



Universitat de Lleida

Aplicación del modelo CIPP para la evaluación de un curso de formación virtual de los agentes profesionales de la formación dual universitaria

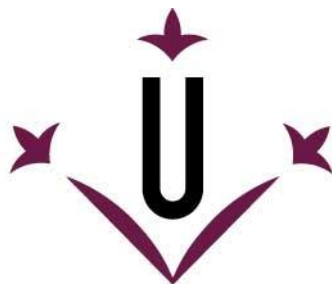
Helena Cobos Rius

<http://hdl.handle.net/10803/689708>



Aplicación del modelo CIPP para la evaluación de un curso de formación virtual de los agentes profesionales de la formación dual universitaria està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

(c) 2023, Helena Cobos Rius



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

Aplicación del modelo CIPP para la evaluación de un curso de formación virtual de los agentes profesionales de la formación dual universitaria

Helena Cobos Rius

Memoria presentada para optar al grado de Doctora por la Universidad de Lleida
Programa de Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida

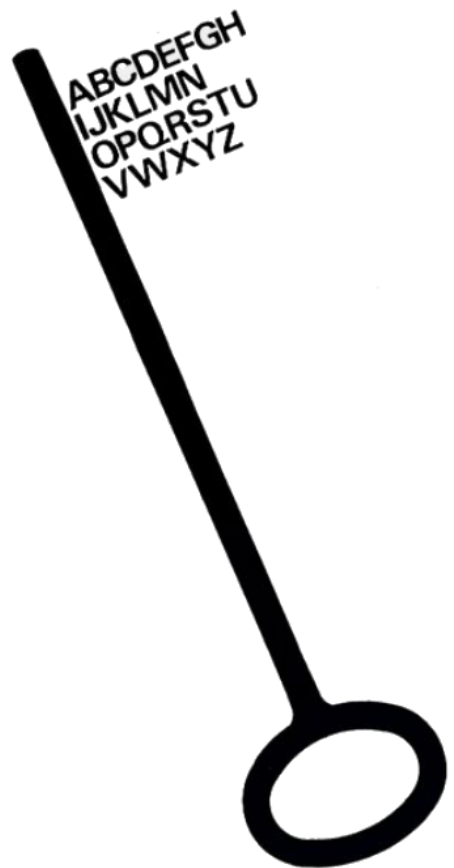
Director/a

Dra. Sofia Isus Barado

Dra. Betlem Sabrià Bernadó

Tutor/a

Dra. Sofia Isus Barado



Poema Visual, 1971(1982)
Joan BROSSA

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación empezó a 9339km de Lleida, en un pequeño pueblo boliviano llamado Rurrenabaque. Durante su trascurso, he vivido los momentos más felices y más desgarradores de lo que llevo de existencia y, aun así, ha salido adelante.

Hoy, puedo poner un punto final a esta etapa de mi vida gracias al cariño y apoyo que he recibido de mi hermana, Sònia y, especialmente, de mis padres, Rosa y Carlos, quienes han creído en mi capacidad de superar los retos de estos tres últimos años – la mayoría de las veces más que yo misma –, han leído y corregido tropecientos páginas, me han tranquilizado en momentos de angustia y, además, han financiado todo mi recorrido educativo y académico porque “esa era su responsabilidad”. Sin ellos, muy probablemente, no hubiese llegado hasta aquí. Gràcies infinitament! Ara sí que aquí finalitzen les beques Cobos-Rius.

Merci tellement Lou, partenaire de vie et d’aventures. Ta présence, patience et support inconditionnels ont été un moteur indispensable pour pouvoir naviguer à travers les tempêtes, savourer les moments doux et arriver, sain et sauve, à bon port.

Muchas gracias a mis directoras, Sofia y Betlem, quienes me han acompañado, personal y profesionalmente, durante el desarrollo de esta investigación. Ellas vieron antes que nadie mi potencial y me han dedicado sus últimos años de docencia. ¡Qué honor! Ha estat un gran plaer.

Gracias a mi compañero de despacho – virtual – incondicional a quien debo, en parte, el nacimiento de esta investigación y con quien he podido compartir mis dudas, angustias y quejas. Una llamada de vez en cuando ha sido suficiente para enderezar el navío o, si más no, para filosofar un poco sobre la vida y plantearse proyectos futuros. Moltes gràcies, Andreu!

Gracias a toda mi familia y amigos, a los que están lejos, pero presentes, a los que ya no están, pero siguen viviendo en mí, quienes han seguido el trascurso de esta investigación con benevolencia y me han ayudado a perseverar con sus sonrisas, preguntas, llamadas y abrazos. Tinc moltíssima sort de ser tan estimada!

Finalmente, quisiera agradecer a todas las personas – investigadores, trabajadores y compañeros – que han participado como expertos o validadores en esta investigación, aportando sus conocimientos y ayudándome a obtener un trabajo de calidad. Gracias también a la Universidad de Andorra por la ayuda para personal investigador AD01 – UdA – 2019/2020, la cual permitió llevar a cabo parte de esta investigación doctoral y a los miembros del proyecto *Life Long Learning Transversalis*, cuya presencia y colaboración han sido clave para el desarrollo de este trabajo.

Resum

Aquesta investigació presenta el disseny i el desenvolupament d'un model d'avaluació per a un curs de formació virtual transfronterer, destinat al agents professionals de la formació dual universitària (FDU). Concebut com una recerca avaluativa, de tipus qualitatiu i basada en la complementarietat metodològica interparadigmàtica, aquest estudi segueix l'estructura del model d'avaluació CIPP de Stufflebeam & Shinkfield (1985; 2017) i contempla la creació i validació d'instruments d'avaluació específics. En aquesta tesi es descriuen dos cicles d'avaluació (2020-2022) que permeten obtenir i aplicar un pla de millora, dur a terme un procés de meta-avaluació del model i proposar recomanacions per a futures edicions del curs. Finalment, mencionar que la present investigació es vincula a l'acció 6 del projecte EFA162/16- Life Long Learning Transversalis, dins d'una cooperació transfronterera (Espanya-Andorra-França).

Paraules Clau (5): Desenvolupament professional; formació a distància; model d'avaluació CIPP; recerca avaluativa; formació dual universitària

Resumen

Esta investigación presenta el diseño y desarrollo de un modelo de evaluación para un curso de formación virtual transfronterizo, destinado a los agentes profesionales de la formación dual universitaria (FDU). Concebido como una investigación evaluativa, de tipo cualitativo y basada en la complementariedad metodológica interparadigmática, este estudio sigue la estructura del modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam & Shinkfield (1985; 2017) y contempla la creación y validación de instrumentos de evaluación específicos. En esta tesis se describen dos ciclos de evaluación (2020-2022) que permiten obtener y aplicar un plan de mejora, llevar a cabo la metaevaluación del modelo y proponer recomendaciones para futuras Ediciones del curso. Finalmente, mencionar que la presente investigación se vincula a la acción 6 del proyecto EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis, dentro de una cooperación transfronteriza (España-Andorra-Francia).

Palabras clave (5): Desarrollo profesional; formación virtual; modelo de evaluación CIPP; investigación evaluativa; formación dual universitaria.

Résumé

Cette recherche présente la conception et le développement d'un modèle d'évaluation pour un cours de formation virtuelle transfrontalier, destiné aux acteurs de la formation en alternance universitaire. Conçue comme une recherche évaluative de nature qualitative et reposant sur la complémentarité méthodologique interparadigmatique, cette étude suit la structure du modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam & Shinkfield (1985 ; 2017) et comprend la création et la validation d'instruments d'évaluation spécifiques. Cette thèse décrit deux cycles d'évaluation (2020-2022) qui permettent d'obtenir et d'appliquer un plan d'amélioration, de réaliser la méta-évaluation du modèle et de formuler des recommandations pour les futures éditions du cours. Enfin, il convient de mentionner que la présente recherche est liée à l'action 6 du projet EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis, dans le cadre d'une coopération transfrontalière (Espagne-Andorre-France).

Mots clés (5) : Développement professionnel ; formation en ligne ; model d'évaluation CIPP ; recherche évaluative ; formation en alternance.

Abstract

This research presents the design and development of an evaluation model for a cross-border e-learning course for professional agents of dual university education (FDU). Conceived as a qualitative evaluative research, based on inter-paradigmatic methodological complementarity, this study follows the structure of the CIPP evaluation model of Stufflebeam & Shinkfield (1985; 2017) and contemplates the creation and validation of specific evaluation instruments. Two evaluation cycles (2020-2022) are described in this thesis, which allowed the researcher to design and implement an improvement plan, carry out the meta-evaluation of the model and propose recommendations for future editions of the course. Finally, it is worth mentioning that this research is linked to Action 6 of the EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis project, within a cross-border cooperation (Spain-Andorra-France).

Keywords (5): Professional development; online training; CIPP assessment model; evaluative research; dual training in higher education.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	14
ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS	16
INTRODUCTION	1
a) Justification et pertinence de l'étude.....	1
b) Questions de recherche	2
c) Conception méthodologique.....	2
d) Structure du document.....	3
e) Contexte de la recherche	4
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA	6
1.1. Entender el modelo de formación dual universitaria	6
1.1.1. Más allá de unas prácticas extensas.....	8
1.2. La Formación Dual Universitaria en España: orígenes	11
1.2.1. Factores socioeconómicos	11
1.2.2. Factores político-institucionales.....	13
1.3. La formación dual universitaria en el Estado Español.....	15
1.3.1. Marco normativo.....	15
1.3.2. Experiencias reconocidas	18
a) Grado de Ingeniería en Innovación de Procesos y Productos.....	18
b) Grado de Educación Primaria Dual	20
1.4. Conclusiones y perspectivas de futuro.....	21
CAPÍTULO 2. AGENTES PROFESIONALES IMPLICADOS EN FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA Y OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA	23
2.1. El concepto de perfil profesional: funciones, tareas y competencias.....	23
2.2. Agentes profesionales implicados en formación dual universitaria: perfil competencial	25
2.2.1. El coordinador	26
2.2.2. El gestor	27
2.2.3. El profesor universitario	28
2.2.4. El tutor académico.....	29
2.2.5. El tutor laboral.....	30
2.3. Oportunidades de formación y capacitación para los agentes profesionales de la FDU.....	33
2.3.1. Upskilling y reskilling	34
2.3.2. Vías de formación para los agentes de la FDU en el territorio franco-español	35

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE UNA FORMACIÓN PARA LOS AGENTES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA.....	38
3.1. El proyecto LLL-Transversalis.....	38
3.1.1. Acción 6: Ingeniería de la formación inicial/continua de la FDU	40
3.2. Propuesta de formación para los agentes profesionales de la FDU transfronteriza	41
3.2.1. Estructura y organización del curso de formación transfronterizo.....	42
3.2.2. Justificación metodológica	44
a) Aprendizaje basado en la práctica reflexiva.....	46
b) Aprendizaje por tareas	46
c) Estudios de casos.....	47
3.2.3. Diseño de la plataforma e interfaz del curso	49
3.2.4. Contenido del curso	49
a) Módulo 1 – La formación dual universitaria en el espacio transfronterizo	49
b) Módulo 2 – Desarrollo de competencias específicas para la formación dual universitaria..	50
3.2.5. Sistema de evaluación de los participantes	57
3.3. Perspectivas de futuro.....	57
CHAPITRE 4. L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION	59
4.1. Évaluer un dispositif de formation, clarification de concepts.....	59
4.2. Modèles d'évaluation des programmes de formation.....	61
4.2.1. Modèles d'évaluation basés sur les résultats.....	61
a) Kirkpatrick (1994 ; 1998)	61
b) Phillips (1997 ; 2003 ; 2016)	62
4.2.2. Modèles d'évaluation basés sur les processus.....	63
a) Holton (1996 ; 2005).....	63
b) Zabalza (2011)	64
4.2.3. Modèles d'évaluation intégraux.....	65
a) Stufflebeam (1985; 2003; 2014; 2017).....	66
b) Pérez-Juste (2000)	68
4.3. La recherche évaluative.....	69
4.3.1. L'Étude de cas dans la recherche évaluative	70
4.4. L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation.....	72
4.4.1. Les particularités de l'évaluation dans les formations en ligne	74
4.5. Quel modèle choisir ?.....	76

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	78
5.1. Enfoque metodológico	78
5.2. Preguntas de investigación.....	81
5.3. Evaluación de un programa de formación mediante el modelo CIPP.....	81
5.3.1. Evaluación del Contexto	82
5.3.2. Evaluación del Input	83
5.3.3. Evaluación del Proceso	83
5.3.4. Evaluación del Producto	84
5.4. Los instrumentos de evaluación y su proceso de validación	85
5.4.1. Cuestionario inicial para la evaluación de necesidades y expectativas	87
a) Diseño del cuestionario de evaluación (necesidades, expectativas y motivación).....	87
b) Validación del cuestionario de evaluación (necesidades, expectativas y motivación).....	88
5.4.2. Cuestionario de evaluación de la satisfacción.....	89
a) Diseño del cuestionario de evaluación (satisfacción)	89
b) Validación del cuestionario de evaluación (satisfacción).....	90
5.4.3. Cuestionario de evaluación de la transferencia y el impacto de la formación	91
a) Diseño del cuestionario de evaluación (transferencia e impacto).....	91
b) Validación del cuestionario de evaluación (transferencia e impacto)	92
5.4.4. Entrevista semiestructurada	93
a) Diseño de la entrevista para la evaluación de la satisfacción	94
b) Diseño de la entrevista para la evaluación de la transferencia y el impacto.....	95
5.5. Resumen del proceso de investigación	96
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	98
PARTE 1. Resultados de evaluación de la primera versión del curso de formación	98
6.1.1. Presupuestos y objetivos de planificación	98
6.1.2. Inscripciones y progreso de los participantes	99
6.1.3. Incidencias y soporte técnico	102
6.1.4. Calidad del programa y del sistema de aprendizaje.....	103
6.1.5. Satisfacción de los participantes	105
a) Población y muestra	105
b) Resultados.....	105
6.1.6. Satisfacción de los líderes del programa.....	108
6.1.7. Plan de mejora para el curso de formación	109

PARTE 2. Resultados de evaluación de la segunda versión del curso de formación.....	112
6.2.1. Evaluación del Contexto	112
6.2.1.1. Fundamentación y viabilidad	112
6.2.1.2. Perspectivas de los líderes del programa.....	113
6.2.1.3. Necesidades formativas de los participantes.....	113
a) Población y muestra	113
b) Resultados.....	114
6.2.1.4. Coherencia entre objetivos y necesidades.....	116
6.2.1.5. Adecuación del soporte tecnológico y de la organización del curso	116
6.2.2. Resultados de la evaluación del input.....	117
6.2.2.1. Experiencias previas o similares.....	117
6.2.2.2. Suficiencia y viabilidad del calendario.....	118
6.2.2.3. Expectativas y motivación de los participantes	118
a) Población y muestra	118
a) Resultados	118
6.2.2.4. Expectativas y experiencias previas docentes.....	119
6.2.2.5. Financiamiento	120
6.2.2.6. Materiales y recursos docentes.....	121
6.2.3. Resultados de la evaluación del proceso	121
6.2.3.1. Cumplimiento de los presupuestos.....	122
6.2.3.2. Cumplimiento de los objetivos de planificación	122
6.2.3.3. Progreso e interacción entre usuarios	122
6.2.3.4. Incidencias / soporte tecnológico	125
6.2.3.5. Satisfacción de los participantes	126
a) Población y muestra	126
b) Resultados.....	126
6.2.3.6. Satisfacción de los líderes del programa	128
6.2.3.7. Calidad del programa y sistema de aprendizaje	129
6.2.4. Resultados de la evaluación del producto	130
6.2.4.1. Evaluación de la transferencia y el impacto.....	130
a) Población y muestra	130
b) Resultados.....	130
6.2.4.2. Eficacia, eficiencia y sostenibilidad	132
6.5. Valoración general del proceso de evaluación.....	134

CHAPITRE 7. CONCLUSIONS ET DISCUSSION	136
7.1. Conclusions et discussion sur l'évaluation du contexte	136
7.2. Conclusions et discussion sur l'évaluation de l' <i>input</i>	140
7.3. Conclusions et discussion sur l'évaluation du processus	143
7.4. Conclusions et discussion sur l'évaluation du produit	148
7.5. Axes d'amélioration pour les futures versions du cours et du modèle d'évaluation.....	150
7.6. Données générales, limitations et axes de recherche futurs	152
7.6.1. Limitations	152
7.6.2. Axes de recherche futurs.....	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ÍNDICE DE ANEXOS	184

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques de la pedagogía de la FDU.	9
Tabla 2. Definición de términos relacionados con la identificación de los perfiles de la FDU.....	25
Tabla 3. Competencias específicas y transversales de los agentes implicados en FDU.....	32
Tabla 4. Acciones del proyecto LLL-Transversalis (2018-2021).....	39
Tabla 5. Plan de desarrollo y estructura de la Acción 6 del proyecto Transversalis.	41
Tabla 6. Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil coordinador.....	50
Tabla 7. Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil gestor.....	52
Tabla 8. Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil profesor universitario.....	53
Tabla 9. Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil tutor académico.	54
Tabla 10. Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil tutor laboral.	55
Tableau 11. Description de la fonction diagnostique, formative et sommative de l'évaluation.	60
Tableau 12. Modèle d'évaluation de Holton.....	64
Tableau 13. Tableau des objectifs de chaque évaluation dans le modèle CIPP.	67
Tableau 14. Structure et contenu de la proposition d'évaluation de programmes de Pérez-Juste.	68
Tableau 15. Types d'étude de cas selon Yin, Stake et Pérez-Serrano.	71
Tableau 16. Principaux avantages et inconvénients de la méthode Étude de Cas.	72
Tableau 17. Modèles d'évaluation de la qualité de la formation en ligne.....	75
Tabla 19. Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Contexto	82
Tabla 20. Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Input.....	83
Tabla 21. Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Proceso	84
Tabla 22. Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Producto	84
Tabla 23. Valores de referencia para el análisis de las valoraciones de expertos.	86
Tabla 24. Instrumentos de evaluación creados para la investigación.....	87
Tabla 25. Diseño del cuestionario para evaluar necesidades, expectativas y motivación con referentes bibliográficos.	87
Tabla 26. Estadísticos sobre la importancia de los ítems del cuestionario de evaluación inicial según los expertos.....	88
Tabla 27. Diseño del cuestionario para evaluar la satisfacción de los participantes con referentes bibliográficos.	89
Tabla 28. Estadísticos sobre la importancia de los ítems del cuestionario de evaluación de la satisfacción según los expertos.....	90
Tabla 29. Diseño del cuestionario para evaluar la transferencia y el impacto de la formación.	92
Tabla 30. Estadísticos sobre la importancia de los ítems del cuestionario de evaluación de la transferencia y el impacto.....	92
Tabla 31. Dimensiones y categorías para evaluar la satisfacción mediante la entrevista semiestructurada.	94

Tabla 32. Dimensiones y categorías para evaluar la transferencia y el impacto mediante la entrevista semiestructurada	96
Tabla 33. Ítems no valorados positivamente en la evaluación de la calidad del programa (primera versión).....	104
Tabla 34. Comentarios representativos de la evaluación de la satisfacción de la primera versión....	105
Tabla 35. Sugerencias de mejora de la primera versión del curso por dimensión evaluada.	108
Tabla 36. Áreas de mejora del plan y problemas identificados.	110
Tabla 37. Acciones acordadas para mejorar el curso de formación.	111
Tabla 38. Adecuación del soporte tecnológico y de la organización del curso a las necesidades formativas y objetivos.	116
Tabla 39. Resultados de evaluación del perfil motivacional de los participantes.....	119
Tabla 40. Resultados de la evaluación de los materiales y recursos docentes.....	121
Tabla 41. Resultados de la evaluación de la satisfacción de los participantes de la segunda edición del curso.	126
Tabla 42. Aspectos positivos y de mejora de la segunda versión del curso de formación según los participantes.....	127
Tabla 43. Resultados de las entrevistas de evaluación de la transferencia y el impacto.....	130
Tabla 44. Matriz para la evaluación de la sostenibilidad con variables y comentarios del equipo pedagógico.	133
Tabla 45. Aspectos y propuestas de mejora para la evaluación del curso de formación según la fase de evaluación.	135
Tableau 46. Axes et propositions d'amélioration pour le cours de formation et le système d'évaluation créé.....	151

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figure 0. Structure formelle de la thèse doctorale	3
Figura 1. Enfoques de la pedagogía de la FDU	10
Figura 2. Desarrollo de la formación dual en el grado de innovación.....	19
Figura 3. Estructura de la formación en el GEP Dual.....	21
Figura 4. Prioridades de inversión y objetivos del eje 5 del programa POCTEFA.	39
Figura 5. Estructura del curso de formación para los profesionales de la FDU.	44
Figura 6. El modelo andragógico.	45
Figure 7. Modèle d'évaluation de programmes de formation pour professeurs de Zabalza (2011)...	65
Figura 8. Características de los procesos de integración metodológica	79
Figura 9. Enfoque metodológico de la investigación	81
Figura 10. Cronología del proceso de investigación y evaluación del curso de formación.....	97
Figura 11. Cronograma de aplicación del plan de mejora del curso de formación.....	120
Gráfico 1. Personas inscritas por perfil profesional y territorio.....	100
Gráfico 2. Curvas de progreso en las entregas de los participantes entre marzo y junio del 2020....	101
Gráfico 3. Relación entre personas inscritas y formadas por perfil profesional.....	102
Gráfico 4. Niveles de dominio competencial deseados y actuales de los participantes inscritos en los perfiles Gestor/a y Tutor/a de Empresa.....	115
Gráfico 5. Personas inscritas por perfil profesional y territorio en la segunda versión del curso.	123
Gráfico 6. Curvas de progresión de las entregas de la segunda versión del curso de formación.....	124
Gráfico 7. Relación entre personas inscritas y formadas por perfil profesional.....	125

INTRODUCTION

a) Justification et pertinence de l'étude

Enseignante de profession, spécialisée en langues étrangères et en neuropsychologie et éducation, je n'aurais jamais imaginé me retrouver aujourd'hui en train d'écrire l'introduction d'une thèse de doctorat. Je me souviens du commentaire d'un professeur de littérature catalane, qui m'a encadrée dans mon travail de recherche au lycée, lorsque je lui ai annoncé que j'étudierais pour devenir professeure : « Donner des cours, oui. Tu seras une excellente enseignante. Mais tu auras besoin de quelque chose de plus pour assouvir ta curiosité intellectuelle. » À ce moment-là, je pensais qu'il exagérait, mais j'ai rapidement réalisé qu'il avait raison.

La preuve en est que cet été-là, j'ai choisi de faire partie d'un programme innovateur pour la formation initiale de professeurs à l'université de Lleida. C'était la première fois que j'entendais le terme « alternance », mais je n'ai pas hésité. Combiner théorie et pratique ? J'ai immédiatement senti que je faisais partie de quelque chose d'unique. En réalité, j'ai eu le privilège de poursuivre mes études universitaires dans ce que nous appelons aujourd'hui, en Espagne, la modalité duale, et j'ai ainsi réalisé que ce type de formation était le gagnant du système universitaire espagnol.

Quelque temps après avoir terminé ma licence, une de mes anciennes professeures de l'université de Lleida m'a proposé de participer à un projet européen de coopération transfrontalière entre l'Espagne, l'Andorre et la France. Il était appelé Life Long Learning Transversalis, subventionné par les Fonds européens de développement régional de l'INTERREG-POCTEFA et axé sur la formation en alternance à l'université, connu comme formation duale universitaire (FDU) en espagnol. Une fois de plus, l'opportunité de faire ce « quelque chose de plus » s'est présentée. C'est ainsi que j'ai découvert le monde académique et de la recherche, et plus particulièrement, j'ai compris l'intérêt et l'importance de renforcer les opportunités offertes par le modèle de la formation en alternance. Dans mon cas, j'ai pu collaborer à la réalisation d'une recherche doctorale axée sur l'identification des profils professionnels de la FDU et la définition de leurs compétences et fonctions au sein du modèle (Curto, 2021).

Bien que mon implication dans le projet ait toujours été à temps partiel, elle a été suffisante pour comprendre et participer à l'ensemble des actions définies, et en particulier, pour m'impliquer dans la conception, le développement et le suivi d'une formation pour les profils professionnels identifiés dans la recherche de Curto (2021). En fait, la présente recherche doctorale découle de la nécessité de répondre à l'une des lignes de recherche proposées dans sa thèse : « Concevoir une recherche permettant de construire des cours de formation continue adaptés à chaque profil. » Et plus spécifiquement, de l'impératif d'obtenir un modèle d'évaluation de la formation axé sur son amélioration continue.

Ainsi, cette thèse de doctorat est présentée comme la conséquence logique de la recherche doctorale qui la précède et comme la preuve scientifique d'une partie du travail réalisé au cours des deux années dans le cadre du projet LLL-Transversalis. En ce qui concerne la pertinence de cette recherche, il est important de souligner que, comme le déclarent plusieurs auteurs et études (Fondation CYD, 2022 ; Martín-Rivera, 2016 ; Pineda-Herrero et al., 2019), le développement de la FDU en Espagne entraîne des besoins de formation spécifiques pour tous les professionnels impliqués. Par conséquent, la définition, le développement et l'évaluation d'une formation spécifique pour les professionnels de la FDU répondent à un besoin réel et actuel du contexte.

b) Questions de recherche et objectifs

Étant donné la particularité de la conception méthodologique de cette étude, les questions de recherche guident la définition des objectifs généraux. La question principale est : comment évaluer un programme de formation continue virtuelle pour les acteurs professionnels de la formation en alternance universitaire à l'aide du modèle CIPP ?

C'est à partir de cette question générale que les questions de recherche suivantes sont posées :

- P1. Comment évaluer le contexte de la formation ?
- P2. Comment évaluer la phase d'entrée du modèle ?
- P3. Comment évaluer le processus de développement du programme de formation ?
- P4. Comment évaluer un programme de formation continue au niveau du produit ?
- P5. Comment pouvons-nous identifier les aspects à améliorer d'un programme de formation ?
- P6. Comment garantir la qualité du processus d'évaluation ?

De ces questions s'en dégagent six objectifs de recherche qui permettent d'organiser et de structurer la recherche selon les phases du modèle d'évaluation des programmes de Stufflebeam & Shinkfield (1985 ; 2007). Les objectifs identifiés sont les suivants :

- O1. Analyser le contexte de la formation.
- O2. Évaluer les ressources et moyens nécessaires à la mise en place de la formation.
- O3. Évaluer le développement de la formation.
- O4. Évaluer l'impact, transférabilité et durabilité de la formation.
- O5. Créer un plan d'amélioration de la formation.
- O6. Évaluer la qualité du processus d'évaluation.

Connu sous le nom de modèle CIPP (Context, Input, Process, Product), ce modèle offre un cadre pour évaluer la formation depuis sa conception jusqu'à sa mise en œuvre, en tenant compte des changements constants qu'elle subit tout au long du processus, grâce à sa flexibilité et son adaptabilité.

c) Conception méthodologique

La conception de cette recherche correspond aux caractéristiques attribuées à une recherche évaluative par Escudero (2016) et Pérez-Juste (2002) : un processus de collecte et d'analyse de données systématique, critique et descriptive, régi par le principe de complémentarité méthodologique, dans le but de comprendre le fonctionnement de l'objet d'étude dans un contexte spécifique, afin de promouvoir son amélioration et la prise de décision à cet égard. C'est pourquoi ce qui guide l'étude ce sont les questions de recherche, car il ne s'agit pas d'atteindre un but, mais de répondre aux différentes étapes d'une recherche évaluative et d'itérer le processus de manière systématique.

Plus précisément, la conception méthodologique est principalement qualitative, guidée par un processus de complémentarité méthodologique par combinaison. De plus, compte tenu de la particularité, de la complexité et de la relation étroite avec le contexte de l'objet d'étude, cette recherche doctorale peut être considérée comme une étude de cas, entendue comme la combinaison de toute une série de techniques visant à analyser un exemple concret.

Enfin, il est important de souligner que le processus de recherche est construit sur la base des phases d'évaluation du modèle CIPP, ce qui facilite la collecte de données et la définition des dimensions et des variables d'évaluation.

d) Structure du document

Pour faciliter la compréhension de l'objet d'étude et du contexte dans lequel il se développe, un cadre théorique composé de quatre chapitres a été défini. L'objectif de ces chapitres est de partir d'une vision générale - la définition et la compréhension de ce qu'est la formation en alternance à l'université - en passant par la définition des acteurs professionnels impliqués et la présentation de la formation continue développée dans le cadre du projet Life Long Learning Transversalis, jusqu'à la définition des concepts liés à l'évaluation de la formation et aux différents modèles existants et appropriés. Ainsi, le lecteur peut se faire une idée de l'importance de cette formation et de l'intérêt de concevoir et de développer un modèle d'évaluation adapté.

Après avoir établi le cadre théorique, le cadre méthodologique de cette recherche est présenté dans un seul chapitre (chapitre 5), où les questions de recherche et les étapes à suivre pour y répondre sont définies.

Ensuite, les résultats de la recherche sont présentés, organisés en deux parties : la première partie du chapitre 6 présente les résultats de l'évaluation de la première version du cours, et la deuxième partie décrit les résultats obtenus lors de la deuxième version, après avoir mis en œuvre le plan d'amélioration établi à la suite du processus d'évaluation de la première version.

Enfin, le chapitre 7 présente les conclusions sur les deux processus d'évaluation, répond aux questions de recherche et établit les limites et les pistes de recherche futures de cette thèse de doctorat.

Dans la figure suivante (figure 0), vous pouvez consulter la structure du document de manière schématique.

Figure 0

Structure formelle de la thèse doctorale

CADRE THÉORIQUE ÉTAT DE L'ART	<ul style="list-style-type: none">• Chapitre 1. La formation en alternance universitaire• Chapitre 2. Les acteurs de l'alternance et opportunités de formation continue• Chapitre 3. Conception et développement d'une formation pour les acteurs de l'alternance• Chapitre 4. L'évaluation des dispositifs de formation
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	<ul style="list-style-type: none">• Chapitre 5. Conception et développement de l'étude
RÉSULTATS	<ul style="list-style-type: none">• Chapitre 6. Partie 1 : Résultats de l'évaluation de la première version du cours de formation• Chapitre 6. Partie 2 : Résultats de l'évaluation de la deuxième version du cours de formation
CONCLUSIONS	<ul style="list-style-type: none">• Chapitre 7. Conclusions et discussion

Note. Organisation formelle de la thèse doctorale. Création personnelle.

e) Contexte de la recherche

Comme mentionné précédemment, cette recherche découle involontairement des actions menées par l'Université de Lleida dans le cadre du projet de coopération transfrontalière Life Long Learning Transversalis. Cela implique que la conception et le développement de la recherche dépendent en partie de l'avancement et des budgets du projet, et qu'il y a une date d'expiration.

En ce qui concerne le contexte général, cette recherche se situe à un moment de changement de paradigme dans l'enseignement supérieur, causé par le fossé persistant entre la formation et l'emploi, qui devient progressivement chronique et entraîne des décalages de compétences (Curto, 2021 ; Fondation CYD, 2022 ; García-López, 2014).

Pour remédier à cette défaillance systématique, la formation en alternance à l'université est présentée comme une solution capable de s'adapter rapidement et efficacement aux besoins de formation des étudiants et du marché du travail. Cependant, ce modèle de formation exige que tous les acteurs impliqués, qu'ils soient formateurs ou professionnels, acquièrent des compétences et des connaissances spécifiques pour garantir la qualité de la formation offerte.

Ainsi, plusieurs auteurs soulignent l'importance et la nécessité, pour le système universitaire, de collaborer avec le système productif espagnol, tant dans la conception des programmes d'études que dans le développement de ce modèle de formation universitaire (Curto, 2021 ; Fondation Bertelsmann, 2018 ; Fondation CYD, 2022).

Pour conclure, le développement de la formation en alternance universitaire sur le territoire espagnol implique des besoins de formation spécifiques pour tous les professionnels concernés. Afin de pouvoir proposer une solution adaptée et conforme à la réalité et aux besoins spécifiques des parties prenantes, il est nécessaire de mettre en œuvre des processus d'évaluation, d'amélioration et de révision de ces programmes de formation.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA

Este capítulo tiene como objetivo situar al lector en la temática base de esta investigación; la Formación Dual Universitaria (FDU). Para ello, en las siguientes páginas, se describen la conceptualización y el enfoque de la FDU, incidiendo en los modelos europeos de referencia y el tipo de enfoque correspondiente a esta investigación.

En segundo lugar, se procede a describir la aparición de este sistema en el territorio español, destacando los factores socioeconómicos y político-institucionales favoreciendo su desarrollo.

Por último, se describe la situación actual de la FDU en España en cuanto a marco normativo y legislación se refiere y se comparten algunas perspectivas de futuro y necesidades que permitirán empezar a sentar las bases del foco de esta investigación.

Así pues, este capítulo persigue los siguientes objetivos:

- Definir el modelo de formación dual universitaria.
- Mostrar los orígenes de la FDU en el territorio español.
- Ofrecer una visión precisa de la situación actual del modelo y sus perspectivas de futuro en España.

1.1. Entender el modelo de formación dual universitaria

La formación dual universitaria (FDU) hace referencia a programas de formación que alternan períodos de aprendizaje en la Universidad y en el centro de trabajo. Por ejemplo, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedecop) define la formación dual como la educación que alterna períodos en una institución educativa con el lugar de trabajo (Pin et al., 2015). En el marco del sistema de formación para el empleo o el sistema educativo, la formación dual es definida como el conjunto de acciones formativas de empleo y formación que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida (Real Decreto 1529/2012).

Tal y como destacan Coiduras et al. (2017) y Curto (2021) la formación dual, en general, proviene de una tradición pedagógica en formación profesional. En el ámbito universitario, hablamos de la combinación formativa de dos contextos: la universidad y el centro de trabajo. Además, es importante tener en cuenta que la FDU es un término genérico bajo el que podemos encontrar múltiples formas de implementación.

La FDU es una modalidad formativa ya presente en el Espacio Europeo de Educación Superior que ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar competencias profesionales en un entorno laboral. A su vez, estas competencias se relacionan con los conocimientos específicos obtenidos en el entorno universitario, fomentando una retroalimentación continua en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias.

Alemania y Francia son los dos países miembros con más recorrido y experiencia en cuanto a FDU se refiere. Por un lado, la FDU alemana tiene su origen en las academias *Berufsakademie Karlsruhe*, fundadas en 1979 por el Gobierno de Baden-Württemberg (Curto 2021; Göhringer, 2002). Su objetivo

fue transferir el sistema de formación vocacional (formación profesional dual) al sistema universitario. Años después, en 2009, se creará la Universidad Estatal Cooperativa de Baden-Wuerttemberg (DHBW), la cual suplantarán las Berufshochschulen. Esta Universidad cuenta con un plan de formación en empresa basado en diferentes áreas teóricas.

La formación dual universitaria en Alemania destaca por su reputación, adaptabilidad a las necesidades del tejido laboral, el compromiso de las empresas, el apoyo financiero del estado y las subvenciones para investigación en la temática (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2015). Además, este modelo cuenta con el respaldo y compromiso de las Cámaras regionales de Industria y/o Comercio para evaluar y supervisar la calidad de los programas de formación (IMH, 2012).

Según Curto (2021) este modelo de FDU promueve de manera eficaz la formación de egresados preparados para integrar el mercado laboral ya que el diploma adquirido "se vincula a la negociación colectiva." (Curto, 2021:70). Esto, según la Fundación Bertelsmann (2018), indica el amplio beneficio que tanto empresas como estudiantes obtienen al participar en dicho sistema. Por un lado, las empresas disponen de estudiantes cualificados y con experiencia en el ámbito, preparados para sumergirse inmediatamente en el mundo laboral. Por otro lado, los estudiantes se aseguran cierta ventaja en cuanto a su transición e inserción en el mercado laboral ya que cuentan con experiencia profesional significativa al terminar sus estudios.

En cuanto a la FDU francesa, cabe resaltar que sus orígenes datan de los años 80, si bien la integración práctica-formación fue introducida en el territorio en los años 60 con la creación de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) (Boudjaoui, 2016).

Llamada "Alternance", la formación dual en la enseñanza superior francesa contempla que el aprendiz tenga el estatuto de asalariado. Así pues, la FDU en Francia se traduce en contratos de trabajo y los estudiantes son considerados empleados de pleno derecho. Además, el modelo cuenta con el apoyo del Estado para la financiación y control de los organismos implicados en el desarrollo de dicho sistema (Roure-Niubó, 2011; Instituto Máquina Herramienta, 2012).

En cuanto a organización se refiere, la FDU francesa cuenta con diferentes agentes con responsabilidades claramente delimitadas. Entre ellos destacan los Centros de formación de aprendices (CFA) y la Comisión Nacional de Certificación Profesional (CNCP). Por un lado, el rol de los CFAs reside en asegurar que los conocimientos teóricos relacionados con el puesto de trabajo bajo el contrato de formación son dispensados. Por otro lado, la CNCP define los objetivos pedagógicos para los puestos de trabajo y determina el repertorio nacional de certificaciones profesionales (Curto, 2021).

Para regularizar este tipo de formación, se han sucedido varias leyes. Actualmente, está en vigor la Ley por la libertad de elegir el futuro profesional de 2018. Esta ley simplifica el acceso a este tipo de formación bajo un contrato de aprendizaje; extiende la edad máxima de los estudiantes/aprendices a 30 años (anteriormente 25), revaloriza el sueldo mínimo, contempla la posibilidad de contratar a los estudiantes durante todo el año (anteriormente no era posible) y simplifica la ruptura de los contratos, entre otros (Ministère du Travail, 2022).

En cualquier caso, ambos modelos presentan tres agentes principales: la Universidad o centro de formación, la empresa o contexto laboral y el estudiante (Mesanza et al., 2018).

Tanto la Universidad como la empresa tienen responsabilidad formativa. Sin embargo, la naturaleza de los aprendizajes y del desarrollo de competencias difiere. Por un lado, en el centro de formación (universidad), los estudiantes adquieren las competencias y conocimientos genéricos en relación con la profesión/carrera escogida. Además, la Universidad actúa como punto de unión entre empresas y alumnos, encargándose de la supervisión del desarrollo de las competencias profesionales en el centro de trabajo y de la coordinación del plan de estudios. Por otro lado, la empresa se encarga de sumergir al alumno en la realidad laboral y del sector, facilitando la comprensión y desarrollo de las competencias profesionales. La empresa adquiere el rol de formadora y comparte la responsabilidad pedagógica con el centro de formación o Universidad. Además, debe asegurar la supervisión del alumno y la coordinación con el centro de formación para garantizar la coherencia entre contextos de aprendizaje. Finalmente, el estudiante relacionará, complementará e integrará los conocimientos adquiridos en la Universidad con los saberes y competencias desarrollados durante su período de aprendizaje en la empresa (Curto, 2021; Mesanza et al., 2018).

Si bien la base teórica del concepto es clara, la terminología utilizada para referirse a la FDU varía según la zona geográfica y el enfoque de ésta (Curto, 2021). Por ejemplo, se encuentran conceptos como el *Work-related Learning* (aprendizaje relacionado con el trabajo) (Dirkx, 2011), *Work-based learning* (aprendizaje basado en el trabajo) (Musset, 2019), *Co-operative Learning* (educación cooperativa) (Wyonch, 2020), *Work-integrated learning [WIL]* (aprendizaje integrado en el trabajo) (Dean & Campbell, 2020) y *Formation en alternance* (formación en alternancia) (Boudjaoui, 2019). En todos los casos, los intereses de la universidad, de los estudiantes y del mercado laboral entran en relación.

Así pues, la formación dual se presenta como una vía de formación para optimizar el acceso al empleo, mejorar el desarrollo individual, incrementar la adecuación entre las exigencias y necesidades del mundo profesional y la formación inicial y lograr una mayor eficiencia económica e integración social (Beraza, 2019).

Sin embargo, y para entender mejor el modelo, es necesario precisar que no se puede hablar de un modelo único de formación dual. Existen múltiples configuraciones según la concepción pedagógica, didáctica y organizativa del modelo, así como las tareas previstas en los contextos de aprendizaje (Tejada, 2012).

1.1.1. Más allá de unas prácticas extensas

El factor clave que diferencia la formación dual de las prácticas convencionales es la alternancia entre los contextos de aprendizaje y su interrelación. Además, destacan unos principios básicos para determinar la formación dual en el ámbito universitario (Agencia Catalana de Universidades Públicas [ACUP], 2015):

1. Definición de un tiempo único de formación entre la universidad y la empresa/institución.
2. Coherencia de gestión y organización de la formación dual entre universidad y empresa.
3. Acompañamiento a través de un sistema de co-tutorización entre el tutor académico y el tutor de empresa.
4. Relación contractual entre el aprendiz y la empresa/institución.
5. Reconocimiento formal y explícito en el diploma oficial de la adquisición de competencias profesionales mediante la formación dual.

No obstante, en el apartado anterior se apuntaba la existencia de diferentes modelos de formación dual. Esta diferencia reside, sobre todo, en el tipo de alternancia entre contextos. Así pues, podemos hablar de alternancia yuxtapositiva, asociativa e integrativa (Boudjaoui et al., 2015; Coiduras et al., 2017; Curto 2021; Geay & Sallaberry, 1999; Roure-Niubó, 2011). En la tabla 1 se resumen las características de cada una.

Tabla 1

Enfoques de la pedagogía de la FDU

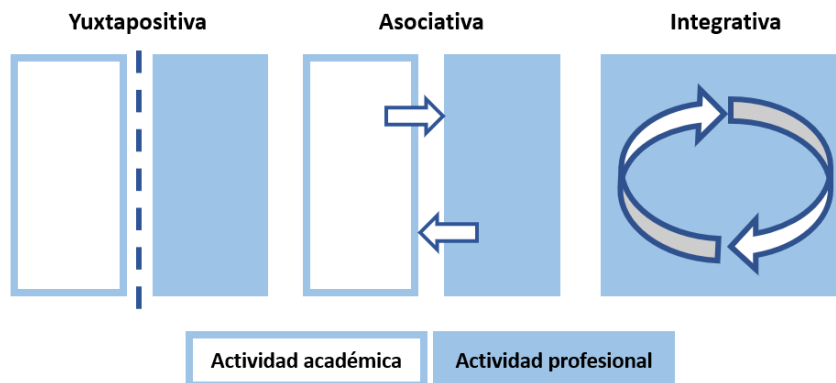
TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Yuxtapositiva	Llamada “alternancia sin integración trabajo-formación” (Boudjaoui et al., 2015:243), este modelo establece periodos formativos en entornos profesionales durante la formación universitaria. No existe ninguna vinculación ni interdependencia entre contextos de aprendizaje. Los conocimientos adquiridos y competencias desarrolladas no se relacionan entre sí (Coiduras et al., 2017).
Asociativa	Este modelo presenta poca integración trabajo-formación, pero sí la organización de ciertas actividades complementarias de reflexión y aplicación de la teoría a la práctica (Coiduras et al., 2017). Esta relación recopila conocimientos y actividades profesionales de poca transversalidad y difícilmente transferibles en otros entornos profesionales. Cada estudiante reflexiona autónomamente y sin una supervisión estructurada (Curto, 2021).
Integrativa	Este modelo promueve una relación efectiva entre los escenarios formativos y facilita la integración de los aprendizajes adquiridos tanto en el contexto laboral como en la universidad, estableciendo una colaboración basada en la corresponsabilidad entre contextos de aprendizaje (Roure-Niubó, 2011). El estudiante es el protagonista de su formación y reconoce el valor del aprendizaje a través de la reflexión para analizar su desempeño y obtener conocimientos mediante la construcción de nuevos marcos teóricos (Curto, 2021). Este modelo genera un partenariado sólido, en el cual las empresas desarrollan procesos de acogida, seguimiento y apoyo, en coordinación con el centro de formación (Coiduras et al., 2017). Concretamente, en las organizaciones colaboradoras este modelo pide desarrollar procesos de acogida, seguimiento y apoyo a las estudiantes-aprendices y establecer el proceso de evaluación de competencias (Vannerau, 2019).

