación a la producción. Muchos mandos intermedios o jefes de departamento asumen las tareas de la formación sin que estén debidamente preparados para ello. Así, el intrusismo profesional es un elemento a considerar cuando se ejerce la profesión sin disponer de una formación adecuada. Ello conlleva dos tendencias contrapuestas: la sobrevaloración de la formación por no considerar medidas no formativas o la infravaloración de la misma por no atender a unos niveles de calidad mínimos
- El *empleo* de los formadores es, en la mayoría de los casos, *precario*. Tanto si nos ubicamos en el terreno de la empresa como en el terreno de los organismos que proporcionan formación, nos encontramos con lo siguiente. Los formadores no se estabilizan siendo poco viable y probable la construcción o desarrollo de una competencia colectiva y tendiéndose más hacia el desarrollo de la competencia individual. En las empresas, los formadores suelen cambiar muy a menudo de puesto de trabajo. Estos aspectos dificultan la profesionalización por la dependencia de estos profesionales del mercado. Además, el formador se encuentra entre un ejercicio profesional como asalariado de una empresa u organismo de formación o como un profesional liberal (por ejemplo, consultor) que no es trabajador sino proveedor de un cliente (por ejemplo, empresa u organismo de formación).
- Otro de los aspectos débiles de los formadores es el de su *formación*. Curiosamente, la formación de los formadores es fundamentalmente continua sin demandarse una formación inicial. Aunque esto no es una debilidad por sí misma, sí que deberá considerarse en los procesos de formación el elenco experiencial que estos profesionales aportan a los procesos de formación.

## 2.2. Dilema número 2: los referentes de la formación de los formadores

Cuando nos referimos en este texto a los referentes de la formación de los formadores consideramos dos aspectos básicos: por una parte, el referente teórico y, si se quiere, modélico sobre el que asentar la formación; por otro, el práctico, referido al perfil específico, sin entrar ahora en funciones y/o competencias más o menos específicas, de los distintos profesionales de la formación.

Está claro que no existe un modelo único y compartido para formar a los profesionales de la formación por cuanto los contextos, las finalidades y la consideración del proceso educativo y formativo varía considerablemente de un

**Cuadro 1.** Síntesis de las principales orientaciones de la formación docente (a partir de Tejada, 1997 y Fernández y otros, 2000)

Orientaciones	Características básicas
<b>Orientación académica</b>	Considera al docente como un especialista del contenido que debe transmitirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la formación docente se basa en el contenido con el fin de que se disponga de un dominio altamente especializado de la materia.
<b>Orientación técnica</b>	El centro de interés en la formación del docente está en el conocimiento del contenido y en las destrezas (competencias) necesarias para la enseñanza.
<b>Orientación personalista</b>	Considera que el docente es un facilitador del aprendizaje del discente y, por tanto, debe conocer las características básicas del discente.
<b>Orientación práctica</b>	Considera la enseñanza como una actividad compleja y contextualizada. Por ello, el docente debe ser un profesional reflexivo que pueda dar respuestas adaptadas a las situaciones complejas. El elemento fundamental de esta orientación está en la reflexión que, desde la práctica, permite al profesional intervenir y dar respuesta a los retos que se le plantean.
<b>Orientación social-reconstruccionista</b>	A la reflexión se añade el espíritu crítico que debe tener el docente. De hecho, la complejidad de proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en el profesional de la educación y de la formación no sólo de procesos de reflexión, sino también de una actitud crítica frente a dicho proceso. Además, como orientación ubicada en el paradigma ecológico, hace del contexto un elemento básico sobre el que se asienta la reflexión y la crítica. Queremos hacer notar, además, que la consideración del contexto es amplia. Por una parte, como otras orientaciones apuntaban, el contexto es el de enseñanza-aprendizaje. Pero también considera el contexto social en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que el profesional deberá actuar de manera crítica con una actitud transformadora.

autor a otro, de un contexto a otro y porque cada uno considera aspectos básicos y, lo más importante o destacable, relaciones específicas entre estos aspectos básicos. Por ello, puede servir la síntesis del cuadro 1 que plantea diferentes orientaciones que pueden considerarse en la formación de los profesionales de la formación.

No podemos afirmar qué orientación es más óptima para la planificación de la formación de los formadores, aunque aconsejamos que cualquier propuesta formativa reflexione y explicita su opción para evitar las acciones huecas o huérfanas de referentes teóricos.