Nota. Características de los enfoques de la pedagogía de la formación dual universitaria. Adaptado de la tesis doctoral de Curto (2021) *Los profesionales de la formación dual en el ámbito universitario: identificación de perfiles, funciones y competencias*. Recurso de dominio público.

Para facilitar la comprensión de los aspectos clave que diferencian cada modelo, la figura 1 muestra de manera visual la relación entre los contextos de aprendizaje en cada uno de los enfoques descritos.

Figura 1

Enfoques de la pedagogía de la FDU



Nota. Enfoques de la pedagogía de la formación dual universitaria. Extraído de Correa-Molina (2015:263) *La alternancia en la formación inicial docente*. Licencia CC.

Teniendo clara la diferencia entre los tres modelos, para esta investigación, es necesario precisar que el modelo FDU de referencia es el integrativo, dados los principios de corresponsabilidad, interdependencia y partenariado que rigen este tipo de alternancia.

Gracias a este enfoque, el cual valoriza la actuación de cada uno de los contextos de aprendizaje, podremos definir, más adelante, los agentes implicados en el desarrollo de la FDU, destacando sus roles e identificando las competencias requeridas para asumir dicho rol.

Por el momento, es importante destacar que varios investigadores y expertos en formación dual universitaria defienden que el modelo de alternancia integrativa configura el tipo más adecuado de formación dual (Roure-Niubó, 2011; Correa-Molina, 2015; Curto, 2021; Lentzen, 2016; Roure-Niubó & Medhi, 2016; Vannerau, 2019; Veillard, 2015). La FDU integrativa reposa en el principio de complementariedad de los conocimientos que el estudiante/aprendiz adquiere en el entorno académico y laboral para, así, adquirir una experiencia profesional significativa y desarrollar su identidad profesional. Además, este tipo de alternancia requiere de una acción común por parte de todos los agentes implicados y esto implica que ambos contextos de aprendizaje conozcan, comprendan y reconozcan su parte de responsabilidad en el éxito del sistema (Roure-Niubó, 2011; Curto, 2021). Tal y como describe el mismo autor, a nivel institucional la formación dual integrativa promueve la corresponsabilización en la globalidad de las acciones formativas, el trabajo interdisciplinar, la interacción y «diálogo» entre los dos contextos, tanto para cuestiones organizativas como pedagógicas. Además, ésta se caracteriza por el fomento de la retroalimentación y reflexión sobre la práctica para que los estudiantes aprovechen todo el potencial formativo del modelo (Curto, 2021).

En la misma línea, Lentzen (2016) destaca como la formación dual integrativa relaciona de forma armonizada y sistemática los lugares de formación. En palabras de Graf et al. (2014:11), esto “significa que las universidades y las empresas han de trabajar juntos – dentro del marco establecido – para elaborar los currículos, para garantizar que haya, aparte de los docentes, expertos en las empresas que se ocupen de la formación vocacional de los estudiantes (...)”.

Además, frente a los modelos yuxtapositivo y asociativo, el modelo integrativo (Roure-Niubó, 2011) contempla e incorpora acciones y estrategias para vincular de manera permanente ambas experiencias formativas mediante el análisis, reflexión, inducción y deducción de los procesos cognitivos y desarrollos competenciales que se producen en ambos contextos de formación (Astigarraga y Carrera, 2018). Cabe precisar que, tal y como señalan Coiduras et al. (2017) existen varios factores clave tanto a nivel pedagógico como organizativo que determinarán el éxito de la integración e interacción de dichos procesos. Estos son: el partenariado, la actividad profesional, los conocimientos, la integración de los aprendizajes, el tiempo y ritmo de la alternancia entre entornos, la transferencia entre contextos y el acompañamiento y seguimiento del aprendiz.

Según Pentecouteau (2012), la formación dual integrativa se presenta como un proceso de construcción y desarrollo de competencias profesionales complejo, definiendo dos espacios formativos integrados. Esta formación deberá, por supuesto, “basarse en la construcción de competencias profesionales correspondientes al perfil profesional del egresado de la titulación universitaria que el estudiante esté cursando” (Curto, 2021:41).

Así pues, tal y como señalaban Rego et al. (2015), el hecho de que existan períodos de formación en el entorno laboral como parte de un programa de formación universitario, no implica que lo que se esté llevando a cabo pueda ser concebido como formación dual.

1.2. La Formación Dual Universitaria en España: orígenes

1.2.1. Factores socioeconómicos

Hace más de una década, el desempleo de jóvenes menores de 25 años, en España, se situaba en un 49,6% (Eurostat, 2012). Diez años después, se observa una cierta mejora, situándose el porcentaje en 28,9% (Eurostat, 2022). Aun así, España lidera en desempleo juvenil en Europa, acumulando más del doble que la media europea (13.9%) en el mismo período. Esta situación, presente desde 2008, ha dado pie a fenómenos como la conocida “fuga de cerebros”, en la cual jóvenes titulados universitarios emigran hacia otros países europeos para favorecer su inserción laboral (García-López, 2014) y un gran desajuste entre la oferta de puestos de trabajo y la demanda; hecho que ha dado lugar, según la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) a la sobrecualificación de los empleos y la presencia de personas altamente cualificadas en puestos de trabajo para los que no se necesita un nivel tan alto de cualificación (Fundación CYD, 2021a).

Sumado a esto, cabe destacar la tasa de desempleo de los egresados universitarios entre 25 y 64 años. Según el último informe de la Fundación CYD (2021a), en 2020, la tasa de paro en España era del 9,5%, la segunda más elevada, siendo más del doble que la europea, de un 4,4%. Solo Grecia mostraba una tasa de paro mayor (11,5%) para los graduados superiores.

Esta situación, presente en el territorio español desde hace ya unos cuantos años, ha causado un desequilibrio entre oferta y demanda. Pero, además, la falta de experiencia laboral de los candidatos ha dificultado y dificulta la transición del sistema educativo al mercado laboral (García-López, 2014), en un sistema universitario que no ha dado mucha relevancia a la práctica profesional y a la integración de las necesidades y demandas del mundo laboral en el sistema.

Tal y como señalan Arrazola, Galán y Hevia (2018), los jóvenes egresados superiores españoles disponen de un capital humano demasiado generalista, con falta de práctica y de competencias

especializadas, útiles para el desarrollo productivo en el ámbito empresarial. Este capital humano específico suele adquirirse con la experiencia laboral y, tal y como señala Curto (2021), generalmente estos jóvenes terminan la formación universitaria sin estar suficientemente preparados para incorporarse al mercado laboral y sin las competencias o la identidad profesional suficientemente construida. Así pues, a nivel económico, las empresas tienen que valorar el coste que tiene la contratación de jóvenes sin este capital inmediato.

Por otro lado, cabe destacar que en España existe un marco contractual favorecedor de la contratación temporal. Quizás no sea intuitivo su relación con la temática, pero tanto Arrazola et al. (2018) como Úbeda et al. (2020) coinciden en alertar sobre la precariedad laboral que este tipo de contratos, sumados a prácticas no remuneradas, engendran en los jóvenes universitarios. Además de la dependencia que generan, este tipo de contratos y situaciones laborales no permiten a los jóvenes la adquisición de una formación y experiencia laboral adecuadas para acceder a los puestos de trabajo deseados.

Así pues, existe una brecha formación-empleo que deviene progresivamente crónica y que provoca desfases de competencias. Esto, a su vez, entorpece el crecimiento y la productividad ya que cuesta encontrar jóvenes preparados para integrar el mundo empresarial y esto afecta a la capacidad de adaptación de las organizaciones (Curto, 2021).

Dichos autores defienden la necesidad de vincular el sector productivo con la educación universitaria y el fomento de la dualidad estudios-trabajo para mejorar la transición del sistema educativo al mercado laboral, pero no con contratos laborales, si no con contratos adaptados a la realidad de los jóvenes universitarios.

En período prepandemia, el Foro Económico Mundial (2020) evidenció la necesidad de cambio por parte de las universidades, especialmente en tres puntos específicos:

- a) La actualización de los sistemas educativos para garantizar el desarrollo de competencias necesarias para formar parte del futuro del trabajo y de las sociedades,
- b) El cambio en el contenido del aprendizaje para incorporar competencias técnicas y transversales, así como integrar el mundo laboral en las experiencias de aprendizaje,
- c) La intensificación de la colaboración entre ministerios de educación, educadores y el mundo laboral para conectar y sumar esfuerzos para coordinarse.

Estos tres ejes requieren una mayor alineación entre los agentes implicados en el mundo académico y laboral para poder definir y evaluar las competencias del futuro, así como el compromiso y participación de los profesores universitarios para liderar esta transformación mediante la formación continua y la actualización de sus competencias profesionales.

Por otro lado, la Fundación CYD (2021b) destaca una serie de observaciones clave para comprender los factores influyentes en la aparición y necesidad de la relación formación-empleo en el ámbito universitario:

- Existe un problema cultural de distanciamiento entre universidad y empresa el cual necesitará unas cuantas generaciones para solucionar, ya que será necesario entender la diferencia entre instituciones educativas y empresas.
- Es necesario fomentar mecanismos económicos y sociales, a través de los cuales los egresados universitarios puedan incorporarse en el mercado laboral, dando respuesta a las necesidades de los empleadores.

- La financiación de iniciativas para ampliar la cooperación entre universidad y empresa en ámbitos como la educación, además de la investigación, deviene crucial.
- Para establecer partenariados a largo plazo, será necesario proporcionar financiación. De este modo se establece la estabilidad necesaria para generar una relación de cooperación durable.

Finalmente, el reciente informe Horizon 2022, evoca la tendencia al aprendizaje basado en habilidades y competencias “skill-based learning” como una de las mayores tendencias a nivel social post pandemia. Esto significa que las instituciones universitarias deben realinear sus modelos educativos para encajar en dicha tendencia y responder a las expectativas sociales. Ello conllevaría el desarrollo de programas universitarios más flexibles y atractivos, asignaturas y clases focalizadas en el desarrollo de competencias y habilidades para educar y preparar a la futura población activa (EDUCAUSE, 2022).

Así pues, se está requiriendo a las universidades una formación orientada a la creación de habilidades, competencias profesionales y sociales que permitan a los individuos hacer frente a los desafíos laborales y económicos actuales (Tarrats-Pons et al., 2018).

Sin embargo, transformar el modelo educativo se presenta como un gran desafío, dada la poca flexibilidad para la transformación de la regulación española. Mediante el análisis de dicha regulación es posible comprender cuales son los factores político-institucionales que han dado origen a ciertas iniciativas de formación dual en el territorio español y que podrían potenciar el desarrollo de esta transformación hacia la cooperación universidad-empresa, fomentando, así el desarrollo de competencias y habilidades profesionales.

1.2.2. Factores político-institucionales

Siendo España miembro de la Unión Europea desde los años 80 y formando parte del Espacio de Educación Superior Europeo (EEES) desde 2003, no se pueden analizar los factores político-institucionales que han dado origen a la Formación Dual Universitaria en España sin comprender el estado de la cuestión a nivel europeo.

En primer lugar, cabe destacar la publicación y firma, en 1999, de la Declaración conjunta de los ministros europeos de educación en Bolonia (EEES, 1999). Dicho documento explicita el compromiso de los estados miembro en favor de la creación de un espacio europeo de enseñanza superior, la adopción de un sistema universitario y de títulos fácilmente comparable y compatible entre países y la promoción de la movilidad entre estudiantes y personal académico entre otros aspectos. Ello supuso la apertura del sistema universitario español a las tendencias político-sociales europeas y un primer paso hacia la responsabilización de las instituciones universitarias en cuanto a la preparación de las futuras generaciones en su ejercicio profesional y empleabilidad.

En la misma línea, la creación del EEES permitió establecer una base común en cuanto a innovación y desarrollo de los sistemas universitarios europeos. Uno de los objetivos principales de este conjunto es mejorar la calidad y relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, fenómeno que pasa por una transformación del paradigma de enseñanza tradicional hacia uno basado en el desarrollo y adquisición de competencias transversales y específicas para la sociedad del futuro y la definición de un proceso de enseñanza centrado en el alumnado.

Unos años después de su creación, se publicó un marco de referencia para garantizar la calidad en el Espacio de Educación Superior Europea (EEES, 2015a). En esta guía, se describen los indicadores para determinar la calidad de los planes de estudio centrados en el estudiantado. Entre ellos destaca la flexibilidad para garantizar la variedad en cuanto a metodología pedagógica y la consideración de

diferentes formas de despliegue del programa, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, así como el respeto a la diversidad.

Otro de los puntos clave que determinó la Declaración conjunta de 1999, y que forma parte de los objetivos generales del Espacio de Educación Superior Europeo, es el aumento y mejora de la empleabilidad de los ciudadanos europeos y de la competitividad internacional del sistema de Educación Superior Europea. Dicho objetivo fue recordado y acentuado en 2015, en la Conferencia Ministerial en Yerevan:

“We need to ensure that, at the end of each study cycle, graduates possess competences suitable for entry into the labour market which also enable them to develop the new competences they may need for their employability later in throughout their working lives.” (EEES, 2015b)

Seguidamente, en el comunicado de París del 2018, se hace referencia a la importancia en la innovación pedagógica en el espacio europeo de educación superior y se ratifica el apoyo a las instituciones universitarias para promover y desarrollar programas de estudios interdisciplinarios, así como introducir la colaboración con el mundo laboral en su diseño: “as well as to combine academic and work-based learning.” (EEES, 2018:3).

Casi diez años después, estos propósitos siguen vigentes en las líneas de trabajo tanto de la Comisión Europea como del EEES. En el comunicado sobre la Agenda 2030 y en relación con la Agenda de Competencias Europeas para la competitividad durable, justicia social y resiliencia, se ratifica la necesidad por acercar Universidad y Empresa. Concretamente, se insta a las instituciones universitarias a aceptar la transformación para mejorar su convergencia con el contexto económico y, así, asegurar que los graduados obtienen los conocimientos y competencias requeridas por los sectores laborales. Ello, mediante el fomento de la cooperación Universidad-Empresa en el desarrollo de sistemas de enseñanza y aprendizaje universitarios (Comisión Europea, 2020).

Finalmente, cabe destacar la consistencia del discurso a nivel europeo con el reciente Informe Horizon 2022 (EDUCAUSE, 2022) en el cual se avisa de la disminución del atractivo de los planes de estudios tradicionales, irrelevantes ante los cambios y exigencias del mundo laboral y la necesidad de futuros profesionales preparados para afrontarlo. En este sentido, el informe resalta la generación de oportunidades que esta situación plantea, especialmente en lo que se refiere a oportunidades de colaboración directa entre instituciones universitarias y líderes del mundo laboral para fortalecer la preparación de profesionales y anticipar la brecha de contenido y competencias entre los planes de estudio y las necesidades del entorno laboral.

Así pues, ante un panorama político-institucional europeo e internacional centrado en promover la empleabilidad, la cooperación universidad y empresa, así como la adquisición de competencias profesionales y de aprendizaje a lo largo de la vida, el sistema universitario español se ve condicionado y propulsado al cambio.

A nivel institucional, existen tentativas de acercar el mundo académico y profesional en el territorio español. Por ejemplo, a principios de los años setenta, se creó la Fundación Universidad-Empresa, a raíz del diálogo entre la Cámara de Comercio e Industria y la Universidad Autónoma de Madrid para conversar sobre la relación entre ambos mundos. Dicha fundación tuvo un papel influyente, una década después, en la promulgación del Real Decreto sobre los programas de cooperación educativa (RD 1497/1981, de 19 de junio). Este RD estableció las bases legales para la realización de prácticas en empresa para estudiantes universitarios, con el fin de facilitar su incorporación al mercado laboral.

En la primera década de los 2000, a raíz de la aprobación del Plan Bolonia, se aplica en España la reforma europea para armonizar los estudios universitarios. Es en 2007 cuando se publica un nuevo

Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias (RD 1393/2007, de 29 de octubre) (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2007). En dicho documento se introduce el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, de competencia como objetivo de desarrollo de los planes de estudio, se impulsa un cambio en la metodología docente para centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante y se introduce la posibilidad de realizar prácticas externas como parte del plan de estudios, para “reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará (...) un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.” (BOE, 2007:5)

Aun suponiendo un avance en cuanto a relación Universidad-Empresa se refiere, tal y como señalan Roure-Niubó & Medhi (2016), la Ley de 2007, así como los reales decretos de 2011 (RD 1707/2011, de 18 de noviembre) y de 2014 (RD 592/2014, de 11 de julio) - en los que se las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios - no establecieron relación contractual entre la empresa y el estudiante. Y, sin embargo, el Consejo Europeo publicó ese mismo año ciertas recomendaciones para la regulación de un marco de calidad para las prácticas externas (Council of the European Union, 2014). Entre ellas destacaba la recomendación a los Estados Miembro de exigir que los períodos de prácticas se basaran en un convenio establecido por escrito y firmado por el trabajador en prácticas y la organización/empresa. Además, se insistía en la incorporación, en dichos convenios, de los objetivos didácticos, condiciones laborales, remuneración si aplicable y derechos y obligaciones de las partes implicadas.

Por el momento, no se ha publicado ningún Real Decreto en relación con la regulación de las prácticas académicas externas en base a las recomendaciones y observaciones anteriormente mencionadas. De hecho, en la última Ley de Organización de las Enseñanzas Universitarias (RD 822/2021, de 28 de septiembre) se señala que las prácticas académicas externas tienen un carácter formativo y que, en ningún caso, pueden derivarse obligaciones propias de una relación laboral.

Dicho esto, en el mismo Real Decreto, se añade un nuevo artículo que incluye y reconoce, por primera vez, el concepto de modalidad Dual en los títulos universitarios. La definición de dicha mención es la siguiente:

“Los títulos universitarios oficiales de Grado y de Máster podrán incluir la Mención Dual, que comporta un proyecto formativo común que se desarrolla complementariamente en el centro universitario y en una entidad colaboradora, que podrá ser una empresa, una organización social o sindical, una institución o una administración, bajo la supervisión y el liderazgo formativo del centro universitario, y cuyo objetivo es la adecuada capacitación del estudiantado para mejorar su formación integral y mejorar su empleabilidad.” (BOE, 2021:16)

¿Prácticas externas? ¿Mención Dual? Ambas estrategias para disminuir la brecha Universidad-Empresa son presentes en la ley vigente. Sin embargo, como se ha venido explicando, no son equiparables y, por consiguiente, deberían regirse por un marco normativo diferente. En cuanto a prácticas externas se refiere, éstas se rigen por los textos hasta ahora citados. Ahora bien, cuando hablamos de formación Dual, el panorama normativo pasa a ser un poco más difuso. Dicha cuestión se analizará en el apartado siguiente.

1.3. La formación dual universitaria en el Estado Español

1.3.1. Marco normativo

La primera aparición del término formación dual en los textos oficiales datan de 2012. Ese año, se publicó el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolló el contrato para la

formación y el aprendizaje y se establecieron las bases de la formación profesional dual. Como bien se observa, en ningún caso se hace referencia a la universidad. Este RD, si bien define lo que se entiende por formación dual, deja claro que este tipo de modalidad solo tiene cabida en la formación profesional (Beraza & Azkue, 2018). En este Real Decreto, se define la formación (profesional) dual como el: “conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida (...)”. (BOE, 2012:5)

La definición de este tipo de formación no difiere demasiado de la concepción sobre la formación dual universitaria compartida en apartados anteriores. Podría parecer lógico la transferencia de las mismas condiciones al sistema universitario español. De hecho, como veremos en el apartado siguiente, en este momento, se ponen en marcha experiencias de formación dual universitaria en el territorio español por iniciativa propia de las universidades. Sin embargo, deberá pasar una década antes de encontrar alguna referencia a la formación dual universitaria en la ley de ordenación de las enseñanzas universitarias.

Paradójicamente, hay que destacar que sí encontramos referencias a la regularización de los contratos de formación en el ámbito universitario. En 2015, se aprobó y publicó la Ley del Estatuto de los Trabajadores (RD 2/2015 de 23 de octubre), en el cual se introdujo, en el artículo 11, el contrato formativo. En este texto se introduce el contrato de formación en alternancia, cuyo objetivo es: “compatibilizar la actividad laboral retribuida con los correspondientes procesos formativos en el ámbito de la formación profesional, los estudios universitarios o del Catálogo de especialidades formativas del Sistema Nacional de Empleo.” (BOE, 2015:13)

Resulta interesante destacar que, en este mismo texto de 2015, se establecen ciertas reglas para establecer los contratos de formación en alternancia más bien de índole organizativa. Por ejemplo, se requiere la designación de dos tutores, uno en empresa y otro en el centro de formación, así como la elaboración de un programa de formación común mediante convenio entre empresa y centro de formación.

Sin embargo, y lógicamente, no se hace referencia a los aspectos pedagógicos y didácticos, como puede ser el rol de las empresas en la formación y evaluación de las actividades formativas a las cuales se hace referencia. Ello, por supuesto, compete a la ordenación de las enseñanzas universitarias, cuya legislación vigente en ese momento no hace ninguna referencia a este tipo de formación en el ámbito universitario.

Así pues, encontramos, en el Estatuto de los Trabajadores de 2015, una referencia a la posibilidad de combinar estudios universitarios con períodos de formación en la empresa, mediante una relación contractual. No obstante, como ya se ha mencionado, no se establece ningún cambio en cuanto a ordenación de las enseñanzas universitarias, lo cual crea mucha incertidumbre y una especie de vacío legal para la acreditación y aprobación de los planes de estudios universitarios en formación dual (o alternancia, como se indica en el decreto ley).

Deberemos esperar hasta un año después de la pandemia generada por la Covid-19 para retomar, a nivel nacional, dichas cuestiones en el ámbito legislativo.

En primer lugar, a finales del 2020, se publica la Ley de Presupuestos Generales del Estado para el año 2021 (BOE, 2020). En ese documento, vigente a partir del 1 de enero del 2021, se dispone la modificación del artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores del 2015, para dar cabida a un nuevo contrato; el contrato para la formación dual universitaria. Según el texto, este contrato se formaliza “en el marco de los convenios de cooperación educativa suscritos por las universidades con las

entidades colaboradoras” y tiene por objeto “la cualificación profesional de los estudiantes universitarios a través de un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa recibida en el marco de su formación universitaria (...)” (BOE, 2020:279). Esta es la única referencia a la formación dual universitaria en el documento.

Un año después, en Setiembre 2021, se publica y aprueba una nueva normativa de organización de las enseñanzas universitarias (RD 822/2021, de 28 de septiembre) en la cual se introduce el “Artículo 22. Mención Dual en las enseñanzas universitarias oficiales.” Este artículo estipula que los títulos universitarios oficiales de Grado y Máster pueden incluir la Mención Dual. Esta mención puede ser otorgada cuando se realiza un proyecto formativo común, “desarrollado complementariamente en el centro universitario y en una entidad colaboradora (...)” (BOE, 2021b:16). Además, se precisa que el objetivo de esta mención es capacitar al estudiantado para mejorar su empleabilidad y formación integral. Lógicamente, en esta nueva ley, se hace referencia al contrato para la formación dual universitaria regido por los términos establecidos en la modificación del artículo 11.3 del Estatuto de los Trabajadores de 2015.

Por otro lado, simultáneamente, se aprueba el Real Decreto (RD) 32/2021 de medidas urgentes para la reforma laboral. Este nuevo texto explicita la necesidad de establecer “una regulación eficaz de los contratos formativos, que proporcione un marco idóneo para la incorporación de las personas jóvenes al mercado laboral, ya se trate de contratos en alternancia con los estudios o bien de contratos para la obtención de una práctica profesional adecuada al nivel de estudios”. (BOE, 2021a:7)

Este nuevo RD, además, simplifica el tipo de contratación para la formación, definiendo, así, dos tipos de contratos: contratos para la formación en alternancia o el contrato formativo para la obtención de la práctica profesional adecuada al correspondiente nivel de estudios. La gran diferencia entre ambos tipos de contrato son las partes implicadas en este. Mientras que el contrato en alternancia requiere establecerse dentro de la obtención de una certificación y/o título y, por consiguiente, implica la presencia del centro de formación en el convenio, el contrato para la obtención de la práctica profesional se realiza a posteriori, requiere que el individuo posea la certificación y/o título correspondiente y se establece entre el individuo y la empresa. En este caso no existe relación universidad-empresa.

En cuanto a contrato para la alternancia se refiere, el SEPE (Servicio Público del Empleo Estatal) estipula una serie de requisitos y aspectos que este tipo de contrato debe cumplir. Entre ellos destaca la redacción de un convenio de colaboración entre centro de formación y empresa, en el cual consten, entre otros (SEPE, 2022):

- a) el establecimiento de la jornada y horarios en empresa y universidad,
- b) el plan formativo con los contenidos de la actividad laboral en la empresa, así como los objetivos del período formativo,
- c) mecanismos de coordinación entre contextos de aprendizaje, de tutoría, supervisión y
- d) sistemas de evaluación de la actividad laboral.

Sin embargo, en el nuevo Estatuto de Trabajadores no se menciona ni se hace referencia al contrato de formación dual universitaria. Así pues, a raíz del nuevo Estatuto de los Trabajadores de finales de 2021, con efectos a partir de marzo 2022, el contrato de formación en alternancia sustituye al contrato para la formación dual universitaria, el cual no ha tenido tiempo de ser bien reglamentado oficialmente. Hoy en día, no existe nueva ley que esclarezca este punto, pero sí que se ha publicado una nota informativa sobre las modificaciones hechas a través de dicha reforma laboral, para intentar clarificar algunos aspectos confusos en cuanto a contrato de formación se refiere (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2022).

Por otro lado, es importante destacar que, en la nueva Ley de Organización de las Enseñanzas Universitarias, en el artículo sobre la Mención Dual, se exige la definición y descripción de las competencias y conocimientos a adquirir, de forma coordinada, tanto en el centro universitario como en la entidad colaboradora. Esta información, junto a otras disposiciones, deberá aparecer en un Convenio de Colaboración Educativa, firmado por todas las partes implicadas. Además, en este documento deberán aparecer, entre otros, el proyecto formativo, las responsabilidades de los suscriptores, los dispositivos de tutoría y supervisión y el sistema de evaluación.

En resumen, actualmente, existe un marco normativo que ampara la formación dual universitaria en España, tanto a nivel pedagógico como contractual. Finalmente, queda por desarrollar reglamentariamente y definir un contrato para la formación dual universitaria, hecho que debería permitir diferenciarla de las prácticas tradicionales e impulsar su implantación en más universidades españolas (Moreno, 2021).

Dicho esto, la existencia de esta regulación legitima las iniciativas tomadas años atrás por dos regiones españolas en cuanto a formación dual se refiere. En el siguiente apartado se hará un repaso de las experiencias de éxito más destacadas para mostrar que, si bien el marco legal ha tardado en aparecer, la apuesta por este tipo de formación universitaria ya ha dado fruto en el territorio español.

1.3.2. Experiencias reconocidas

En este apartado se presentan dos experiencias de formación dual universitaria en España, con una experiencia de más de 10 años en su implementación; el Grado de Ingeniería en Innovación y Procesos y Productos del Instituto Máquina Herramienta, adscrita a la Universidad del País Vasco y el Grado de Educación Primaria Dual de la Universidad de Lleida. Cabe precisar que estas no son las únicas experiencias en activo en el territorio español, pero sí las que tienen más recorrido hasta la fecha.

a) Grado de Ingeniería en Innovación de Procesos y Productos (Instituto Máquina Herramienta)

Este grado en formación dual, reconocido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se inició en el año 2012, bajo la autorización del gobierno vasco y del estado español. Sin embargo, es interesante precisar que, desde el año 1996, el IMH ya ofrecía estudios superiores en ingeniería en formación dual en colaboración con el Centro de Educación Superior de Ingenieros en Francia (CESI) (Roure-Niubó y Medhi, 2016).

Unos años después, a través del Decreto 330/1999 y de la Orden del 19 de marzo de 2003, el Gobierno del País Vasco autorizó y reconoció la formación de la Escuela de Ingenieros del IMH.

Ante la demanda de este tipo de formación en el territorio, la Agencia de Calidad del sistema Universitario Vasco (Unibasq) diseñó un protocolo con el fin de establecer el procedimiento y los requisitos para el reconocimiento de la formación dual en las titulaciones oficiales de Grado y Máster del País Vasco (Beraza & Azkue, 2019). De acuerdo con dicho protocolo (Resolución de 10 de octubre de 2017), se reconocerá como formación dual (Universidad de Deusto, 2019):

- a) Todo grado o máster (o itinerario de éste) cuyo número de créditos que el estudiante debe cursar en la empresa se sitúe entre el 25% y 50% (para grado) y un mínimo del 40% o 30 ECTS para máster.
- b) Si se justifica y explica la implicación de las entidades o instituciones participantes en el diseño e implantación del título o itinerario dual. Las empresas colaboradoras se consideran agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- c) Aquellas titulaciones en las que se contemple un vínculo jurídico entre alumno/a y la entidad o institución colaboradora. Esto implica remuneración al estudiante y un seguro de trabajo.

Tal y como señalaban Roure-Niubó & Medhi (2016), esta titulación y, en concreto, la institución educativa es especialmente sensible a las necesidades del tejido empresarial y contempla los ritmos laborales para el diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

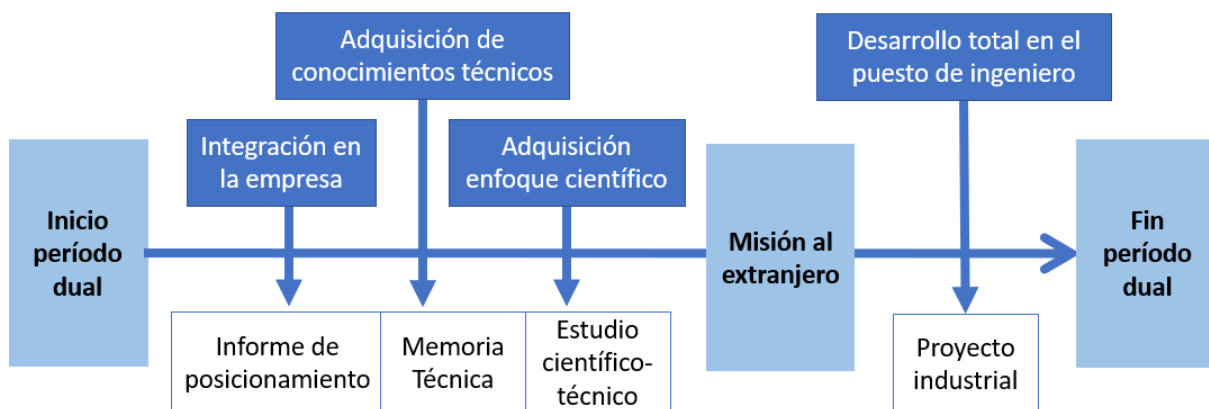
A nivel de organización, se constituye una Comisión mixta, encargada de coordinar las actividades que se desarrollan tanto en la empresa colaboradora como en el aula, así como de analizar y gestionar el seguimiento del alumnado y posibles incidencias detectadas. Esta comisión se forma con representantes de ambos contextos (universidad-empresa).

A nivel de contenido, cabe precisar que, desde el inicio, universidad y empresa trabajan en estrecha colaboración para diseñar el perfil profesional del alumno; es decir, se definen qué competencias se deben desarrollar en el ámbito laboral y educativo, para garantizar una formación completa y establecer una buena coordinación entre ambos contextos de aprendizaje. En este sentido, se deben señalar, en el programa de la titulación, aquellas asignaturas o módulos en las que habrá alternancia entre aula y entidad colaboradora, precisando la duración de éstas y los criterios de evaluación. Es imprescindible obtener el cronograma con antelación para determinar la temporalidad de la presencia de los estudiantes en el aula y la empresa colaboradora (Roure-Niubó & Medhi, 2016).

Si bien los detalles del calendario y las actividades concretas se precisan según las necesidades de la empresa, sí existe un esquema del ritmo dual en la empresa de los estudiantes del grado. La figura 2 muestra dicha organización con los momentos clave a tener en cuenta y las herramientas/actividades a entregar en cada fase del avance de la formación.

Figura 2

Desarrollo de la formación dual en el grado de innovación



Nota. Esquema descriptivo sobre el desarrollo de la formación dual en el grado de Innovación de productos. Adaptado de Instituto Máquina Herramienta (2022a). Recurso de dominio público.

Analizando el plan de estudios de esta titulación, se observa la presencia de una asignatura en el segundo año de grado llamada “Primera fase de la alternancia” y “Proyectos de integración”. Dentro de esta última, aparecen como contenidos la redacción del informe de posicionamiento y la memoria técnica (Instituto Máquina Herramienta, 2022b). Es importante destacar que en la evaluación de las asignaturas participan tanto la persona que tutoriza en el aula universitaria como el tutor/a en la entidad colaboradora.

En el tercer año del grado, encontramos dos asignaturas más relacionadas con la formación dual: “Segunda fase de la alternancia” y “Estudio científico-técnico”. La misión al extranjero constituye una

asignatura obligatoria en el primer semestre del cuarto año, junto a la “Tercera fase de la alternancia” y al “Proyecto Industrial/Trabajo de final de grado”.

Es interesante destacar que, durante las fases de alternancia, se prevén visitas en las entidades colaboradoras por parte de los tutores académicos asignados para fines de seguimiento y coordinación. Además, antes de empezar, se estipulan las obligaciones de los tutores de empresa, así como los requisitos para ejercer este rol y la formación necesaria sobre el modelo dual que tienen que recibir (Roure-Niubó y Medhi, 2016).

b) Grado de Educación Primaria Dual (Universidad de Lleida)

En Cataluña, la experiencia de formación dual universitaria con más recorrido se encuentra en el grado de Educación Primaria (GEP) de la Universidad de Lleida, si bien existen otras experiencias de como el Máster en Dirección de Operaciones y Distribución y el Máster en Ingeniería Informática en la misma universidad.

El GEP Dual se inició el curso 2012-2013 como la única formación de futuros maestros en modalidad dual del territorio español. Iniciado como una prueba piloto, el GEP Dual cuenta hoy con un programa de formación establecido y consensado con todos los grupos de interés (facultad de educación, maestros/as tutores en la escuela y alumnado) y respaldado por el Departament d’Ensenyament del Gobierno de Cataluña.

A nivel organizativo, el GEP Dual propone una formación dual basada en el modelo integrativo, cuyas características han sido expuestas anteriormente en este capítulo. Ello conlleva una temporalidad dinámica, alternando dos días de presencia en el contexto laboral, la escuela, y tres días en la universidad. Además, para ofrecer una experiencia de formación lo más completa posible, el GEP Dual propone desarrollar la formación dual en contextos escolares diferentes, conforme avanza el proceso de aprendizaje en el grado. Esto se traduce en la oportunidad de integrar, como aprendiz, escuelas públicas, escuelas rurales y escuelas de alta complejidad en la provincia de Lleida.

A nivel de contenido, apostar por un modelo integrativo requiere contemplar las necesidades y expectativas de los grupos de interés, así como definir las actividades formativas en el contexto escolar, relacionadas con cada asignatura del plan de estudios. A raíz de los años se han ido creando una serie de guías de actividades para cada curso.

Concretamente, todas las asignaturas, durante los tres primeros años del grado, ceden aproximadamente un 40% de sus créditos para las actividades a desarrollar presencialmente en la escuela (Silva et al., 2018). Estos créditos se traducen en unas guías de actividades, organizadas por año, en las cuales los profesores y profesoras del grado describen qué actividades los aprendices deberán desarrollar en la escuela.

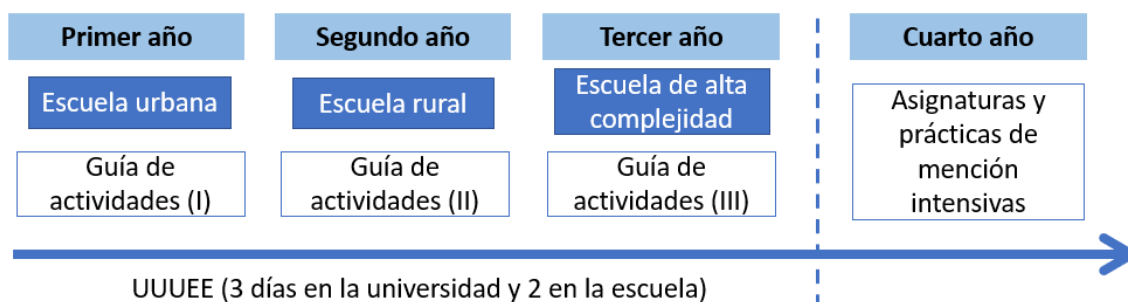
Estas guías son un ejemplo de coordinación entre ambos contextos de aprendizaje, ya que los documentos son redactados antes del inicio del curso y enviados a los tutores y tutoras en las escuelas, tanto para informarles de las intenciones pedagógicas del profesorado como para obtener su visión sobre la viabilidad de lo esperado. Así pues, todos los agentes implicados en el desarrollo del GEP Dual – incluidos los alumnos - conocen de antemano lo que se espera de ellos durante el curso.

El contenido de estas actividades, sus objetivos, así como el proceso de evaluación de las mismas son consultables en el sitio web del grado (Universitat de Lleida, 2022). Estos documentos son susceptibles de cambios de un año al otro, dependiendo del profesorado y de la organización general del plan de estudios. Además, para reforzar la reflexión y constante transmisión de aprendizajes entre contextos

(escuela-universidad), se añade, en cada curso del grado, una asignatura llamada “Integración”. En la figura 3 se resume la organización y desarrollo de la formación en el GEP Dual:

Figura 3

Estructura de la formación en el GEP Dual



Nota. Esquema sobre la estructura del Grado de Educación Primaria Dual en la Universidad de Lleida. Creación propia.

Cabe destacar, también, la existencia de la doble tutorización, es decir, el seguimiento y acompañamiento del estudiante/aprendiz por parte de un tutor/a en la universidad y otro/a en el centro escolar. El tutor en el centro escolar llevará a cabo diferentes tipos de evaluación de las competencias y actividades que el aprendiz desarrollará a lo largo de su período de formación en la escuela. Para ello, es importante sensibilizar a los profesionales de las exigencias y obligaciones de este tipo de formación y qué conlleva tutorizar a un aprendiz de maestro/a en formación inicial.

En el caso del GEP Dual, las partes interesadas (estudiantes, tutor en la escuela y universidad) firman un contrato, dicho pedagógico, en el cual se estipulan las responsabilidades y obligaciones de todas las partes implicadas. Por cuestiones legales y administrativas este contrato no contempla la remuneración de los aprendices por el momento.

1.4. Conclusiones y perspectivas de futuro

Como bien se ha mostrado a lo largo de este capítulo, la formación dual universitaria ofrece la posibilidad de desarrollar las competencias profesionales mediante la integración del contexto laboral en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

En el territorio español, existen diferentes experiencias exitosas de formación dual universitaria desde hace unos cuantos años, lo cual demuestra el valor e interés este tipo de formación.

En los dos últimos años, como bien se ha explicado en apartados anteriores, se ha avanzado bastante en materia legislativa. La ratificación del contrato para la alternancia en el Estatuto de los Trabajadores (RD 32/2021) y la incorporación del itinerario Dual en la Ley de Universidades (RD 822/2021) amplía y agiliza la posibilidad de generalizar la formación dual universitaria en diferentes territorios del estado español. Ambos textos ofrecen unas directrices generales para diseñar y desarrollar este modelo de formación y garantizar los derechos de los estudiantes/aprendices.

La interacción de universidades/alumnos, empresas y gobiernos puede favorecer el crecimiento y el empleo en los territorios. La formación dual posibilita a las jóvenes obtener un título universitario mediante el desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de experiencia laboral, lo cual promueve la creación de una población activa con más posibilidades de inserción laboral inmediata. Esto tiene efecto directo en la tasa de desempleo juvenil, la cual sigue siendo de las más altas de Europa y dinamiza el tejido productivo del territorio, con un proceso de captación de talento nacional optimizado. Así pues, tal y como afirman Beraza & Azkue (2019:55):

“La formación dual se presenta como otra vía de formación para mejorar la empleabilidad y el desarrollo individual, incrementar la adecuación y la continuidad entre las exigencias del mundo profesional y la formación inicial de los estudiantes universitarios y conseguir una mayor eficiencia económica e integración social.”

Actualmente, existen directrices bastante generales sobre cómo establecer este tipo de formación. Según el SEPE (2022), para establecer un contrato para la formación en alternancia, entre otros, deben definirse claramente los aspectos relativos al tutelaje de los aprendices. Textualmente, se indica que:

“La persona trabajadora titular del contrato de formación en alternancia contará con la tutela de una persona designada por el centro o entidad de formación, y otra designada por la empresa, que deberá contar con la experiencia o formación adecuadas. (...) La persona tutora de la empresa deberá (...) será responsable del seguimiento del itinerario formativo-laboral, la supervisión de la persona trabajadora y la evaluación de la actividad laboral desarrollada, debiendo elaborar, al finalizar la actividad laboral de la persona trabajadora, un informe sobre el desempeño del puesto de trabajo, todo ello en los términos fijados en el plan formativo individual.”

Estos apuntes no son para nada anodinos. Por un lado, nos podemos preguntar qué significa “experiencia o formación adecuadas”. ¿Se refiere al nivel de estudios universitarios o experiencia laboral en ese mismo puesto de trabajo? ¿Se refiere a una formación específica sobre cómo tutelar en una formación dual? Por otro lado, a los trabajadores que asumirán el papel de tutor/a de empresa, se les presupone el contar con conocimientos y competencias en materia de tutelaje, acompañamiento y evaluación, competencias ajenas al perfil profesional y al ámbito laboral de la mayoría de los trabajadores.

Así pues, este nuevo texto y tipo de contrato abre la puerta a cuestiones bastante relevantes: ¿quién puede asumir el rol de tutor de empresa o tutor académico? ¿qué requisitos académicos y laborales deben cumplir las personas implicadas en este tipo de formación? ¿qué tipo de formación deberían recibir las personas implicadas en la formación dual universitaria?

Todas estas cuestiones se irán respondiendo paulatinamente a lo largo de este documento. Por el momento, teniendo en cuenta la información compartida en este primer capítulo, es necesario aclarar que, si bien los tutores tanto en la universidad como en la empresa ejercerán un rol central en el desarrollo de la formación dual universitaria, existen otros agentes implicados en el modelo, cuya presencia armoniza y posibilita el buen despliegue de este.

Si bien se han evidenciado ciertas medidas hacia el cambio en el marco legislativo, lo cual posibilita a las universidades el diseño de este tipo de formación, es importante destacar que este tipo de formación universitaria no deja de ser una novedad para muchos/as profesionales, tanto del ámbito empresarial como universitario. Así pues, será necesario incidir en la sensibilización tanto del tejido empresarial español como de la red de universidades para favorecer la transición a este tipo de formación en los años venideros.

Estimado lector/a, tan importante es conocer la estructura del modelo de formación dual universitaria, como las partes que lo integran. Es por ello que en el capítulo siguiente se presentarán los perfiles profesionales de las personas implicadas en la formación dual universitaria y se abordarán conceptos fundamentales para esta investigación como son la formación continua y a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning), el perfil competencial y los procesos de *upskilling* (capacitación adicional) y *reskilling* (reciclaje profesional) en el ámbito laboral.

CAPÍTULO 2. AGENTES PROFESIONALES IMPLICADOS EN FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA Y OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA

Después de haber presentado qué es la formación dual universitaria (FDU) y cuál es su situación actual en el territorio español, y antes de abordar el elemento central de esta tesis doctoral, es necesario profundizar en un aspecto clave del modelo; los/as profesionales con roles específicos en este sistema de formación.

Este capítulo tiene un doble objetivo; por un lado, ofrecer al lector/a una visión más completa de la formación dual universitaria, mediante la presentación de los agentes profesionales implicados en ella, y por otro, evidenciar los mecanismos de formación actuales para construir sus competencias. Para ello, en las siguientes páginas, se desglosa el concepto de perfil profesional y se presentan dichos roles específicos.

En segundo lugar, se introduce el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y su relación con la formación dual universitaria y los profesionales implicados en ella.

Por último, se presentan diferentes mecanismos de formación continua y las tendencias actuales en materia de educación para dar respuesta a las necesidades formativas de la sociedad actual.

Así pues, este capítulo persigue los siguientes objetivos:

- Determinar los perfiles profesionales de la FDU.
- Definir el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y su relación con los perfiles de la FDU.
- Ofrecer una visión global de los mecanismos de formación continua actuales para los profesionales de la FDU y las tendencias venideras.

2.1. El concepto de perfil profesional: funciones, tareas y competencias

En esta investigación se entiende por *perfil profesional* el conjunto de competencias y funciones necesarias para desempeñar un rol específico en una profesión, teniendo en cuenta el objeto de esta, los problemas que aborda el sujeto implicado y los modos de actuación necesarios para dar respuesta a las situaciones laborales (Ramos et al., 2021; Torres & Urbina, 2006).

En este sentido, es importante precisar que el *rol* se entiende como el conjunto de conductas esperadas asociadas con un puesto de trabajo, es decir, las expectativas sobre un patrón de comportamiento de alguien que desempeñe ese puesto. El rol no solo se refiere al trabajo a realizar, sino también al estilo de comportamiento y de relación con otras personas (Asenjo, 2016; Curto, 2021).

Por otro lado, al definir el concepto de *perfil profesional*, se han introducido dos términos más; las funciones y las competencias. Coincidiendo con Curto (2021) e Izquierdo et al., (2013), podemos definir las *funciones* como la ocupación, el cargo, reconocido y aceptado por la sociedad para los miembros de una disciplina, materializado en tareas que determinan la práctica de una profesión. A su vez, las *tareas* son concebidas como acciones precisas que deben hacerse en un tiempo limitado para alcanzar un objetivo concreto.

En cuanto al concepto de *competencia*, existen varias precisiones. Por un lado, Le Boterf (2002) hace referencia a una actuación pertinente en un contexto particular, sabiendo elegir y movilizar tanto recursos personales (saber hacer, conocimientos, cultura...) como recursos externos. En la misma línea, Perrenoud (2004) y García (2009) definen la competencia como una acción que permite identificar, interpretar y resolver una situación del contexto con éxito, integrando el saber ser y el saber hacer.

Resulta interesante introducir el análisis que ofrece Martínez (2010:4) sobre este término, el cual, según este autor, hace referencia, en general a:

“(...) las características o a la expresión de capacidades reales de diferente complejidad, integradas en una totalidad y que están asociadas a conductas que se observan en un contexto determinado, en situaciones diversas y con mejores o peores resultados.”

Si bien hasta ahora se habla de competencia en singular, lo cierto es que, desde hace unos cuantos años, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) refiere dos tipos de competencias a desarrollar: las genéricas o transversales y las específicas. Esta clasificación, originada a través del proyecto Tuning, configura la referencia para el diseño de las formaciones universitarias europeas y fue adoptado por la ANECA (2022) en la redacción de los libros blancos, un conjunto de documentos que presentan y recogen aspectos fundamentales en el diseño de los títulos de grado, basados en estudios de inserción, perfiles y competencias profesionales.

Por otro lado, en el comunicado de Bucarest en 2012, los ministros de educación superior precisaban la necesidad de:

“(...) combine transversal, multidisciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market.” (EEES, 2012:2)

Así pues, nos encontramos con dos tipos de competencias que constituyen el perfil profesional. A continuación, se ofrece una definición para cada grupo:

- a) Competencias genéricas o transversales: conjunto de elementos compartidos, comunes a toda profesión. Son competencias transferibles a diferentes contextos laborales o de la cotidianidad como, por ejemplo, la comunicación, el trabajo en equipo o la gestión de la información (Curto, 2021).
- b) Competencias específicas: conjunto de factores esenciales para desarrollar una profesión, constituidas por recursos científicos, técnicos y culturales movilizados para el desarrollo y la integración profesionales, necesarios para conocer la realidad y desenvolverse en ella (Curto, 2021; Martínez, 2010). Estas competencias son propias de cada profesión y poco transferibles entre contextos laborales.

Tal y como indica Curto (2021), la clasificación dicotómica de las competencias puede dificultar la profundización en ellas. Sin embargo, resultan ampliamente suficientes para la definición de perfiles profesionales. Por un lado, las competencias transversales no dependen de un ámbito concreto y permiten definir los aspectos personales y sociales del perfil lo cual facilitará su transferibilidad en diferentes propuestas de FDU. Por otro lado, las competencias específicas se vinculan directamente con un puesto de trabajo y, por consiguiente, tendrán una relación directa con las funciones identificadas (Curto, 2021; Echeverría & Martínez, 2018).

A modo de resumen y antes de continuar con la identificación y definición de dichos perfiles, la tabla 2 muestra la relación entre los términos introducidos en este apartado y sus referentes bibliográficos.

Tabla 2

Definición de términos relacionados con la identificación de los perfiles de la FDU

CONCEPTO	AUTORES	SIGNIFICADO DEL CONCEPTO
Perfil Profesional	Ramos et al., 2021; Torres & Urbina, 2006	Conjunto de competencias y funciones necesarias para desempeñar un rol específico en una profesión, teniendo en cuenta el objeto de esta, los problemas que aborda el sujeto implicado y los modos de actuación necesarios para dar respuesta a las situaciones laborales
Rol	Asenjo (2016); Curto (2021)	Conjunto de conductas esperadas asociadas con un puesto de trabajo. Expectativas sobre un patrón de comportamiento de alguien que desempeñe ese puesto. El rol no solo se refiere al trabajo a realizar, sino también al comportamiento y la relación con otras personas
Funciones y Tareas	Curto (2021); Izquierdo et al. (2013)	La ocupación, el cargo, reconocido y aceptado por la sociedad para los miembros de una disciplina, materializado en tareas que determinan la práctica de una profesión. Las tareas son concebidas como acciones precisas que deben hacerse en un tiempo limitado para alcanzar un objetivo concreto.
Competencias específicas	Curto, (2021); Martínez (2010)	Conjunto de elementos compartidos, comunes a toda profesión. Son competencias transferibles a diferentes contextos laborales o de la cotidianidad como, por ejemplo, la comunicación, el trabajo en equipo o la gestión de la información
Competencias transversales	Curto (2021)	Conjunto de factores esenciales para desarrollar una profesión, constituidas por recursos científicos, técnicos y culturales movilizados para el desarrollo y la integración profesionales, necesarios para conocer la realidad y desenvolverse en ella. Estas competencias son propias de cada profesión y poco transferibles entre contextos.

Nota. Resumen de los conceptos relacionados con la identificación de perfiles de la formación dual universitaria con referencias bibliográficas y la definición correspondiente. Creación propia.

En conclusión, para abordar la identificación de los perfiles profesionales de la FDU, es necesario considerar las competencias transversales y específicas que se espera de alguien que ocupará este puesto en el sistema. A su vez, estas competencias se relacionarán con una serie de funciones que ayudarán a concretizar y definir el rol que deberán asumir las personas implicadas en este tipo de formación (Curto, 2021).

2.2. Agentes profesionales implicados en formación dual universitaria: perfil competencial

Este apartado resume la investigación doctoral llevada a cabo por Curto (2021) sobre la identificación de los perfiles profesionales en la formación dual universitaria. Dicho estudio establece la base teórico-práctica de la presente investigación. Así pues, si el lector/a desea obtener información más concreta sobre el proceso de identificación de dichos perfiles, puede consultar el estudio, citado en las referencias bibliográficas.

Es necesario resaltar, tal y como determinó Curto (2021) en su investigación, que las competencias que conforman un perfil profesional deben ser determinadas por consenso por expertos académicos, del tejido laboral y de los propios profesionales que han asumido los roles, objeto de descripción (Ramos et al., 2021). Así pues, hablamos de perfil competencial para referirnos al conjunto de

competencias específicas y transversales que constituyen el perfil profesional de los agentes implicados en FDU. Estos agentes o profesionales son cinco: coordinadores, gestores, profesores y tutores académico y de empresa.

Partiendo de la base que las cargas administrativas y de gestión de la FDU son varias y extensas (Bates, 2011; Curto, 2021) y que nos referimos a una titulación universitaria, son necesarias dos figuras que trasciendan los aspectos pedagógicos de la misma. Por un lado, debe existir un coordinador/a que lidere el diseño y despliegue de este tipo de formación y mantenga la participación e implicación de todos los grupos de interés (Curto, 2021; Sachs et al., 2016).

Por otro lado, se necesita un profesional, sensibilizado con todos los aspectos administrativos y de gestión reglamentaria relacionada con la FDU. Esta persona asumirá el rol de gestor/a de la formación (Curto, 2021).

Además, siendo la FDU una titulación universitaria, habrá un grupo de profesores encargados de la docencia y, por ende, el profesor/a universitario es también un perfil que debe ser identificado, ya que la manera de ejercer su profesión se verá afectada por las peculiaridades del contexto dual.

Finalmente, es necesario definir el perfil profesional de los tutores que acompañan, supervisan y evalúan el proceso de formación de los estudiantes en dual. Tanto el tutor académico, situado en el contexto universitario, como el tutor de empresa, encargado de la supervisión en el contexto laboral, tendrán un papel clave en el desarrollo de este tipo de formación y, por tanto, la definición de su perfil profesional es también un elemento clave de este apartado.

Estos tres últimos perfiles mencionados tienen un peso importante en el despliegue pedagógico de la FDU (Deusto Dual, 2019) y deben comunicarse constantemente para garantizar el buen funcionamiento del sistema y el éxito de la formación.

Así pues, en los próximos apartados se facilita un breve resumen de cada perfil, situando su importancia en la FDU y definiendo el perfil competencial. Al final del apartado pueden encontrar una tabla resumen (tabla 3) con todos los perfiles y las competencias específicas y transversales asociadas.

2.2.1. El coordinador

Las alianzas y la coordinación entre los grupos de interés son clave para el éxito de la FDU (Sachs & Clark, 2017). Para garantizar el liderazgo en el diseño, despliegue y desarrollo de programas de formación dual, es necesaria la figura del/a referente de la formación o, como se identificará en este documento, del/a coordinador/a. Según Curto (2021:101), “debe existir un profesional que juegue un papel clave en el diseño, despliegue y evaluación de la experiencia global de la FDU: el coordinador”.

Así pues, este perfil profesional asumirá la máxima responsabilidad de la formación dual en una titulación universitaria y asumirá la responsabilidad de liderar y ajustar la evaluación del programa para su mejora continua.

En cuanto a sus competencias, Curto (2021) identificó, mediante la triangulación de la información obtenida de referencias bibliográficas, grupos de discusión y dos rondas de Método Delphi, cinco competencias específicas y cinco competencias transversales para definir el perfil profesional del coordinador de FDU.

A modo de resumen, este debe:

1. Conocer cómo funciona un sistema de gestión de una titulación en formación dual.
2. Identificar y comprender las tendencias educativas y laborales que puedan ser beneficiosas para la titulación y los grupos de interés.
3. Promover, generar y mantener alianzas y relaciones de partenariado con el tejido empresarial.
4. Asegurar una buena gestión de las personas implicadas en FDU y de los recursos destinados al mismo.
5. Conocer los procesos de evaluación y de mejora continua de los programas de formación, atendiendo a los procesos y a los resultados de la FDU.

En cuanto a las funciones asociadas a este perfil, destacan el liderazgo del diseño e implementación del modelo, la definición de la estrategia para su implementación (Sachs et al., 2016), la organización de jornadas de orientación y asesoramiento para los grupos de interés (Australian Council for Educational Research [ACER], 2015), la gestión de personas y equipos, la coordinación de los profesionales implicados y la evaluación de los planes de estudios y programas formativos entre ambos escenarios.

Gracias a la construcción del perfil profesional del coordinador/a en FDU, podemos hacernos una idea de las responsabilidades que esta posición conlleva y qué competencias hay que adquirir para dar respuesta de manera eficiente a las expectativas profesionales de dicho perfil. Las funciones, a su vez, ayudan a concretizar las acciones generales que este perfil deberá llevar a cabo.

Es importante aclarar que este perfil es fruto del consenso entre profesionales, investigadores y expertos implicados en formación dual universitaria en el territorio español, andorrano y francés (Curto, 2021). Pudiera ser que en otros modelos de FDU esta figura asumiera otras funciones. En cualquier caso, esta investigación se basa y refiere a este perfil profesional.

2.2.2. El gestor

Teniendo en cuenta la complejidad y multiplicidad de contextos y relaciones en el partenariado de la FDU, es inevitable observar una carga de trabajo adicional en cuanto a organización y gestión se refiere. Además, se suman a ello tareas burocráticas y gestiones de aspectos legales inexistentes en programas de formación tradicionales (Curto, 2021; Jonck, 2014).

Es por ello que, además del coordinador/a, es necesario incluir la figura del gestor/a de la FDU (Bates, 2011). Esta persona, trabajadora en la institución universitaria, velará por la gestión de los procesos administrativos a nivel legal y normativo y ofrecerá apoyo administrativo a las diferentes partes implicadas (estudiantes, empresa, universidad).

Cabe resaltar la presencia, en algunos casos, de gestores en el ámbito laboral. En este caso, suelen ser los responsables de recursos humanos quienes asumen este rol y gestionan, por ejemplo, la contratación de estudiantes dual. Sin embargo, la presencia de RRHH no implica el conocimiento sobre la FDU y cómo gestionar la relación contractual entre aprendiz y empresa (Mackaway & Winchester, 2018). Es por este motivo que es necesaria la figura del gestor en el ámbito universitario.

En referencia al perfil competencial, Curto (2021) identificó, mediante la triangulación de la información obtenida de referencias bibliográficas, grupos de discusión y dos rondas de Método

Delphi, cinco competencias específicas y cinco competencias transversales para definir el perfil profesional del gestor de FDU. A modo de resumen, el gestor/a de la FDU debe:

1. Comprender la titulación en la que trabaja, así como sus salidas profesionales y el perfil profesional de los egresados,
2. Coordinar y ser referente en cuanto a procesos administrativos y apoyo se refiere,
3. Desarrollar acciones para poner en valor la FDU ante el tejido empresarial, mediante procesos de comunicación y publicitación eficaces,
4. Brindar apoyo y asesoría a los grupos de interés en aquello relacionado con las exigencias y requerimientos administrativos de la FDU y
5. Contribuir en los procesos de mejora continua de la titulación en lo relativo a la gestión administrativa y resolución de incidencias.

Como bien se puede observar, la competencia 5 describe el impulso de la calidad y los procesos de mejora continua en el ámbito administrativo y reglamentario. En la investigación llevada a cabo por Curto (2021), las funciones relacionadas con esta competencia, las cuales eran: “aplicar y revisar los procesos de evaluación de calidad” y “identificar a las posibles organizaciones colaboradoras para el desarrollo de la formación dual universitaria”, no obtuvieron la triple verificación y consenso entre las fuentes de información.

Así pues, en lo relativo a esta última competencia, se puede justificar la necesidad de poseerla, pero, por el momento, no se relaciona con funciones concretas. Probablemente, cuanto más se extienda el modelo, más información y experiencia en relación con las funciones del/a gestor/a irán apareciendo.

2.2.3. El profesor universitario

Siendo la FDU una titulación desarrollada en la institución universitaria, parece evidente que uno de los perfiles profesionales relacionados con este sistema de formación sea el del/a profesor/a en la universidad. Como ya se ha comentado, una titulación dual necesitará un cuerpo docente sensibilizado y dispuesto a conectar los conocimientos y contenidos de sus asignaturas con la experiencia profesional en el ámbito laboral.

El perfil profesional del profesor universitario ya ha sido tratado en varios estudios, destacando sus competencias docentes (Ruiz-Bueno et al., 2008), digitales (Pozos & Tejada, 2018) y de formación continua (Mas & Olmos, 2016). Sin embargo, existe poca literatura sobre el rol del cuerpo docente en una titulación dual.

En el territorio español, cabe destacar el enfoque de DeustoDual (2019:40), el cual considera este perfil un elemento clave para garantizar “la coherencia global del proceso de aprendizaje”. Además, destacan la importancia, por parte de los profesores universitarios, de entender la realidad profesional vinculada a la titulación e introducirla directa o indirectamente en las aulas. Esto es un elemento clave que distingue este perfil en una titulación dual (en comparación con una tradicional).

Así pues, en FDU, el cuerpo docente necesita desarrollar competencias más allá de las puras pedagógicas y de transmisión de saberes; este deberá adaptar su ejercicio a los problemas y situaciones que el alumnado vivirá en el ámbito laboral, en relación a su disciplina (Curto, 2021) para fomentar que los estudiantes desarrollen habilidades transversales como la gestión de la información, la comunicación de ideas, la resolución de problemas y toma de decisiones (Torra et al., 2012).

En referencia al perfil competencial, Curto (2021) identificó cinco competencias específicas y cuatro competencias transversales para definir el perfil profesional del profesor/a universitario en FDU.

Las competencias específicas se resumen en los siguientes cinco puntos:

1. Conocer las competencias que los estudiantes deben desarrollar y relacionarlas con su disciplina y las salidas profesionales de la titulación,
2. Garantizar y promover dinámicas de aprendizaje significativo para los estudiantes,
3. Saber utilizar y aprovechar la conexión universidad-empresa para el beneficio de su práctica docente en la titulación y la actualización de conocimientos,
4. Integrar y reconocer la experiencia profesional de los estudiantes en su disciplina y
5. Adaptar los procesos y métodos de evaluación de los estudiantes, teniendo en cuenta la experiencia profesional de estos y sus necesidades.

Es interesante destacar que en el proceso de investigación (Curto, 2021), tanto los grupos de discusión como el método Delphi verificó una quinta competencia transversal “implicación, ética y compromiso con el modelo.” Sin embargo, esta competencia no fue encontrada en la revisión bibliográfica llevada a cabo y, por consiguiente, no fue incluida en el perfil profesional. Dicho esto, parece lógico e imprescindible que, para el buen funcionamiento de los cursos en una titulación dual, el profesorado implicado esté motivado y comprometido con el éxito de este tipo de formación.

Como bien se ha indicado al inicio de este subapartado, el perfil profesional del profesor/a universitario en FDU debe distinguirse del perfil competencial y de las funciones que asumen los docentes en titulaciones universitarias tradicionales.

Tal y como indican Coiduras et al. (2017), el docente universitario no siempre tiene conocimiento o está sensibilizado sobre la realidad laboral y las necesidades profesionales del tejido empresarial vinculado a la titulación y disciplina de la cual se encarga. Es por ello que, coincidiendo con Astigarraga et al. (2020), es necesario un cambio profundo en los métodos de enseñanza y en la evaluación de competencias para garantizar la evaluación de los resultados de aprendizaje y, en el caso de la FDU, para asegurar la integración de la experiencia profesional de los estudiantes en la realidad académica.

2.2.4. El tutor académico

Este perfil profesional hace referencia al individuo, profesional de la institución educativa, que asumirá la responsabilidad del seguimiento de uno o varios aprendices tanto en el ámbito académico como laboral y, por ende, estará en contacto permanente tanto con los estudiantes como con los profesionales de la empresa colaboradora (Curto, 2021).

Según Coiduras et al. (2017) el tutor académico debe cohesionar los contextos de formación, asegurando una comunicación y coordinación eficientes y velando por la buena integración de los aprendizajes y competencias desarrolladas por parte del estudiante en ambas realidades.

Además, el tutor académico ha sido ampliamente relacionado con los roles de guía y acompañante (Chenerie, 2019; Curto, 2021; Wittorski, 2012) y en su contribución a la profesionalización de los estudiantes. Así pues, este profesional, que muchas veces también tiene responsabilidades docentes, desarrolla una relación privilegiada con el estudiante-aprendiz y con la organización colaboradora, mediante la coordinación y evaluación conjunta con el tutor de empresa.

Por otro lado, y antes de presentar el perfil competencial y las funciones del tutor académico, es interesante destacar que este perfil también debe garantizar una evaluación de competencias en colaboración con la empresa, después de haber consensuado una serie de tareas a desarrollar en el contexto laboral y velar por el buen desarrollo del proyecto formativo (Azkue et al., 2021; Garrido et al., 2020).

Así pues, en cuanto al perfil competencial del tutor académico en FDU, las competencias específicas identificadas se relacionan con los siguientes puntos (Curto, 2021):

1. Relacionar la experiencia profesional del estudiante-aprendiz con las bases y marcos teóricos,
2. Conocer y aplicar actividades para la integración de los aprendizajes,
3. Comprender e interesarse por la situación y evolución del contexto laboral relacionado con la titulación.
4. Tutorizar, acompañar y orientar al estudiante-aprendiz durante su proyecto de formación tanto a nivel pedagógico como cognitivo-emocional para la creación y análisis de su identidad profesional y
5. Evaluar, junto con el tutor de empresa, las competencias y aprendizajes desarrollados y adquiridos durante el proyecto de formación.

El tutor académico, además de integrar aspectos del profesor universitario relacionados con la docencia, asume tutorización de uno o varios estudiantes dual. En el contexto de la FDU, el tutor académico deberá velar por la integración teórico-práctica y la evaluación por competencias de los estudiantes en colaboración con la empresa (Azkue et al., 2021; Coiduras et al., 2017; Garrido et al., 2020).

Mediante la concretización de las competencias específicas, podemos evidenciar la importancia de este perfil profesional y el papel que tiene tanto a nivel pedagógico como organizativo.

Varios autores han estudiado la importancia del tutor académico en el buen funcionamiento y desarrollo de la FDU (Coiduras et al., 2017; Chaubet et al., 2018; Curto, 2021; Vidal & Labbé, 2018). Además, se ha evidenciado que aquellos tutores que conocen o han participado en FDU anteriormente, suelen ser más comprensivos e integradores en su enfoque del seguimiento y tutorización (Martin et al., 2019).

Así pues, existen ciertas exigencias añadidas a aquellos profesionales que, además de ejercer como docentes en una titulación dual, adquieren la responsabilidad de tutorizar a los estudiantes durante su etapa de formación en la empresa colaboradora.

2.2.5. El tutor laboral

El último perfil profesional, imprescindible para la formación dual universitaria, es el de tutor en la organización colaboradora. Para agilizar la lectura y aclarar terminología, en este documento “tutor/a laboral” hace referencia a un profesional de un sector laboral concreto, responsable del seguimiento, aplicación y evaluación del proyecto formativo, ya sea en una empresa, organización, entidad o institución.

Es importante aclarar que la experiencia laboral no basta para legitimar el rol de tutor/a en el contexto laboral. Como se precisará a continuación, son necesarios una serie de conocimientos y competencias específicos que trascienden la especificidad de la profesión.

Junto al tutor académico, el perfil competencial de los tutores laborales ha sido y es uno de los más analizados y estudiados, dada su importancia en el éxito de la FDU (Araya, 2008; Carvajal et al., 2017; Curto, 2021; Mercolli, 2018; Vannereau, 2019; Veillard, 2015).

Así pues, este profesional asumirá el rol de formador, acompañante, evaluador y referente, además de ejercer sus responsabilidades cotidianas de su puesto de trabajo (Beraza & Azkue, 2018; Mercolli, 2018). Según los resultados de la investigación de Curto (2021), el tutor laboral debe:

- a) Conocer las competencias a desarrollar de la titulación vinculada y coordinarse con el tutor académico para crear un proyecto de formación,
- b) Mostrar un conocimiento profundo del puesto de trabajo, la profesión y las tendencias de sector laboral,
- c) Ser consciente de las implicaciones que tiene el rol dentro de la FDU y saber analizar su actuación para mejorar,
- d) Conocer, aplicar y dominar estrategias de mentoría, seguimiento y acompañamiento, y
- e) Saber utilizar instrumentos de evaluación basados en competencias y comunicar los resultados a su homólogo en el contexto universitario.

Queda claro que el tutor laboral debe construir una serie de competencias relacionadas con tal responsabilidad dentro de la FDU. No sólo necesita adquirir variedad de conocimiento, habilidades, estrategias y recursos sobre la profesión, sino que también debe garantizar el aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales por parte del aprendiz (Beraza & Azkue, 2018; Cardinal et al., 2014; Curto, 2021).

Tal y como sucede con el tutor académico, el perfil profesional del tutor laboral incorpora funciones que requieren conocimientos o habilidades pedagógicas, hecho que requerirá el apoyo de la institución universitaria en materia de formación y/o capacitación de los tutores en el lugar de trabajo (Cardinal et al., 2014) tanto en materia de evaluación como de acompañamiento y seguimiento del proyecto de formación (Curto, 2021).

Retomando el hilo del inicio del apartado, y con el objetivo de resumir las competencias específicas y transversales de los cinco agentes presentados, la tabla siguiente (tabla 3) engloba las características competenciales de todos los perfiles profesionales.

Tabla 3

Competencias específicas y transversales de los agentes implicados en FDU

		COORDINADOR	GESTOR	PROFESOR	T. ACADÉMICO	T- LABORAL
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		Diseño y despliegue	Comprensión del contexto laboral	Adaptación de la asignatura al contexto laboral	Ajuste de la titulación al sector laboral	Conciliar profesión y titulación
		Previsión de tendencias	Coordinación de procesos	Aprendizaje significativo	Cultura empresarial	Comprensión de la profesión
		Generación y mantenimiento de alianzas	Comunicación y puesta en valor del modelo	Uso de las oportunidades de los escenarios	Integración teórico-práctica	Integración y comprensión del rol
		Gestión de personas	Asesoramiento y gestión ágil	Integración de la experiencia en el aula	Tutoría, orientación y seguimiento	Mentoría y seguimiento.
		Evaluación de diseños, procesos y resultados	Impulso de la calidad y la mejora continua	Evaluación adaptada a la realidad de los estudiantes	Evaluación adaptada a la realidad de los estudiantes	Evaluación adaptada a la FDU.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Liderazgo					
	Trabajo en equipo					
	Comunicación					
	Implicación y compromiso					
	Gestión del cambio					
	Adaptabilidad					
	Innovación					
	Transferir conocimiento					
	Aprender a aprender					
	Pensamiento crítico					
	Referente ético-moral					
	Empatía					
	Orientación					
Gestión de conflictos						

Nota. Resumen de las competencias específicas y transversales identificadas en la tesis doctoral de Curto (2021) de los agentes profesionales de la formación dual universitaria. Creación propia.

La aparición y definición de estas competencias específicas da paso a otro elemento estrechamente relacionado con la FDU; la capacitación y formación de las personas que asumirán los distintos perfiles profesionales hasta ahora descritos. Algunos tendrán ya experiencia en contextos de formación tradicional, pero, teniendo en cuenta que la presencia de la FDU en el territorio español es

relativamente reciente, podemos deducir que una gran parte de las personas que apostarán por FDU necesitarán formación al respecto.

Es aquí donde entra en juego un concepto desde hace unos años promulgado por la unión europea y presente en las leyes españolas: el aprendizaje a lo largo de la vida. En el apartado siguiente se analizará el significado de este y su relación con la FDU.

2.3. Oportunidades de formación y capacitación para los agentes profesionales de la FDU

Dada la relativa experiencia en formación dual en el territorio español, podemos afirmar que, con este tipo de formación universitaria, aparecen nuevas competencias para los profesionales implicados, tanto en el ámbito universitario como empresarial. Además, en las organizaciones colaboradoras, los profesionales asignados para tutorizar a los estudiantes dual necesitarán desarrollar una serie de competencias y habilidades propias para poner su experiencia profesional al servicio del proyecto de formación y del aprendizaje (Cardinal et al., 2014; Virgós & Burguera, 2020).

Así pues, el desarrollo de la FDU requiere la promoción y aplicación de procesos de formación continua, lo cual se enmarca dentro de una lógica de aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning* (LLL). En esta investigación, se entiende por formación el proceso de adquisición de competencias, conocimientos y/o actitudes necesarias para llevar a cabo una actividad o profesión en particular (Parlamento Europeo, 2022).

El concepto *lifelong learning* no es para nada nuevo. A principios del siglo XXI, la Comisión Europea junto a los Estados Miembro determinaron la necesidad de apostar por procesos de aprendizaje con el propósito de mejorar el conocimiento, habilidades y competencias de la sociedad (Comisión Europea, 2000). Esto fue catalogado como aprendizaje a lo largo de la vida y pasó a formar parte de uno de los pilares europeos para los derechos sociales (Comisión Europea, 2017).

Además, en 2015, la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Europa ratificó la responsabilidad de los estados de garantizar el acceso a una educación de calidad y el desarrollo de iniciativas de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Ese mismo año, los ministros de la formación profesional y dual destacaron la priorización del desarrollo profesional y la capacitación tanto de los profesores como de los tutores implicados en este tipo de formación.

A nivel español, se introduce el concepto de aprendizaje permanente en 2017 (RD 581/2017 de 9 de junio) para designar las actividades de educación general, formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, capacidades y competencias, incluyendo la ética profesional (BOE, 2017).

Según Atchoarena (2021), este cambio de paradigma propicia la transformación de las universidades en promotores y garantes de oportunidades de aprendizaje y formación para adultos que quieran retomar estudios universitarios o adquirir nuevo conocimiento y competencias.

En este sentido, la nueva Ley de Universidades (BOE, 2021b) apoya y determina la formación a lo largo de la vida como una función básica de la universidad y sienta las bases para la integración de diferentes modalidades de formación permanente. Todo ello con el objetivo, tal y como determina la Agenda de Capacidades Europea, de garantizar la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (Comisión Europea, 2020).

En esta Agenda, se destaca el cambio de paradigma que la UE necesita adoptar en materia de capacidades para el empleo y que garantice la recuperación del impacto socioeconómico de la pandemia del COVID-19. Además, se incluye el aprendizaje a lo largo de la vida como el elemento diferenciador para lograr tal objetivo. Así pues, según las nuevas directrices: “(...) debe facultarse a todas las personas en la UE para capacitarse y reciclarse profesionalmente, y deben ser recompensadas cuando lo hagan.” (Comisión Europea, 2020:3). Según el comunicado, esto significa que se deben crear inventarios de capacidades para cada persona y ofrecer formaciones específicas que respondan a dichas necesidades.

Así pues, el aprendizaje a lo largo de la vida juega un papel esencial para tratar la brecha competencial que existe entre los conocimientos y habilidades de los trabajadores y la demanda de los empleadores y la evolución de la profesión (Hamburg, 2020).

En el ámbito empresarial, esto puede traducirse en un elemento de calidad que garantice el crecimiento personal, profesional y de la organización. Por otro lado, en el contexto académico, tanto la normativa vigente de universidades (BOE, 2021b) como el comunicado de Roma (EEES, 2020) reiteran la responsabilidad, por parte de las universidades, de ofrecer oportunidades de desarrollo profesional a sus empleados.

En este sentido, el desarrollo de la FDU en el territorio español entraña unas necesidades de formación bastante específicas para todos los profesionales implicados, sobre todo para los tutores laborales, ya que la gran mayoría no poseen formación pedagógica adecuada para el desarrollo de sus funciones (Martín-Rivera, 2016; Pineda-Herrero et al., 2019). Sin embargo, esta necesidad se extiende a todos los perfiles profesionales definidos anteriormente, ya que estamos ante la aparición de una demanda competencial hasta ahora poco existente y, por consiguiente, las personas en ambos contextos (empresa y universidad) se ven confrontados a la necesidad de desarrollar nuevas capacidades, ya sea para mejorar su desempeño profesional o para optar a nuevos puestos de trabajo.

Por consiguiente, será necesario analizar qué vías y modalidades de formación existen y son las más adecuadas para dar respuesta a dichas necesidades. No obstante, antes de abordar este aspecto, es importante definir dos conceptos que han surgido en este apartado y que serán de gran importancia en capítulos posteriores: capacitación profesional y reciclaje profesional.

Ambos términos tienen sus equivalentes anglófonos (*upskilling* y *reskilling*) ampliamente utilizados en la literatura al respecto y son descritos en el subapartado siguiente.

2.3.1. Upskilling y reskilling

Queda claro que tanto a nivel europeo como español se reconoce el papel fundamental que debe jugar la formación continua en el desarrollo socioeconómico de los territorios. Concretamente, se hablan de dos tipos de formación en los documentos oficiales: capacitación profesional y reciclaje profesional.

La diferencia entre ambos tipos es el objetivo del proceso de formación. Por un lado, la capacitación profesional o *upskilling* designa la formación para la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias para adaptarse y dar respuesta a nuevas demandas de la profesión y/o puesto de trabajo que se ejerce (EY & FFW, 2020; Guiñazú, 2004; Sundeewa et al., 2021).

Por otro lado, el reciclaje profesional o *reskilling* hace referencia a la formación para la adquisición de nuevas competencias, habilidades y conocimientos con el objetivo de realizar un trabajo diferente al anterior. Es decir, el *reskilling* permite reorientarse a nivel profesional hacia otros puestos de trabajo (García et al., 2020). Otros autores, además, destacan que el reciclaje profesional también puede pasar

por la adquisición de cualificaciones (certificados, títulos) adicionales mediante la educación formal para dirigirse hacia nuevas disciplinas y áreas de trabajo (Sundeeva al., 2021).

Así pues, ambos términos describen procesos mediante los cuales los trabajadores desarrollan capacidades adicionales, necesarias para mantener o incrementar las oportunidades laborales y su empleabilidad. Correa-Molina (2015) se refiere a este proceso como “profesionalización” y lo asocia a la idea de construcción de competencias específicas para el ejercicio de la actividad profesional.

Más allá de la mejora de oportunidades a nivel individual, el Foro Económico Mundial publicó hace dos años (FEC, 2021) un informe detallado sobre el papel del *upskilling* y *reskilling*, en el cual se destacaba la urgencia de inversión y subvención de iniciativas de formación destinadas a paliar los efectos de la brecha competencias-empleo, generada tanto por el exponencial progreso tecnológico en la economía mundial como por la crisis socioeconómica a raíz de la Covid-19. En dicho informe, se denunciaba la poca reactividad e implicación de los gobiernos, empresas e instituciones educativas para dar respuesta a tales retos y se enfatizaba el potencial de desarrollo de una “revolución del *upskilling*” para ofrecer a la sociedad la habilidad de participar y encontrar su lugar en la 4ª revolución industrial (FEC, 2021).

Dicho esto, y teniendo claro qué diferencia la capacitación del reciclaje profesional, es necesario analizar dos modalidades de formación permanente ampliamente utilizadas, a parte de los diplomas universitarios tradicionales, para dar respuesta tanto a la necesidad de *upskilling* como *reskilling*.

2.3.2. Vías de formación para los agentes de la FDU en el territorio franco-español

Tal y como se ha explicado en el capítulo 1, la presencia de la formación dual universitaria en Francia y España difiere tanto a nivel temporal como a nivel de implementación. De la misma manera, la sensibilización, reconocimiento y reglamentación de las necesidades formativas de las personas implicadas presentan niveles de desarrollo diferentes.

En el caso francés, el énfasis de la acción formativa se centra en el tutor laboral. Hace dos años, el ministerio de la transformación y de la función pública diseñó una guía específica para los tutores laborales con recomendaciones para formarse y obtener una certificación reconocida como *maître d'apprentissage* (Ministère de la Transformation et la Fonction Publique, 2021). A nivel práctico, existen diferentes propuestas de formación para tutores con una duración de entre 3 y 15 horas y un coste medio de 500€, en modalidad presencial y/o 100% online (AKTO, 2022; CCI Formation, 2022; Solution Formation, 2022).

Varios son los estudios que han analizado, a lo largo de los años, las ventajas de la formación a distancia, principalmente online (Algaba, 2016; Cifuentes, 2020; Gárate & Cordero, 2019; Gil-Quintana, 2019; Hameed et al., 2008; Lai & Hwang, 2014; Lunsford & Pendergrass, 2016; Vielma & Ruano, 2021). Entre las más nombradas destacan:

- Reducción de desplazamiento y flexibilidad horaria.
- Bajo coste y alcance a un mayor número de personas.
- Accesibilidad al contenido de manera ilimitada.
- Autorregulación e independencia a la hora de seguir un ritmo de estudio.
- Adquisición de competencias digitales y didácticas.
- Agilidad en la corrección y seguimiento mediante plataformas.

Sin embargo, los mismos y otros autores destacan varias desventajas o inconvenientes observados en esta modalidad de formación (Cifuentes, 2020; García et al., 2007; Hameed et al., 2008; Vielma & Ruano, 2021) como son:

- Ausencia de contacto con compañeros y profesorado.
- Riesgo de abandono.
- Sentimiento de aislamiento y falta de motivación.
- Desconocimiento del uso de las TIC o programas específicos.

En cualquier caso, la formación online y a distancia sigue siendo una de las modalidades más utilizadas tanto en el mundo empresarial como académico para garantizar los procesos de formación continua de los profesionales (Algaba, 2016).

En el territorio español, cierto es que, en el mundo de la Formación Profesional (FP), la modalidad Dual lleva presente más años y, por consiguiente, el desarrollo de formaciones específicas para algunos de los profesionales implicados – tutor académico y tutor de empresa – han ido apareciendo. Por ejemplo, Virgós & Burguera (2020) destacan la importancia de formar a los tutores de empresa en competencias pedagógicas y técnicas mediante una formación basada en tres aspectos: las competencias teórico-conceptuales, las competencias psicopedagógicas y, finalmente, las competencias sociales. Estos autores resaltan que, si bien los tutores de empresa reciben formación interna, estos carecen de habilidades pedagógicas y competencias de seguimiento y evaluación. Además, señalan la falta de formación específica para los tutores académicos sobre la Formación Dual (Virgós et al., 2022). Ante esta situación, diferentes organismos españoles proponen formaciones para los tutores implicados en FP Dual.

A modo de ejemplo, el Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón propone un curso anual gratuito de 15h para profesorado que participa como tutor de centro en proyectos de FP Dual (CIFPA, 2022). Por otro lado, la Cámara de Valladolid ofrecía en 2020 una guía online gratuita para tutores de empresa FP Dual (Cámara de Valladolid, 2020).

En el ámbito universitario, pocos son los referentes de formaciones específicas para los profesionales implicados. Sin embargo, destaca la iniciativa de formación por parte de la Universidad del País Vasco en su Grado de Ingeniería en Automoción Dual en la Escuela Universitaria de Ingeniería (EUI) de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU.

Por un lado, el profesorado de la EUI implicado en el Grado participó a diferentes jornadas sobre la Formación Dual Universitaria y a reuniones para mejorar los procesos asociados a la FDU (Mesanza et al., 2018). En cuanto a los tutores de la empresa, al comienzo de cada curso académico, se propone la realización del Curso de Formación de Tutores (también abierto a tutores académicos) para clarificar los objetivos formativos de la FDU, trabajar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprender las funciones de cada persona implicada. Dicho curso se realiza “en Colaboración con entidades con experiencia en la enseñanza dual, como SEA Empresas Alavesas o entidades de la red CWIHE (European Network of Cooperative and Work Integrated Higher Education).” (UPV, 2021)

Por otro lado, en la guía sobre formación dual de la Universidad de Mondragón, se infiere la posibilidad de formar a los tutores académicos y de acreditar los tutores de empresa como reconocimiento al trabajo realizado. Sin embargo, no existe información específica sobre el tipo de formación supuestamente propuesta. (Mondragón Unibertsitatea, s.f.)

A falta de cursos específicos, sí que existen guías metodológicas para personas tutoras de itinerarios en formación dual (UPV, 2022) e incluso una guía metodológica reciente que bien podría ser empleada por los coordinadores y gestores de la formación dual, ya que el objetivo de esta es:

“(…) desarrollar herramientas de gestión que ayuden a las instituciones educativas y a los empleadores para que puedan ofrecer una Formación Dual de alta calidad. Estas herramientas de gestión serán reconocidas como modelo para mejorar la calidad de los programas de Formación Dual y servirán como base para el desarrollo de normas y directrices internacionales al respecto. (Camilleri et al., 2020)”

Así pues, si bien es cierto que existen documentos de apoyo para algunos de los agentes de la FDU, es importante evidenciar la falta de bibliografía y referentes en cuanto a formación específica de dichos profesionales en el territorio español. Un informe reciente del observatorio de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) sobre los perfiles profesionales (UNIA, 2022) avanza diferentes propuestas para abordar el reto de la FDU en España y entre ellos destaca el siguiente: “mejorar la formación del profesorado en la empresa y en la universidad.”

En cualquier caso, disponer de perfiles profesionales bien diseñados proporciona un marco de referencia sólido para la concepción, diseño y desarrollo de la formación, adaptada a las necesidades de dichos profesionales y con la selección de un contenido y método de enseñanza y evaluación coherente y adecuado (Ramos et al., 2021).

En resumen, existe el reto de dar respuesta a la necesidad de formación continua para los profesionales de la FDU. Hasta el momento sólo se ha hablado de los tutores. Sin embargo, en este capítulo se presentan 5 perfiles profesionales implicados en FDU. ¿Existe una formación para los coordinadores, gestores y profesores universitarios en FDU? Hasta la fecha sólo existe una; el curso desarrollado bajo el proyecto LLL-Transversalis el cual será descrito en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE UNA FORMACIÓN PARA LOS AGENTES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA

Una vez introducida la formación dual universitaria (FDU), sus características y potencialidades y habiendo definido los perfiles profesionales necesarios para llevarla a cabo, se ha hecho hincapié en las vías de formación existentes para capacitar a los profesionales interesados en formar parte de esta.

El presente capítulo tiene el objetivo de presentar al lector/a el objeto de estudio de esta tesis doctoral; un curso de formación para los agentes implicados de la FDU.

Para ello, en las siguientes páginas, se describe el origen del curso de formación, se presenta su estructura, el contenido de este según el perfil profesional escogido y las características principales del enfoque metodológico y de la evaluación.

Además, se incluye un apartado sobre las líneas de acción futuras necesarias para desarrollar al completo el curso de formación presentado.

Así pues, este capítulo persigue los siguientes objetivos:

- Contextualizar la aparición de un curso de formación continua para profesionales de la FDU.
- Describir las características principales del curso de formación.
- Ofrecer una visión global de las acciones futuras necesarias a emprender con relación a la formación.