Otro aspecto relacionado con los referentes es el que hemos llamado práctico. Con esta denominación queremos evidenciar la presencia variada, rica, aunque también confusa, de distintos perfiles profesionales en el campo de la formación. Centrados en el ámbito de la formación para el trabajo, llegamos a encontrar hasta trece propuestas de perfiles profesionales de la formación con denominaciones muy variadas y competencias en algunos casos muy dispares y en otros muy similares (Navío, 2001).

Sin duda, la lección aprendida en el proceso de recogida de información es concluyente: cada propuesta proviene de contextos muy específicos, puesto que el profesional de la formación en sus distintas denominaciones y acciones asume tareas, funciones y competencias de acuerdo a sus propias características y a las que le recomienda su entorno profesional. Por ello, con el ánimo de proponer criterios más que figuras profesionales concretas, tenemos lo siguiente:

- En función de la *responsabilidad* que los diferentes profesionales tienen respecto a la formación, tenemos diferentes figuras: responsables, coordinadores, formadores, consultores, etc. Más allá de considerar que todos estos profesionales son formadores en sentido amplio, podemos distinguir una primera diferenciación o especificación de competencias en relación al tipo de actividad que desarrollan.
  - Otro aspecto a destacar es el *temporal*; es decir, el tiempo que les lleva ejercer las tareas o actividades relacionadas con la formación. En este sentido, se plantean formadores a tiempo completo y formadores a tiempo parcial y/u ocasionales<sup>3</sup>.
  - Finalmente, podemos destacar un tercer elemento que se pone en juego a la hora de diferenciar las figuras profesionales. Nos referimos al *tipo de formación* que planifican, desarrollan y evalúan. Así, aparecen especificaciones que apuntan a la formación inicial y a la formación continua así como a la Formación Profesional y a la ocupacional. Con esto, por ejemplo, podemos apuntar que el término *enseñante*, aparecido en algunas propuestas, enlaza con la Formación Profesional inicial que se ubica en el sistema educativo.
3. Compartimos con Proença la advertencia que lanza cuando trata de los formadores ocasionales o a tiempo parcial: «La Formación Profesional debe ser resultado de una adecuada “dosificación” entre los profesionales a tiempo completo y a tiempo parcial. No es posible obtener una buena calidad de formación cuando la regla es que los técnicos y mandos productivos sean retirados a tiempo parcial de sus tareas normales para ejercer funciones de gestión, organización y supervisión de la formación. El proceso formativo es también, en sí, un proceso altamente especializado que exige ser realizado, en buena parte, por técnicos debidamente calificados.» (Proença, 1991: 8). Por nuestra parte, añadimos que el término *ocasional* puede tener dos acepciones que deben ser consideradas en los discursos sobre el formador. Por un lado, lo ocasional puede vincularse con lo eventual o accidental. En este sentido, el formador ocasional podría ser aquel que llega a desarrollar dicha función porque en su contexto no le queda más remedio. Por otro, lo ocasional puede vincularse con la mejor opción. Así, el formador ocasional sería aquel que ejerce dicha actividad por ser el más indicado y, complementando la cita del autor, por disponer de las competencias necesarias para ello.

Debemos añadir a esto que existirán un conjunto de competencias genéricas, aplicables a todos los profesionales, que se podrán especificar cuando criterios como los propuestos y para cada contexto de aplicación permitan generar perfiles profesionales de la formación más concretos o específicos. La lógica deberá ser, ahora para cada perfil, la de las competencias específicas.

### *2.3. Dilema número 3: el papel de las competencias en la formación de los formadores*

Aunque asumimos que hay distintas y variadas definiciones en torno a la competencia profesional, podemos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que en los actuales discursos profesionales, la competencia profesional puede definirse del siguiente modo (Navío, 2005: 75):

La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

Esta definición asumida nos conduce a algunos comentarios clarificadores que den sentido a las competencias profesionales y a su traslación y utilidad en los contextos formativos que, con mayor o menor formalidad, nos ayuden a aprender a trabajar.