3.1. El proyecto LLL-Transversalis

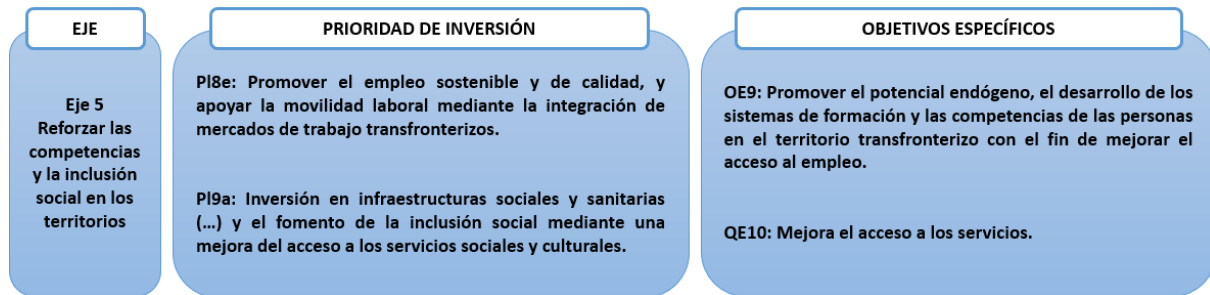
Como se ha comentado en el capítulo anterior, la creación de cursos para la capacitación o reciclaje profesional tienen un coste que alguien debe asumir. Para fomentar el desarrollo de iniciativas de cooperación entre países europeos, la UE financia diferentes programas de ayudas, según el grupo de países transfronterizos implicados. Uno de estos programas es el Interreg V-A España-Francia-Andorra o, comúnmente conocido como, POCTEFA.

El POCTEFA es un programa europeo de cooperación territorial que cofinancia proyectos transfronterizos, diseñados y desarrollados por regiones a ambos lados de los Pirineos. Este programa se rige por cinco ejes que definen la prioridad de inversión y, por consiguiente, la naturaleza de los proyectos financiados. Uno de dichos ejes, el 5, se centra en “reforzar las competencias y la inclusión social en los territorios” (POCTEFA, s.f.).

En la figura 4 se desglosa el eje 5 del programa POCTEFA. Como verán, dentro de este se define la prioridad de promover el empleo sostenible y apoyar la movilidad entre los territorios del espacio transfronterizo. Esto se logrará mediante la promoción y desarrollo de los sistemas de formación y las competencias de las personas.

Figura 4

Prioridades de inversión y objetivos del eje 5 del programa POCTEFA



Nota. Esquema descriptivo de las prioridades de inversión y objetivos del eje 5 del programa POCTEFA. Extraído de POCTEFA (s.f.). Recurso de dominio público.

Dentro de este eje, prioridad y objetivo se inscribe el proyecto LLL-Transversalis. Este es un proyecto que fue presentado a la convocatoria POCTEFA 2018-2021 y el cual fue otorgado con financiamiento con el objetivo de armonizar y reforzar las prácticas de formación a lo largo de la vida, para que estas respondieran a los retos y necesidades de los territorios implicados.

Este proyecto fue desarrollado por un conjunto de 9 socios, constituyendo una red de universidades transfronteriza franco-española-andorrana, y articulado alrededor de 3 temas (UPVD, 2021):

- La relación entre competencias y oferta de formación.
- La consideración hacia la evolución de los modelos empresariales para desarrollar modelos de formación adaptados.
- La buena orientación para la correcta formación.

Estos tres temas se concretizaron en acciones, las cuales se podrían resumir en:

- Crear modelos transfronterizos para la integración de los sistemas de formación y el fomento de la movilidad.
- Analizar la posibilidad y desarrollar formaciones comunas transfronterizas en formación dual universitaria y/o desarrollar la convalidación conjunta de diplomas transfronterizos mediante la VAE (Validación de Competencias y Experiencias previas).
- Crear herramientas de orientación para garantizar el éxito en la adquisición de competencias.

La razón de ser de este proyecto es la intención de estructurar una oferta global transfronteriza de servicios en las regiones implicadas en el partenariado: Cataluña, Aragón, País Vasco, Occitania y Andorra.

Para poder desarrollar los temas enunciados y trabajar en los objetivos establecidos, se determinaron diferentes acciones – lideradas por diferentes universidades implicadas en el proyecto –. En la tabla 4 se muestra un resumen de las acciones, los responsables de liderarlas y los objetivos de éstas.

Tabla 4

Acciones del proyecto LLL-Transversalis (2018-2021)

	TÍTULO	LIDERAZGO	RESUMEN
Acción 0	Preparación del proyecto	Conjunto	Realización de las actividades necesarias para definir el proyecto: definición preliminar, identificación de socios, reuniones de coordinación, etc.

Acción 1	Gestión del proyecto	Universidad de Perpignan Via Domitia	Desarrollo de las actividades necesarias para garantizar la ejecución del proyecto y lograr los resultados conforme a la planificación.
Acción 2	Actividades de Comunicación	Universidad de Perpignan Via Domitia	Definición de unos objetivos de comunicación con su estrategia y enfoque según los objetivos específicos del proyecto (desarrollo de imagen corporativa, sistema de comunicación entre socios, página web del proyecto...)
Acción 3	Campus transfronterizo y gestión de competencias	Universidad de Perpignan Via Domitia	Establecimiento de un enfoque común de la noción de competencia, transformación de la oferta de formación en bloques de competencias y estructuración administrativa y jurídica transfronteriza.
Acción 4	Orientación universitaria y profesional previa a la formación dual	Universidad de Zaragoza	Capacitación y mejora del sistema de orientación para acompañar correctamente la transformación de la oferta de formación hacia la formación dual universitaria (FDU) y los bloques de competencias.
Acción 5	Formación dual transfronteriza	Universidad Paul Sabatier Toulouse	Diseño y desarrollo de tres titulaciones transfronterizas en formación dual en los sectores del turismo, mecánica e informática. Al mismo tiempo, identificación de los obstáculos administrativos y jurídicos para la creación de la FDU transfronteriza.
Acción 6	Ingeniería de la formación dual universitaria	Universidad de Lleida	Identificación de los perfiles profesionales implicados en la FDU y sus competencias. Diseño y desarrollo de una formación transfronteriza para capacitar a dichos profesionales en base a sus necesidades.
Acción 7	Proceso de certificación y cualificación	Universidad Jean Jaurès Toulouse	Co-convalidación de las experiencias y conocimientos previos mediante jurados transfronterizos especializados en oficios relacionados con el turismo. Estudio sobre las herramientas de evaluación para realizar recomendaciones a nivel europeo.

Nota. Resumen de las acciones del proyecto LifeLong Learning Transversalis con una breve descripción sobre los objetivos y la institución universitaria de referencia. Creación Propia.

Dentro de esta tabla, la acción que interesa para esta investigación es la Acción 6. El producto final de esta resulta ser el objeto de estudio de esta tesis doctoral. Así pues, en el apartado siguiente, se presenta una explicación más detallada de la Acción 6.

3.1.1. Acción 6: Ingeniería de la formación inicial/continua de la FDU

La acción 6 del proyecto Transversalis fue liderada por la Universidad de Lleida y se llevó a cabo desde finales del 2017 hasta noviembre del 2021 (UPDV, 2021b).

Dicha acción se estructuró en diferentes subobjetivos, los cuales se describen a continuación:

- a) Modelizar la estructura organizativa de los profesionales implicados en la formación dual universitaria.
- b) Describir el perfil profesional de dichas personas en términos de competencias.
- c) Determinar la formación necesaria para capacitar a dichos profesionales.
- d) Garantizar la aplicación de la formación de los profesionales.
- e) Crear una red de profesionales de la formación dual universitaria para fortalecer el desarrollo de este tipo de formación en el espacio transfronterizo.

Estos subobjetivos, a su vez, se distribuyeron en 3 actividades, desarrolladas a lo largo de los 4 años de proyecto. Para facilitar la comprensión de la acción 6, en la tabla siguiente se describen las actividades con sus objetivos correspondientes, la temporalización y el producto final esperado.

Tabla 5

Plan de desarrollo y estructura de la Acción 6 del proyecto Transversalis

	DESCRIPCIÓN GENERAL	TEMPORALIDAD	INDICADOR DE PRODUCTIVIDAD
Acción 6.1	Identificación y descripción de los perfiles ocupacionales de los futuros profesionales de la formación dual universitaria en base a sus competencias, funciones y tareas.	01/2018 - 06/2019	Esquema de los profesionales implicados en la FDU. Perfil profesional en base a competencias y funciones de cada experto encargado del desarrollo de la formación dual universitaria.
Acción 6.2	Desarrollo de las herramientas de formación adecuadas para los profesionales de la FDU. Organización de la formación de los perfiles profesionales en diferentes módulos transfronterizos. Expedición de un título de experto en FDU.	03/2020 - 08/2021	Realización de dos sesiones de formación con el objetivo de formar y capacitar como mínimo a 27 beneficiarios por curso.
Acción 6.3	Acreditación de la formación realizada por las universidades mediante un análisis y consulta legal en la normativa específica de cada país.	11/2017 - 10/2020	Implementación de formaciones con doble certificación, convalidada por los socios del proyecto.
Acción 6.4	Creación de una red transfronteriza / comunidad de aprendizaje de los expertos en FDU para compartir recursos, experiencias, buenas prácticas, etc. La red cuenta con una página web y apoyo de un campus transfronterizo de FDU.	08/2020 - 10/2021	Número de expertos inscritos en la red transfronteriza, llamada UniDual.

Nota. Resumen de las actividades y cronograma de la acción del proyecto LLL-Transversalis liderada por la Universidad de Lleida. Creación Propia.

El resultado de la acción 6.1 ha sido ampliamente descrito en el capítulo 2 de este documento. Esto se explica por la relación intrínseca entre las diferentes acciones presentadas y el hecho de que, sin la acción 6.1, el resto de acciones no pueden llevarse a cabo.

Concretamente, este capítulo se centra en presentar y describir los resultados de la acción 6.2. La formación diseñada y realizada constituirá el objeto de estudio de la presente tesis y es por este motivo que el marco teórico requiere de su presencia.

3.2. Propuesta de formación para los agentes profesionales de la FDU transfronteriza

En este apartado se presenta el producto de la Acción 6.2, descrita en el apartado anterior. Dicho producto resultó ser un curso de formación y capacitación transfronterizo para los profesionales de la FDU. Esta oferta de formación fue diseñada entre 2018 y 2019, implementada por primera vez a principios de 2020 y traducida al catalán, castellano y francés.

En el último apartado del capítulo 2, se ha evidenciado la falta de referentes y ejemplos concretos de cursos de formación continua para los agentes de la formación dual universitaria en el territorio español. Sin embargo, la necesidad formativa es real e irá en aumento si este tipo de formación universitaria se expande por la red de universidades españolas (UNIA, 2022). Es por este motivo que

el curso descrito a continuación constituye una propuesta innovadora y única en el espacio transfronterizo pirenaico y en el territorio español.

3.2.1. Estructura y organización del curso de formación transfronterizo

El *Curso de Desarrollo de Competencias en Formación Dual Universitaria* fue financiado por el proyecto LLL-Transversalis durante sus dos primeras ediciones. Este programa, estructurado en 2 módulos independientes tiene una duración aproximada de 30 horas, las cuales están divididas en distintas unidades. Al inscribirse, el participante escoge el perfil profesional (coordinador/a, gestor/a, profesor/a, tutor/a académico y/o tutor/a laboral) en el cual se quiere formar y el idioma (catalán, castellano o francés) de preferencia para realizar la formación y recibir el *feedback*. Al completar el curso, el/la participante recibe un certificado de realización del curso con la especialización escogida. Para obtener dicho certificado, el participante debe haber entregado todas las tareas finales de las unidades del módulo 2 (se detallarán más adelante) y haber completado tanto el cuestionario de inicio como de satisfacción final. Para garantizar un buen seguimiento y evaluación de las tareas realizadas, el número de participantes límite por sesión es de 30.

El curso completo consta de una reunión síncrona inicial de 4h, un módulo teórico sobre la FDU de 2 horas, el módulo específico según el perfil seleccionado de 20h y una reunión síncrona final de 4h. Inicialmente las reuniones de inicio y fin estaban pensadas para llevarse a cabo de manera presencial para garantizar la realización de conferencias y grupos de trabajo sobre la FDU. En la concepción inicial de dicha formación, se optó por una propuesta de formación semipresencial.

El *blended learning*, o formación semipresencial, describe un modelo de enseñanza-aprendizaje en el cual se combinan los medios online y presencial. Es decir, el individuo acude presencialmente a la institución académica o centro de formación y completa su aprendizaje gracias a la tecnología y recursos pedagógicos, a distancia (Bartolomé, 2004; Parlamento Europeo, 2022).

García (2018) destaca la dualidad en la concepción del *blended learning*. Es decir, podemos hablar de programas de educación a distancia que establecen algunas sesiones presenciales o bien de programas de formación presencial que incluyen períodos de estudio o espacios de interacción virtuales. En el caso del curso de formación, nos situamos en la primera opción.

Esta modalidad de formación, utilizada tanto en la formación inicial como continua, apareció como respuesta, por un lado, a los altos costes de la formación tradicional presencial tanto en empresas como en centros de formación y, por otro lado, a la crítica y falta de calidad de la formación 100% online (Bartolomé, 2004).

El *blended learning* en formación continua, capacitación y reciclaje profesional cuenta con varios años de uso y experiencia. Diferentes estudios han destacado los beneficios de este tipo de formación para la capacitación del personal en empresas (Aguaded & Fandos, 2008; Saiz et al., 2012). Por un lado, esta modalidad ofrece una formación fácil de acceso, interactiva, con un coste reducido y más flexible. Además, según su diseño, puede potenciar el desarrollo y adquisición de competencias y conocimientos contextualizados, siempre y cuando las formaciones respondan a las necesidades y objetivos de los participantes implicados. Dicho esto, la calidad de la formación y su eficacia dependerá, no tanto de la repartición presencial-online, sino del diseño pedagógico, el uso de los recursos, la metodología y la preparación del profesorado o formadores (García, 2018; García & Ruíz, 2010).

Dicho esto, es importante precisar que, el diseño inicial del curso de formación apostaba por una formación semipresencial. De hecho, la sesión de introducción de la primera versión del curso de

formación fue llevada a cabo de manera presencial en la Universidad de Lleida en febrero del 2020. Sin embargo, a raíz de la crisis sanitaria causada por la Covid-19, el encuentro final de la primera edición, así como los encuentros de inicio y final de la segunda edición y los grupos de trabajo y las conferencias asociadas fueron organizados de manera online.

Así pues, inicialmente concebido como un curso de formación semipresencial, la propuesta descrita en este capítulo terminó siendo transformado en un curso de formación a distancia online.

Uno de los aspectos más interesantes de la formación online es la posibilidad de albergar participantes localizados en zonas geográficas diferentes, siempre y cuando tengan acceso a internet, hecho que contribuye a la democratización de la educación y la formación continua (Atiaja & García, 2020; Fernández-Ferrer, 2017). Hamburg (2020) también señala el papel que juegan los cursos online en el desarrollo profesional de los trabajadores y las oportunidades que ofrecen a las empresas para promover la formación continua de sus empleados.

En la misma línea, otros autores han analizado cómo los cursos de formación online dan respuesta a las necesidades de reciclaje y capacitación profesional de los trabajadores y de la sociedad en general. Por ejemplo, Dalal et al. (2022) destacan que varias universidades ofrecen cursos en línea con acceso ilimitado y con un ritmo autogestionado por el participante. Esto posibilita la conciliación entre formación y horario laboral. Además, los autores destacan que el uso de estos cursos en el contexto laboral permite la aplicación de los conocimientos en la organización, contribuyendo así al desarrollo y consolidación del nuevo conocimiento y habilidades.

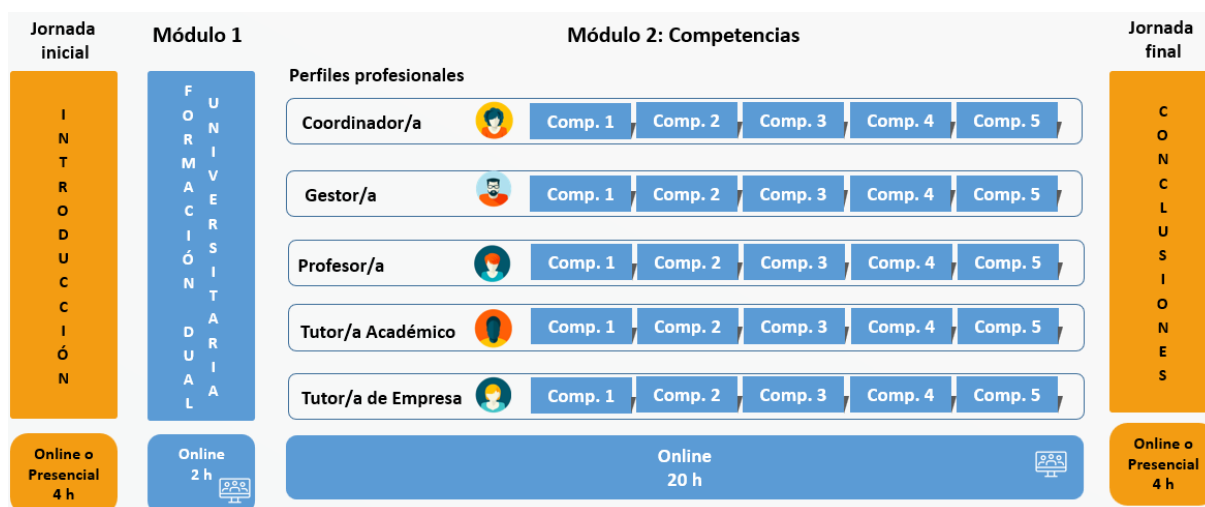
Por otro lado, Atiaja & García (2020) subrayan la posibilidad de intercambiar conocimiento entre profesionales y de capacitarse para adquirir nuevas habilidades y conocimientos para dar respuesta y adaptarse a diferentes cambios tecnológicos y de la profesión, especialmente durante y después de la pandemia del coronavirus.

Finalmente, es importante destacar que la conversión del curso en formación online, no imposibilita su readaptación a una propuesta semipresencial, ya que, son un medio de formación en línea que puede incluirse en un programa de formación más amplio semipresencial o bien constituir la formación en sí mismo (Wai et al., 2021). Algaba (2016) comenta que, independientemente de los beneficios asociados a la formación online, es aconsejable combinar dichos procesos con sesiones presenciales, siempre que se tengan los recursos para hacerlo.

Por lo que concierne a la estructura del curso, el cambio de enfoque no repercutió en la misma. Así pues, el curso se inicia con un encuentro de introducción síncrono. A continuación, se propone realizar un módulo general sobre la FDU, común a todos los/as participantes. Seguidamente, cada perfil profesional cuenta con un módulo específico, estructurado gracias a las 5 competencias específicas de cada perfil profesional, identificadas y explicadas en el capítulo 2. Finalmente, una vez entregadas todas las actividades por parte de todos los participantes, se lleva a cabo un encuentro síncrono de clausura del curso. La figura 5 resume visualmente la estructura final del curso de formación.

Figura 5

Estructura del curso de formación para los profesionales de la FDU



Nota. Esquema de la organización de la formación virtual para los agentes profesionales de la FDU. Extraído de Utrans (2020).

En cuanto a la temporalización, el curso de formación tiene una duración aproximada de 3 meses. Existen fechas límite de entrega de las actividades de cada bloque (competencia), establecidas cada 3 semanas desde el inicio oficial del curso. Esto, por un lado, ayuda a orientar y repartir el ritmo y carga de trabajo de los participantes y, por otro, facilita la corrección y seguimiento por parte de la tutora.

A efectos prácticos, la primera versión se llevó a cabo entre febrero 2020 y julio 2020. La segunda edición se inició en marzo 2021 y concluyó en junio 2021. Entre ambas versiones se realizó un proceso de evaluación y mejora del contenido del curso.

3.2.2. Justificación metodológica

El objetivo general del curso de formación es obtener una visión global de lo que es la Formación Dual Universitaria y de cómo funciona, adquirir el conocimiento necesario sobre el perfil profesional escogido y trabajar las competencias específicas del perfil profesional en cuestión para poder formar parte de un programa de FDU.

A lo largo del curso, los y las participantes son acompañados por una tutora trilingüe (castellano-catalán-francés), quien se encarga de recordar las fechas de entrega de las actividades, resolver dudas o incidencias y ofrecer un *feedback* constante sobre los documentos entregados.

Es importante precisar que el perfil del participante en este curso es el de un profesional en activo dedicado a la capacitación en la Formación Dual Universitaria. Todos los usuarios del curso son profesionales de la universidad, los negocios o instituciones afines. Así pues, la propuesta metodológica debe ser acorde a las necesidades psicopedagógicas y organizativas de la educación para adultos.

Un aspecto clave a tener en cuenta es que la educación para adultos se rige por unos principios diferentes a los de la educación para la infancia. En los años 70, Knowles (1984) propuso y describió el Modelo Andragógico, el cual presentaba los principios para el diseño y desarrollo de la educación para adultos. Estos principios y su aplicación supusieron una gran revolución en cuanto a formación y educación para adultos se refiere y el modelo se ha ido revisando hasta la fecha. Actualmente, el

modelo andragógico cuenta con nueve ediciones sucesivas y se sustenta bajo los siguientes principios (Knowles et al., 2020; Youde, 2018):

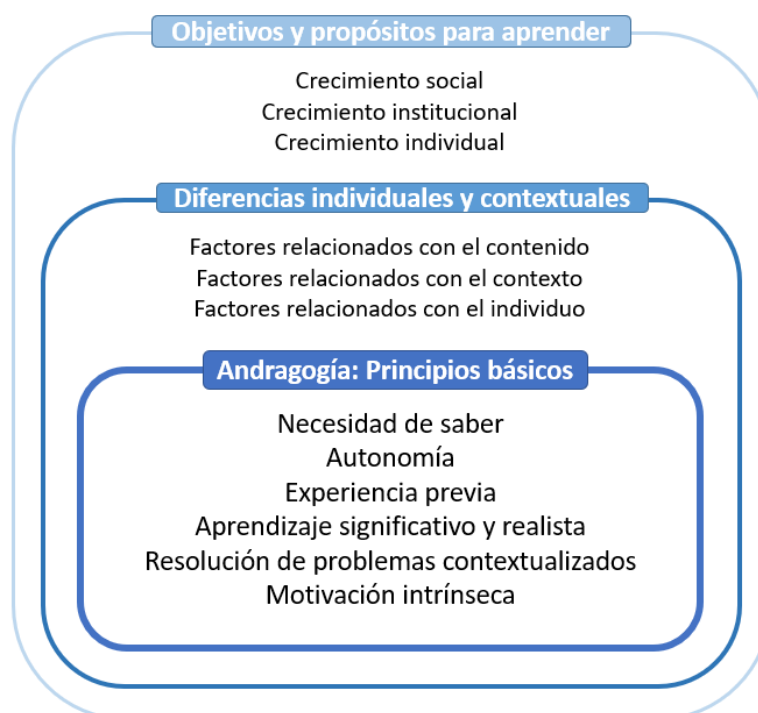
1. El adulto necesita saber por qué y cómo se forma y qué va a aprender.
2. El adulto requiere ser autónomo y responsable de sus decisiones respecto a su formación / educación.
3. El adulto cuenta con experiencia previa y conocimiento el cual utiliza para aprender.
4. El interés y motivación del adulto aumenta si el aprendizaje se basa en un contexto laboral y/o vital concreto y es relevante a su situación personal y profesional.
5. El aprendizaje debe estar centrado en la resolución de problemas y la aplicabilidad.
6. La motivación inicial del adulto es intrínseca.

En base a estos seis principios, los autores describen un marco de referencia para el diseño y aplicación de procesos de aprendizaje para adultos. Sin embargo, apuntan que: *“there are a variety of other factors that affect adult learning in any particular situation, and may cause adults to behave more or less closely to the core principles.”* (Knowles et al., 2020:5).

Este marco de referencia para el diseño y desarrollo de la educación y formación para adultos se encuentra ilustrado en la figura 6.

Figura 6

El modelo andragógico



Nota. Esquema del modelo andragógico con la definición de los principios básicos y sus objetivos. Extraído de Knowles et al. (2020:5). Licencia CC.

Tener en cuenta estos principios a la hora de diseñar una formación para adultos resulta primordial para escoger qué tipo de metodología y organización se desea instaurar.

En el caso del curso para profesionales de la formación dual, así como en otros estudios (McKenna et al., 2019; Youde, 2018) el modelo andragógico sirve de base para establecer el tipo de contenido (el

cual se detallará en apartados posteriores), el grado de autonomía de los participantes, el material pedagógico y el estilo de seguimiento y evaluación de los participantes.

Así pues, el curso de formación ofrece a los participantes un encuentro de bienvenida y de intercambio de experiencias y expectativas sobre el curso, el cual responde al primer principio del modelo. A su vez, su organización posibilita la entrega de las actividades al ritmo del participante, estableciendo una serie de fechas límite mensuales para orientar y distribuir la carga de trabajo.

Por otro lado, se garantiza un *feedback* constante por parte de la tutora y la animación de intercambio de experiencias y tareas colaborativas con otros participantes para fomentar la motivación intrínseca.

En cuanto a los principios tres, cuatro y cinco, estos sirven para definir qué tipo enfoque pedagógico y metodológico aplicar. En el caso del curso presentado, estos principios resultan en la definición de una propuesta basada en el aprendizaje por tareas y los estudios de caso, cuyas particularidades se presentan brevemente en los subapartados siguientes.

a) Aprendizaje basado en la práctica reflexiva

El aprendizaje basado en la práctica reflexiva se basa en el propósito de aumentar la capacidad de conceptualización y anticipación de buenas prácticas de los participantes (Valbak-Andersen, 2019) mediante actividades y/o propuestas de reflexión sobre la práctica o una situación concreta. Este tipo de reflexión se lleva a cabo de manera individual o colectiva, tomando cierta distancia respecto al objeto de análisis y centrándose en cómo diferentes acciones pueden afectar la propia praxis (Valbak-Andersen, 2019; Horn et al., 2020).

El uso de la práctica reflexiva en la capacitación profesional y la formación de adultos ha sido ampliamente analizado (Christiansen et al., 2021; Gudrun et al., 2021; Valbak-Andersen, 2021; Loose, 2020) y especialmente relacionada con la capacitación de profesores y especialistas de la educación (Farrell, 2019; Stancescu et al., 2019; Weaver et al., 2019).

Introducir esta metodología en el curso de formación permite dar respuesta al principio del modelo andragógico número 3, ya que mediante la práctica reflexiva los participantes movilizan sus conocimientos y experiencias previas para poder dar significado, conceptualizar, analizar y dar respuesta a las situaciones de reflexión planteadas en el curso de formación.

b) Aprendizaje por tareas

Hace aproximadamente una década, Lane (2012) propuso una clasificación de los cursos de formación online (MOOCs) en base a sus objetivos y, consecuentemente, enfoque pedagógico. Dicha triple clasificación sigue vigente y sirve como guía para el diseño de propuestas de formación online (Beaven et al., 2014; Debarge, 2019; Wu, 2019).

Así pues, según Lane (2012) y otros autores (Beaven et al., 2014) los MOOCs se clasifican en tres grupos:

1. MOOCs basados en red: el objetivo de estos es la construcción social del conocimiento, la conversación e interacción entre usuarios. La pedagogía de este tipo de cursos es conectivista. Es decir, los recursos son a disposición de los participantes, pero el interés e importancia del aprendizaje reside en la exploración y no tanto el contenido.
2. MOOCs basados en tareas: el objetivo es desarrollar una serie de competencias mediante la ejecución y desarrollo de diferentes tareas. La manera de resolver las tareas puede y debe variar pero, en cualquier caso, es necesario realizar un cierto número para poder trabajar dicha

competencia. La comunidad es crucial para obtener *feedback*, ayuda y ejemplos, pero no es el objetivo principal. La pedagogía de este tipo de MOOCs es una mezcla entre instruccionalismo y constructivismo. Es decir, los participantes realizan ciertas actividades donde el enfoque principal es la comprensión y adquisición o reproducción de conocimientos / procesos, pero, a su vez, se les plantea la construcción del conocimiento y de las competencias mediante la realización de tareas.

3. MOOCs basados en contenido: el objetivo de estos cursos es la adquisición de conocimiento mediante recursos multimedia, actividades de evaluación automatizadas y un enfoque instruccional, donde la construcción de la comunidad de aprendizaje o la realización de tareas quedan en segundo plano.

De estos tres tipos de MOOC, el más adecuado y el que responde mejor al objetivo general del curso de formación presentado en apartados anteriores es el MOOC basado en tareas. Harden et al. (2000) ya apuntaban hace veinte años que el aprendizaje basado en tareas ofrece un enfoque práctico para la integración de conocimiento. El proceso de aprendizaje depende de la ejecución de las tareas propuestas, de la movilización del conocimiento previo y adquirido y de la comprensión del contexto y los conceptos alrededor. Los mismos autores, junto a O'Halloran (2001), señalaban que el aprendizaje basado en tareas ofrece la combinación del pragmatismo e idealismo mediante el uso de situaciones reales para plantear una serie de tareas a llevar a cabo, con el fin de obtener una respuesta o producto final (pragmatismo) y, a su vez, movilizar los conceptos y conocimientos teóricos sobre el tema para realizarlo con éxito (idealismo).

En estudios más recientes (Debarge, 2019; Wu, 2019) se presenta el aprendizaje basado en tareas como el enfoque ideal para los MOOCs centrados en el desarrollo de competencias, ya que los participantes en este tipo de cursos buscan adquirir y desarrollar ciertas habilidades mediante la adquisición de nuevo conocimiento y la aplicabilidad de este en situaciones de su realidad profesional – mediante la realización de las tareas –.

Finalmente, es importante destacar que, en el aprendizaje basado en tareas, la tarea “se convierte en el eje fundamental para el desarrollo” (Esquicha, 2018:71) del programa y de la planificación del contenido. Esto significa que en lugar de transferir directamente la teoría sobre la formación dual universitaria y del perfil profesional seleccionado, los participantes adquieren dicho conocimiento mediante la resolución y ejecución de las tareas planteadas, conforme al perfil profesional seleccionado.

De este modo, al introducir el aprendizaje basado en tareas en el curso de formación presentado, se da respuesta al principio 4 del modelo andragógico (Knowles et al., 2020): el interés y motivación del adulto aumenta si el aprendizaje se basa en un contexto laboral y/o vital concreto y es relevante a su situación personal y profesional.

c) Estudios de casos

El estudio de caso se podría definir como un “recurso metodológico de investigación científica que, eventualmente, se puede aplicar con sentido didáctico” (Peña, 2009:186). En esta investigación, el estudio de caso se plantea como recurso pedagógico para fomentar el desarrollo e implemento de las habilidades y competencias intelectuales y sociales, necesarias para la resolución de las situaciones planteadas. Estas se basan en contextos prácticos reales y su objetivo es que el participante busque la solución a problemas que afectan o pueden afectar su cotidianidad profesional (Peña, 2009).

Según Naumes & Naumes (2012), un caso es una descripción factual de eventos del pasado, condicionada por diversos factores contextuales, opiniones y prejuicios. El estudio de estos permite

aprender mediante el debate de situaciones reales, siguiendo un proceso de reflexión concreto para tomar las decisiones adecuadas mediante la confrontación de problemas auténticos.

Lima & Fabiani (2016) se refieren al estudio de caso como a un enfoque de aprendizaje activo, basado en el análisis racional de circunstancias reales y prácticas, gracias a la información proporcionada en los materiales que presentan y acompañan el caso.

Varios son los autores que destacan las ventajas del uso del estudio de caso para garantizar la integración teórico-práctica de los conocimientos presentado. Por ejemplo, Revel (2013) argumenta que los estudiantes movilizan y aplican sus habilidades para formular preguntas, construir una estrategia de resolución y usar los conocimientos adquiridos para resolverlo. Esto, a su vez, fomenta la apropiación de los conceptos involucrados en los casos y el desarrollo de competencias de orden superior.

Además, Revel (2013) defiende el uso del estudio de caso como complemento del aprendizaje reflexivo, anteriormente descrito y propone una clasificación de los casos, según su objetivo principal:

- Los casos explicativos en los que se ejemplifica o modeliza el contenido que se está trabajando y, por consiguiente, requiere una articulación teórico-práctica específica y
- los casos paradigmáticos con los que se ejemplifica y estructura una disciplina mediante conceptos centrales.

En la literatura más reciente (Peralvo & Chancusi, 2021), se destaca que el estudio de caso facilita la reflexión crítica, la combinación teórico-práctica y mejora las capacidades de resolución hipotética de problemas. Asimismo, su uso se relaciona con la adquisición de conocimientos significativos y la co-construcción de esquemas de decisión sobre una situación profesional, gracias al diálogo entre estudiante y profesor y a la movilización de conocimientos y capacidades creativas y analíticas.

Peralvo & Chancusi (2021), además, proponen una clasificación del tipo de caso, según lo que se espera de los estudiantes:

- Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones,
- Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas y
- Casos centrados en la simulación.

De entre los tres tipos, el último es el que mayor relevancia toma respecto a la propuesta de formación descrita al inicio del capítulo.

El estudio de caso centrado en la simulación pide al estudiante que se ponga en el papel del individuo que protagoniza la situación en la vida real y, por consiguiente, no solo se espera que genere una solución, sino que sea capaz de contextualizar y comprender los factores individuales y externos que condicionan el caso. Tal y como comenta González (2015:4): “Lo que se pretende es que esa situación real incluya un problema, una oportunidad, un desafío, o la toma de una decisión fundamentada desde la teoría consultada y la experiencia del estudiantado” y que esto sirva como base a un desempeño laboral más eficiente (Peralvo & Chancusi, 2021).

Dicho esto, hay que destacar algunas desventajas que presenta el uso del estudio de caso en la formación continua de adultos. En primer lugar, el caso debe ser significativo para la mayoría de los participantes, de ahí la importancia de agrupar a los participantes por perfiles profesionales. En segundo lugar, los casos pueden percibirse como alejados de la realidad y, finalmente, el diseño de la evaluación es complejo (González, 2015; Peralvo & Chancusi, 2021).

El uso del estudio de caso, como herramienta para la formación de los profesionales de la formación dual universitaria, responde al quinto principio del modelo andragógico presentado con anterioridad; la resolución de problemas contextualizados.

Así pues, teniendo en cuenta las características metodológicas del curso presentado, en el apartado siguiente se procede a detallar el contenido del curso para cada perfil profesional. Se describen tanto los objetivos como la estructura y consecución de las actividades.

3.2.3. Diseño de la plataforma e interfaz del curso

El curso de formación presentado en este capítulo fue desarrollado dentro del Campus Virtual de la Universidad de Lleida. Este Campus funciona gracias al proyecto Sakai; un software educativo de código abierto creado por las universidades de Michigan, Indiana, Stanford, el MIT, el uPortal Consortium y el Open Knowledge Initiative (Guo et al., 2010).

Esta plataforma permite crear diferentes espacios y páginas interrelacionadas lo cual permitió crear tres cursos diferentes según el idioma de preferencia de los participantes y establecer un espacio de entregas con carpetas individuales para cada usuario.

Con referencia a las herramientas disponibles, la plataforma tiene su propia mensajería (enlazada a las direcciones de correo personales), herramienta de videoconferencia y espacio de foro dónde todos los participantes – sea cual sea su idioma de preferencia – tienen acceso y pueden participar.

Finalmente, hay que destacar que los contenidos de todos los perfiles profesionales dentro del curso de formación son accesibles por todos los participantes. Es decir, si alguien se inscribe en el curso en español, perfil coordinador, también podrá acceder, si lo desea, al contenido del resto de perfiles.

El diseño y organización del contenido fue llevado a cabo por el equipo pedagógico encargado del proyecto LLL-Transversalis, en colaboración con la empresa Utrans (2020).

Para facilitar la visualización de la plataforma y el diseño del curso, pueden acceder a un video tutorial realizado con la herramienta videoconferencia del mismo (Universitat de Lleida, 2020).

3.2.4. Contenido del curso

En este apartado se describe, de manera inédita, el contenido del curso de formación transfronterizo para los agentes de la FDU. Existe una publicación al respecto (Cobos-Rius et al., 2021) donde se resume la oferta de formación. Sin embargo, no se dan detalles sobre las actividades ni los objetivos de las mismas.

Esta sección se estructura en dos subapartados; uno dedicado al módulo 1 de la formación otro donde se detalla el contenido del módulo 2 de cada perfil profesional. Es importante precisar que el contenido del encuentro inicial y de clausura no es fijo y varía según los participantes inscritos y las necesidades del momento.

a) Módulo 1 – La formación dual universitaria en el espacio transfronterizo

El módulo 1 constituye el apartado teórico del curso de formación y es común a todos los participantes. Su objetivo es ofrecer una visión general de la formación dual universitaria en el espacio transfronterizo, mediante vídeos explicativos sobre su desarrollo en el territorio francés y español.

El módulo se estructura mediante cuatro temáticas diferentes y consecutivas, que pueden realizarse en aproximadamente 3 horas:

1. Definición de la Formación Dual Universitaria y su funcionamiento.
2. Identificación y descripción de los escenarios de aprendizaje (universidad-empresa).
3. Comprensión de las peculiaridades del proceso formativo en FDU.
4. Presentación de los agentes implicados en el desarrollo de la FDU.

El tema 1 se estructura en 3 vídeos explicativos sobre el desarrollo de la FDU en Cataluña (Roig, 2019), País Vasco (Instituto Máquina Herramienta, 2017a; Instituto Máquina Herramienta, 2017b) y Francia (CFA AFANEM, 2019).

El tema 2 presenta los escenarios de aprendizaje mediante un vídeo donde intervienen una gestora de la FDU, un responsable de recursos humanos de una empresa, varios estudiantes en FDU y, finalmente, un representante de una patronal empresarial (Université de Brest, 2011).

El tema 3 introduce las características del proceso de formación en la modalidad dual gracias a un video explicativo, basado en la experiencia de implementación de la FDU en la Universidad de Lleida (Ház, 2019).

Finalmente, el tema 4 se constituye de un documento (Anexo 1) explicativo sobre los perfiles profesionales de los agentes implicados en FDU y las funciones asociadas a sus competencias específicas.

b) Módulo 2 – Desarrollo de competencias específicas para la formación dual universitaria

Contrariamente a la primera parte del curso, el módulo 2 ofrece cinco itinerarios diferentes, de 20h cada uno, según el perfil profesional en el cual el participante se quiere especializar.

Todos los módulos dos se dividen en cinco unidades, correspondientes a las competencias específicas de cada perfil profesional. Dentro de dichas unidades, se propone una actividad introductoria, orientada a la reflexión, entre 2 y 3 actividades intermedias de análisis y puesta en práctica y una tarea final de entrega obligatoria donde se busca aplicar el conocimiento y habilidades trabajadas mediante las actividades anteriores.

A continuación, encontrarán el contenido de cada módulo, según el perfil profesional escogido. Para agilizar la lectura y comprensión de este, el contenido se ha resumido en tablas.

Coordinador/a

El módulo 2 del perfil Coordinador/a presenta cinco unidades de trabajo con una media de 3 tareas por unidad. En cada una de ellas se presentan los objetivos de la misma y el acceso a las tareas, tal y como se ha mostrado en el apartado 3.2.3 de este capítulo.

En la siguiente tabla (tabla 6) se precisan los objetivos de cada unidad, así como el título, tipo y tiempo estimado de trabajo de las tareas que se incluyen en cada una de ellas.

Tabla 6

Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil coordinador

UNIDAD 1. DISEÑO Y DESPLIEGUE DEL MODELO DE FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA			
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un modelo de formación dual universitaria. • Definir un modelo de FDU en base a las especificidades del territorio. • Liderar el diseño e implementación del modelo de formación dual universitaria. • Supervisar la implementación del modelo de formación dual universitaria. 			
Tarea 1. Liderazgo	Tarea 2. Resistencias	Tarea 3. Incoherencias	Tarea Final

Preguntas reflexivas sobre liderazgo mediante visualización de un <i>TedTalk</i> . (45 min)	Análisis autocrítico y del contexto propio sobre los retos al implementar la FDU. (45 min)	Supuesto práctico mediante simulación: gestión del calendario FDU. (45 min)	Actividad práctica: planificación de la transformación de un grado en dual. (1h45)
UNIDAD 2. PREVISIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS Y SU APLICABILIDAD			
<ul style="list-style-type: none"> Identificar las tendencias educativas que puedan ser adaptables al modelo de formación dual universitaria. Definir la estrategia a seguir en la implementación del modelo de formación dual universitaria. Identificar aspectos de mejora del modelo de formación en base a otras experiencias que sean adaptables 			
Tarea 1. Informe Horizon	Tarea 2. El trabajo del futuro	Tarea Final	
Análisis de documento sobre tendencias educativas mediante preguntas específicas sobre el contenido. (1h30)	Análisis reflexivo sobre la evolución del mundo laboral mediante la visualización de dos vídeos <i>TedTalk</i> y preguntas orientativas. (1h)	Actividad práctica: Elaboración y grabación de dos discursos dirigidos a profesores y estudiantes sobre la FDU. (1h30)	
UNIDAD 3. GENERACIÓN Y MANTENIMIENTO DE ALIANZAS CLAVE			
<ul style="list-style-type: none"> Organizar “Comisiones Mixtas” entre representantes de la universidad y las empresas. Organizar jornadas de orientación y asesoramiento para los grupos de interés. Poseer una visión global de la educación, trabajo y sociedad. 			
Tarea 1. Mapa de empatía	Tarea 2. Dinamización de grupos	Tarea Final	
Descubrimiento y aplicación de la herramienta “Mapa de empatía” para analizar las expectativas y necesidades de diferentes grupos de interés de la FDU. (1h30)	Supuesto práctico mediante simulación: planificación de jornadas informativas sobre FDU y redacción del orden del día de una reunión de la Comisión Mixta FDU (1h30)	Actividad práctica: Elaboración y grabación de un discurso dirigido a las empresas susceptibles de participar en FDU. (1h)	
UNIDAD 4. GESTIÓN DE PERSONAS Y RECURSOS			
<ul style="list-style-type: none"> Gestionar a grupos de personas y equipos. Asignar y coordinar los roles favoreciendo interacciones positivas. Detectar las necesidades formativas de los actores implicados. 			
Tarea 1. Cohesión de grupo	Tarea 2. Distribución de funciones	Tarea Final	
Actividad de reflexión sobre la cohesión de grupo mediante un extracto de serie de televisión y preguntas guía. (30 min)	Actividad práctica de análisis y reflexión sobre las responsabilidades del coordinador mediante supuesto real. (1h)	Actividad práctica: redacción de un plan de acción detallado para hacer frente a situaciones críticas en gestión. (2h30)	
UNIDAD 5. EVALUACIÓN DE DISEÑOS, PROCESOS Y RESULTADOS DEL MODELO DUAL			
<ul style="list-style-type: none"> Definir un sistema de gestión de calidad para el modelo de formación dual universitaria. Hacer un seguimiento de los procesos clave a través de indicadores, cuadros e instrumentos de gestión. Evaluar el grado de eficacia de los planes y programas formativos en ambos contextos de aprendizaje. 			
Tarea 1. Análisis comparativo		Tarea Final	
Análisis práctico y reflexivo sobre la tarea final de la Competencia 1 con material complementario sobre la evaluación de programas y procesos. Revisión y modificación según necesidades. (2h)		Actividad práctica: planificación y descripción de los momentos de la evaluación de un programa de formación dual universitaria mediante el uso de un documento de referencia. (2h).	