- Distintos elementos conformadores de la competencia son considerados de manera combinada, donde la persona competente asume un papel activo en la combinación referida. Por tanto, los elementos a combinar y la manera de combinar son objeto de formación.
- La competencia tiene una parte individual-personal derivada de la combinación de *recursos* a la vez que de una parte social, representada por los requerimientos. Por tanto, los estándares de actuación son un elemento pero no el único y delimitador de la competencia profesional. Sin duda, esto supondrá asumir una determinada concepción de la formación: vinculada a requerimientos, por una parte, vinculada a las necesidades de los participantes por otra.
- El contexto es un elemento clave en la consideración de la competencia. Por una parte tenemos las experiencias de trabajo y su contribución a la competencia. Por otra, la constatación de que la competencia, sometida a las consideraciones del contexto se diversifica en el espacio y en el tiempo, complicando su aperecibimiento y la posibilidad de estandarizarla. Qué duda cabe que la formación debe estar permanentemente conectada con el contexto si quiere ser generadora de competencia profesional.
- La competencia profesional debe contemplarse también como un proceso y no sólo como un estado. En este sentido, interacciona con otros ingre-

dientes profesionales que pueden ser desarrollados y/o procesados mediante acciones formativas y, como no, también mediante acciones no formativas: capacidades y cualificaciones prioritariamente.

Podemos partir de una idea básica aceptada en el campo de la formación de formadores relacionada estrechamente con la competencia profesional:

La formación se considera productora de competencias y no sólo de saberes (Coulon y Haeuw, 2001: 45)

Así, cobra sentido una formación de formadores basada en el actual concepto de competencia profesional. Una formación que debe tener las siguientes características básicas:

1. Considerar que no es la vía exclusiva para adquirir el nivel competencial deseado. Así, «las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar» (Lévy-Leboyer, 1997: 27)
2. Compartir espacio de acción con otras modalidades formativas a medio camino entre la formación y la experiencia. El desarrollo, especialmente en los contextos empresariales, como una forma específica de formación continua, se manifiesta como una modalidad interesante en los contextos de cambio continuo por la vinculación estrecha con los contextos de trabajo (Garavan, 1997). Así, la idea de desarrollo toma sentido cuando se relaciona con los logros de la formación. No sólo supone extender la formación a todos los contextos de la vida profesional (durante la vida activa y mediante la misma), sino que, además, se desarrolla el propio concepto de la formación incorporando elementos experienciales, contextuales y de acción. Sirva de ilustración la siguiente afirmación: «En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación “formal”, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia» (Mertens, 1998: 47).
3. Basarse en la acción (Bunk, 1994). El desarrollo de la competencia integrada (competencia de acción) requiere de una formación (o de un desarrollo según se trate) dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global. De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.
4. Diversificarse en y para todos los campos de la persona profesional, considerando aspectos técnicos, metodológicos, sociales, afectivos y participativos y asumiendo el papel que juegan las capacidades en el desarrollo de las competencias profesionales (Ott, 1999).

5. Escoger la modalidad más interesante de acuerdo a la intención formativa que interacciona con las competencias (Mulcahy, 2000): a) *Modalidad instructiva*: la formación está sujeta a estándares prescritos (competencias) y, en este sentido, la formación se limita a los requerimientos del puesto de trabajo. Habitualmente se da esta formación cuando la consideración de la competencia está fundamentada en un conjunto de elementos estáticos que, aunque evolucionan, lo hacen lentamente y siempre sobre la consideración de una prescripción estricta propuesta por la empresa (Le Boterf, 2000); b) *Modalidad de desarrollo*: la formación considera dos referentes: el individual y los requerimientos del puesto. Aún existiendo una prescripción derivada de los requerimientos del puesto de trabajo, la formación atiende a las necesidades, intereses, experiencias, capacidades y características de las personas que intervienen en la misma; c) *Modalidad educativa*: el referente principal de la formación es el contexto y las personas en dicho contexto. El contexto define la competencia y le otorga especificidad, complejidad y, por tanto, libertad en el desarrollo de la formación. El puesto de trabajo es desconsiderado como tal en beneficio del lugar o contexto de trabajo. La competencia y, por extensión, la formación basada en competencias está asumida como un proceso y no como un listado estático de diversos elementos.
6. Organizar el proceso formativo de acuerdo a un perfil profesional (competencial) que sea la pauta para el desarrollo de las intenciones educativas y, como no, para la selección de la estrategia metodológica más adecuada para cada intención. En este caso, los contenidos, como portadores de la cultura, son un elemento clave que enlaza con el perfil o perfiles considerados (Navío, 2005).

#### 2.4. Dilema número 4: momentos para la formación de los formadores

Un dilema que se le plantea a la formación de los profesionales de la formación tiene que ver con los momentos en los que esta formación se lleva a cabo. Nos referimos, no al horario de las acciones (durante, antes o después de la jornada laboral), sino a los momentos en los que el profesional recibe esta formación (formación inicial y formación continua).