Nota. Resumen de los objetivos y contenido del curso de formación del perfil coordinador. Creación propia.

Todas las tareas finales son de entrega obligatoria si se quiere obtener el certificado. En la práctica, es aconsejable consultar las otras actividades antes de realizar las tareas finales, ya que en la mayoría de casos, se requiere conocer ciertos conceptos y/o procedimientos para poder realizarlas con éxito (Cobos-Rius et al., 2021).

Gestor/a

El módulo 2 del perfil Gestor/a presenta cinco unidades de trabajo con una media de 3 tareas por unidad. En cada una de ellas se presentan los objetivos de la misma y el acceso a las tareas, tal y como se ha mostrado en el apartado 3.2.3 de este capítulo.

En la tabla 7 se encuentra, resumido, el contenido del curso para la especialización en este perfil. La organización de la tabla no difiere de la expuesta para el perfil Gestor/a.

Tabla 7

Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil gestor

UNIDAD 1. CONOCIMIENTO DE LA TITULACIÓN EN RELACIÓN AL SECTOR LABORAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los objetivos y competencias académicas y profesionales asociadas al programa de formación. • Conocer los puestos de trabajo asociados al sector profesional de la titulación. • Creación de material informativo sobre el modelo de formación y el ecosistema de aprendizaje. 		
Tarea 1. Salidas profesionales	Tarea 2. Conocimientos básicos	Tarea Final
Actividad de investigación y creación de mapa conceptual sobre las salidas profesionales asociadas a la titulación. (1h)	Actividad práctica sobre la planificación para la toma de decisiones sobre programas de FDU. (2h aprox.)	Actividad práctica: creación de material informativo sobre el diseño y despliegue de la FDU para profesorado. (1h)
UNIDAD 2. COORDINACIÓN DE LOS PROCESOS VINCULADOS A LA FDU		
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar los procesos administrativos y reglamentarios vinculados a la formación dual universitaria • Supervisar a los técnicos que llevan a cabo el cumplimiento legal de los modelos de contratación. • Supervisar a los técnicos para la correcta tramitación de los procesos administrativos y reglamentarios. • Establecer acuerdos mediante convenios con las empresas de los sectores asociados a la titulación. 		
Tarea 1. Una buena gestión	Tarea 2. Contratos para la FDU	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre la importancia de una buena gestión mediante un vídeo y preguntas guía. (30-50 min)	Actividad de investigación y análisis de los modelos de contratación de aprendices en formación dual en Francia y España. (1h30)	Supuesto práctico mediante simulación: dar respuesta a nivel administrativo y legal a una empresa colaboradora. (1h30)
UNIDAD 3. INTEGRACIÓN Y PUESTA EN VALOR DE LAS OPORTUNIDADES DEL MODELO		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y difundir las oportunidades que genera la formación dual universitaria. • Elaborar y disponer de un plan de comunicación con las empresas e instituciones. • Crear espacios y canales de comunicación con las empresas para presentar las potencialidades de la FDU. 		
Tarea 1. Mapa de empatía	Tarea 2. Plan de comunicación	Tarea Final
Aplicación de la herramienta "Mapa de empatía" para analizar las expectativas y necesidades de los grupos de interés. (1h30)	Actividad práctica: creación de un plan y estrategia de comunicación de manera visual sobre la implantación de la FDU (1h30)	Supuesto práctico mediante simulación: explicación de los beneficios y oportunidades de la FDU ante la prensa. (1h)
UNIDAD 4. ASESORAMIENTO A LOS GRUPOS DE INTERÉS PARA UNA GESTIÓN ÁGIL		
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los contextos organizacionales de las empresas y del mercado laboral. • Comunicar los procesos administrativos, organizativos y pedagógicos a los grupos de interés. • Orientar y asesorar a las empresas que deseen convertirse en empresas e instituciones colaboradoras. 		
Tarea 1. El arte de comunicar	Tarea 2. Gestión por proyectos	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre la importancia de saber comunicar mediante un extracto de la Vida es Bella. (30-50 min.)	Actividad asíncrona grupal: edición colaborativa de un documento con ideas y soluciones para una buena gestión de la FDU. (1h30)	Supuesto práctico mediante simulación: creación de un decálogo con los principios para implementar la FDU. (1h30)
UNIDAD 5. IMPULSO DE LA CALIDAD Y DE LOS PROCESOS DE MEJORA CONTINUA		
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar procesos de evaluación de calidad. • Promocionar y presentar los resultados de las evaluaciones derivadas de los procesos de mejora. • Proponer mejoras del sistema de evaluación para determinar las empresas colaboradoras. 		
Tarea 1. Distribución de funciones	Tarea Final	
Actividad práctica de análisis y reflexión sobre las responsabilidades del gestor. (1h30)	Actividad práctica: redacción de un plan de acción detallado ante situaciones críticas de gestión. (2h30)	

Nota. Resumen de los objetivos y contenido del curso de formación del perfil gestor. Creación propia.

Profesor/a

En este apartado se describe el módulo del profesor/a universitario en FDU. Este perfil compartirá tareas y objetivos con el tutor académico ya que, en la práctica, muchas veces el tutor académico también ejerce como docente en la titulación (Curto, 2021).

A continuación, se detalla el contenido del curso para las personas que escogen este perfil (tabla 8).

Tabla 8

Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil profesor universitario

UNIDAD 1. CONOCIMIENTO DE LA TITULACIÓN EN RELACIÓN A SU DISCIPLINA Y REALIDAD LABORAL		
<ul style="list-style-type: none">• Informarse de los conocimientos y competencias a desarrollar durante la formación del aprendiz en relación con la asignatura impartida y la realidad empresarial.• Comprobar la transferibilidad de la formación en situaciones reales en el contexto laboral.		
Tarea 1. Sir Ken Robinson	Tarea 2. Salidas profesionales	Tarea Final
Actividad reflexión sobre la educación y la creatividad mediante una entrevista a Ken Robinson. (45 min)	Actividad de investigación y creación de mapa conceptual sobre las salidas profesionales asociadas a la titulación. (1h30)	Actividad práctica: planificación de actividades para la evaluación de competencias específicas. (2h)
UNIDAD 2. COMPETENCIA DIDÁCTICA PARA GENERAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar diferentes enfoques metodológicos acordes a las tendencias sociolaborales.• Planificar y desarrollar actividades de aprendizaje que propicien experiencias laborales concretas.• Adaptar las metodologías y recursos a la realidad laboral de las empresas del territorio.• Impulsar la empleabilidad de los aprendices teniendo en cuenta la evolución de la profesión.		
Tarea 1. The Office	Tarea 2. Metodologías activas	Tarea Final
Actividad reflexiva colaborativa sobre la aplicación del conocimiento con un extracto de la serie "The Office". (30 min.)	Auto-análisis y reflexión sobre la práctica docente en FDU mediante preguntas guía y material complementario. (1h30)	Análisis del Informe Horizon sobre tendencias educativas mediante preguntas específicas sobre el contenido. (2h)
UNIDAD 3. USO DE LAS OPORTUNIDADES QUE GENERAN LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE		
<ul style="list-style-type: none">• Saber integrar conocimiento del área con necesidades del mundo profesional.• Prever y dar visibilidad a los cambios y tendencias en el área de conocimiento, en función de la evolución previsible de la profesión (cambios legales, tecnológicos, económicos o sociales).• Comprender las lógicas de los escenarios formativos (Universidad- Entorno profesional).		
Tarea 1. El arte de comunicar	Tarea 2. Tendencias	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre la importancia de saber comunicar mediante un extracto de la Vida es Bella y preguntas guía. (1h)	Actividad práctico-reflexiva sobre las tendencias en el aprendizaje mediante 2 vídeos y un documento guía a rellenar. (1h30)	Supuesto práctico mediante simulación: introducción y gestión de la experiencia laboral en el aula. (1h30)
UNIDAD 4. INTEGRACIÓN EN EL AULA DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN EMPRESA		
<ul style="list-style-type: none">• Saber integrar en el aula universitaria la experiencia de los alumnos en las empresas.• Impulsar un análisis crítico y reflexivo sobre el mundo laboral en relación a la asignatura.• Crear espacios de integración y conexión entre las experiencias profesionales y los contenidos.• Respetar la cultura empresarial del sector asociado a la titulación.		
Tarea 1. Integrar experiencias	Tarea 2. El espíritu crítico	Tarea Final
Actividad de reflexión con preguntas guía sobre los beneficios y costes de la integración teórico-práctica. (1h)	Actividad individual y grupal con edición de documento compartido sobre cómo desarrollar el espíritu crítico en las aulas. (1h)	Actividad práctica: creación de una presentación para estudiantes dual sobre como integrar los aprendizajes. (2h)
UNIDAD 5. EVALUACIÓN ADAPTADA A LAS LÓGICAS DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA		
<ul style="list-style-type: none">• Identificar los conocimientos y experiencias previas del alumno.		

- Diseñar procesos de evaluación que incorporen desarrollar actividades en entornos profesionales y que tengan relación con su disciplina.
- Evaluar el proceso de formación teniendo en cuenta los dos escenarios.
- Implementar instrumentos específicos de evaluación (rúbricas, instrumentos de observación, etc.).
- Adaptar el proceso de evaluación a la diversidad del alumnado.

Tarea 1. Juicios de valor	Tarea 2. Evaluación con relatos	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre la evaluación de competencias mediante un extracto de "12 hombres sin piedad". (45 min.)	Análisis y aplicación de una herramienta de evaluación para alumnos de FDU mediante relatos de experiencias. (1h30)	Actividad práctica: análisis, modificación y/o creación de instrumentos de evaluación adaptados a FDU. (2h)

Nota. Resumen de los objetivos y contenido del curso de formación del perfil profesor universitario. Creación propia.

Como han podido observar, algunas actividades coinciden entre perfiles. Sin embargo, las preguntas específicas para guiar la reflexión están adaptadas a las casuísticas y la realidad profesional de cada uno de los agentes.

Tutor/a Académico/a

El módulo específico para las personas que escogen el tutor académico sigue la misma estructura que las menciones anteriormente descritas. Algunas de las actividades coincidirán con las del profesor universitario ya que ambos agentes comparten responsabilidades en un dispositivo de FDU. En la tabla 9 encontrarán los detalles sobre las unidades y actividades de este perfil.

Tabla 9

Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil tutor académico

UNIDAD 1. CONOCIMIENTO DE LA TITULACIÓN EN RELACIÓN AL SECTOR LABORAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los objetivos y competencias académicas y profesionales asociadas a la titulación. • Conocer el plan de estudios, guías docentes de las asignaturas y actividades dual de la titulación. • Coordinar con el tutor de empresa la distribución del plan de formación en la empresa. • Disponer de un conocimiento global de las salidas laborales asociadas a la titulación. 		
Tarea 1. Exploración inicial	Tarea 2. Análisis plan de estudios	Tarea Final
Doble tarea: análisis reflexivo sobre la educación y supuesto práctico sobre la relación con el tutor de empresa. (1h30)	Análisis del plan de estudios con identificación de competencias clave y reflexión sobre el papel de la FDU en su desarrollo. (1h)	Actividad de investigación y creación de mapa conceptual sobre las salidas profesionales asociadas a la titulación. (1h30)
UNIDAD 2. COMPRENSIÓN DE LA CULTURA EMPRESARIAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la cultura empresarial (misión, visión, valores de las empresas colaboradoras). • Conocer los perfiles profesionales de una empresa dual asociada a la titulación. • Conocer e interpretar las tendencias y cambios más relevantes en el sector laboral. 		
Tarea 1. Cultura empresarial	Tarea 2. Tendencias	Tarea Final
Actividad de indagación sobre la misión, visión y valores de las empresas del sector susceptibles de colaborar en FDU. (1h)	Actividad práctico-reflexiva sobre las tendencias en el aprendizaje mediante 2 vídeos y un documento guía a rellenar. (1h30)	Descubrimiento y uso de la herramienta CANVA para crear y analizar el modelo de negocio de una empresa. (1h30)
UNIDAD 3. USO DE LAS OPORTUNIDADES QUE GENERAN LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE		
<ul style="list-style-type: none"> • Integrar y vincular el conocimiento teórico a las lógicas internas de las empresas colaboradoras. • Identificar los proyectos y oportunidades de aprendizaje en el ámbito de la empresa. • Crear espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre los aprendices. 		
Tarea 1. Steve Jobs	Tarea 2. Integrar aprendizajes	Tarea Final

Actividad reflexiva mediante un discurso de Steve Jobs y preguntas guía sobre estrategias para motivar al alumnado. (1h)	Actividad práctica: creación de una presentación dirigida a los estudiantes dual sobre la integración de aprendizajes. (1h30)	Supuesto práctico mediante simulación: planificación de un seminario sobre la integración de aprendizajes. (1h30)
UNIDAD 4. TUTORÍA, ACOMPAÑAMIENTO Y ORIENTACIÓN PERSONALIZADA		
<ul style="list-style-type: none"> • Saber realizar tutorías para la resolución de dudas y concreción de tareas. • Acompañar a los alumnos para hacer un correcto seguimiento de su formación. • Orientar al estudiante ante las dificultades y tensiones de su doble rol como universitario y aprendiz. 		
Tarea 1. ¿Qué quiere decir ser tutor?	Tarea 2. Herramientas para la orientación y acompañamiento	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre el rol del tutor académico en la formación dual mediante un extracto de la película “El Indomable Will Hunting”. (1h)	Actividad de análisis e indagación sobre herramientas de orientación (IKIGAI) y de acompañamiento para los estudiantes en FDU con posterior aplicación. (1h30)	Resolución de tres casos sobre la gestión de situaciones críticas con estudiantes en FDU tanto en el contexto universitario como laboral. (1h30)
UNIDAD 5. EVALUACIÓN ADAPTADA A LAS LÓGICAS DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA		
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y desarrollar estrategias de evaluación incorporando la perspectiva de la empresa y la universidad. • Contemplar diferentes niveles de evaluación: satisfacción, competencias, transferencia e impacto. • Tener en cuenta el seguimiento de los estudiantes a la hora de evaluar su progreso. 		
Tarea 1. Juicio de valor	Tarea 2. Resolución de dudas	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre la evaluación de competencias mediante un extracto de “12 hombres sin piedad”. (45 min.)	Supuesto práctico: creación de una presentación dirigida a tutores de empresa sobre la evaluación de competencias y herramientas. (1h)	Actividad práctica: análisis y comparación de herramientas de seguimiento y evaluación existentes en FDU (2h)

Nota. Resumen de los objetivos y contenido del curso de formación del perfil tutor académico. Creación propia.

Es importante destacar que alguien que quiera especializarse tanto en el perfil profesor universitario como tutor académico puede convalidar las actividades comunes entre ambas menciones.

Tutor/a Laboral

El último módulo descrito en este apartado es el que corresponde a aquellas personas que deciden especializarse en el perfil de tutor laboral. Es importante destacar la singularidad de esta mención, ya que todas las demás pertenecen a la esfera académica.

En cambio, las personas interesadas en esta mención son profesionales, la mayoría, ajenos al sistema universitario y el mundo académico. Además, precisar que, en el curso de formación, este perfil se denomina “Tutor de Empresa.”

Esto es importante en cuanto a organización de las actividades e instrucciones se refiere, ya que algunas tareas requerirán más tiempo de ejecución (sobre todo aquellas relacionadas con aspectos pedagógicos).

En la tabla 10 pueden consultar el contenido de esta mención.

Tabla 10

Objetivos y tareas del módulo 2 del perfil tutor laboral

UNIDAD 1. CONOCIMIENTO DE LA TITULACIÓN Y DE LA PROFESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los objetivos y competencias profesionales asociadas en el programa de formación. • Acordar con el tutor académico la distribución del proyecto formativo y la implementación de las guías de actividades de los aprendices en la empresa. • Conocer el perfil profesional de los aprendices.

Tarea 1. Reflexiones iniciales	Tarea 2. Análisis plan de estudios	Tarea Final
Doble tarea: análisis reflexivo sobre la educación y supuesto práctico grupal sobre la coordinación a distancia. (1h30)	Análisis de un plan de estudios con identificación de competencias clave y cómo se desarrollan en la empresa con la FDU. (1h)	Actividad de investigación y creación de mapa conceptual sobre los perfiles profesionales asociadas al sector. (1h30)
UNIDAD 2. CONOCIMIENTOS SOBRE LA PROFESIÓN Y EVOLUCIÓN LABORAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Informarse sobre la evolución de la profesión y las tendencias emergentes. • Incorporar las TIC y recursos metodológicos en el desempeño de su rol y profesión. • Integrar los conocimientos, estrategias y recursos de la formación continua en el desempeño profesional. 		
Tarea 1. Cultura empresarial	Tarea 2. Tendencias	Tarea Final
Actividad de indagación sobre la misión, visión y valores de la propia empresa y como comunicarlo al aprendiz. (1h)	Actividad práctico-reflexiva sobre las tendencias en el aprendizaje mediante 2 vídeos y un documento guía a rellenar. (1h30)	Descubrimiento y uso de la herramienta CANVA para crear y analizar el modelo de negocio de una empresa. (1h30)
UNIDAD 3. INTEGRACIÓN DEL ROL DE TUTOR EN LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA		
<ul style="list-style-type: none"> • Participar en el diseño pedagógico del programa de formación (grado-máster). • Transmitir la misión, visión y valores de la empresa y ser un referente en todo momento y a lo largo del proceso formativo del aprendiz. • Identificar las fortalezas y propuestas de mejora en relación al propio desempeño como tutor de empresa. 		
Tarea 1. Steve Jobs	Tarea 2. Supuestos prácticos	Tarea Final
Actividad reflexiva mediante un discurso de Steve Jobs y preguntas guía sobre estrategias para hacer reflexionar a los aprendices sobre sus tareas. (1h)	Resolución de casos mediante simulación sobre la delegación del seguimiento en la empresa y la gestión de conflictos con aprendices. (1h)	Actividad práctico-reflexiva mediante un video con testimonios de tutores de empresa y la realización de un DAFO personal. (2h)
UNIDAD 4. MENTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la acogida inicial del estudiante en la empresa. • Acompañar y motivar para el aprendizaje. • Fomentar la autonomía y la confianza. • Identificar y comunicar metas regulares al estudiante. 		
Tarea 1. Ser tutor de empresa	Tarea 2. El aprendiz en la empresa	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre la mentoría en formación dual mediante un extracto de una película e intercambio de ideas con documento compartido (1h)	Resolución de dos casos mediante simulación sobre la acogida de aprendices a la empresa y el establecimiento de los procesos de seguimiento regular. (1h30)	Resolución de casos mediante simulación sobre la gestión de conflictos, disciplina, situaciones de acoso laboral que pueden suceder en la empresa. (1h30)
UNIDAD 5. EVALUACIÓN ADAPTADA A LAS LÓGICAS DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos y experiencias previas del aprendiz. • Adaptar el proceso de evaluación a la diversidad de los aprendices. • Supervisar y optimizar la actividad profesional del aprendiz en la empresa (dar <i>feedbacks</i> de forma constante y regular, identificar aspectos de mejora, definir alternativas, ...). • Evaluar el proceso de aprendizaje del aprendiz en la empresa. • Implementar los instrumentos específicos de evaluación (rúbricas, tablas de observación, cuestionarios). 		
Tarea 1. Juicio de valor	Tarea 2. Descriptores de evaluación	Tarea Final
Actividad de reflexión sobre la evaluación de competencias mediante un extracto de "12 hombres sin piedad". (45 min.)	Actividad práctica de análisis de herramientas de evaluación en FDU y definición de descriptores de evaluación asociados. (1h30)	Aplicación de conocimientos mediante la creación de una herramienta de evaluación de competencias propia. (1h30)

Nota. Resumen de los objetivos y contenido del curso de formación del perfil tutor laboral. Creación propia.

Con esta tabla termina el apartado sobre el contenido del curso de formación. Como se ha comentado al inicio, todas las tareas finales son obligatorias para la obtención del certificado y como habrán observado, no hay ninguna actividad de evaluación o test dentro de las actividades propuestas.

A continuación, se explicará el porqué de este hecho y cómo se gestiona la evaluación de los aprendizajes en este curso de formación.

3.2.5. Sistema de evaluación de los participantes

En el *Curso de Formación para el Desarrollo de las Competencias en Formación Dual Universitaria*, los participantes son evaluados mediante un sistema de evaluación formativo cualitativo, con un *feedback* constante y personalizado por parte de la persona encargada de la tutoría (Conrad & Openo, 2018) y una corrección de las tareas entregadas basada en la construcción conjunta del conocimiento (Gallardo et al., 2019).

Coincidiendo con las observaciones de varios autores sobre las características de la evaluación formativa (Atiaja & García, 2020; Bizarro et al., 2019; Castillo & Cabrerizo, 2009; Conrad & Openo, 2018; López-Pastor et al., 2020), el diseño de evaluación del curso de formación persigue:

- Generar un aprendizaje colaborativo, auténtico y basado en una evaluación reflexiva.
- Ofrecer diferentes tipos de actividades evaluadas para adaptarse a las necesidades de los participantes.
- Orientar a los participantes en la construcción de sus conocimientos y habilidades en relación con la FDU mediante un enfoque de evaluación cualitativo.
- Establecer un proceso de reflexión y comunicación permanente sobre los aspectos generales y específicos de la FDU y el perfil profesional seleccionado.
- Obtener información constante sobre el progreso de cada participante.

La evaluación cualitativa por parte del profesorado no es común en los cursos a distancia, ya que no resulta óptimo ni eficaz teniendo en cuenta el elevado número de personas inscritas (Meek et al., 2017). Así pues, la evaluación cualitativa puede existir en forma de evaluación por pares. Si no, el uso de cuestionarios de opción múltiple y la autoevaluación son recursos ampliamente utilizados (Xiao et al., 2019).

En cualquier caso, gracias al límite de inscripciones por sesión, el curso de formación presentado apuesta por el enfoque cualitativo y formativo en su diseño de evaluación de aprendizajes y desarrollo de competencias.

3.3. Perspectivas de futuro

En este capítulo se ha presentado una propuesta única de formación a distancia para aquellas personas interesadas en conocer qué es la formación dual universitaria y en especializarse en los perfiles profesionales implicados. Tal y como defiende Wu (2019), un buen curso de formación debe atender a las necesidades de sus participantes, relacionarlas con los objetivos de aprendizaje, el material didáctico y ofrecer espacios de interacción.

Por otro lado, es importante recordar que, poseer unas capacidades no significa ser competente y que la competencia se construye y trabaja cuando se movilizan los recursos (conocimientos y habilidades) requeridos para dar respuesta a la situación profesional planteada (Tejada, 2012). Desde esta perspectiva, se espera un cambio de conducta por parte del participante mediante su acción en el contexto profesional planteado (Castillo & Cabrerizo, 2009). Consecuentemente, es necesaria la

observación y/o evaluación de su desempeño para determinar si las competencias han sido adquiridas o no.

Así pues, si bien el curso de formación presentado resulta una herramienta potente para la formación de los agentes de la FDU, es necesario determinar unos estándares que validen la calidad de su contenido y del aprendizaje (Atiaja & García, 2020).

Resulta necesaria la creación de un sistema de evaluación de la formación – elemento central de esta investigación doctoral - pero, para ello, es imprescindible conocer qué sistemas y modelos de evaluación de programas de formación existen y cuál puede adaptarse mejor a las características de este curso y los objetivos generales de la investigación.

En el capítulo siguiente, cuarto y último del marco teórico, se lleva a cabo este estudio sobre los modelos y sistemas de evaluación de programas. El contenido está escrito en francés y su objetivo es exponer el modelo de evaluación del curso de formación que configurará la base metodológica de esta investigación.

CHAPITRE 4. L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION

Tel un chemin qui prend forme lorsqu'on l'emprunte, ce chapitre conduit le lecteur à la conclusion du bloc théorique de cette thèse. Jusqu'à présent, les trois chapitres précédents ont posé les bases nécessaires à une bonne compréhension de cette recherche doctorale. Au début, une analyse approfondie a été réalisée sur l'alternance à l'université (formation duale en terminologie espagnole) ainsi que sa situation en Espagne. Ensuite, les acteurs nécessaires à sa mise en place et à son développement réussi ont été décrits, de même que les opportunités de formation existantes.

Dans le chapitre précédent, l'objet d'étude de cette recherche ainsi que le contexte de ses origines ont été présentés. Pour rappel, il s'agit d'un cours de formation en ligne visant à initier les participants à la formation en alternance et à développer les compétences nécessaires pour agir en tant que professionnels spécialisés.

Dans ce chapitre, la base méthodologique de cette thèse est exposée sous la forme d'un état de l'art. Tel que mentionné à la fin du chapitre trois, les prochaines pages comportent une analyse des mécanismes d'évaluation des programmes de formation. Cela permettra de mieux comprendre les enjeux et les caractéristiques méthodologiques de l'ensemble de l'étude.

Ainsi, ce chapitre a pour objectifs de :

- Clarifier les concepts liés à l'évaluation des programmes de formation.
- Décrire les principaux systèmes et modèles d'évaluation des dispositifs de formation.
- Présenter en détail les modèles d'évaluation intégraux utilisés dans le cadre de cette recherche.

4.1. Évaluer un dispositif de formation, clarification de concepts

Avant de rentrer dans les détails sur les modèles d'évaluation, il est important de clarifier les concepts autour de cette thématique. Évaluer, c'est quoi ? À quoi fait-on référence quand on parle de l'évaluation de dispositifs de formation ? Qu'est-ce qu'un modèle d'évaluation ? Cette première partie vise à répondre à ces trois questions, afin de bien placer le lecteur dans le contexte du document.

Dans cette recherche, l'évaluation est conçue comme un processus systématique de collecte de données à mesurer selon des critères précédemment établis (selon les références OCDE, 2010 ; Pérez-Juste, 2000 ; Tejada, 1997). Lors de ce processus, des jugements de valeur sont émis afin de faciliter une prise de décision concernant l'objet évalué (Ferrández, 1993 ; OCDE, 2010 ; Pérez-Juste, 2000 ; Stufflebeam & Shinkfield, 1987 ; Tejada, 1997).

Plus précisément, l'évaluation des programmes de formation fait référence à une démarche d'identification, d'obtention et d'analyse de l'information descriptive (GRAEP, 2022 ; Stufflebeam & Shinkfield, 1987) et utile sur la valeur des objectifs, la planification, la mise en place, les résultats et l'impact d'un projet de formation. Cette évaluation est présente tout au long du déploiement de la formation et elle interroge tous les acteurs et processus impliqués, et non seulement les résultats obtenus (Ortegón et al., 2005).

Aussi, dans cette étude, l'évaluation de la formation est comprise comme étant intégrale, intégrée et intégrative (Pérez-Juste, 2000) :

- Intégrale car elle cherche à comprendre la réalité éducative de façon globale, en répondant aux besoins du contexte et des acteurs impliqués dans le déploiement de la formation,
- Intégrée car elle fait partie intégrante et en symbiose avec la formation, et
- Intégrative car elle vise activement à harmoniser les moyens et les processus mesurés afin qu'ils répondent aux objectifs éducatifs.

Conséquemment, l'évaluation de la formation n'est pas une finalité en soi, mais un moyen qui permet d'améliorer la qualité et l'ensemble de l'offre de manière continue. Il convient également de noter que l'évaluation des programmes de formation poursuit trois objectifs différents (Aussel, 2013 ; Cabero & Palacios, 2021 ; Tejada & Ferrández, 2007 ; Ruiz-Bueno, 2001). Le tableau ci-dessus (tableau 11) présente les caractéristiques, les objectifs et les informations recueillies en fonction de la finalité de l'évaluation.

Tableau 11

Description de la fonction diagnostique, formative et sommative de l'évaluation

FINALITÉ	OBJECTIF	CARACTÉRISTIQUES ET INFORMATION
Diagnostique	Connaître le contexte général du programme de formation	Évaluation d'entrée ou initiale. Compréhension des besoins et attentes des participants, ressources pour la mise en place, objectifs de départ et contexte d'apprentissage.
Formative	Connaître et mesurer la mise en place du dispositif	Évaluation du processus ou continue. Prise de décisions sur le fonctionnement du programme, son contenu, structure, etc., pendant sa mise en place et selon incidences.
Sommative	Mesurer l'atteinte des objectifs du programme	Évaluation du produit ou finale. Estimation du succès de la formation, selon l'atteinte des objectifs, résultats d'apprentissage et satisfaction des participants.

Note. Résumé des objectifs et caractéristiques des types d'évaluation selon leur fonction. Création personnelle adaptée de l'article « La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones » de Tejada & Ferrández (2007) et de la thèse doctorale de Ruiz-Bueno (2001 : 200).

De plus, étant donné que l'évaluation conduit à la prise de décisions concernant l'ensemble de la formation, il est également essentiel d'évoquer l'évaluation de l'impact de la formation, qui complète le tableau ci-dessous.

Selon Parra & Ruiz-Bueno (2020), l'évaluation de l'impact mesure les changements qui se produisent chez l'individu, l'organisation et/ou la communauté grâce à une action formatrice. Ces changements dépendent, à leur tour, des objectifs de la formation et des dimensions évaluées.

Vous découvrirez plus tard dans le chapitre que, selon les modèles d'évaluation choisis, l'accent est mis sur tel ou tel élément dans la « vie » du programme de formation. À cet égard, il reste un dernier concept à clarifier : à quoi fait-on référence lorsqu'on parle de modèle d'évaluation ?

Selon l'encyclopédie Larousse (2022), un modèle est une « représentation schématique d'un processus, d'une démarche raisonnée. » Appliqué à notre sujet, Arias et al. (2019) défendent le concept de modèle d'évaluation comme étant un ensemble de postulats théoriques et de théories qui visent à expliquer le processus d'évaluation d'un point de vue épistémologique, ontologique et méthodologique.

Dans la suite de ce chapitre, le lecteur pourra découvrir différentes façons de concevoir le processus d'évaluation et se familiariser avec les théories sous-jacentes à chaque modèle concernant la finalité et les moyens d'organisation du processus évaluatif.

4.2. Modèles d'évaluation des programmes de formation

Comme énoncé à la fin de la section précédente, l'évaluation des programmes de formation répond à un besoin spécifique, mais son exécution peut suivre différents modèles, selon la méthodologie utilisée et/ou le centre d'intérêt du processus, entre autres.

Par exemple, Ruiz-Bueno (2001) et Arias et al. (2019) proposent une différenciation des modèles d'évaluation en fonction de la méthodologie utilisée lors de la collecte et du traitement des données. Ainsi, les modèles peuvent être basés sur des méthodologies qualitatives ou quantitatives. Cependant, la présente thèse rejoint les réflexions de Ruiz-Bueno (2001 : 204) sur le fait que : « (...) étant donné la complexité des phénomènes formatifs, il est nécessaire de recourir à l'utilisation des deux [méthodologies] chaque fois qu'elles nous apportent des informations valides, pertinentes et pertinentes pour ce que nous voulons évaluer. »

D'autre part, il existe également une classification des modèles d'évaluation de programmes basée sur leur centre d'intérêt et leur finalité (Ruiz-Bueno, 2001). Par conséquent, nous pouvons distinguer, entre autres, les modèles :

- Basés sur la vérification des bénéfices et de l'atteinte des objectifs (Tyler, 1950)
- Orientés vers la prise de décisions sur le programme et sa mise en place (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) et
- Axés sur la réponse du programme aux besoins des participants, d'un point de vue qualitatif (Scriven, 1967).

En ce qui concerne l'évaluation de l'impact de la formation, Parra & Ruiz-Bueno (2020) proposent une classification des modèles d'évaluation en trois groupes :

- Modèles orientés aux résultats de la formation (Kirkpatrick, 1994 ; Phillips, 1997),
- Modèles orientés aux processus de la formation (Holton, 1996 ; Zabalza, 2011) et
- Modèles intégraux à la fois les processus et les résultats (Stufflebeam & Shinkfield, 1993 ; Pérez-Juste, 2000).

Par la suite, le lecteur pourra mieux comprendre les exemples de modèles mentionnés ci-dessus, ce qui facilitera la compréhension du cadre méthodologique de cette recherche, décrit dans le chapitre suivant. Bien entendu, ces modèles ont été systématiquement révisés et ont subi des changements et/ou des adaptations depuis leur apparition afin de mieux répondre aux besoins de chaque époque.

4.2.1. Modèles d'évaluation basés sur les résultats

Dans cette section, deux modèles d'évaluation axés sur les résultats de la formation sont présentés : le modèle de Kirkpatrick (1994) et celui de Phillips (1997).

a) Kirkpatrick (1994 ; 1998)

« The reason for evaluating is to determine the effectiveness of a training program. » (Kirkpatrick, 1998:3). Le chercheur et professeur Donald Kirkpatrick défendait ces propos sur le but de l'évaluation des programmes de formation : déterminer leur efficacité, et donc, leur capacité à accomplir les objectifs fixés et les résultats attendus.

Pour ce faire, Kirkpatrick a créé un modèle d'évaluation organisé en quatre niveaux significatifs et interconnectés (Kirkpatrick, 1994, 1998 ; Ulum, 2015) :

1. L'évaluation de la **réaction** qui mesure la satisfaction des participants à l'égard de la formation, notamment en ce qui concerne sa cohérence, sa pertinence et son intérêt professionnel (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).
2. L'évaluation de l'**apprentissage** qui mesure le niveau d'acquisition de nouvelles connaissances, de compétences et d'amélioration des compétences visées (Kirkpatrick, 1998).
3. L'évaluation du changement **d'attitude** au travail qui mesure dans quelle mesure la formation a influencé la pratique professionnelle des participants et si les compétences, les connaissances et les compétences acquises peuvent être appliquées (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009).
4. L'évaluation des **résultats** qui mesure si les objectifs visés par l'organisation et les participants ont été atteints grâce à la formation, en tenant compte des ressources investies (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016 ; Ulum, 2015).

Parra & Ruiz-Bueno (2020) qualifient ce modèle de pratique, séquencé et avec une perspective économique unidimensionnelle. Précisément, ce dernier point est, à la fois, une des critiques de ce modèle (Biencinto & Carballo, 2004). Par ailleurs, d'autres études soulignent la difficulté d'atteindre les niveaux 3 et 4 (Tamkin et al., 2002 ; Ulum, 2015) en raison du temps nécessaire entre la fin de la formation et le changement potentiel au niveau organisationnel. À cet égard, il est également important de préciser que lors de l'évaluation du comportement et des résultats, d'autres facteurs externes à la formation peuvent avoir influencé, mais qui ne sont pas nécessairement mesurés par le modèle (García-Coronado, 2012 ; Tamkin et al., 2002 ; Ulum, 2015).

Depuis sa première apparition, le modèle a connu des évolutions, notamment en ce qui concerne l'approche des niveaux et l'évaluation des résultats (DeSilets, 2018). Plus spécifiquement, le modèle a introduit le concept de Retour sur les Attentes (ROE) dans l'évaluation des résultats (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Cela signifie qu'il est important non seulement de mesurer les résultats en termes d'objectifs, mais aussi d'évaluer dans quelle mesure les attentes des partenaires économiques et de l'entreprise ont été atteintes.

En tout cas, le modèle des quatre niveaux de Kirkpatrick reste le pionnier en matière d'évaluation des programmes de formation (Parra & Ruiz-Bueno, 2020) et a servi de base de réflexion à d'autres chercheurs pour développer des modèles d'évaluation adaptés aux besoins et aux approches méthodologiques diverses. L'un de ces modèles est présenté ci-dessous.

b) Phillips (1997 ; 2003 ; 2016)

« The results-based paradigm recognizes the importance of including the economic contribution of programs, or the return on investment (ROI). » (Phillips & Phillips, 2016:11). Comme évoqué au début de cette section, tant Kirkpatrick que Phillips ont proposé des modèles d'évaluation centrés sur les résultats.

Bien que le modèle présenté dans les prochains paragraphes s'inspire du modèle de Kirkpatrick, il adopte une approche beaucoup plus pragmatique et économique (Tamkin et al., 2002). Phillips (2016) introduit et définit un nouveau concept : le retour sur l'investissement (ROI). Cela signifie que l'évaluation d'un programme de formation doit nécessairement mesurer l'impact des objectifs de l'entreprise en termes économiques, après avoir investi de l'argent dans une formation (Phillips & Phillips, 2016).

Le modèle de Phillips s'organise en cinq niveaux différents. Les niveaux 1 à 4 sont très similaires à ceux de Kirkpatrick, mais le niveau 5 constitue la nouveauté de ce modèle et est dédié à l'évaluation du ROI

(Phillips, 1997 ; 2003 ; 2016). Plus spécifiquement, le modèle d'évaluation Phillips propose les étapes suivantes :

1. Évaluation de la **réaction** et de la planification : mesure de la satisfaction des participants et de la manière dont ils envisagent d'appliquer ce qu'ils ont appris.
2. Évaluation de l'**apprentissage** à travers des tests, des pratiques, des simulations, etc.
3. Évaluation de l'application et de la **transférabilité** des apprentissages.
4. Évaluation de l'**impact** sur l'entreprise et des changements observés et constatés grâce à la formation.
5. Évaluation du **retour sur l'investissement** en comparant les bénéfices monétaires de la formation avec son coût.

Selon le même auteur, le cycle d'évaluation n'est pas complet tant que le ROI n'a pas été mesuré (Phillips, 2003).

Cette approche a été critiquée par des chercheurs (Curado & Martins, 2014 ; Hogan, 2007 ; Passmore & Velez, 2015) qui soulignent la difficulté d'établir un processus fiable de collecte et d'analyse des données pour mesurer le ROI, ainsi que la complexité d'isoler les facteurs à l'origine des bénéfices économiques et de performance des entreprises, autres que la formation en elle-même.

En tout cas, le modèle des cinq niveaux de Phillips, notamment les niveaux 1 et 2, ainsi que l'évaluation du ROI, est utilisé par certaines équipes des ressources humaines des entreprises pour évaluer leurs programmes, estimer les budgets de formation et analyser leur viabilité et leur reconduction (Curado & Martins, 2014 ; Phillips & Phillips, 2016).

4.2.2. Modèles d'évaluation basés sur les processus

Contrairement aux modèles axés sur les résultats, l'évaluation basée sur le processus vise à comprendre et mesurer les facteurs qui interviennent dans l'application et la transférabilité des apprentissages dans le contexte de travail (Parra & Ruiz Bueno, 2020). Dans cette partie, deux modèles différents basés sur les processus sont présentés et décrits.

a) Holton (1996 ; 2005)

« (...) there is a complex system of influences on training outcomes that must be measured if training is to be accurately evaluated. » (Holton, 1996 : 8). Avec cette affirmation, Holton pose les principes de son modèle d'évaluation ainsi que ceux qui cherchent à comprendre ce qui facilite ou entrave l'impact de la formation.

Pour ce faire, Holton (1996 ; 2005) propose un modèle d'évaluation de la formation axé sur trois résultats à mesurer :

1. L'apprentissage et acquisition des compétences et connaissances.
2. La performance individuelle ou le changement d'attitude lors de l'application de ces compétences et connaissance.
3. Le développement organisationnel découlant de la performance individuelle.

Ces trois dimensions sont évaluées de manière séquentielle et linéaire (Parra & Ruiz-Bueno, 2020) conjointement avec trois facteurs d'influence principaux. Le tableau suivant (tableau 12) présente les principaux facteurs d'influence pour chaque résultat de la formation.

En enlevant la satisfaction des objectifs principaux de l'évaluation, cela constitue un changement important par rapport au modèle de Kirkpatrick présenté précédemment (Tamkin et al., 2002). Cela

ne signifie pas que cette dimension n'est pas importante, au contraire, car le niveau de réalisation des attentes des participants a un impact direct sur la motivation et la disposition à transférer les apprentissages après la formation (Holton, 1996).

Tableau 12

Modèle d'évaluation de Holton

	FACTEURS D'INFLUENCE PRINCIPAUX		
	Capacité	Environnement	Motivation
Apprentissage	Capacité cognitive Conception du programme	Perception de l'utilité	Motivation pour apprendre
Performance Individuelle	Capacité à transférer Opportunité d'application	Feedback et support Conséquences positives/négatives	Motivation pour transférer Effort pour transférer
Développement Organisationnel	Relation avec les objectifs de l'organisation	Facteurs externes	Utilité et retour attendu sur l'investissement

Note. Tableau descriptif du modèle d'évaluation de Holton. Création personnelle adaptée du schéma présent dans l'article : « Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations » de Holton (2005 :38).

En plus de ces facteurs principaux, l'auteur en décrit d'autres qui influencent à leur tour les dimensions décrites (Holton, 2005) et les qualifie de facteurs secondaires.

Ce modèle se révèle complexe à mettre en pratique (Holton, 2005) et certains auteurs soulignent le manque de cadre théorique pour bien appréhender et évaluer les facteurs individuels, définir quel type de conception de la formation et quel environnement professionnel permettent aux participants de transférer les compétences et connaissances acquises lors de la formation, et surtout, quelles sont les relations entre les facteurs d'influence et leurs effets (Curado & Martins, 2014 ; Passmore & Velez, 2015).

b) Zabalza (2011)

Le modèle d'évaluation créé par le professeur et chercheur Zabalza en 2011 répond à un besoin très spécifique : développer un protocole d'évaluation pour les programmes de formation des professeurs universitaires. Il s'inscrit également dans les modèles d'évaluation axés sur les processus de formation (Parra & Ruiz Bueno, 2020), car il repose sur quatre dimensions interconnectées qui ont chacune des domaines spécifiques à évaluer, visant ainsi à permettre la compréhension du processus général d'enseignement/apprentissage (Zabalza, 2018).

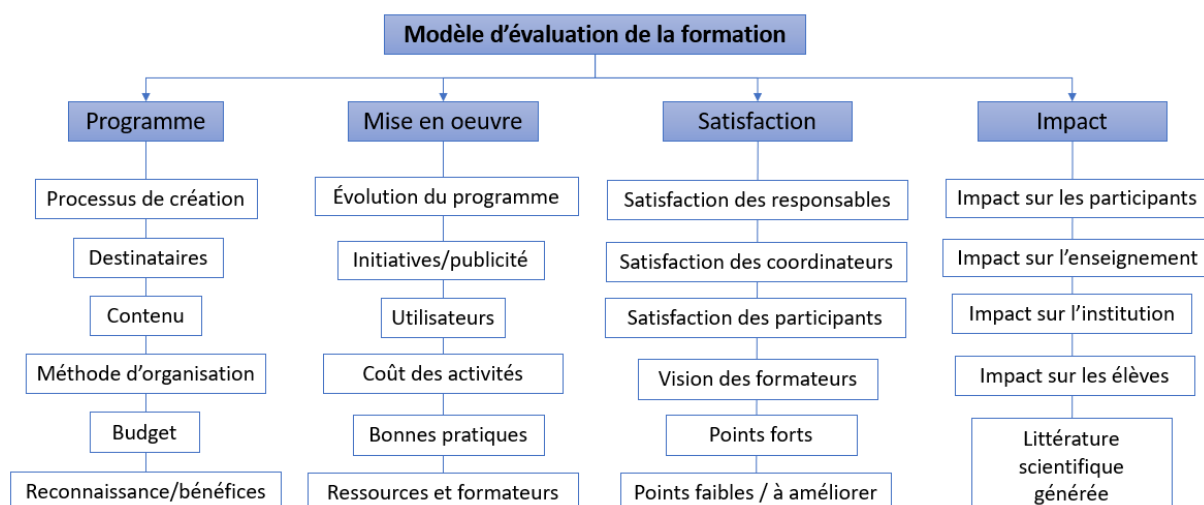
Ce modèle est structuré en quatre niveaux d'évaluation, avec des facteurs spécifiques à analyser à chaque étape. Les quatre niveaux sont : le programme de formation, la mise en œuvre du programme, la satisfaction des parties prenantes et l'impact de la formation sur les objectifs fixés (Zabalza, 2011).