Plantear este dilema no es gratuito; de hecho, diferentes autores destacan en sus aportaciones la poca coherencia que existe entre formación inicial y continua de los profesionales de la formación. Y no sólo eso, también se llega a cuestionar el papel que las acciones formativas tienen en la conformación de la competencia profesional.

Partamos de una consideración general que afecta a la formación de los profesionales en general. Lévy-Leboyer (1997) conviene en que hay tres formas de desarrollar las propias competencias:

- En la formación previa, *antes* de la vida activa. A esta formación para el contexto profesional la podemos llamar formación inicial.

- A través de cursos de formación para adultos, *durante* la vida activa. También considerada como formación en el contexto profesional, formación continua.
- Por el ejercicio mismo de una actividad profesional, *mediante* la vida activa. También considerada como una formación implícita, llamada también desarrollo profesional y que puede estar estrechamente vinculada con la tradicional formación entinta. En cualquier caso es una acción, no forzosamente formativa, en el contexto profesional.

No obstante, Capelani (1999) insiste en que las ofertas en formación son muy variadas, desconectadas entre ellas y con referentes distintos y variados en torno a lo que el formador debe desarrollar profesionalmente. De manera parecida, Thibault (1997), profundizando en el análisis de las prácticas de formación de formadores, constata que tienen un peso relativo en la profesionalización de los formadores. Para la autora, gran parte de esta formación se integra en el proceso de profesionalización en forma de dispositivos en alternancia, sin existir apenas acciones de formación inicial previas al ejercicio de la profesión. Así, cuando el formador accede a la formación, aporta una experiencia a veces incipiente y a veces amplia en el campo profesional. Con ello, la formación deberá considerar el aporte de estas experiencias para, desde su consideración, construir la profesionalización del formador. Por ello, la formación en alternancia parece ser una posible vía para la profesionalización del formador al considerar que las competencias se construyen desde la formación y desde la acción profesional contextualizada (Schneider, 1999).

Esta última constatación es también apuntada por Ferrández y otros (2000). La principal fuente de formación del formador es la experiencia profesional, que se refuerza con acciones de formación de formadores específicas y a menudo aisladas del contexto de trabajo. En algunos países europeos se exige una titulación específica vinculada con procesos de formación inicial (Holanda, Alemania, Portugal, Gran Bretaña, entre otros). La formación continua del formador está dispersa en todo el conjunto europeo. No obstante, abarca, al menos, dos tipos de formación en este sentido:

- a) «la mejora de las técnicas pedagógicas (por ejemplo: metodología, ayuda pedagógica, evaluación, programación, etc.) y
- b) la actualización científico-técnica sobre la especialidad que se ejerce.» (Ferrández y otros, 2000: 152).

Para Donders (1999), la formación inicial del formador debe centrarse en los siguientes aspectos:

- Familiarización con cursos y programas.
- Posibilidad de poder observar cómo enseñar.
- La posibilidad de poder intervenir como formadores mediante la asistencia de expertos.

- La capacidad de poder reflexionar sobre sus propios resultados.
- Disponer de una sólida formación didáctica de base.

Por otra parte, la formación continua del formador debe garantizar:

- El conocimiento de la evolución tecnológica del mundo empresarial.
- Los cambios que se producen en la sociedad y en la evolución de las empresas.
- La profesionalización del formador.
- Evitar el desgaste profesional de los formadores.

Las propuestas consideradas desde el contexto europeo enlazan, aunque no se manifieste abiertamente, con modelos de formación de formadores que consideran los presupuestos del paradigma ecológico. Algunos aspectos propuestos están enlazados con las características del modelo contextual-crítico de formación de formadores:

- La necesidad de la formación continua que enlace con la formación inicial del formador.
- La consideración del contexto como referente principal para la organización de la formación.
- La necesaria relación teoría-práctica como elemento para la contrastación desde la reflexión crítica.

Por supuesto, esto son propuestas que deben contrastarse con la realidad que, a menudo, podrá estar más vinculada a modelos propios del paradigma proceso-producto. Esto es más una hipótesis que una realidad pero que, en cualquier caso, deberá ser considerada en el proceso de análisis y en las propuestas realistas de formación de formadores.

### *2.5. Dilema número 5: el futuro de la formación de los profesionales de la formación*

El mundo de la formación está en continuo cambio y, con él, el de los profesionales que la planifican, la desarrollan, la evalúan, la investigan y la innovan. Por ello, apuntar hacia dónde se encamina la formación de los formadores es una tarea necesaria.