Il est important de préciser que ce modèle d'évaluation a été créé pour répondre à un besoin très spécifique, et que certains facteurs à évaluer ne peuvent pas être utilisés lors de l'évaluation de programmes de formation dans des domaines autres que l'enseignement universitaire. Cependant, la structure et le processus peuvent être adaptés à des cas particuliers.

Pour faciliter la compréhension du modèle, vous trouverez ci-dessous une figure (Figure 7) qui récapitule les facteurs à évaluer pour chaque niveau mentionné précédemment.

Figure 7

Modèle d'évaluation de programmes de formation pour professeurs de Zabalza



Note. Schéma avec les dimensions du modèle d'évaluation des dispositifs de formation proposé par Zabalza. Création personnelle adaptée de l'information obtenue de l'article « Evaluación de los planes de formación docente de las universidades » (Zabalza, 2011 : 191-197).

Dans le travail de l'auteur Zabalza (2011), chaque facteur est expliqué en détail, mais certains méritent une brève clarification. Tout d'abord, lors de l'évaluation du programme, et plus spécifiquement de la méthode d'organisation, l'auteur fait référence au format que prend la formation : s'agit-il d'un cours en ligne, d'une série de séminaires ou d'une conférence ? En ce qui concerne la reconnaissance, l'auteur souligne l'importance de se poser la question suivante : quels sont les avantages pour les participants ? Quelles conséquences positives vont-ils recevoir grâce à la formation ?

Au niveau de la mise en œuvre, Zabalza (2011) souligne que les initiatives, les utilisateurs et les coûts des activités peuvent être analysés ensemble à l'aide de grilles d'observation de données. Cela permettra d'avoir une vision d'ensemble de la mise en œuvre du programme.

Enfin, l'évaluation de l'impact est la plus spécifique, mais elle peut également s'adapter le mieux à des situations de formation diverses. Comme vous pouvez le constater, l'auteur propose d'évaluer la satisfaction des différents acteurs (non seulement des participants et des utilisateurs).

De plus, il introduit l'impact sur l'enseignement et la production de littérature scientifique comme des facteurs déterminants de l'impact de la formation. Le premier facteur fait référence aux changements dans la pratique d'enseignement après avoir suivi la formation, ce qui pourrait être comparé à l'évaluation de la transférabilité et du changement d'attitudes professionnelles dans les autres modèles présentés précédemment. Le dernier facteur, spécifique aux enseignants-chercheurs, vise à analyser dans quelle mesure la formation suscite la création de matériel, de ressources, d'articles et/ou de communications sur le sujet, de la part des participants qui ont suivi le programme.

4.2.3. Modèles d'évaluation intégraux

Après avoir examiné des exemples de modèles d'évaluation de programmes basés sur les résultats et les processus, il est nécessaire de présenter un troisième type de modèle d'évaluation qui intègre les aspects des modèles décrits jusqu'à présent. Il s'agit des modèles d'évaluation dits intégraux (Parra & Ruiz-Bueno, 2020) ou intégrateurs (Zambrano et al., 2007). Ces modèles offrent une vision globale du processus d'évaluation en prenant en compte l'évaluation du contexte, du processus et des résultats.

Ils sont orientés vers la prise de décisions et l'amélioration continue des programmes de formation évalués (Zambrano et al., 2007).

Les deux modèles présentés dans cette section constituent la base méthodologique pour l'évaluation de l'objet d'étude de cette recherche.

a) Stufflebeam (1985; 2003; 2014; 2017)

« (...) evaluations should foster improvement, provide accountability records, and promote increased understanding of the phenomena under review (...) » (Stufflebeam & Shinkfield, 1985 : 151). Ce sont les propos des auteurs du modèle orienté à l'amélioration des programmes de formation, nommé le modèle CIPP. Cet acronyme correspond aux quatre concepts et dimensions à évaluer : le contexte, l'input, le processus et le produit. L'ensemble du modèle vise à offrir aux évaluateurs, aux acteurs des programmes de formation et à toutes les parties prenantes (Stufflebeam, 2003) un cadre pour juger de la valeur des programmes, promouvoir la prise de décisions à leur égard et rendre compte des résultats (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Plus spécifiquement, chaque dimension constitue une évaluation en soi et, selon les auteurs, les évaluateurs doivent juger et choisir les meilleures techniques d'évaluation, adaptées aux besoins et aux caractéristiques de la dimension (Stufflebeam & Shinkfield, 1985). Ensuite, une explication de chaque type d'évaluation est présentée :

- Évaluation du Contexte : elle vise à évaluer les besoins des acteurs impliqués en matière de formation, d'évaluation et de suivi, les problèmes et les opportunités de la situation dans laquelle la formation est lancée, et elle aide à définir et mesurer les objectifs du programme.
- Évaluation de l'Input ou entrée : évaluation centrée sur la stratégie de mise en place du programme, notamment en ce qui concerne le budget et l'approche de mise en place.
- Évaluation du Processus : elle aide à observer, suivre, surveiller, documenter et évaluer les activités fixées lors de la planification de la mise en œuvre de la formation, afin de décider, lors de l'implémentation de la formation, si des améliorations sont nécessaires, et aussi de rendre compte de l'exécution de la mise en place.
- Évaluation du Produit : elle tient compte et évalue les objectifs à court, moyen et long terme, ainsi que les résultats attendus et inattendus. Cela vise à maintenir l'accent sur les besoins des bénéficiaires et à prendre des décisions pertinentes sur la poursuite, l'arrêt ou l'amélioration de la formation.

Dans ce modèle, l'évaluation du processus est essentielle pour comprendre et analyser les résultats et les performances observés et mesurés lors de l'évaluation du produit (Tamkin et al., 2002). Afin de guider le processus d'évaluation, les auteurs proposent des objectifs pour chaque phase d'évaluation du modèle CIPP. Le tableau suivant (tableau 13) présente un résumé de ces objectifs.

Tableau 13

Tableau des objectifs de chaque évaluation dans le modèle CIPP

OBJECTIFS			
Évaluation du Contexte	Évaluation de l'Input	Évaluation du Processus	Évaluation du Produit
Identifier la population visée et évaluer leurs besoins, connaître les contraintes et ressources pour donner réponse à ces besoins, juger la pertinence des objectifs et définir des critères d'évaluation des résultats en relation avec les besoins.	Identifier et analyser la stratégie de mise en place de la formation, la sélection de personnel, la définition du budget, du programme et documenter le tout pour prendre des décisions sur le développement. Consulter et analyser des initiatives existantes.	Identifier et prédire les défauts du planning et/ou la mise en place, faciliter des comptes-rendus pour gérer le processus et rapporter et évaluer l'effort réalisé.	Collecter et analyser l'information descriptive et critique sur les résultats et le comparer aux objectifs et à l'information obtenus lors de l'évaluation du contexte, de l'input et du processus. Interpréter le mérite et la valeur de l'objet d'évaluation.

Note. Objectifs de chaque phase d'évaluation du modèle CIPP. Adapté du chapitre 2, écrit par Stufflebeam, du livre « International Handbook of Educational Evaluation » de Kellaghan & Stufflebeam (2003 : 40). Licence 2003 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Il y a aussi quelques caractéristiques importantes du modèle à mettre en avant dans cette section, car elles permettront aux lecteurs de mieux comprendre le choix méthodologique de cette recherche. D'une part, les auteurs précisent qu'il est nécessaire d'utiliser des méthodes quantitatives et qualitatives pour obtenir des informations descriptives et critiques (Stufflebeam, 2000).

D'autre part, ils soulignent que toute évaluation doit chercher à mesurer le mérite et la valeur (« merit » et « worth ») de l'objet d'étude. Concrètement, le concept de mérite (ou de qualité) fait référence à "l'excellence intrinsèque" (Stufflebeam & Coryn, 2014 : 9) de ce qui est évalué. Cela signifie la capacité de l'objet à répondre positivement aux attentes qu'on en a. Par exemple, dans le cas d'un programme de formation, nous nous poserons la question : « Est-ce que les participants de cette formation ont effectivement acquis les connaissances et compétences visées, et y a-t-il eu un changement grâce à cela ? »

À ce sujet, Stufflebeam & Coryn (2014 : 10) affirment que « un objet d'évaluation peut avoir un taux de mérite très élevé mais ne pas avoir de valeur. » Ils définissent la valeur comme l'ensemble du mérite et du service apporté en fonction d'un besoin dans un contexte spécifique et en tenant compte des coûts financiers et non financiers. En reprenant l'exemple de la formation, ce concept répond à la question : « Est-ce que la formation atteint les objectifs de mérite fixés et répond aux besoins spécifiques du contexte dans lequel elle se développe ? »

C'est pourquoi, dans le modèle de Stufflebeam & Shinkfield, lors de l'évaluation des programmes de formation, l'évaluation des besoins, inscrite dans l'évaluation du contexte, est un élément clé, d'une part, pour la réussite du programme et, d'autre part, pour la compréhension globale du processus d'évaluation.

Finalement, il est intéressant de mettre en avant le fait que ce modèle peut correspondre à un besoin d'évaluation formative - si l'objectif est l'amélioration continue d'un programme de formation - ou bien à une évaluation sommative - si l'objectif est d'analyser ce qui a été fait et de connaître la valeur du programme.

En accord avec les observations de Ruiz-Bueno (2001), le modèle CIPP s'éloigne de l'évaluation basée sur les objectifs et cherche à comprendre les facteurs clés de l'organisation et la prise de décisions. Ce modèle vise l'amélioration continue et non seulement la présentation de résultats. De plus, le modèle

a été constamment révisé et adapté aux besoins d'évaluation pour offrir des listes de contrôle à suivre pendant toutes les phases d'évaluation (Stufflebeam & Zhang, 2017).

b) Pérez-Juste (2000)

Le professeur et chercheur espagnol Ramon Pérez-Juste affirme que l'évaluation des programmes doit être « externe (...), réalisée une seule fois (...), en appliquant le principe de complémentarité méthodologique avec la plus grande richesse possible et en suivant les normes proposées par le Joint Committee. » (Pérez-Juste, 2000 : 266).

Le principe de complémentarité méthodologique repose sur l'idée d'intégrer et de combiner une approche qualitative et quantitative lors de l'étude, de l'analyse et de l'évaluation d'un même objet - dans ce cas, d'un programme de formation - en utilisant des méthodes, techniques et processus adaptés aux options et aux besoins de la situation (Pérez-Juste et al., 2012).

Le Joint Committee, cité par Pérez-Juste (2000) ainsi que par Stufflebeam & Shinkfield (1985), est également connu sous le nom de Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Ce comité est composé de représentants d'organisations et de professionnels de l'évaluation des États-Unis et du Canada, chargés de réviser, de mettre à jour, de développer et de promouvoir des normes pour garantir une évaluation de qualité.

Ces normes sont définies selon quatre dimensions : l'utilité, la faisabilité, la pertinence et l'exactitude du processus d'évaluation (Joint Committee, 1994). Deux ans plus tard, le même auteur (Pérez-Juste, 2002 : 70-71) émettra des réserves quant à l'application des normes dans le contexte espagnol et proposera également des modifications aux normes existantes afin de mieux les adapter à l'évaluation des programmes éducatifs et au contexte local.

En ce qui concerne la proposition de Pérez-Juste (2000), elle s'articule autour de quatre moments d'évaluation (programme, mise en œuvre, résultats de l'application et institutionnalisation) avec différentes composantes à mesurer pour chaque dimension évaluée. Ces dimensions sont : la finalité, la fonction, la méthodologie, l'information à acquérir, les critères et les décisions. Pour faciliter la compréhension de la proposition, le tableau 14 présente une synthèse globale.

Tableau 14

Structure et contenu de la proposition d'évaluation de programmes de Pérez-Juste

DIMENSIONS	MOMENT D'ÉVALUATION			
	Le programme	La mise en œuvre	Les résultats	L'institutionnalisation
Finalité	Viabilité et qualité du programme.	Faciliter la prise de décisions à temps.	Vérifier l'efficacité du programme.	Établissement d'un cycle d'évaluation/ amélioration continu du programme. Faisabilité de la formation.
Fonction	Formative.	Formative.	Sommative.	
Méthodologie	Registres, analyse de documents, jugement d'experts...	Observation, dialogues, entretiens, analyse de l'information.	Principe de complémentarité méthodologique.	
Information	Justification et organisation du programme et relation avec les besoins et attentes des utilisateurs.	Développement du programme de formation, résultats intermédiaires, effets non planifiés, suivi des utilisateurs.	Résultats en lien avec les objectifs. Effets positifs et négatifs.	

Critères	Qualité, pertinence et réalisme des objectifs. Suffisance des ressources, qualité technique et d'évaluation.	Accomplissement des objectifs, contraintes, flexibilité, cohérence institutionnelle, satisfaction des utilisateurs, collaborateurs...	Efficacité (objectifs atteints), efficacité (utilisation des ressources), effet (bénéfices non prévus), satisfaction et impact dans le contexte.	Mise à disposition d'experts pour évaluer. Amélioration de la méthodologie d'évaluation de la formation.
Décisions	Formative : amélioration avant de la mise en place. Sommativ : annulation de la formation.	Ajustements partiels et/ou annulation de la mise en œuvre.	Sommativ : maintenir ou annuler la formation Formative : améliorer la formation pour une édition suivante.	

Note. Résumé de la proposition pour évaluer les programmes de formation décrite par Pérez-Juste dans son article « La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática » (2000 : 276-279). Création personnelle.

Comme vous avez pu le souligner, cette proposition comporte en pratique trois moments d'évaluation bien définis, ainsi qu'une quatrième phase - celle de l'institutionnalisation - où, selon l'auteur, le programme de formation devient une réalité dynamique qui a des répercussions sur le contexte dans lequel il se déploie, et son évaluation est intégrée au fonctionnement même de la formation. Pérez-Juste (2000 : 276) indique que « les trois premières phases sont fondamentales et indispensables pour une première évaluation d'un programme éducatif » et que la quatrième "représente une situation idéale (...) ».

Les deux modèles présentés dans cette dernière partie répondent au besoin d'identifier les raisons de l'évaluation et de choisir les outils et techniques en conséquence, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'obtention de résultats quantitatifs pour justifier l'action éducative (Tankin et al., 2002). Cette logique est également partagée par d'autres chercheurs qui ont proposé des modèles d'évaluation intégraux (Cabrera, 2000 ; Tejada, 1997) et qui encadrent leurs études dans une approche de recherche évaluative (Pérez-Juste, 2000 ; Tejada & Ferrández, 2007). Ce concept, ainsi que sa relation avec l'évaluation des programmes de formation, est expliqué en détail par la suite.

4.3. La recherche évaluative

Les deux modèles d'évaluation intégrale présentés dans la section précédente s'inscrivent dans une démarche de recherche évaluative. Ce concept n'est pas nouveau. À la fin des années soixante, Edward Suchman, professeur et chercheur nord-américain en sciences sociales, partageait sa conception de l'évaluation, et plus spécifiquement de l'évaluation en tant que processus de recherche suivant la méthode scientifique (Suchman, 1967). Il appelait cela « evaluative research » en anglais, soit « recherche évaluative » en français. Ce concept repose sur une logique de recherche appliquée, qui vise à analyser et à fournir des informations sur la planification et le développement de programmes ou de projets (Suchman, 1967).

Carol Weiss (1972) a ajouté que l'objectif de la recherche évaluative doit rester l'amélioration des programmes évalués et la prise de décisions conséquentes par les personnes responsables. De plus, Weiss a donné des exemples de décisions possibles après une recherche évaluative : continuer ou annuler le programme, agréger ou supprimer des parties, redistribuer les ressources ou améliorer le fonctionnement global, entre autres (Correa et al., 1996).

Stufflebeam & Shinkfield (1985) ont repris les concepts de Suchman et Weiss pour construire le modèle d'évaluation CIPP, notamment l'idée d'évaluer le mérite à l'aide de techniques et de méthodes de recherche variées, adaptées aux besoins du contexte et de l'objet d'étude, ainsi que l'approche sous-jacente d'amélioration continue.

Au début des années 2000, la recherche évaluative a pris de l'ampleur et est devenue une méthodologie de recherche à part entière, avec sa propre terminologie, ses outils, ses processus et ses étapes spécifiques (Tejedor, 2000). Concrètement, la nature et le contexte du programme évalué détermineront l'approche (qualitative ou quantitative) et le choix des techniques de recherche et d'analyse des données (Escudero, 2016 ; Tejedor, 2000).

Il est intéressant de souligner que plusieurs chercheurs (Cabrera, 2000 ; Escudero, 2016 ; Pérez-Juste, 2000 ; 2002 ; Tejada & Ferrández, 2007 ; Tejedor, 2000) assimilent l'évaluation des programmes à la recherche évaluative. Par exemple, Pérez-Juste (2002) indique que l'évaluation externe, réalisée par des experts, devient une recherche évaluative. À cet égard, Cabrera (2000) soutient que l'évaluation externe et l'évaluation interne ont toutes deux leurs avantages et leurs inconvénients, et qu'il convient de les choisir en fonction des besoins de l'équipe et des objectifs du processus d'évaluation.

D'autre part, Escudero (2016) précise que la recherche évaluative peut être considérée comme une discipline transversale et une approche réactive de la recherche. En fin de compte, l'évaluation d'un programme ou d'un projet devient un processus systématique et rigoureux de collecte d'informations descriptives et critiques, reposant sur le principe de complémentarité méthodologique, qui permet de comprendre le fonctionnement de l'objet d'étude dans un contexte concret (Escudero, 2016 ; Pérez-Juste, 2002) et d'émettre des jugements fondés, en vue de prendre des décisions sur différentes phases et aspects de l'objet d'étude. En d'autres termes : « Investigación e intervención se apoyan mutuamente. » (Tejedor, 2000 : 320).

Dans le même esprit, Cabrera (2000) relie cette démarche à une évaluation formative et pédagogique où l'accent est mis sur l'optimisation et l'amélioration du programme. Elle souligne l'importance d'impliquer toutes les parties prenantes dans ce processus, afin que l'évaluation devienne une démarche de réflexion et d'amélioration. Ce concept d'évaluation va au-delà de l'idée de l'évaluation en tant que processus externe et prône la responsabilité et l'intérêt partagés dans le processus et les résultats de la démarche (Cabrera, 2000).

En ce qui concerne l'évaluation de la formation en ligne, cette même chercheuse (Cabrera & Fernández-Ferrer, 2020) identifie trois types de stratégies d'évaluation : l'utilisation d'outils pour confirmer la compréhension des contenus, des stratégies visant à promouvoir le développement des compétences par le biais d'activités, et la gamification.

4.3.1. L'Étude de cas dans la recherche évaluative

Dans le chapitre 3, l'étude de cas a été présentée comme une méthode didactique utilisée dans le cours de formation décrit. Cependant, dans cette recherche doctorale, l'étude de cas prend également une dimension méthodologique et devient une méthode de recherche à part entière (Yin, 2009).

Cette recherche rejoint le concept exposé par Álvarez & San Fabián (2012), qui définissent l'étude de cas comme un terme « parapluie » regroupant toute une série de méthodes visant à enquêter sur un exemple concret.

L'une des caractéristiques les plus importantes à souligner concernant les études de cas est leur objectif d'approfondir la compréhension de l'objet d'étude (Soto & Escribano, 2019) et, par conséquent, l'impossibilité de généraliser les résultats obtenus (Stake, 2007).

D'autre part, en raison de la diversité des techniques de collecte de données et des objectifs des études de cas, on trouve différents types d'études de cas. Par exemple, Stake (2005) les différencie en fonction de leur objectif, Yin (2009) en fonction des techniques de recherche et de leur perspective, et Pérez-Serrano (1994) met l'accent sur le type d'informations obtenues. Le tableau suivant (tableau 15) présente les différents types d'études de cas selon ces trois auteurs.

Tableau 15

Types d'étude de cas selon Yin, Stake et Pérez-Serrano

AUTEURS	ÉTUDES DE CAS		
Yin (2009)	Descriptif	Explicatif	D'Exploration
Stake (2005)	Intrinsèque	Instrumental	Collectif
Pérez-Serrano (1994)	Descriptif	Interprétatif	Évaluatif

Note. Récapitulatif de la classification des types d'études de cas selon les techniques de recherche utilisées (Yin, 2003), le but de l'étude (Stake, 2005 ; 2007) et selon le type d'information obtenue (Pérez-Serrano, 1994). Création personnelle.

Les trois types d'études de cas selon Yin (2009) sont assez explicites en eux-mêmes. L'auteur souligne que l'un n'exclut pas l'autre et que l'on peut concevoir des études de cas descriptives qui nécessitent des techniques d'exploration, par exemple.

En ce qui concerne la classification de Stake (2005), il est nécessaire de préciser les caractéristiques de chacun. Les études de cas intrinsèques ou uniques (Yin, 2009) se concentrent sur l'intérêt et la particularité de l'objet d'étude en lui-même. Les études de cas instrumentales visent à trouver une généralisation à partir de l'analyse de plusieurs exemples (cas) et ainsi construire une théorie. Enfin, les études de cas collectives ou multiples selon Yin (2009) portent sur un phénomène, une population ou une condition générale configurée par plusieurs cas.

D'autre part, Pérez-Serrano (1994) propose une classification en fonction des résultats obtenus dans l'étude : une description approfondie, une confirmation, une explication ou un rejet d'une théorie, ou encore un jugement sur la réalité ou l'objet d'étude à travers sa description et son analyse.

Selon Álvarez & San Fabián (2012), l'étude de cas en tant que méthode de recherche ne suit pas une démarche standard et la conception du processus doit être toujours adaptée à l'objet d'étude et à son contexte. De plus, bien que l'étude de cas en soi soit considérée comme une démarche qualitative, plusieurs auteurs (Pérez-Serrano, 1994 ; Soto & Escribano, 2012 ; Stake, 2005 ; Yin, 2009) défendent la flexibilité dans le choix des techniques de recherche, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, afin d'assurer la meilleure approche et compréhension de l'objet d'étude.

Même si la méthode de l'étude de cas est analysée dans le chapitre suivant, il est intéressant de partager dès maintenant les points forts et les faiblesses de ce choix méthodologique. Le tableau 16 présente un récapitulatif des éléments les plus importants à prendre en compte pour cette recherche (Álvarez & San Fabián, 2012 ; Martínez-Bonafé, 1988 ; Stake, 2005 ; Yin, 2003).

Tableau 16

Principaux avantages et inconvénients de la méthode Étude de Cas

AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Compréhension de la complexité de l'objet d'étude et son contexte par l'évaluateur.	Impossibilité de généraliser les résultats.
Analyse profonde des relations entre les variables de l'objet d'étude.	Difficilement applicable pour des recherches à grande échelle.
Offre une démarche d'évaluation intégrale (non centrée sur les résultats).	Subjectivité de l'évaluateur et besoin d'éthique et détachement lors de l'évaluation.
Utilisation des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives.	Méthode chronophage et difficulté pour obtenir la participation des agents concernés.

Note. Synthèse des principaux avantages et inconvénients de la méthode Étude de Cas selon plusieurs auteurs (Álvarez & San Fabián, 2012 ; Martínez-Bonafé, 1988 ; Stake 2005 ; Yin, 2003) et qui influencent cette recherche. Création personnelle.

Ce sont certains aspects de la méthode de l'étude de cas qui méritent d'être compris afin d'évaluer ultérieurement la pertinence et l'intérêt de son utilisation dans la recherche évaluative.

4.4. L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation

De la même manière que la recherche évaluative se doit d'aborder la complexité de l'évaluation des programmes avec l'utilisation de différents modèles et méthodes, l'évaluation de la qualité fait face à des défis similaires. Selon Pérez-Juste (2002), tout modèle d'évaluation de la qualité reconnaît dans l'évaluation une stratégie ou un outil au service de l'amélioration continue. De plus, il soutient que les modèles d'évaluation de la qualité regroupent des objectifs d'évaluation formative et sommative des programmes de formation. Comme cela a été expliqué dans la partie consacrée à son modèle d'évaluation, il fait référence à un référent concret : les normes de qualité approuvées par le Joint Committee.

En ce qui concerne le concept de qualité en éducation, Ospina (2011) précise qu'il n'y a pas de consensus et que la littérature scientifique parle de qualité interne ou de processus et de produit, mais aussi de qualité externe, reflétant la satisfaction des besoins et des attentes. De plus, la qualité est étroitement liée et dépend dans une large mesure des processus d'évaluation.

Lorsque nous pensons à la qualité de manière générale, certaines normes nous viennent peut-être à l'esprit, telles que les normes établies par l'Organisation internationale de normalisation (ISO). Cette organisation non gouvernementale vise à créer des normes internationales par le consensus et avec la participation d'experts internationaux pour répondre aux besoins du marché. Une norme internationale est un document qui décrit les procédures et/ou les solutions convenues pour un problème mondial (ISO, 2019).

En éducation, et plus spécifiquement dans la formation tout au long de la vie, il existe la norme ISO 29993 : 2017. Cette norme offre un cadre de référence pour la qualité des services de formation, mais elle ne s'adresse pas aux établissements et institutions éducatives. Elle peut toutefois leur être utile en tant qu'outil de réflexion et d'auto-évaluation (ISO, 2017). Cette norme est structurée en quatorze clauses, décrivant les conditions d'application et d'obtention du certificat, ainsi que les directives sur la manière de procéder à l'analyse des besoins, à la conception des dispositifs de formation, à leur évaluation, etc.

Dans le même esprit, mais en se concentrant sur le virtuel, une nouvelle norme ISO est apparue en 2021 (ISO 29994 : 2021) pour encadrer les services d'enseignement à distance. Il s'agit d'une norme

qui doit être utilisée conjointement avec l'ISO 29993 et qui vise à protéger les consommateurs et à améliorer la qualité de l'enseignement à distance.

Selon Ospina (2011), la contribution des normes ISO à l'évolution du concept de qualité a été fondamentale. Ainsi, la qualité est définie comme la conformité aux exigences définies. Dans le même ordre d'idées, en Europe, nous avons la Fondation européenne pour la gestion de la qualité (EFQM en anglais). Cette fondation à but non lucratif a été créée avec le soutien de la Commission européenne et propose un modèle de gestion et un cadre de référence pour assurer et évaluer la qualité des entreprises et des services, ainsi que pour promouvoir leur évolution et leur transformation (Fábrega, 2021). Ce modèle a été récemment revu et révisé (EFQM, 2020) afin de préserver ses caractéristiques : holistique, non prescriptif, axé sur l'amélioration et l'équilibre, et évaluatif, tout en proposant une approche plus agile et adaptée aux besoins actuels.

Fábrega (2021) explique que ce modèle repose sur le « cercle d'or » de Simon Sinek (2011), qui se structure autour de trois questions fondamentales : Pourquoi ? Comment ? et Quoi ? Concrètement, le cercle d'or de Sinek, ainsi que le modèle EFQM, nous invitent à évaluer et analyser le but (pourquoi), les processus (comment) et les résultats (quoi). Ce modèle est principalement utilisé lors de l'évaluation des organisations (petites et moyennes entreprises) et tient compte des groupes d'intérêt et des parties prenantes dans le processus d'évaluation.

Dans le domaine de l'éducation, et plus précisément dans la formation continue, nous trouvons des modèles spécifiques et des lignes directrices pour l'évaluation de la qualité des programmes. Nous avons déjà mentionné les normes du Joint Committee, par exemple. Marcelo (2007), quant à lui, propose un modèle d'évaluation de la qualité basé sur six dimensions :

- Le contexte : le programme est cohérent et répond aux besoins du contexte éducatif. Il est promu par l'institution et reconnu dans le domaine de la formation. Ses objectifs visent à améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiants, etc. (Marcelo, 2007 : 11).
- La conception : les objectifs, les contenus, les ressources et la méthodologie ont été conçus en adéquation avec l'apprentissage des adultes et les nouvelles technologies comme support. Les objectifs sont pertinents et décrits en termes de compétences, etc. (Marcelo, 2007 : 12).
- La production : le programme est accessible et son utilisation est adaptée à l'apprentissage et aux objectifs. L'accès au contenu est facile pour tous les niveaux de participants. La plateforme met à disposition des outils de communication, etc. (Marcelo, 2007 : 15).
- Le lancement : les caractéristiques et les conditions du programme sont rendues publiques et accessibles. Des informations suffisantes ont été communiquées sur le public cible et les objectifs de la formation. Les participants sont informés des dates clés de la formation, des contenus, des ressources disponibles et du type d'évaluation, etc. (Marcelo, 2007 : 18).
- L'exécution : la formation propose des activités et des méthodes d'apprentissage variées pour atteindre les objectifs fixés. Les tuteurs/formateurs sont des experts dans leur domaine et en matière de formation des adultes. Le ratio tuteurs/participants est adéquat. Les tuteurs sont réactifs et répondent aux questions et aux doutes des participants dans un délai de 24 heures, etc. (Marcelo, 2007 : 20).
- Le suivi : le programme offre aux participants un accès permanent à des experts dans le domaine. Le programme favorise les canaux de communication synchrones et asynchrones pour les participants à la formation. Le programme permet la création de réseaux de personnes intéressées par le sujet de la formation, etc. (Marcelo, 2007 : 24).

Le modèle de Marcelo (2007) propose une liste de critères de qualité organisés selon les différentes phases d'un programme de formation continue. L'auteur précise qu'il est nécessaire d'établir trois niveaux d'acquisition et de développement pour chaque critère, afin de déterminer les points forts et les faiblesses du dispositif de formation.

4.4.1. Les particularités de l'évaluation dans les formations en ligne

Le modèle de Marcelo (2007), ainsi que la réflexion sur les modèles d'évaluation de la qualité axés sur l'apprentissage, ont été repris par Zapata (2015) dans une étude où l'auteur propose une analyse des facteurs et critères de qualité que les formations en ligne, notamment les MOOCs, devraient suivre. L'auteur énumère 25 éléments de qualité des formations en ligne, tels que l'ouverture du contenu et de la plateforme, l'interaction, l'évaluation, la participation, les outils de référence, la stabilité, l'interculturalité, la promotion de l'autonomie, la confidentialité et la sécurité, etc.

En ce qui concerne la conception du programme, Zapata (2015) défend la présence de certains aspects de qualité tels que la définition du rôle du formateur ou de la formatrice, ainsi que l'importance de la conception des activités. Cette construction du cursus doit être réalisée avec la participation de tous les acteurs et parties prenantes impliqués et doit clarifier les objectifs et les finalités de la formation, la structure et les unités thématiques, les matériaux pédagogiques pour chaque unité, etc.

La liste des modèles spécifiques pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement en ligne est assez vaste et pas entièrement homogénéisée (Marciniak, 2018 ; Ortiz et al., 2021). Cependant, trois modèles sont intéressants pour cette recherche en ce qui concerne les critères d'évaluation et l'organisation de celle-ci : le modèle PDPP de Zhang et Cheng (2012), le modèle de Marciniak (2018) et le modèle de Ortiz et al. (2021). Dans le tableau suivant (tableau 17), vous trouverez un résumé des trois modèles avec leurs caractéristiques principales.

Tableau 17

Modèles d'évaluation de la qualité de la formation en ligne

	Zhang et Cheng (2012)	Marciniak (2018)	Ortiz et al. (2021)
Particularités	Basé sur le modèle CIPP de Stufflebeam et ces quatre phases d'évaluation. 26 items d'évaluation	Évaluation de la qualité (dimensions 1-11) et du développement du programme. 81 items d'évaluation.	Modèle récent, unifié et basé sur la convergence de presque 20 modèles d'évaluation différents. 80 Items d'évaluation.
Dimensions de l'évaluation	1. Planification 2. Développement 3. Processus 4. Produit	1. Justification 2. Objectifs 3. Attentes des résultats 4. Contenu 5. Activités d'apprentissage 6. Profil enseignant 7. Ressources 8. Stratégies pédagogiques 9. Tutorat 10. Évaluation des apprentissages 11. Plateforme	1. Qualité de l'institution 2. Qualité de l'enseignement 3. Qualité du système d'apprentissage (plateforme) 4. Qualité de l'évaluation du programme
Exemples d'items / sous-dimensions d'évaluation	1. Analyse du marché 1. Viabilité 1. Objectifs 1. Financement 2. Plateforme 2. Ressources 2. Activités d'évaluation 2. Tuteurs 3. Support technique 3. Interaction 3. Évaluation des apprentissages 3. Adaptabilité 4. Satisfaction 4. Efficacité 4. Durabilité (...)	1. Réponse aux besoins et demandes du marché 2. Adéquation, cohérence et accessibilité 3. Définition des prérequis et compétences obtenues 4. Organisation, adéquation. 5. Calendrier, variété, charge de travail, ... 6. Profil professionnel et compétences adaptées. 7. Diversité, adéquation, ressources complémentaires 8. Diversité d'approches 9. Communication, feedback, organisation... 10. Variété, transparence 11. Outils, accessibilité, communication, tutoriel...	1. Politique et contexte institutionnel 1. Coordination pédagogique 2. Tutorat et stratégies d'enseignement 2. Ressources didactiques 3. Accessibilité 3. Fonctionnement 4. Préparation du programme 4. Évaluation du processus 4. Évaluation finale et de la qualité

Note. Tableau comparatif et de synthèse des trois modèles d'évaluation de la qualité de la formation en ligne utilisés dans cette recherche. Informations obtenues de Zhang & Cheng (2012 : 68), Marciniak (2018 : 143-145) et Ortiz et al. (2021 : 236-237). Création personnelle.

Dans le domaine de l'évaluation des programmes en ligne, le modèle de Zhang & Chang (2012) propose un cadre d'évaluation, tandis que les propositions de Marciniak (2018) et Ortiz et al. (2021) offrent des listes de vérification des éléments à évaluer. Les auteurs reconnaissent la possibilité d'effectuer des évaluations complètes et approfondies à l'aide de leurs modèles, mais ils reconnaissent également leur complexité et leurs limitations.

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages dans les formations en ligne, Cabero & Palacios (2021 : 174) introduisent le concept d'e-activité pour désigner les tâches réalisées par les étudiants individuellement ou en groupe dans un environnement virtuel. D'autre part, Cabrera et Fernández (2020) soulignent que les stratégies d'évaluation des apprentissages dans les formations en ligne peuvent viser à valider la compréhension et l'acquisition des contenus, à promouvoir le développement des compétences et/ou à accroître l'engagement et la motivation. Chaque stratégie

utilise différentes techniques et activités d'évaluation. Selon les auteurs, les questionnaires automatisés et les listes de vérification permettent de valider la compréhension, tandis que la résolution de problèmes, les études de cas et la réalisation de projets favorisent le développement des compétences, et la ludification influence l'engagement et la motivation (Cabrera & Fernández, 2020).

L'utilisation de ces e-activités devient une source d'informations pour évaluer les participants. Quelques exemples d'e-activités favorisant le développement des compétences sont la construction d'exemples, la réalisation de projets, la création de matériaux et de comptes rendus, la participation à des discussions ou des débats, et l'analyse de documents, entre autres (Cabero & Palacios, 2021)

Dans cette recherche, la formation évaluée met l'accent sur le développement des compétences grâce à la réalisation d'e-activités complexes, où les participants doivent mobiliser les connaissances acquises et qui servent à l'évaluation des apprentissages.

4.5. Quel modèle choisir ?

En ce qui concerne le choix du modèle d'évaluation, cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche évaluative, ce qui nécessite un modèle cohérent avec les principes d'amélioration continue, de prise de décisions et de systématisation de l'évaluation (Escudero, 2016). Ainsi, le modèle CIPP est choisi comme cadre pour structurer la démarche d'évaluation, tout en intégrant les orientations et dimensions spécifiques à l'évaluation de la formation en ligne décrites par Zhang et Chang (2012) et Ortiz et al. (2021), tels que l'évaluation de la plateforme, du tutorat et des ressources (e-activités).

Ce chapitre consacré à l'évaluation des programmes de formation clôture la première partie de cette thèse. Le cadre théorique de cette recherche doctorale a été décrit, et la compréhension du contexte, de la nature et des caractéristiques de l'objet d'étude est essentielle pour comprendre la conception et le développement de son processus d'évaluation.

La partie suivante, dédiée au cadre méthodologique, est composée d'un seul chapitre qui expose, décrit et justifie le choix et les démarches d'évaluation suivies.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Los capítulos anteriores han establecido y definido el marco teórico de esta investigación. A modo de resumen, los siguientes aspectos han sido abordados:

- La definición de la formación dual universitaria (FDU) y los factores socioeconómicos y legales que permiten su implantación en el sistema universitario español.
- Los agentes implicados en FDU y sus perfiles profesionales.
- La formación continua de los profesionales de la FDU y la presentación de un curso de formación específico.
- Los modelos de evaluación de programas de formación y de la calidad.

Gracias a estos cuatro capítulos se establece el contexto en el cual se desarrolló esta investigación y anticipar algunos conceptos clave para la comprensión de ésta. El presente capítulo establecerá el marco metodológico de esta investigación. Los objetivos de este capítulo son los siguientes:

- Definir las preguntas de investigación y el enfoque metodológico de ésta.
- Explicar las fases y características de la recogida de datos de la investigación en relación con el modelo CIPP.
- Presentar los instrumentos de evaluación creados y utilizados durante el proceso.

5.1. Enfoque metodológico

Esta investigación, de tipo evaluativo, se enmarca dentro de un enfoque metodológico principalmente cualitativo, exploratorio, regido por la complementariedad metodológica.

El diseño metodológico se considera principalmente cualitativo ya que la mayoría de las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de datos son de esta índole. Sin embargo, siguiendo los planteamientos de Morin (2005) sobre el pensamiento complejo, el conocimiento que nos permite aprehender la realidad no puede organizarse de manera simple. Tal y como defienden Cook & Reichardt (2005), la práctica conjunta de los enfoques cualitativo y cuantitativo puede corregir sesgos inherentes en los mismos métodos ya que ambos tipos de conocimientos no son antagónicos, sino complementarios.

En este sentido, el principio de la complementariedad metodológica ofrece “una propuesta de integración de enfoques de investigación para el estudio de un mismo (...) objeto de estudio, a través del uso de diferentes métodos, diseños, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos.” (Blanco & Pirela, 2016:100).

Dicha integración puede llevarse a cabo mediante tres procesos diferentes (Aldana, 2007; Blanco & Pirela, 2016; Morgan, 1997): la combinación, la complementación y la triangulación. En la figura 8 se ilustran las características de cada uno.

Figura 8

Características de los procesos de integración metodológica



Nota. Esquemización de los procesos de integración metodológica gracias a la información obtenida en el estudio “La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social” de Blanco & Pirela (2016:110-111). Creación propia.

En el proceso de combinación se utilizan ambos enfoques. Sin embargo, el objeto de estudio se analiza desde un enfoque principal – sea cualitativo o cuantitativo –, al cual se le integran estrategias y técnicas provenientes del otro para mejorar la información (Morgan, 1997). Aldana (2007) pide prudencia a la hora de interpretar los resultados secundarios, ya que se debe respetar el contexto de la investigación principal. En cuanto al proceso de complementación, el mismo objeto de estudio es investigado mediante los dos enfoques de manera secuencial y ambos resultados son integrados para poder validar el resultado.

Finalmente, la triangulación requiere el uso de ambos enfoques, de manera simultánea, a lo largo de toda la investigación. En palabras de Ruiz (2008:24): “no se trata de complementar nuestra visión de la realidad con dos miradas, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto (...)” El mismo autor clasifica estas estrategias como procesos de integración metodológica interparadigmática, ya que se combinan los diseños, técnicas e instrumentos de análisis y recolección de ambos paradigmas (Ruiz, 2008).

Así pues, dentro del enfoque cualitativo, esta investigación se rige por un proceso de complementariedad por combinación metodológica. Por otro lado, retomando las reflexiones de Álvarez y San Fabián (2012), dada la particularidad, complejidad y estrecha relación con el contexto del objeto de estudio, podemos considerar esta investigación como un estudio de caso. Como bien se ha explicado en el capítulo anterior, el estudio de caso puede considerarse como un término general que engloba toda una serie de técnicas – cualitativas y cuantitativas – con el objetivo de analizar un ejemplo concreto (Álvarez & San Fabián, 2012). Esta investigación doctoral se sitúa en esta concepción.

Varios autores justifican la elección del estudio de caso como marco metodológico (Bell, 2002; Pérez Serrano, 1994; Stake, 2005) en la medida en que este:

- a) Ayuda a orientar la toma de decisiones en relación con problemáticas concretas,
- b) Permite comprender procesos internos y reflexionar sobre la práctica,
- c) Aporta detalle y concreción sobre el objeto de estudio,
- d) Acepta el uso de diferentes técnicas de recogida y análisis de datos,
- e) Se adapta a las investigaciones individuales y a pequeña escala, y
- f) Ofrece la posibilidad al investigador/a de trabajar con varios agentes implicados.

En este sentido, Álvarez y San Fabián (2012:5) remarcan que el éxito de este tipo de investigación depende en gran medida del “interés e implicación de los sujetos investigados”, las relaciones entre el investigador y el objeto de estudio y la probabilidad de “transformar e innovar la situación de partida con la investigación”.

Sin embargo, existen ciertas limitaciones en el enfoque metodológico del estudio de caso. Algunos de ellos ya han sido comentados en el capítulo 4:

1. Imposibilidad de generalizar los resultados ya que el objetivo es profundizar en la comprensión del objeto de estudio. Sin embargo, podemos hablar de transferencia en cuanto al modelo analítico y al desarrollo de nuevas ideas (Yin, 2009).
2. La subjetividad del investigador/a dada su implicación en el objeto de estudio, la cual Stake (2005) denomina subjetividad controlada, ya que, mediante un registro preciso de las intervenciones llevadas a cabo, el investigador/a debe “favorecer la replicabilidad del estudio.” (Álvarez & San Fabián, 2012:6).
3. La dificultad para establecer relaciones de tipo causal entre las variables analizadas y observadas, dada la naturaleza del paradigma en el cual se enmarca.

Pese a estas limitaciones, la elección de este enfoque recae en la particularidad y comprensión del objeto de estudio y del contexto en el cual se desarrolla la investigación. Además, es tarea de la investigadora identificar las acciones que ayudarán a paliar los efectos de las limitaciones del estudio, como puede ser el uso de la complementariedad metodológica mediante combinación.

Finalmente, es importante recordar que el proceso descrito en este documento se enmarca dentro de una investigación evaluativa. Como bien se explicó en el capítulo 4, este concepto se sitúa en una lógica de investigación aplicada, con el objetivo de analizar y dar información sobre la planificación y desarrollo de programas (Schuman, 1967). Weiss (1972) añade que la finalidad de este tipo de investigación debe ser la mejora del objeto evaluado y la toma de decisiones respecto a las conclusiones obtenidas.