Desde 1998, el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) organiza reuniones internacionales en el marco de la red de formación de formadores (Training of Trainers Network, TTNNet). De las temáticas tratadas hasta el momento<sup>4</sup> podemos apuntar algunas tendencias con relación a la formación de formadores:

- La evolución del rol y de las competencias de los formadores, con especial referencia a la influencia que las tecnologías de la información y de la comunicación tienen en la actividad profesional del formador.

4. Pueden consultarse los diversos documentos generados en la siguiente dirección de Internet:.

**Cuadro 2.** Usos de los estándares de competencia (Garrick y McDonald, 1992: 18).

---

Para especificar las competencias requeridas:

- Por su inclusión en las descripciones profesionales y laborales de los formadores.
- Por el reclutamiento y la selección.
- Por la definición del trabajo.

---

Para evaluar y formar a los formadores:

- Por evaluar la actuación de los formadores.
- Por asistir a los formadores menos experimentados.
- Por clarificar qué competencias son requeridas para los que su actividad principal no es la formación.

---

Para guiar el desarrollo personal profesional:

- Evaluación personal de las habilidades.
- Priorización de las necesidades de formación.

---

Para guiar a los formadores de formadores y a los procesos de certificación:

- Por el establecimiento de líneas generales para el desarrollo de programas de formación de formadores.

---

Para guiar a las organizaciones en su concepción de la formación:

- Desarrollo de estrategias de empresa para la formación y el desarrollo.

---

Para explicitar el rol de la formación en las diferentes ocupaciones:

- Inclusión en las clasificaciones ocupacionales.
- 

- La validación de la experiencia de los formadores, por ser una profesión a la que se accede mediante experiencia y no exclusivamente por la acreditación de una formación inicial específica.
- Los estándares de cualificación de los formadores, en el marco de los distintos sistemas de cualificación que aparecen en los distintos estados europeos.

De las tres tendencias identificadas, la tercera parece preocupar especialmente en el contexto europeo. Desde la inexistencia de estándares de competencia o de cualificaciones en algunos países europeos (Taalas, 1999), hasta propuestas específicas que se plantean desde las profesiones de la formación como elemento para acordar una política europea compartida en materia de formación de formadores. Es en este sentido que Garrick y McDonald (1992) abogan por el desarrollo de estándares de competencia de los formadores. La preocupación pragmática pretende tener una utilidad en torno al profesionalismo de esta figura profesional. En el cuadro 2 puede constatar el uso potencial de la identificación de dichos estándares.

También preocupa la primera tendencia. Así, un estudio realizado por encargo del CEDEFOP (Déret y Blignières-Légeraud, 2003) evidencia los cambios que se dan en las competencias profesionales de los formadores en los ámbitos de las acciones de formación abierta y a distancia. De manera específica, Coulon y Haeuw (2001) hacen una aproximación bastante significativa y que presentamos sintetizada en el cuadro 3 atendiendo a las competencias del formador para hacer frente a una formación abierta y a distancia de calidad.

**Cuadro 3.** Matriz de análisis de competencias del formador para la formación abierta y a distancia (a partir de Coulon y Haeuw, 2001: 102-110).

	El entorno global y local	El dispositivo o programa	La relación individual
Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los elementos del contexto económico, social y cultural.</li> <li>• Desarrollar una aproximación sistémica y crítica sobre la sociedad.</li> <li>• Comprender los efectos y los riesgos de la mundialización de la sociedad de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender los criterios generales de la situación pedagógica.</li> <li>• Dominar las técnicas de diferenciación pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar uno o varios contenidos disciplinares.</li> <li>• Conducir una reflexión epistemológica reflexiva.</li> </ul>
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.</li> <li>• Utilizar los elementos del contexto económico, social y cultural.</li> <li>• Construir colaboraciones locales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebir un dispositivo y administrar un proyecto de formación abierta y a distancia.</li> <li>• Poner en marcha el dispositivo.</li> <li>• Administrar la producción.</li> <li>• Escoger las herramientas de autoformación.</li> <li>• Mediatizar los contenidos y concebir los soportes didácticos adaptados a la autoformación.</li> <li>• Poner en marcha las condiciones que favorezcan la articulación individual-colectivo.</li> <li>• Gestionar un colectivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir situaciones y problemas pluridisciplinares movilizadores.</li> <li>• Poner en marcha diferentes tipos de evaluación.</li> </ul>
Humana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar e informarse a través de las TIC.</li> <li>• Rendir cuenta y transferir.</li> <li>• Definir el proyecto personal y autoformarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo.</li> <li>• Adaptarse, gestionar los sucesos.</li> <li>• Organizarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar a la escucha y comunicar, con intención de reforzar y aumentar la motivación.</li> <li>• Poner en marcha un proceso de desarrollo conjunto.</li> <li>• Favorecer los procesos metacognitivos.</li> </ul>

Para ello, como puede comprobarse, seleccionan tres tipos de competencias —conceptual, técnica y humana— y tres contextos de actuación del profesional de la formación: el entorno social e institucional, el del programa formativo y el de la relación con el participante.