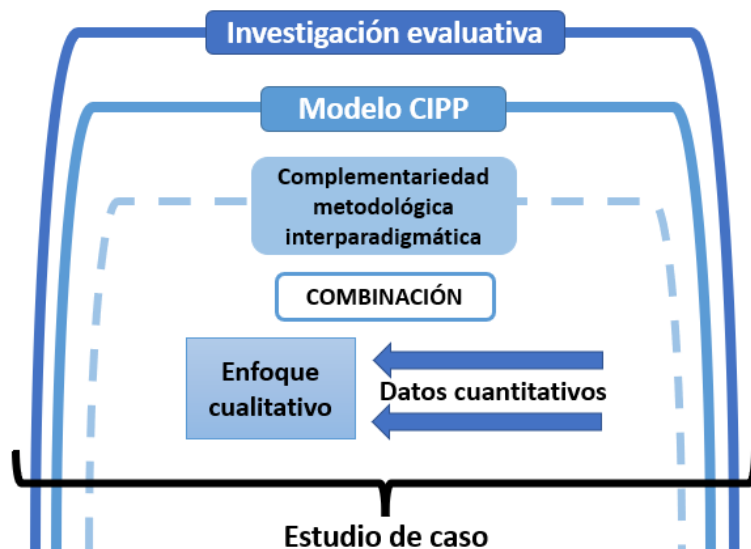
El diseño de esta investigación coincide con las características que Escudero (2016) y Pérez-Juste (2002) atribuyen a una investigación evaluativa: un proceso de recogida y análisis de datos sistemática, crítica y descriptiva, regido por el principio de complementariedad metodológica y con el fin de conocer el funcionamiento del objeto de estudio en un contexto concreto para promover su mejora y la toma de decisiones al respecto.

Además, para poder llevar a cabo la evaluación del programa de formación, se ha escogido el modelo de referencia descrito por Stufflebeam & Shinkfield (1985), quienes retomaron las nociones de Suchman y Weiss para construir el modelo CIPP, y algunas precisiones del modelo de evaluación de programas de Pérez-Juste (2000; 2002). Además, se han contemplado dimensiones de los modelos de evaluación de la calidad de programas de formación online de Zhang y Cheng (2012) y Ortiz et al. (2021). Todos los modelos se explican con detalle en el capítulo anterior.

Para facilitar la comprensión del enfoque metodológico descrito en este apartado, la figura 9 ofrece una ilustración de cómo los conceptos abordados se incluyen en el diseño metodológico.

Figura 9

Enfoque metodológico de la investigación



Nota. Ilustración esquemática con la síntesis de los conceptos y terminología metodológicos que definen la presente investigación doctoral. Creación propia.

5.2. Preguntas de investigación

La pregunta principal a la cual pretende dar respuesta esta investigación es: ¿cómo evaluar un programa de formación continua virtual para los agentes profesionales de la Formación Dual Universitaria mediante el modelo CIPP? Es a partir de esta pregunta global que se plantean las siguientes cuestiones:

- P1. ¿Cómo evaluar el contexto de la formación?
- P2. ¿Cómo evaluar la fase *input* del modelo?
- P3. ¿Cómo evaluar el proceso de desarrollo del programa de formación?
- P4. ¿Cómo evaluar un programa de formación continua a nivel de producto?
- P5. ¿Cómo podemos identificar aspectos de mejora de un programa de formación virtual?
- P6. ¿Cómo garantizar la calidad del proceso de evaluación?

De estas preguntas se desprenden seis objetivos de investigación:

- O1. Analizar el contexto de la formación.
- O2. Evaluar los recursos y medios necesarios para la implementación de la formación.
- O3. Evaluar el desarrollo de la formación.
- O4. Evaluar el impacto, la transferibilidad y la sostenibilidad de la formación.
- O5. Crear un plan de mejora de la formación.
- O6. Evaluar la calidad del proceso de evaluación.

5.3. Evaluación de un programa de formación mediante el modelo CIPP

Como bien se ha indicado en apartados anteriores, esta investigación usa el modelo de evaluación de programas de Stufflebeam & Shinkfield (1985) en sus versiones más recientes (Stufflebeam & Corys,

2014; Stufflebeam & Zhang, 2017), para organizar los procesos de recogida y análisis de datos del objeto de estudio. Conocido como modelo CIPP, gracias a su flexibilidad y adaptabilidad, este modelo ofrece un marco para evaluar la formación desde su concepción hasta su implementación, teniendo en cuenta los cambios constantes que esta sufre a lo largo del proceso. Además, las fases que configuran el modelo pueden ser aplicadas de manera independiente para evaluar aspectos específicos del programa, o bien formar parte de un proceso de evaluación donde la suma de los resultados obtenidos otorga una visión global del programa evaluado (Camilli, 2019).

En el caso de esta investigación, el modelo es aplicado de las dos maneras. En primer lugar, dado que el curso de formación evaluado ya estaba diseñado y listo para ser implementado cuando se inició la presente investigación, las fases de evaluación del contexto e input no fueron consideradas para la evaluación de la primera versión del curso. Sin embargo, la evaluación del proceso y del producto del programa piloto sirvió como base para retomar el ciclo de evaluación completo en la siguiente versión.

A continuación, se retoman las fases del modelo CIPP, esta vez relacionadas con el proceso de evaluación descrito en el marco de la investigación. Para cada tipo de evaluación se proveen las variables evaluadas, las fuentes de información utilizadas y los instrumentos de evaluación aplicados. Además, en cada apartado se indican qué aspectos del modelo de evaluación propuesto por Pérez-Juste (2000; 2002) y qué dimensiones de la evaluación de programas virtuales (Ortiz et al., 2021; Zhang y Cheng, 2012) se integran en la fase evaluada.

5.3.1. Evaluación del Contexto

La evaluación del *Contexto* responde a la obligación de evaluar las necesidades, problemas, objetivos y oportunidades vigentes en relación al programa de formación (Stufflebeam & Coryn, 2014). Mediante una evaluación previa de necesidades y expectativas, la evaluación del contexto permite conocer el perfil de los participantes, anticipar posibles retos durante el proceso de desarrollo y, además, valorar si el programa, objeto de estudio, puede ser evaluado correctamente (Camilli, 2019). Para Pérez-Juste (2000), este tipo de evaluación se sitúa antes del desarrollo del programa y sirve para valorar la pertinencia de éste, así como su calidad intrínseca (fundamentación) y técnica.

En cuanto a la evaluación de la calidad en programas de formación online, dentro de la evaluación del contexto se contempla la variable “Planificación” del modelo de Zhang y Cheng (2012) con las dimensiones “Viabilidad” y “Objetivos”. La tabla 19 muestra un resumen de las variables analizadas, las fuentes de información utilizadas y los instrumentos previstos para la evaluación del contexto del programa de formación.

Tabla 19

Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Contexto

VARIABLES	FUENTES	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS
Fundamentación y viabilidad del curso de formación	Líderes del proyecto	Análisis documental
Perspectiva de los líderes del programa	Equipo pedagógico	Análisis documental Discusión grupal
Necesidades formativas	Participantes	Cuestionario de registro
Coherencia entre objetivos y necesidades	Programa de formación Participantes	Análisis documental Cuestionario de registro
Adecuación del soporte tecnológico y de la organización del curso	Líderes del proyecto	Revisión del plan de mejora

Nota. Tabla resumen de las variables utilizadas para la evaluación del contexto del programa de formación, con las fuentes e instrumentos de evaluación correspondientes. Creación propia.

Hay que tener en cuenta, en el diseño de la evaluación del contexto, que este programa de formación se concibe y desarrolla dentro de un proyecto de cooperación transfronteriza, cofinanciado por las instituciones europeas (UPVD, 2021). Esto facilita el análisis de la fundamentación y viabilidad de la propuesta, ya que ésta ha sido previamente aprobada para poder llevar a cabo el proyecto en su globalidad.

5.3.2. Evaluación del Input

En la evaluación del *Input*, se lleva a cabo una valoración sobre el enfoque y la propuesta de formación, teniendo en cuenta experiencias previas o similares, los presupuestos asociados y los recursos disponibles para implementar la propuesta (Stufflebeam, 2003). Pérez-Juste (2000) no diferencia una etapa o fase de evaluación para este tipo de análisis, pero sí que evoca la necesidad de evaluar la viabilidad del programa antes de empezar, entendiendo viabilidad como la posibilidad de llevar a cabo la formación, teniendo en cuenta los recursos humanos y materiales disponibles. En cuanto a las variables de los modelos de evaluación de la calidad, cabe resaltar la variable “Financiamiento” de Zhang y Cheng (2012), así como “Materiales y recursos docentes” del modelo de Ortiz et al., (2021).

La tabla 20 presenta las variables analizadas, las fuentes de información y los instrumentos previstos para la evaluación del input del programa de formación.

Tabla 20

Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Input

VARIABLES	FUENTES	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS
Experiencias previas y/o similares	Literatura reciente	Análisis documental
Suficiencia y viabilidad del calendario	Programa de formación	Análisis documental
Expectativas y motivación	Participantes	Cuestionario de registro
Expectativas y experiencias previas docentes	Equipo pedagógico	Reunión de inicio
Financiamiento	Documentación	Análisis documental
Materiales y recursos docentes	Programa de formación	Análisis documental y Checklist

Nota. Tabla resumen de las variables utilizadas para la evaluación del input del programa de formación, con las fuentes e instrumentos de evaluación correspondientes. Creación propia.

5.3.3. Evaluación del Proceso

En la evaluación del *Proceso*, se comprueba sistemática y continuamente que el programa de formación se desarrolla como estaba previsto. Según Bausela (2003) la evaluación del *Proceso* es necesaria para poder identificar divergencias entre el diseño del programa y la implementación, conocer los defectos del programa y obtener información para comprender e interpretar los resultados de la evaluación del *Producto*.

Esta evaluación desarrollada durante la implementación del programa sirve, según Pérez-Juste (2000), para conocer los niveles de progreso y logro, de satisfacción y los obstáculos encontrados durante la implementación y desarrollo del programa de formación.

Para ello, es necesario estructurar, como en las etapas anteriores, tres preguntas clave: ¿qué?, ¿quién? y ¿cómo? Es decir, qué evaluamos (variables), quien nos da la información (agentes) y cómo podemos obtener los datos (instrumentos y técnicas). La tabla 21 muestra un resumen de ello para la evaluación del *Proceso* en esta investigación.

Tabla 21

Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Proceso

VARIABLES	FUENTES	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS
Cumplimiento de los presupuestos	Líderes del programa	Hoja de cálculo y registro
Cumplimiento de objetivos de planificación	Participantes	Hoja de observación y registros
Progreso de los usuarios	Participantes	Registro y hoja de observación
Incidencias / Soporte técnico	Participantes y equipo pedagógico	Registro de incidencias
Satisfacción de los participantes	Participantes	Entrevista semiestructurada Cuestionario de satisfacción
Satisfacción de los líderes y equipo	Líderes del programa	Registro de reuniones periódicas
Interacción entre usuarios	Plataforma	Registro de participación del foro y sesiones síncronas
Calidad del programa y del sistema de aprendizaje	Participantes y equipo pedagógico	Cuestionario de satisfacción y <i>Checklists</i>

Nota. Tabla resumen de las variables utilizadas para la evaluación del proceso del programa de formación, con las fuentes e instrumentos de evaluación correspondientes. Creación propia.

Durante este tipo de evaluación, tal y como comenta Bausela (2003), es importante identificar aspectos del programa que hayan sido mejorados y/o revisados con anterioridad para llevar un control más exhaustivo del efecto de los cambios.

Además, siendo esta una formación online, se deben contemplar variables específicas tales como “Interacción entre usuarios” (Zhang & Cheng, 2012), “Calidad del programa” (Marciniak, 2018) y, específicamente, la “Calidad del sistema de aprendizaje” (Ortiz et al., 2021).

5.3.4. Evaluación del Producto

La última fase o tipo de evaluación dentro del modelo CIPP es la evaluación del *Producto*. Esta sirve para evaluar los resultados – intencionados, involuntarios, positivos y negativos – del programa de formación (Camilli, 2019), así como valorar y juzgar los logros de la propuesta (Bausela, 2003). En esta fase, la cual Pérez-Juste (2000) sitúa al finalizar el programa de formación, es esencial evaluar la eficacia, eficiencia e impacto de la formación, teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrolla la investigación.

En la tabla 22 se resumen los aspectos esenciales para la planificación de la evaluación del *Producto*.

Tabla 22

Variables, fuentes de información e instrumentos de evaluación del Producto

VARIABLES	FUENTES	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS
Impacto personal y social	Participantes Equipo pedagógico	Entrevista semiestructurada Cuestionario de evaluación
Transferencia	Participantes	Entrevista semiestructurada Cuestionario de evaluación
Eficacia – logro de objetivos	Equipo pedagógico	Registro de reunión de evaluación
Eficiencia – logro en relación a recursos	Equipo pedagógico	Registro económico
Sostenibilidad	Líderes del programa	Registro de reunión Análisis documental

Nota. Tabla resumen de las variables utilizadas para la evaluación del producto del programa de formación, con las fuentes e instrumentos de evaluación correspondientes. Creación propia.

En el modelo propuesto por Stufflebeam & Zhang (2017), la evaluación del producto debe promover la toma de decisiones por parte del evaluador y de los responsables del objeto evaluado. Dicha toma de decisiones deberá estar orientada, o bien hacia la realización de un plan de mejora, el mantenimiento del programa o hacia el abandono de éste (Bausela, 2003). Además, Stufflebeam (2015) propone la evaluación de la durabilidad o sostenibilidad del programa (*sustainability*), para conocer hasta qué punto las contribuciones del programa y el programa en sí están o serán institucionalizadas y pueden durar en el tiempo. Para ello, es necesario valorar los resultados obtenidos en el proceso de evaluación del contexto, input y proceso y llevar a cabo una reunión con los líderes del programa para conocer las perspectivas de futuro.

En este punto del diseño del proceso de evaluación en la investigación actual, el modelo presentado por Pérez-Juste (2000) toma especial relevancia ya que su modelo propone una última fase, dentro del sistema integral y que no está explícitamente contemplado en el modelo CIPP: la institucionalización de la evaluación. El autor describe este momento como: “la plena integración del programa y de su evaluación, lo que viene a redundar en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación (...)” (Pérez-Juste, 2000:278).

Así pues, las sucesivas etapas de evaluación deben culminar en una propuesta de mejora del programa evaluado y del sistema de evaluación empleado. Este último aspecto se denomina *metaevaluación* y forma parte de las acciones que Stufflebeam (2007; 2015) integró en las listas de control para aplicar el modelo.

Tejada (2004) insta a definir unos criterios específicos para llevar a cabo la metaevaluación. En esta investigación, este proceso sobrepasa los límites del diseño concreto para situarse en la evaluación de la investigación misma, mediante la aplicación, adaptada, de la lista de comprobación propuesta por Ortiz et al. (2021) para la evaluación de la calidad de la evaluación de los programas de formación virtuales y completada por las variables propuestas por Marciniak (2018) en cuanto a metaevaluación.

Una vez expuesto el diseño metodológico previsto para llevar a cabo la evaluación del programa de formación en cuestión, se procede a presentar los instrumentos y técnicas de evaluación concebidos, diseñados e implementados para completar cada una de las fases.

5.4. Los instrumentos de evaluación y su proceso de validación

En esta sección se presentan los instrumentos de evaluación creados y utilizados durante y para la investigación doctoral. En cada subapartado se especifica el protocolo para su diseño. En cuanto a la validación, todos los cuestionarios fueron validados mediante un juicio de expertos, quienes evaluaron la univocidad, pertinencia e importancia de las cuestiones planteadas. En otras palabras, se llevó a cabo la evaluación del contenido del cuestionario.

Estos criterios han sido utilizados en otras investigaciones doctorales para validar mediante juicio de expertos los cuestionarios utilizados (Curto, 2021; París, 2014). Ambos autores citados utilizan este método para validar cuestionarios para la técnica Delphi, sin embargo, otros investigadores utilizan el juicio de expertos en su primera fase de validación de cuestionarios (Guerrero et al., 2022; Martín-Romera & Molina, 2017; Mérida et al., 2015; Robles & Rojas, 2015). A modo de resumen, los criterios que los expertos deben valorar hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Univocidad: Precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.
- Pertinencia: Adecuación, idoneidad y relación de la pregunta con el objeto de evaluación.
- Importancia: Trascendencia y peso que adquiere la pregunta con el objeto de estudio.

Los dos primeros criterios se evalúan mediante una escala de valoración dicotómica (Sí/No) mientras que la importancia se valora mediante una escala del 1 al 4 (siendo 1 nada relevante y 4 muy relevante).

Los criterios de selección del panel de expertos fueron los siguientes:

- Pertinencia a una universidad colaboradora en el proyecto LLL-Transversalis.
- Conocimiento y/o experiencia (mínimo 3 años) en Formación Dual Universitaria.
- Experiencia previa en validación de instrumentos de evaluación.

Según Escobar & Cuervo (2008), el número de expertos puede variar, atendiendo a la experticia y diversidad de conocimiento. Sin embargo, un número alrededor de 10 ofrece una estimación fiable de la validez del contenido.

Para llevar a cabo la validación, se envió un correo electrónico personalizado con el documento de validación adaptado según el cuestionario a validar. En cuanto al marco de referencia para el análisis de los resultados, siguiendo las aplicaciones de París (2014) y Curto (2021), son necesarios unos niveles de fiabilidad. En la tabla 23 se muestran los valores de referencia utilizados para la toma de decisiones sobre los ítems valorados por los expertos.

Tabla 23

Valores de referencia para el análisis de las valoraciones de expertos

Univocidad (%)	Pertinencia (%)	Importancia (n)	Decisión
≥ 66,7	≥ 66,7	≥ 3,7	Mantener
≥ 66,7	≥ 66,7	< 3,7	Mejorar

Nota. Valores de referencia seleccionados de la propuesta de París (2014:126) en su tesis doctoral titulada "Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: Competencias y Desarrollo Profesional". Recurso de dominio público.

Uno de los ítems del cuestionario de necesidades y expectativas obtuvo un porcentaje de univocidad del 62,5%. En este caso, dado que el nivel de pertinencia fue del 100% y la importancia de 3,62, el ítem fue reformulado y sometido a evaluación por parte del equipo pedagógico. Por otro lado, los ítems con niveles de pertinencia inferiores a 66,7%, fueron eliminados directamente. Además, aquellos ítems entre el 66,7% y el 100% de pertinencia y con valores de importancia inferiores a 3,7, fueron revisados y, en algunas ocasiones, eliminados según los comentarios de los expertos y del equipo pedagógico.

Finalmente, es importante destacar que todos los cuestionarios fueron adaptados a las necesidades del contexto y contruidos mediante la herramienta *Google Forms*, lo cual facilitó tanto la recogida como el análisis de los datos online, al poder extraer la información en formato Excel directamente desde el formulario. Los datos fueron analizados mediante el programa Excel para obtener los descriptivos y los estadísticos. El análisis cualitativo de las respuestas abiertas fue llevado a cabo mediante Atlas.ti, gracias a la categorización de la información obtenida.

El guion de las entrevistas fue creado a partir de instrumentos validados y bajo la supervisión de una experta en evaluación, ajena a la investigación y al proyecto bajo el cual se desarrolló. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera online y fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis con el programa Atlas.ti. Mediante este programa se crearon códigos para categorizar la información.

Para facilitar la lectura y comprensión del marco metodológico, en la tabla 24 se ofrece un resumen de los instrumentos de evaluación creados, las variables que se evalúan, el tipo de validación llevado a cabo y en qué etapa del proceso se utilizaron.

Tabla 24

Instrumentos de evaluación creados para la investigación

VARIABLES	INSTRUMENTO	VALIDACIÓN	FASES DEL MODELO CIPP			
			Contexto	Input	Proceso	Producto
Necesidades formativas	Cuestionario inicial	Juicio de expertos	x	x		
Expectativas y motivación	Cuestionario inicial	Juicio de expertos	x	x		
Satisfacción de los participantes	Cuestionario final	Juicio de expertos			x	x
Satisfacción de los participantes	Entrevista semiestructurada	Supervisión de experta			x	x
Transferencia e impacto	Cuestionario	Juicio de expertos				x
Transferencia e impacto	Entrevista semiestructurada	Supervisión de expertas				x

Nota. Tabla resumen con los instrumentos de evaluación creados para la investigación con las variables evaluadas, los instrumentos utilizados, el tipo de validación usado y la fase del modelo CIPP en el cual se aplica. Creación propia.

5.4.1. Cuestionario inicial para la evaluación de necesidades y expectativas

a) Diseño del cuestionario de evaluación (necesidades, expectativas y motivación)

El cuestionario de evaluación de las necesidades, expectativas y motivación (Anexo 2) de las personas inscritas en la formación fue diseñado atendiendo a diferentes referencias de estudios doctorales sobre la evaluación de estas dimensiones (Alonso-Tapia et al., 2000; Navío, 2001; Pozos, 2015). El documento se organizó en tres bloques; a) datos generales, b) necesidades formativas y c) expectativas y motivación.

A continuación, se muestran las variables evaluadas, el número de preguntas/ítems de cada una y los referentes bibliográficos utilizados para su creación (tabla 25).

Tabla 25

Diseño del cuestionario para evaluar necesidades, expectativas y motivación con referentes bibliográficos

BLOQUE/VARIABLE	PREGUNTA/ÍTEMS	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
Bloque 1. Datos generales y dominio tecnológico	- 6 preguntas de respuesta corta - 1 pregunta escala Likert con 7 ítems	Evaluación de Necesidades de Formación Continua en Competencia Digital del Profesorado Mexicano para la Sociedad del Conocimiento (Pozos, 2015)
Bloque 2. Necesidades formativas	- 2 preguntas escala Likert con 4 ítems - 2 preguntas escala Likert con 5 ítems - 1 pregunta de respuesta corta	Evaluación de Necesidades de Formación Continua en Competencia Digital del Profesorado Mexicano para la Sociedad del Conocimiento (Pozos, 2015)
Bloque 3. Expectativas y motivación	- 1 pregunta con tabla de priorización - 1 pregunta corta - 1 pregunta de respuesta cerrada dicotómica con 12 ítems	Las competencias del formador de formación continuada (Navío, 2001). Análisis desde los programas de formación de formadores (Navío, 2001). Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3 (Alonso-Tapia et al., 2000).

Nota. Tabla resumen de la estructura del cuestionario para la evaluación de las necesidades formativas, las expectativas y la motivación. Se añaden las referencias bibliográficas utilizadas para su diseño. Creación propia.

Este cuestionario fue incluido en el curso de formación como actividad inicial durante las jornadas de presentación, para favorecer la tasa de retorno y garantizar una muestra significativa respecto a los participantes inscritos en el curso.

b) Validación del cuestionario de evaluación (necesidades, expectativas y motivación)

La validación de este cuestionario se realizó según los procesos descritos al inicio de este subapartado. En el proceso de validación por expertos se solicitó la participación de 12 validadores de entre 27 y 70 años, de los cuales 9 participaron.

Para llevar a cabo la validación, se envió un correo electrónico personalizado con el documento de validación (Anexo 3), en el cual se detalló el objetivo del estudio y se solicitó su aceptación para participar en el proceso.

En la siguiente tabla (tabla 26) se muestra un resumen de los resultados del juicio de expertos en cuanto a la importancia de los ítems. Para conocer en detalle los resultados del proceso y las decisiones específicas tomadas, pueden consultar el Anexo 4.

Tabla 26

Estadísticos sobre la importancia de los ítems del cuestionario de evaluación inicial según los expertos

	PROMEDIO	DESVIACIÓN
Aspectos generales y dominio tecnológico (ítems 1.1 – 1.7)	3,71	0,17
Necesidades formativas (ítems 2.1 – 2.11)	3,83	0,18
Expectativas (ítems 3.1 – 3.10)	3,89	0,08
Motivación (ítems 4.1 – 4.12)	3,48	0,18

Nota. Resultados del análisis estadístico sobre la importancia de los ítems, según los expertos, del cuestionario de evaluación de necesidades formativas. Información sobre el promedio y la desviación típica del conjunto. Creación propia.

Como se puede observar en esta tabla, los ítems que han obtenido menor puntuación en cuanto a importancia son aquellos referentes a la motivación. Sin embargo, estos forman parte del cuestionario validado MAPE-3 (Alonso-Tapia et al., 2000). Concretamente, los ítems 4.10 y 4.12 obtuvieron el valor mínimo en cuanto a importancia y sólo un 75% de acuerdo en cuanto a univocidad. Así pues, fueron reformulados, pero no eliminados ya que eran necesarios para el análisis completo de la motivación.

En referencia a la primera variable, dentro de los ítems sobre el dominio tecnológico, los que obtuvieron el valor mínimo en importancia fueron “Programa de presentaciones” y “Correo electrónico.” Dado su uso dentro de la plataforma y durante la formación, se decidió mantener los ítems.

En la variable “Necesidades formativas” se observa un promedio de 3,83 en cuanto a importancia de los ítems propuestos. En este punto cabe destacar que el ítem 2.8, originalmente “A día de hoy me siento capacitado/a para ejercer en una titulación dual” fue reformulado y aprobado por el equipo pedagógico ya que la univocidad no obtuvo más del 66,7% de acuerdo. El resultado final fue: “A día de hoy, me siento capacitado/a para trabajar como [perfil] en una titulación dual.” El ítem que obtuvo el valor mínimo fue “Trabajo mejor si tengo fechas de entrega preestablecidas.” Dada la organización del curso, se decidió mantener el ítem para conocer las preferencias de los participantes.

Este cuestionario fue creado en cinco versiones diferentes, según los perfiles profesionales escogidos en la inscripción del curso y, además, en tres idiomas diferentes: castellano, catalán y francés.

En las preguntas abiertas, uno de los expertos comentó la necesidad de añadir una pregunta inicial para obtener el consentimiento informado antes de empezar el cuestionario, así que se añadió un texto explicativo y una pregunta obligatoria para aceptar (o no) la participación en el estudio, como bien pueden ver en el Anexo 2 dónde se encuentra la versión final del cuestionario.

5.4.2. Cuestionario de evaluación de la satisfacción

a) Diseño del cuestionario de evaluación (satisfacción)

El cuestionario de evaluación de la satisfacción respecto al curso de formación (Anexo 5) fue diseñado atendiendo a las correcciones y observaciones en el diseño de un cuestionario similar llevado a cabo por Recio & Cabero (2005) y en la estructura y variables propuestas en la investigación doctoral sobre la eficacia de la formación permanente de profesorado de Aneas-Novo (2020).

El documento se organizó en tres bloques; a) datos generales, b) satisfacción y c) valoración general. Dentro del segundo bloque, se definieron cuatro dimensiones diferentes a valorar según una escala Likert (de 0 a 4) y una pregunta abierta de respuesta corta sobre aquellos aspectos a mejorar o resaltar. Las dimensiones son: organización general y entorno virtual, contenido del curso, acompañamiento y seguimiento y satisfacción general. Finalmente, en el bloque 3 se proponen dos preguntas abiertas de respuesta corta para conocer los aspectos positivos y los aspectos a mejorar según los participantes en la evaluación.

En la siguiente tabla (tabla 27) pueden consultar la estructura y referentes bibliográficos del cuestionario.

Tabla 27

Diseño del cuestionario para evaluar la satisfacción de los participantes con referentes bibliográficos

BLOQUE/VARIABLE	DIMENSIONES E ÍTEMS	REFERENCIAS
Bloque 1. Datos generales	Perfil de la muestra – 4 ítems Finalización del curso – 2 ítems	Correcciones de Recio & Cabero (2005) Razón por no finalización del curso (Aneas-Novo, 2019).
Bloque 2. Satisfacción	Organización general y entorno virtual – 10 ítems Contenido del curso – 9 ítems Acompañamiento y seguimiento – 6 ítems Satisfacción general – 4 ítems	Dimensiones y afirmaciones adaptadas de Recio & Cabero (2005) y Aneas-Novo (2020).
Bloque 3. Valoración general	Aspectos positivos – 1 ítem Aspectos a mejorar – 1 ítem	Aneas-Novo (2020)

Nota. Tabla resumen de la estructura del cuestionario para la evaluación de la satisfacción de los participantes. Se añaden las referencias bibliográficas utilizadas para su diseño. Creación propia.

Este cuestionario fue incluido en el curso de formación como actividad final para favorecer la tasa de retorno y garantizar una muestra significativa respecto a los participantes que finalizaron el curso.

Recio & Cabero (2005) señalan que la satisfacción en entornos virtuales se asocia con aspectos como las herramientas de comunicación, la calidad de los materiales y actividades, la organización temporal del curso, etc. Así pues, este cuestionario recoge las dimensiones básicas para conocer la satisfacción de los participantes respecto al curso de formación y a la utilidad de éste (Aneas-Novo et al., 2019) y,

además, tiene en cuenta las observaciones de los autores en cuanto al tipo de preguntas a proponer y a la necesidad de obtener información descriptiva sobre la muestra.

b) Validación del cuestionario de evaluación (satisfacción)

La validación de este cuestionario se realizó según los procesos descritos al inicio de este subapartado. En el proceso de validación por expertos se solicitó la participación de 12 validadores. En este caso se obtuvo la participación de los 12 expertos lo cual, según Escobar & Cuervo (2008), ofrece una estimación fiable de la validez del contenido.

Se envió un correo electrónico personalizado con el documento de validación (Anexo 6), en el cual se detalló el objetivo del estudio y se solicitó la colaboración de los expertos en el proceso de validación del instrumento.

Se aplicaron los mismos valores de referencia para el análisis de las respuestas de los expertos. A continuación (tabla 28), se muestra un resumen de los resultados obtenidos en cuanto a importancia para cada dimensión del cuestionario.

Tabla 28

Estadísticos sobre la importancia de los ítems del cuestionario de evaluación de la satisfacción según los expertos.

	PROMEDIO	DESVIACIÓN
Perfil de la muestra (ítems 1.1 – 1.6)	3,68	0,31
Satisfacción sobre la organización (ítems 2.1 – 2.10)	3,83	0,14
Satisfacción sobre el contenido (ítems 2.11 – 2.18)	3,87	0,07
Satisfacción sobre la tutorización (ítems 2.19 – 2.24)	3,93	0,06
Satisfacción general (ítems 2.25 – 2.30)	3,92	0,05
Valoración general (ítems 3.1 y 3.2)	3,92	0,00

Nota. Resultados del análisis estadístico sobre la importancia de los ítems, según los expertos, del cuestionario de evaluación de la satisfacción de los participantes. Información sobre el promedio y la desviación típica del conjunto. Creación propia.

Como pueden observar, la totalidad de las dimensiones obtiene muy buenos resultados en cuanto a la importancia de los ítems propuestos. Además, la desviación típica de los promedios de cada dimensión no supera 0,15 (excepto en las preguntas relativas al perfil de la muestra). En la dimensión “Satisfacción sobre la organización” el ítem que obtuvo el valor mínimo fue “Calendario (fechas de entrega)”. Dado que los niveles de univocidad y pertinencia fueron del 100% se decidió mantener el ítem.

El juicio por expertos permitió validar el contenido del cuestionario para la evaluación de la satisfacción del curso de formación. Sin embargo, como se puede observar con detalle en el Anexo 7, algunos ítems no fueron bien valorados en cuanto a la importancia en la dimensión “Perfil de la muestra”. Estos ítems corresponden a la información pedida para caracterizar y describir la muestra, en particular para conocer la edad (ítem que obtuvo el valor mínimo) y el género de los participantes.

En este caso, aunque algunos expertos no lo consideren adecuado, la investigadora decidió mantenerlos siguiendo las recomendaciones de la literatura revisada para el diseño del instrumento y para obtener información para la categorización de la muestra.

Por otro lado, dentro del bloque 1, encontramos un ítem con una valoración en cuanto a la claridad del significado (univocidad) un poco baja. Este ítem corresponde a “Mención realizada”. Cinco de los

expertos valoraron el ítem como pertinente y aconsejaron presentar la pregunta con un desplegable, con las opciones preestablecidas y renombrar el ítem como “Perfil profesional”. La investigadora adoptó las sugerencias y transformó la pregunta en una de opción múltiple titulada “Mención / perfil realizado.”

Aunque no queda reflejado en las puntuaciones de los expertos, en el bloque 2 se obtuvieron diferentes consejos y comentarios a nivel cualitativo sobre algunos de los ítems descritos. Los ítems 2.6, 2.7 y 2.8 (pertenecientes a la dimensión “Satisfacción sobre la organización” no obtuvieron el 100% del acuerdo en cuanto a univocidad. Estos puntos corresponden, respectivamente, a las preguntas siguientes: a) plataforma del curso, b) estructura / progresión de las tareas y c) trabajo autónomo para el desarrollo de las competencias.

En estos tres ítems, la experta que llevó a cabo la valoración sugirió especificar qué aspecto de la plataforma se quería evaluar, reformular la cuestión respecto a la estructura y clarificar el significado de la última. Así pues, se siguieron los consejos y se llevaron a cabo los siguientes cambios:

- a) Plataforma del curso → Facilidad de uso del Campus Virtual (Plataforma).
- b) Estructura / progresión del curso → Presentación de las competencias y las tareas.
- c) Trabajo autónomo para el desarrollo de las competencias → Grado de autonomía.

En este mismo bloque, pero dentro de la dimensión “Satisfacción sobre el contenido del curso”, atendiendo a los comentarios de otra experta, se añadió un nuevo ítem para valorar las oportunidades de interacción entre usuarios.

Finalmente, en la versión final del cuestionario, se añadieron dos preguntas en el bloque 3, de tipo cualitativo, siguiendo las recomendaciones de uno de los expertos, profesional de la FDU. Las preguntas añadidas fueron las siguientes:

1. Imagínese en el rol de formador en su perfil. ¿Qué tipo de actividades propondría para trabajar las competencias asociadas?
2. Imagínese en el rol de formador en su perfil. ¿Qué problema, dilema o caso propondría para movilizar las competencias propias del perfil y reflexionar sobre la propuesta de solución?

5.4.3. Cuestionario de evaluación de la transferencia y el impacto de la formación

a) Diseño del cuestionario de evaluación (transferencia e impacto)

El cuestionario de evaluación de la transferencia e impacto de la formación (Anexo 8) fue diseñado atendiendo a las propuestas de Gairín (2010) y Zabalza (2011) sobre la evaluación del impacto y de Feixas et al. (2013) y Pamies et al. (2020) sobre las dimensiones y criterios de evaluación de la transferencia de los aprendizajes.

El documento se organizó en tres bloques; a) datos generales, b) transferencia y c) impacto. Dentro del segundo bloque, se evalúa la transferencia de conocimientos y habilidades prácticas mediante 6 afirmaciones a valor según una escala Likert (de 0 a 4), una pregunta cerrada de opción única y dos preguntas de respuesta abierta corta. El bloque 3 se dividió en tres dimensiones: impacto sobre la persona, impacto sobre la profesión e impacto en la organización. En cada dimensión se proponen diferentes afirmaciones a valorar según una escala Likert de 0 a 4.

En el bloque 2 sobre la evaluación de la transferencia, se añadieron dos preguntas de tipo abierto para obtener información sobre los factores facilitadores y las resistencias encontradas en el proceso de aplicación de los conocimientos obtenidos en la formación. Además, en el bloque 3, tanto en la dimensión impacto sobre la profesión como impacto en la organización, se añaden una serie de preguntas con respuesta corta para obtener datos cualitativos – explicativos – sobre algunas de las preguntas planteadas.

En la siguiente tabla (tabla 29) pueden consultar la estructura final y los referentes bibliográficos utilizados para la construcción del cuestionario.

Tabla 29

Diseño del cuestionario para evaluar la transferencia y el impacto de la formación.

BLOQUE/VARIABLE	DIMENSIONES E ÍTEMS	REFERENCIAS
Bloque 1. Datos generales	Perfil de la muestra – 3 ítems (Likert) Experiencia en FDU – 2 ítems (Dicotómica)	Adaptado de Pamies, Cascales & Gomariz (2020)
Bloque 2. Transferencia	7 ítems (Likert) 2 ítems (Respuesta corta)	Adaptado de Pamies, Cascales & Gomariz (2020) y Feixas et al. (2013)
Bloque 3. Impacto	Persona – 3 ítems (Likert) Profesión – 2 ítems (Likert) y 2 ítems (Respuesta corta) Organización – 1 ítem (Likert) y 3 ítems (Respuesta corta)	Dimensiones y criterios adaptados de Gairín (2010) y Zabalza (2011)

Nota. Tabla resumen de la estructura del cuestionario para la evaluación de la transferencia y el impacto de la formación. Se añaden las referencias bibliográficas utilizadas para su diseño. Creación propia.

b) Validación del cuestionario de evaluación (transferencia e impacto)

La validación de este cuestionario se realizó según los procesos descritos al inicio de este subapartado. En el proceso de validación por expertos se solicitó la participación de 10 validadores de entre 27 y 70 años y siguiendo los criterios descritos anteriormente. Sólo 7 de los 10 profesionales respondieron al proceso, después de dos recordatorios. Como ya se ha comentado, según Escobar & Cuervo (2008), un número alrededor de 10 expertos ofrece una estimación fiable de la validez del contenido. Se envió un correo electrónico personalizado con el documento de validación (Anexo 9), en el cual se detalló el objetivo del estudio y se solicitó la colaboración de los expertos en el proceso de validación del instrumento. Se aplicaron los mismos valores de referencia que en los cuestionarios anteriores, para el análisis de las respuestas de los expertos. A continuación (tabla 30), se muestran los resultados en cuanto a importancia de los ítems, organizados por dimensiones evaluadas.

Tabla 30

Estadísticos sobre la importancia de los ítems del cuestionario de evaluación de la transferencia y el impacto.

	PROMEDIO	DESVIACIÓN
Perfil de la muestra (ítems 1.1 – 1.5)	3,95	0,11
Transferibilidad (ítems 2.1 – 2.10)	3,71	0,20
Impacto (personal) (ítems 3.1 – 3.3)	3,79	0,22
Impacto (laboral) (ítems 3.4 – 3.7)	3,65	0,33
Impacto (institucional) (ítems 3.8 – 3.10)	3,54	0,07

Nota. Resultados del análisis estadístico sobre la importancia de los ítems, según los expertos, del cuestionario de evaluación de la transferencia y el impacto. Información sobre el promedio y la desviación típica del conjunto. Creación propia.

Algunos ítems del cuestionario fueron sometidos a valoración y revisión por parte de la investigadora y de los líderes del programa después de los resultados de la validación por expertos (Anexo 10). A continuación, se detallan las decisiones tomadas respecto a los ítems destacados en el bloque 2:

- El ítem 2.2, correspondiente a “Esta formación me ha dado seguridad para introducir cambios en mi práctica profesional” fue modificado por: “Esta formación me ha ayudado a introducir cambios en mi práctica profesional.”
- El ítem 2.8, correspondiente a “Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde que realizó la formación, estime el porcentaje de ocasiones en las que pudiendo utilizar los aprendizajes derivados de la formación, realmente los aplicó” fue finalmente eliminada ya que las valoraciones cualitativas de los expertos resaltaron la gran similitud con el ítem 2.7 y la dificultad de discernir la diferencia entre ambas cuestiones.
- El ítem 2.10 “¿En qué medida su contexto laboral dificulta la transferencia de lo aprendido en la formación?” recibió valoraciones muy contradictorias: N=6 valoraron con un 4 su importancia y N=2 valoraron con un 1. Este ítem fue sometido a valoración por parte del equipo pedagógico y los líderes del programa quienes decidieron mantener la pregunta.

En cuanto al bloque 3, estos son los cambios y decisiones llevados a cabo:

- El ítem 3.5, “Después de realizar la formación, he constatado una mejora en mi desempeño profesional” fue eliminado ya que con el ítem 3.4 se obtenía la información deseada.
- Los ítems 3.7, 3.8 y 3.10, correspondientes a tres cuestiones de respuesta corta sobre las mejoras observadas y las resistencias en el ámbito laboral para el impacto fueron mantenidas a petición de los líderes del programa.

5.4.4. Entrevista semiestructurada

James et al. (2016) defienden que la interacción entre personas genera material de estudio científico. Por consiguiente, el uso de un instrumento que promueva y facilite la interacción con los participantes parece ser coherente con el planteamiento metodológico anteriormente descrito. En este sentido, Ibrahim & Edgley (2011) defienden que el desarrollo de un proceso de investigación interactivo y reflexivo potencia la cualidad de las conclusiones y de la información proporcionada por los entrevistados.

En este sentido, las entrevistas semiestructuradas ofrecen un diseño flexible de investigación, centrado en la experiencia de los sujetos entrevistados. Además, resulta “un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto” (Tonon, 2012:51). A diferencia de las entrevistas abiertas o las estructuradas, en la entrevista semiestructurada el proceso de investigación está organizado a partir de diferentes ejes temáticos o preguntas orientadoras. Algunas de las características de esta técnica de investigación son (Añorve, 1991):

- El objetivo principal es la colección de información para responder a las preguntas de investigación.
- El investigador inicia la relación de intercambio informando sobre el propósito y el marco en el cual se desarrolla la entrevista.
- La entrevista está organizada y estructurada en función de los objetivos de la investigación.

Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas mediante un procesador de texto. Las transcripciones fueron enviadas a los entrevistados por correo electrónico para aprobación y seguidamente analizadas mediante el programa Atlas.ti 8. Para la categorización de la información, se

crearon grupos y códigos basados en las dimensiones y los aspectos presentados en la tabla 31. Con el programa, se crearon hojas Excel con segmentos de información relativa a cada factor evaluado. De este modo, se pudieron identificar tanto los aspectos relacionados con la transferibilidad del curso como las observaciones respecto al impacto.

a) Diseño de la entrevista para la evaluación de la satisfacción

Para recabar un máximo de información posible sobre la satisfacción de los participantes del curso piloto, el equipo de investigación acordó crear un guion para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas virtuales. Este proceso estuvo acompañado y supervisado por una experta en evaluación - externa al proyecto - de la Universidad de Barcelona.

En cuanto a la creación del guion, se tuvieron en cuenta los modelos "Five Pillars of Quality Online Education" (OLC, 2002), el Modelo de Autoevaluación de Programas de Educación a Distancia (CALED, 2010), el Modelo de Autoevaluación de Programas de Educación Universitaria Virtual (Marciniak & Gairín, 2017) y la norma UNE 66181:2012 de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR, 2012), cuyo foco de evaluación de los programas de formación se sitúa en la evaluación de la satisfacción de sus usuarios en relación a los contenidos y materiales del curso, el acceso al curso y soporte tecnológico, así como los servicios de apoyo y seguimiento proporcionados (Marciniak & Gairín, 2017). En este caso, no sólo se predefinieron las dimensiones, sino que se contempló, en el guion, un apartado de "Aspectos Generales" para plantear preguntas relacionadas con: motor de trabajo, aspectos de mejora y recomendación del curso. El resultado de las dimensiones y categorías evaluadas, así como los modelos de referencia se muestran en la tabla 31.