Propuestas parecidas nos hacen Perrenoud (2004) y Gil y Martín (2004) que listan, sin pretender ser concluyentes, las competencias de los profesionales de la formación para el siglo XXI. Propuestas todas que recogen, sin duda, las preocupaciones actuales de una formación de formadores estrechamente vinculada con la competencia profesional.

Con lo dicho, podemos concluir que el futuro de la cualificación de los formadores pasa por lo siguiente:

- La consideración de la profesionalidad del formador desde el punto de vista de la profesionalización. La profesionalización, por el hecho de ser una profesión que evoluciona de manera constante.
- La clarificación de las funciones, roles y competencias desde la perspectiva evolutiva pero con un referente paradigmático y modélico que le de sentido.

Una apuesta clara por una formación de calidad que, bajo planteamientos contextuales y reflexivos, atienda a los desafíos que la profesión y el entorno plantean a los formadores.

### 3. Referencias bibliográficas

- BERGENHENEGOUWEN, G. J. (1996). «Professional code and ethics for training professionals». *Journal of European Industrial Training*, 20, 4, 23-29.
- BUNK, G.P. (1994). «La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- BRUNET, I.; BELZUNEGUI, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- CAPELANI, C. (1999). «Former et qualifier des formateurs d'adultes: analyse comparative de quatre formations de formateurs diplômantes». *Revue Française de Pédagogie*, 127, 73-84.
- COULON, A.; HAEUW, F. (2001). «L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD». *Actualité de la Formation Permanente*, 174, 89-112.
- DERET, E.; BLIGNIÈRES-LÉGERAUD, A. (2003). *L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs FOAD. Étude Tinet*. Salónica: Cedefop.
- DONDERS, E. (1999). «Formez le formateur». *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 50-54.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVÍO, A.; RUIZ, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- GARAVAN, T. N. (1997). «Training, development, education and learning: diferent or the same?». *Journal of European Industrial Training*, 21, 2, 39-50.
- GARRICK, J.; MCDONALD, R. (1992). «Competence standards for industry trainers: alternative models». *Journal of European Industrial Training*, 16, 7, 16-20.
- GÉRARD, F. (1999). «Une professionnalisation fragile pour les acteurs de la formation continue». *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 61-68.

- GIL, P.; MARTIN, C. (2004). *Les nouveaux métiers de la formation*. París: Dunod.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996). *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.
- LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. París: Éditions d'Organisation.
- (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Éditions d'Organisation.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- MERTENS, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la Formación Profesional*. Madrid: OEI.
- MULCAHY, D. (2000). «Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond». *Journal of Vocational Education and Training*, 52, 2, 259-280.
- NAVÍO, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Una visión desde los programas de formación de formadores*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (tesis doctoral).
- (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- NIJHOF, W. J.; DE RIJK, R. N. (1997). «Roles, competences and outputs of HRD practitioners -a comparative study in four European countries». *Journal of European Industrial Training*, 21, 6-7, 247-255.
- OTT, B. (1999). «Características estructurales y categorías de destinatarios para una Formación Profesional integral». *Revista Europea de Formación Profesional*, 17, 57-67.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PROENÇA, J. (1991). «Cualificación de los formadores: un debate esencial en el marco del diálogo social». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 6-8.
- SCHNEIDER, J. (1999). «Former des formateurs à l'alternance», *Actualité de la Formation Permanente*, 159, 71-76.
- TAALAS, M. (1999). «Réformes du système éducatif et nouvelles compétences pour les formateurs et enseignants». *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 1999, 55-60.
- THIBAUT, M. C. (1997). «Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs». *Education Permanente*, 133, 101-111.
- TEJADA, J. (1997). *El docent i l'acció medidora*. Barcelona: Edicions de la UOC.
- WITTORSKI, R. (1998). «De la fabrication des compétences». *Education Permanente*, 135, 57-69.
- ZARIFIAN, P. (2004). *Le modèle de la compétence*. París: Éditions Liaisons.