Tabla 31

Dimensiones y categorías para evaluar la satisfacción mediante la entrevista semiestructurada

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS
Contenido	Adecuación	Categoría <i>Contenido temático</i> adaptada de Marciniak & Gairín (2017)
	Comprensión	Pilar <i>Acceso</i> de OLC (2002)
Metodología	Tipo de actividades	Categoría <i>Diseño del curso e Interacción</i> adaptadas de OLC (2002)
	Sistema de entregas	Dimensión <i>Actividades de aprendizaje</i> adaptada de Marciniak & Gairín (2017)
	Recursos multimedia	Pilar <i>Acceso</i> adaptada de OLC (2002)
	Carga de trabajo	Dimensión <i>Contenido temático</i> adaptada de Marciniak & Gairín (2017)
Soporte tecnológico	Usabilidad	Creación propia, inspirado de la dimensión <i>Aula virtual</i> de Marciniak & Gairín (2017)
	Accesibilidad	Creación propia, inspirado de la dimensión <i>Aula virtual</i> de Marciniak & Gairín (2017)
Seguimiento	Calidad del <i>feedback</i>	Dimensión <i>Tutoría</i> adaptada de Marciniak & Gairín (2017)
	Disponibilidad de la tutora	Dimensión <i>Tutoría</i> adaptada de Marciniak & Gairín (2017)
	Resolución de dudas	Categoría <i>Resolución de dudas</i> adaptado de Marciniak & Gairín (2017)
Aplicabilidad	Generación de nuevos aprendizajes	Categoría <i>Efectividad del aprendizaje</i> OLC (2002)

	Posibilidad de aplicar los contenidos	Pilar <i>Acceso</i> adaptada de OLC (2002)
	Mejora del perfil profesional	Factor <i>Empleabilidad</i> de la norma UNE 66181:2012 (AENOR, 2012)
Expectativas	Expectativas iniciales	Criterio <i>Destinatarios y procesos educativos</i> adaptado de CALED (2010)
	Motivación inicial	Criterio <i>Destinatarios y procesos educativos</i> adaptado de CALED (2010)
	Cumplimiento de expectativas	Criterio <i>Resultados de destinatarios y procesos educativos</i> adaptado de CALED (2010)
Aspectos generales	Motor de trabajo (motivación para finalizar el curso)	Creación propia, inspirado del criterio <i>Destinatarios y procesos educativos</i> de CALED (2010)
	Sugerencias y/o comentarios para la mejora del curso	Criterio: <i>Resultados de destinatarios y procesos educativos</i> adaptado de CALED (2010)
	Recomendación o no del curso de formación	Categoría <i>Globalness</i> adaptada de OLC (2002)

Nota. Tabla resumen de la estructura del guion de la entrevista semiestructurada para la evaluación de la satisfacción de los participantes. Se añaden las referencias bibliográficas utilizadas para su diseño. Creación propia.

Cabe precisar que todas las entrevistas partieron de la pregunta: "¿Qué te ha parecido el curso de formación?" Dependiendo de la respuesta de los entrevistados, las entrevistadoras abordaban una u otra dimensión. Los encuentros duraron entre 30 minutos y 1 hora dependiendo de los participantes y se llevaron a cabo mediante la herramienta "videoconferencia" del Campus Virtual de la UdL. Así pues, los entrevistados ya conocían el funcionamiento de la herramienta tecnológica para aplicar el instrumento de evaluación.

Antes de interpretar la información, se determinaron grupos de palabras clave para agilizar la identificación de la satisfacción positiva y negativa. Así pues, los comentarios se clasificaron según la frecuencia y presencia de estas palabras:

- Satisfacción positiva: adecuado, bien, muy bien, correcto, gustado, fácil, sorprendido, mejor, útil, necesario, interesante, positivo, claro.
- Satisfacción negativa: confusión, dificultad, problema, difícil, costó, perder, mejorar, cambiar, complicado, confusión, duda, falta, claro, haría, hubiera

A nivel metodológico, se llevaron a cabo cuatro fases diferenciadas: categorización de la información en fragmentos, identificación de palabras clave, clasificación de segmentos e identificación de aspectos de mejora. Este último proceso se llevó a cabo mediante la relectura de los fragmentos clasificados en "satisfacción negativa" y de aquellos categorizados directamente en "Aspectos generales - Propuestas de mejora."

b) Diseño de la entrevista para la evaluación de la transferencia y el impacto

La investigadora acordó, junto a los líderes del programa y bajo la supervisión de una experta en evaluación, externa al proyecto, la creación de un guion para la valoración de la transferencia y el impacto del curso de formación mediante una entrevista semiestructurada. El diseño del guion se realizó atendiendo a las propuestas de Gairín (2010) y Zabalza (2011) sobre la evaluación del impacto, los aspectos a tener en cuenta en la evaluación del producto en el modelo CIPP (Zhang et al., 2011) y a las recomendaciones y guías sobre la evaluación del impacto por parte de las entidades proveedoras de formación descritos por la Oficina Internacional del Trabajo (Billorou et al., 2011). En la tabla 32 se muestran las dimensiones, categorías y referentes bibliográficos utilizados para la creación del instrumento.

Tabla 32

Dimensiones y categorías para evaluar la transferencia y el impacto mediante la entrevista semiestructurada

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS
Transferencia	Nuevos aprendizajes	Adaptado del apartado <i>Product</i> en Zhang et al. (2011)
	Utilidad de los nuevos aprendizajes	Adaptado de Anexo 1 en Billorou et al. (2011)
	Aplicación de nuevos aprendizajes	Adaptado de Anexo 1 en Billorou et al. (2011)
	Oportunidades de aplicación	Adaptado de Anexo 1 (Billorou et al., 2011) y Zablaza (2011)
Impacto en la persona	Aprendizaje	Adaptado de Anexo 1 en Billorou et al. (2011)
	Satisfacción	Adaptado de Anexo 1 en Billorou et al. (2011)
	Conducta	Adaptado de Anexo 1 en Billorou et al. (2011)
Impacto en el puesto de trabajo	Aplicabilidad del contenido	Adaptado de Anexo 1 en Billorou et al. (2011)
	Oportunidades y retos del contexto	Creación propia inspirado de las observaciones y comentarios en Gairín (2008) y Zabalza (2011)
Valoración final	Aspectos positivos / negativos de la formación en general	Creación propia, demanda de los líderes del programa

Nota. Tabla resumen de la estructura del guion de la entrevista semiestructurada para la evaluación de la transferencia y el impacto de la formación. Se añaden las referencias bibliográficas utilizadas para su diseño. Creación propia.

En este caso, se estableció una pregunta inicial para comenzar el diálogo con los participantes. Dicha pregunta fue: ¿Qué recuerda del curso de formación sobre la formación dual universitaria? Es a partir de las primeras impresiones y recuerdos que la investigadora construye el diálogo, teniendo en cuenta las dimensiones a tratar.

Antes de interpretar la información, se determinaron grupos de palabras clave para agilizar la identificación de las categorías. Así pues, los comentarios se clasificaron según la frecuencia y presencia de estas palabras (y sus derivados):

- Transferibilidad: aplicar, uso, referencia, ayuda, experiencia, oportunidad, tareas, práctica.
- Impacto: recordar, reflexionar, cambio, seguridad, modificar, futuro, trabajo, realidad.

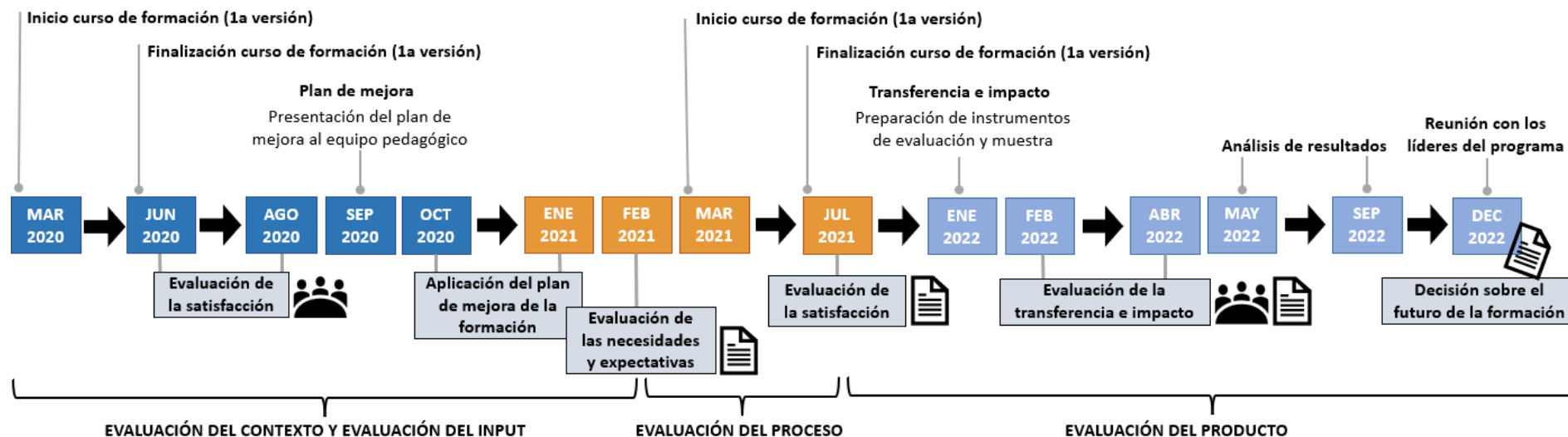
A nivel metodológico, se llevaron a cabo cuatro fases diferenciadas: categorización de la información en fragmentos, identificación de palabras clave, clasificación de segmentos e interpretación de la información para la valoración final. Este último proceso se llevó a cabo mediante la relectura de los fragmentos clasificados en "impacto personal", de aquellos categorizados directamente en "transferibilidad" y de los fragmentos con contenido de valoración.

5.5. Resumen del proceso de investigación

A modo de conclusión, y antes de pasar al capítulo sobre los resultados obtenidos, en este último apartado se ofrece una visión global del proceso de investigación, con todas las etapas y el cronograma de la recogida y el análisis de datos. Los iconos visibles en las fases de evaluación indican si se llevó a cabo mediante entrevista (icono con una mesa y tres personas) o mediante un cuestionario (icono de documento). La figura 10, disponible en la siguiente página, ofrece dicha ilustración.

Figura 10

Cronología del proceso de investigación y evaluación del curso de formación



Nota. Cronograma del proceso de investigación y evaluación del programa de formación. Se añade información sobre los momentos clave, el tipo de evaluación llevada a cabo y el tipo de instrumento utilizado (cuestionario y/o entrevistas). Creación propia.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación del curso de formación para el desarrollo de competencias en Formación Dual Universitaria (FDU).

Para facilitar la lectura y comprensión de los resultados, este capítulo se ha estructurado en dos partes diferenciadas, siguiendo el orden cronológico de obtención de resultados.

La parte 1 describe los resultados obtenidos de la evaluación de la primera versión del curso de formación. La parte 2 presenta los resultados obtenidos del ciclo completo de evaluación de la segunda (y última) versión del curso de formación.

Dentro de cada apartado se hace referencia a la fase del modelo CIPP correspondiente al momento de la evaluación y se da respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo anterior.

Así pues, los objetivos de este capítulo son los siguientes:

- Dar respuesta a las preguntas de investigación definidas en el capítulo 5.
- Presentar los resultados obtenidos en el proceso de evaluación de las dos versiones del curso.
- Resumir los aspectos clave más importantes en cuanto a resultados para la toma de decisiones por parte de los líderes del programa.

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de la primera versión del curso de formación (Parte 1 del capítulo). Dicho proceso de evaluación corresponde a la fase “Proceso” del modelo CIPP y sirve de base para la evaluación del “Contexto” de la segunda versión del programa evaluado.

PARTE 1. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL CURSO DE FORMACIÓN

Durante la primera versión del curso de formación se llevó a cabo una evaluación exhaustiva correspondiente con la fase *Proceso* del modelo de evaluación CIPP. A modo de recordatorio, estas fueron las variables evaluadas:

- Presupuestos y objetivos de planificación
- Progreso e interacción entre usuarios
- Incidencias y soporte técnico
- Calidad del programa y del sistema de aprendizaje
- Satisfacción de los participantes
- Satisfacción de los líderes del programa

En los siguientes apartados se exponen los resultados e información obtenidos a lo largo del proceso de evaluación. En el último apartado de esta primera parte se presenta un plan de mejora del curso de formación. Este fue el objetivo principal de la evaluación de la primera versión del curso.

6.1.1 Presupuestos y objetivos de planificación

El presupuesto para la primera versión del curso de formación fue gestionado por una persona experta dentro de la Universidad de Lleida, encargada de gestionar varios proyectos europeos a nivel financiero y administrativo.

Para la primera versión, se destinaron 37.184,81€ en contratación de personal, de los cuales 8476,9€ fueron destinados a los trabajos de investigación previos a la creación del curso. El resto fue utilizado para financiar los sueldos de las personas implicadas en el seguimiento y revisión del curso de formación. Además, a estos 37.184,81 hay que sumarle la cantidad de 30.000€, la cual fue otorgada a la empresa Utrans, después de haber ganado la convocatoria para el diseño, desarrollo y mejora de la interfaz del curso de formación. Así pues, el coste total fue de unos 67.184,81€ según los registros.

En cuanto al calendario y objetivos de planificación, la primera versión del curso fue diseñada para ser realizada entre los meses de febrero y mayo del 2020. La fecha de inicio del curso fue el 5 de febrero del 2020 y se celebró de manera presencial en la Universidad de Lleida. El desarrollo de los módulos virtuales empezó, oficialmente, el día 6. A modo orientativo, el equipo pedagógico había fijado 3 meses para completar las actividades propuestas, marcando unas fechas orientativas para la finalización de los módulos. La persona encargada de la tutoría de los participantes envió un email y publicó un anuncio en la plataforma detallando las fechas de entrega límites para cada módulo, las cuales fueron las siguientes:

- 15 de marzo: Competencia 1 y Competencia 2 de su perfil.
- 26 de abril: Competencia 3 y Competencia 4 de su perfil.
- 20 de mayo: Competencia 5 de su perfil.

Además, como pueden ver en el Anexo 11, en la comunicación enviada para las inscripciones, se había fijado el 26 de mayo como fecha para celebrar la clausura del curso, de manera presencial.

Sin embargo, debido a la crisis sanitaria declarada el 17 de marzo de 2020 en el territorio español y la reorganización de la actividad laboral y personal de los participantes, el cronograma fue modificado para atender a las necesidades del conjunto de usuarios. Dicho cambio resultó en un acuerdo del equipo pedagógico para flexibilizar las fechas de entrega según la casuística de cada participante y extender la duración del curso durante un mes más. Así pues, la fecha de clausura del curso fue el 17 de junio de 2020, día en el cual se llevó a cabo un encuentro online para hacer un balance del curso de formación y recoger las opiniones de los presentes.

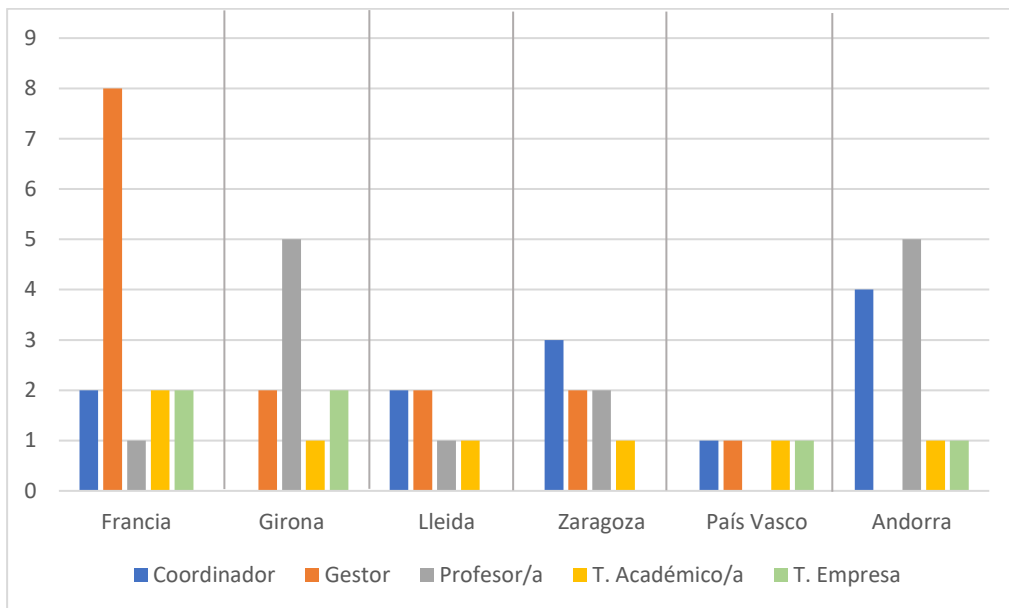
En el siguiente apartado se muestra la progresión de los participantes en cuanto a entregas. Los datos muestran la necesidad de modificar y adaptar las exigencias del calendario preestablecido.

6.1.2. Inscripciones y progreso de los participantes

La primera versión del curso de formación contó con 53 inscritos. El gráfico 1 muestra la relación entre las personas inscritas por perfil y su territorio de origen. En el caso del territorio español, dado el alto número de inscritos, se muestran, también, las zonas de origen.

Gráfico 1

Personas inscritas por perfil profesional y territorio



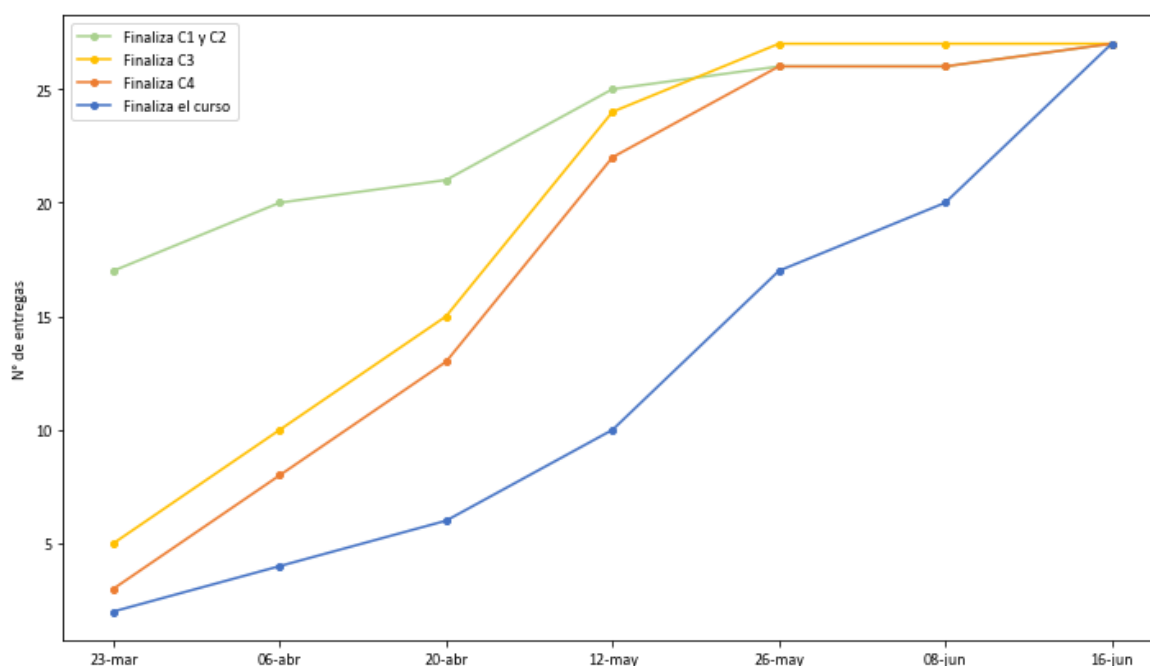
Nota. Distribución de los participantes inscritos en la primera versión del curso según el perfil profesional seleccionado y el territorio o institución universitaria española de origen. Creación propia.

Se observa una gran preferencia por parte de los participantes franceses por el perfil del gestor/a y del de profesor/a en Girona y Andorra. Es importante clarificar que estos son datos de inscripción, pero no representan los resultados de formación. Estos serán detallados a continuación, después de mostrar los resultados del progreso de los participantes en cuanto a entregas.

En cuanto a progreso de los participantes, los informes de seguimiento revelan un avance muy dispar entre los usuarios. La actualización del Excel de seguimiento (ejemplo en Anexo 12) se llevó a cabo semanalmente por un miembro del equipo pedagógico y bajo la supervisión de la tutora. En el siguiente gráfico (gráfico 2) se muestra la progresión en cuanto a entregas y avance en el tiempo, teniendo en cuenta que el número de inscritos fue de 53 personas y que 52 personas accedieron a la plataforma de formación durante la primera semana (del 10 al 15 de febrero de 2020).

Gráfico 2

Curvas de progreso en las entregas de los participantes entre marzo y junio del 2020



Nota. Curvas de progreso en las entregas de actividades de los participantes de la primera versión. En el eje de ordenadas se indica el número de personas que cumplen con los términos a lo largo del tiempo (eje de abscisas). Creación propia.

Si nos basamos en las fechas orientativas de entrega establecidas al inicio del curso, sólo la mitad de las personas activas en la plataforma cumplía el plazo de marzo ($n=16$). De igual manera, a finales de abril, solo 19 de los 27 participantes activos habían entregado las tareas hasta el módulo 4 (competencia 4), de los cuales 7 ya habían acabado el curso. Pueden consultar con detalle los datos del seguimiento de entregas en el Anexo 20.

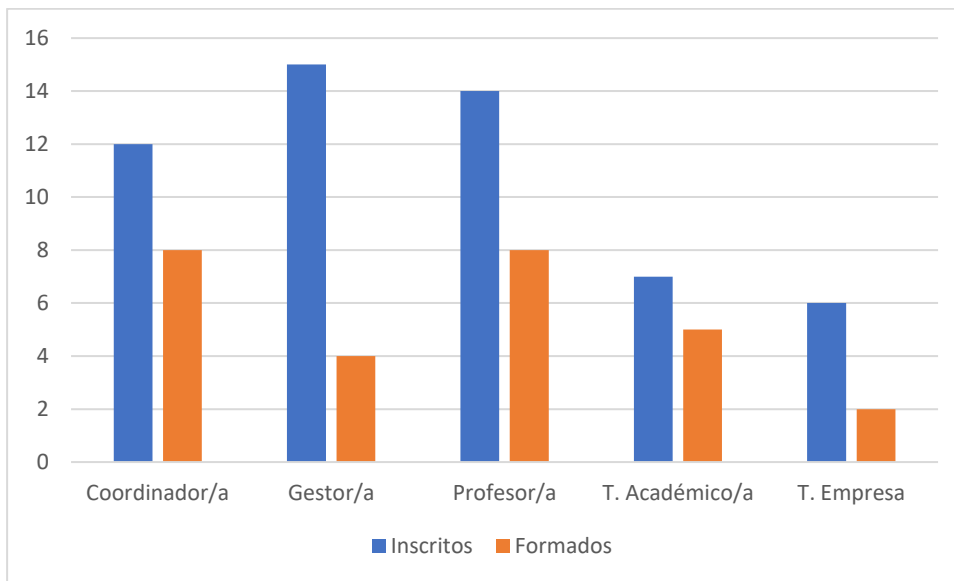
Como se observa en el gráfico, a finales de mayo, la mitad de los participantes no habían terminado el curso, pero estaban a punto de hacerlo (la mayoría habían entregado casi todas las actividades). El plazo se alargó tres semanas (hasta la fecha de clausura oficial) para dar tiempo a las personas activas de entregar las actividades.

Hay que destacar que, de las 53 personas inscritas, 52 se registraron y entraron en la plataforma durante la primera semana del curso. La tutora envió dos correos (uno a finales de marzo y otro a finales de abril) a aquellas personas que no habían realizado ninguna actividad, pero estaban registradas en el curso.

Finalmente, de las 53 personas inscritas, 26 personas finalizaron la formación y una de ellas realizó dos formaciones (dos perfiles diferentes). Así pues, se emitieron 27 certificados de participación entre junio y julio del 2020, siendo la tasa de éxito de la formación de un 49%. En el gráfico siguiente (gráfico 3) se muestra la relación entre personas inscritas y personas formadas por perfil profesional.

Gráfico 3

Relación entre personas inscritas y formadas por perfil profesional



Nota. Gráfico descriptivo con el número de personas inscritas por perfil profesional (en azul), comparado con el número de personas que finalizan el curso (en naranja). Creación propia.

Como bien se observa, el perfil que se acerca más al 100% de formados es el de Tutor Académico/a con una diferencia de 2 personas. Sin embargo, en el perfil de Gestor/a, aun habiendo recibido muchas inscripciones, sólo se emitieron 4 certificados. Esto puede explicarse por la ausencia de participación por parte de los profesionales franceses, los cuales habían mostrado gran interés en el perfil (n=8), pero no completaron el curso de formación.

Los perfiles con la tasa de formación más alta son el perfil coordinador/a y el profesor/a en FDU, representando un 61,5% de los formados respecto al número de inscritos.

6.1.3. Incidencias y soporte técnico

Para gestionar las incidencias de origen tecnológico, una tabla Excel de seguimiento con: nº de incidencia, usuario, fecha de incidencia, fecha de respuesta, tipo de incidencia y estado de resolución. Según la tabla de seguimiento, se registraron 10 incidencias durante el primer mes (entre el 5 de febrero y el 15 de marzo). A continuación, se detallan el tipo de incidencias registradas:

- 6 incidencias para acceder al Campus Virtual (recuperación de contraseña e incompatibilidad con navegador MAC).
- 1 incidencia por imposibilidad de entrega de una actividad por falta de espacio en el campus virtual.
- 2 incidencias por problemas al visualizar las actividades y redirección de links (cookies)
- 1 incidencia por acceso al módulo erróneo.

El seguimiento y soporte tecnológico fue llevado a cabo por un miembro dedicado del equipo pedagógico y con la ayuda del equipo informático de la Universidad de Lleida (ASIC).

6.1.4. Calidad del programa y del sistema de aprendizaje

Para llevar a cabo un control intermedio y obtener información sobre la perspectiva de los participantes y colaboradores del curso de formación con menos participación, se envió una demanda de valoración global del curso a los representantes de cada territorio.

Se obtuvieron 4 respuestas con comentarios y observaciones entre los meses de marzo y abril; dos provenientes de Francia y dos del territorio español. A modo de resumen, estos son los puntos clave que destacan los responsables sobre el curso:

Contenido:

“Los planteamientos pedagógicos y los diferentes contenidos están muy bien estructurados, valorándose como muy buenos y se aprecian los objetivos de aprendizaje que quieren alcanzar. Se entiende muy bien cuál es la progresión de los objetivos de aprendizaje que se quieren alcanzar.”

“En general se aprecian los vídeos de soporte como una herramienta válida dentro del curso, permitiendo una mayor dinamización y en ocasiones invitan a la reflexión.”

“Se aprecia cierta dificultad o confusión sobre qué tareas, fórums o herramientas tenemos que utilizar.”

“Observamos dificultades para entender lo que se espera ya que la FDU está establecida desde hace tiempo en Francia. Los ejercicios no están muy claros ya que proponen situaciones que no existen en el territorio.”

“Algunas tareas del perfil Gestor en francés contienen documentos que necesitan revisión ortográfica y sintáctica.”

Plataforma:

“Hay una gran coincidencia entre los participantes en resaltar las dificultades de usabilidad. Por ejemplo, en ocasiones los links no te llevan donde te esperas y esta situación hace perder tiempo y desanima. La navegabilidad de la plataforma no es óptima, debe mejorarse.”

“Existen dificultades en la entrega de las actividades y para modificar algunos documentos al trabajar con tableta o un navegador diferente a Chrome.”

“Se ha comprobado que la plataforma, desde una perspectiva general, funciona correctamente. Existen algunos problemas. Por ejemplo, algunas imágenes no se muestran correctamente ni en Firefox ni en Internet Explorer. Algunos enlaces de entrega de documentos o acceso a preguntas te llevan a espacios de acceso restringido.”

Idioma:

“En relación a idiomas, podría darse problemas en algunos vídeos. Pero desde una perspectiva global, se puede atender el curso de formación sin problemas mayores. Es cierto que los vídeos pueden estar en inglés, francés, español o catalán, pero suelen llevar subtítulos que facilitan la traducción y la comprensión.”

“Resulta difícil la realización y entrega de ciertas actividades por parte de participantes franceses porque el idioma de las indicaciones es en catalán.”

Simultáneamente, se llevó a cabo una evaluación de la calidad del programa de formación, aplicando el marco propuesto por Marciniak (2018) para la evaluación de la calidad de la formación virtual. Los resultados completos pueden consultarse en el Anexo 13.

A modo de resumen, en la siguiente tabla (tabla 33) se muestran los ítems que no obtuvieron una valoración positiva y los comentarios al respecto. Los ítems se organizan según las variables evaluadas.

Tabla 33

Ítems no valorados positivamente en la evaluación de la calidad del programa (primera versión)

DIMENSIÓN	ÍTEMES	COMENTARIOS
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las actividades tienen instrucciones claras. • Existe un calendario de realización de tareas. • Se establecen fechas límite para la entrega de cada actividad propuesta. • El método y formato de entrega de cada actividad está claramente escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • No existe un apartado específico • Fechas límite orientativas por módulo • No existe un apartado específico
Perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> • El/la docente tiene el perfil profesional adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> • No cubre todos los perfiles profesionales
Recursos y material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • La formación ofrece recursos de aprendizaje complementarios. • Todos los recursos y materiales son coherentes con los objetivos de la formación • La formación cuenta con una bibliografía básica y complementaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • No existe un apartado específico • Videos de introducción ajenos a la temática FDU • No existe un apartado específico
Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • El/la tutor/a lleva a cabo tutorías individuales. • El/la tutor/a lleva a cabo tutorías grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías bajo demanda, no obligatorias
Evaluación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Los criterios de evaluación son accesibles por los participantes en la formación. • Los estudiantes participan en el proceso de determinación y evaluación de su progreso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación cualitativa basada en el intercambio.
Calidad de la plataforma virtual	<ul style="list-style-type: none"> • La plataforma virtual incluye una herramienta para entregar actividades y/o archivos. • La plataforma incluye herramientas para llevar a cabo actividades en grupo. • La plataforma contiene herramientas que permiten a los participantes crear su espacio de aprendizaje. • La plataforma contiene una herramienta que permite al/la tutor/a hacer el seguimiento de los participantes. • La plataforma contiene una sección donde se describen las funcionalidades de todas las herramientas disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos y espacios de entrega • Sólo existe el espacio foro donde no hay mucha actividad • Espacio de trabajo único por perfil y uno compartido con herramientas limitadas • Entregas no centralizadas • Existe un tutorial de uso de la plataforma

Nota. Tabla resumen sobre los ítems que no obtuvieron una valoración positiva en cuanto a la calidad del programa de formación durante la primera versión. Se utilizó el marco de referencia de Marciniak (2018:143-145). Creación propia.

En los comentarios globales sobre la calidad de la plataforma, se señala lo siguiente:

“Existen problemas de acceso mediante varios links, sobre todo en el espacio Foro. El Campus Virtual memoriza las últimas visitas en la plataforma y reenvía directamente al usuario a la página que ha abierto con anterioridad. Este hecho confunde a los participantes y les hace perder tiempo a la hora de hacer entregas o encontrar información.”

Los resultados del control externo mediante la rúbrica de observación son consistentes con los comentarios recibidos por parte de los representantes de los territorios.

El retorno obtenido durante el desarrollo del curso permitió gestionar algunos de los aspectos destacados en el control de calidad como la visualización de imágenes, la redirección de links y la modificación de algunas instrucciones en ciertas actividades.

6.1.5. Satisfacción de los participantes

Dada la peculiaridad territorial de los participantes en el curso de formación y del contexto de crisis sanitaria en el que se desarrolló, se optó por llevar a cabo la evaluación de la satisfacción de la primera versión del curso mediante entrevistas virtuales.

a) Población y muestra

El curso de formación contó con 53 inscritos, de los cuales 26 finalizaron la formación y constituyen la población de referencia del estudio. Los participantes tienen entre 30 y 60 años y son miembros o colaboradores de algunas universidades socias en el proyecto.

Al finalizar el último módulo, los participantes fueron contactados para pedir su colaboración en las entrevistas de satisfacción. La muestra para esta evaluación se compuso de 13 profesionales que aceptaron participar en la investigación, obteniendo una tasa de retorno del 44%.

Los descriptivos de la muestra evidencian que existe un predominio de mujeres (83,33%) y una gran mayoría con experiencia previa en formación a distancia (85%). En cuanto a experiencia profesional en relación con el perfil seleccionado, la muestra se divide en tres franjas: de 0 a 10 años (23,08%), de 10 a 20 (38,46%) y más de 20 años (38,46%) de experiencia. Sólo un 31% tenía experiencia en Formación Dual (universitaria y/o en formación profesional) antes de realizar el curso.

Destaca la presencia de todos los perfiles profesionales en la muestra, con una alta participación de profesionales habiendo cursado el perfil profesor universitario. Por otro lado, los participantes en el estudio provienen mayoritariamente de las universidades de Andorra y Girona con presencia, también, de profesionales de la Universidad de Zaragoza y del Instituto Máquina Herramienta del País Vasco.

b) Resultados

En cuanto a resultados, la tabla 34 recoge los comentarios más representativos de cada una de las dimensiones evaluadas, exceptuando los comentarios relacionados con los "Aspectos generales", cuya información se encuentra detallada al final del apartado.

Tabla 34

Comentarios representativos de la evaluación de la satisfacción de la primera versión

	CATEGORÍAS	COMENTARIOS
Contenido	Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> • "El contenido muy interesante (...) el temario también porque lo veo aplicable." (ENT11) • "No lo he encontrado nada desencaminado. Al contrario, muy bien." (ENT12)
	Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • "No se sabía muy bien qué se esperaba de nosotros a la hora de responder." (ENT1) • "En algunos casos (...) no quedaba muy claro lo que se me pedía." (ENT10)

Metodología	Tipo de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • "La mezcla de distintas metodologías y diferentes actividades me parece positivo." (ENT1) • "Me ha gustado mucho partir de un vídeo o de un fragmento de una película." (ENT6) • "A mí me han parecido bien. Sí, además van desde un punto de vista más introductorio hasta concretar con la evaluación." (ENT12) • "Pensé que en los foros habría más debate (...) los tutores dinamizaron, pero esperaba una participación activa de los compañeros." (ENT4)
	Sistema de entregas	<ul style="list-style-type: none"> • "Si sabes manejarte bien con tu calendario es mejor tener el plazo que quieras y tú te marcas tu propio plazo." (ENT5) • "Es un obstáculo en el sentido de que: ves un vídeo, hay una actividad relacionada, esta actividad, a lo mejor, tienes que ir a otro sitio... Entonces, tienes la dificultad de saber: "¿qué hago ahora?" (...) El curso debería ser mucho más fácil. No ahora entra aquí, allá, ahora esta actividad se cuelga de esta manera, ahora de otra..." (ENT10) • "Es verdad que los puntos de entrega están un poco desordenados (...) no es intuitivo, le quita agilidad." (ENT7)
	Recursos multimedia	<ul style="list-style-type: none"> • "Me ha gustado mucho partir de un vídeo o de un fragmento de una película." (ENT6) • "Los vídeos (...) son de gran ayuda (...) es un buen recurso y facilita el indagar un poco más." (ENT4) • "Hay un trabajo muy importante de identificación de materiales." (ENT7)
	Carga de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • "Sí que le he metido horas, más de lo que pensaba." (ENT1) • "La dedicación global del curso es superior a la que está contabilizada (...)" (ENT3)
Soporte tecnológico	Usabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • "No me pareció muy intuitivo." (ENT2) • "La parte menos intuitiva a nivel de usabilidad ha sido la distribución que habéis hecho con las carpetas; que haya una carpeta y luego todo dentro; no lo he encontrado muy práctico." (ENT3) • "Mi problema principal ha estado la plataforma, le falta mucha usabilidad." (ENT11) • "El enlace no te reenvía al sitio concreto en el que tienes que dar tu respuesta. Entonces tienes que acordarte de qué competencia y qué tema estás trabajando para poder encontrar la página. Pues esto, al principio, hasta que no te acostumbras es un poco confuso." (ENT12)
	Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • "Cuesta situarse al principio." (ENT3) • "Veía el vídeo, pero no encontraba las preguntas." (ENT1) • "Es un obstáculo en el sentido que ves un vídeo, hay una actividad relacionada; esta actividad a lo mejor tienes que ir a otro sitio para verla (...) tenías que ir de un sitio al otro... Ahora salta aquí, allá. Está desordenado." (ENT10)
Seguimiento	Calidad del <i>feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> • "Los comentarios muy bien (...) y comentarios que se hacían a otros también." (ENT9) • "Muy agradecida por el acompañamiento, de que todas las tareas han tenido comentarios, sin excepción y de manera muy rápida." (ENT7) • "Había un <i>feedback</i>, una corrección y, sobre todo, también, una comparación con lo que otros compañeros habían hecho." (ENT2) • "(...) <i>feedback</i> con, también, una reflexión detrás o material suplementario o haciendo pensar en otros aspectos. Muy bien." (ENT6)

	Disponibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • "Siempre se ha contestado muy rápido." (ENT1) • "(...) cuando hacía una actividad, respuesta inmediata. En esto no hay nada que decir." (ENT9) • "Seguimiento; fines de semana, sábados, domingos a las 10 de la noche, a las 7 de la mañana y bueno, una dedicación realmente completa y exclusiva." (ENT2)
	Resolución dudas	<ul style="list-style-type: none"> • "Cuando he necesitado algo se me ha ayudado." (ENT10) • "Me he sentido libre de pedir ayuda, pero quizás me hubiera gustado una tutoría de perfil." (ENT4)
Aplicabilidad	Nuevos aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • "Sí que he trabajado la formación dual y sí que creo que conozco más que al principio." (ENT1) • "He aprendido porque he visto cosas que no sabía. En mi caso me ha servido." (ENT3) • "Tengo la sensación de haber aprendido y esto es fundamental." (ENT4)
	Posibilidad de aplicar los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • "Creo que sí (...) hay cosas que son útiles para todo." (ENT3) • "No creo que vaya a servirme mucho o a cambiar nada porque ya lo tenía todo interiorizado." (ENT5) • "Sin duda. He aprendido en cuanto a metodología y de cómo se ha diseñado y he tenido la suerte de poder utilizar algunos materiales en el aula." (ENT7) • "Depende, si me dan la oportunidad, sí." (ENT11)
	Mejora del perfil profesional	<ul style="list-style-type: none"> • "Alguna cosa pequeña sí que cambiará, pero no será un salto grande." (ENT5) • "A nivel de cuestionamiento, sí. Sin duda. De cuestionarse las cosas o de replantearse maneras de hacer." (ENT6) • "Sí, tener el punto de vista a nivel competencial universitario. Cómo se estructuran los estudios, qué competencias se desarrollan y como puede aplicarse esto en mi ámbito profesional. Este quizás es el tema que más me ha aportado." (ENT12)
Satisfacción	Expectativas iniciales	<ul style="list-style-type: none"> • "Aprender" (ENT7) • "Yo pensé que era algo así como más genérico." (ENT9) • "Ver un curso para aprender temas relacionados con la formación dual." (ENT10) • "Mi única expectativa era no perder el tiempo." (ENT11) • "Todo esto que sé, a ver como se extrapola a nivel universitario." (ENT12)
	Motivación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • "Toda formación es positiva (...) el contacto con otros profesionales. Lo entendí como algo laboral." (ENT1) • "Poder aprender sobre formación dual." (ENT3) • "Para meterme en el tema (...) reflexionar y ver qué me pueden aportar los demás." (ENT6) • "Era algo nuevo e interesante." (ENT8)
	Cumplimiento expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • "Ha superado ampliamente las expectativas." (ENT2) • "Sí porque he aprendido muchas cosas que no sabía." (ENT3) • "Sí, aunque ha faltado el <i>feedback</i> con los otros participantes." (ENT8)

- "¿Las expectativas de curiosidad y aprender cosas nuevas? Sí. (...) Haciendo un balance (...) ¿Te lo has pasado bien y ha sido interesante? Sí. No lo considero como tiempo perdido, que es lo mejor que puede pasar." (ENT11)

Nota. Tabla resumen de los comentarios más representativos sobre la evaluación de la satisfacción de la primera versión del curso de formación. Comentarios organizados según la dimensión evaluada. Creación propia.

A modo de recordatorio, en la dimensión "Aspectos generales", las variables evaluadas fueron: *motor de trabajo, sugerencias de mejora y recomendación del curso.*

En cuanto a motivación durante el curso de formación, más de la mitad de los entrevistados identifican el compromiso como motor de trabajo y razón para terminar el curso de formación; "lo que empiezo, lo termino." Otros participantes señalan el interés por el contenido, los vídeos utilizados para fomentar la reflexión y, también, la obtención de un certificado al terminar.

Si bien el 100% de los entrevistados recomendarían el curso una vez finalizado, algunos de ellos mencionaron aspectos de mejora para una nueva versión del curso. En la tabla 35 se expone un resumen de dichos aspectos, organizados por dimensiones. La totalidad de los comentarios se encuentra en el Anexo 14.

Tabla 35

Sugerencias de mejora de la primera versión del curso de formación por dimensión evaluada

DIMENSIÓN	SUGERENCIAS DE MEJORA
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir actividades más complejas o de reflexión para los más experimentados. • Añadir explicaciones más detalladas sobre los resultados de aprendizaje esperados. • Organizar mesas redondas con invitados especiales de diferentes territorios. • Ofrecer más casos prácticos y/o contenidos sobre herramientas de evaluación.
Organización del curso y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Recalcular el tiempo de dedicación por grupo de actividades. • Crear un espacio personal para cada usuario dónde entregar todas las actividades. • Establecer fechas límite para estructurar la progresión dentro del curso. • Programar encuentros síncronos entre los participantes. • Establecer intervenciones / asistencias obligatorias.
Soporte tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Activar el apartado "Agenda" dentro del Campus Virtual. • Minimizar la navegación dentro de la plataforma para entregar las actividades. • Llevar a cabo una videoconferencia/tutorial síncrona - grabada - al inicio del curso para explicar el funcionamiento del Campus Virtual y dónde se sitúan los espacios.

Nota. Tabla resumen de las sugerencias de mejora propuestas a raíz de la evaluación de la satisfacción de la primera versión del curso. Sugerencias organizadas según la dimensión evaluada. Creación propia.

La evaluación de la satisfacción de los entrevistados/as dio pie a la creación de un plan de mejora para el curso de formación. Dicho plan se expone en el último apartado de esta primera parte del capítulo.

Para consultar el contenido de todas las entrevistas, pueden acceder al enlace siguiente: <https://drive.google.com/drive/folders/116nTka6s2SuS-BH8ENAT1ApbLX4rORi?usp=sharing>

6.1.6. Satisfacción de los líderes del programa

Otra dimensión que fue evaluada fue la satisfacción de los líderes del programa y miembros del equipo pedagógico. Si bien el canal de comunicación para compartir las observaciones sobre el programa a lo largo del curso fue mayoritariamente el correo electrónico, a principios de junio se llevó a cabo una reunión online mediante la herramienta "Videoconferencia" del campus virtual para hacer un balance del curso y recoger la satisfacción de los líderes del programa. En la reunión participaron 4 miembros

del equipo pedagógico de la universidad de Lleida y los dos profesionales de la empresa Utrans, encargados del diseño, organización y mejora de la interfaz y estructura del contenido.

Estos fueron los puntos destacados en cuanto a fortalezas del curso:

- Jornada presencial; discusión con diversos profesionales de diferentes territorios. Muy bien valorada.
- Uso del vídeo como fuente de reflexión.
- Diversidad de las tareas planteadas.
- Calidad y personalización del seguimiento.
- Transparencia y libre acceso a la formación de otros perfiles por parte de los inscritos.
- Posibilidad de interacción con otros profesionales durante el curso de formación (foros, correo, etc.)
- Formación basada en la reflexión y en análisis y no en la transmisión de conocimiento.

Por otro lado, varios aspectos fueron destacados en el apartado de debilidades / aspectos de mejora:

- Usabilidad del campus virtual (links del foro, redirección de páginas, visualización de imágenes, comprensión de espacios, etc.).
- Espacio de entregas no unificado y dificultad para la tutora para encontrar las actividades.
- Poco uso del foro e interacción entre usuarios.
- Carga de trabajo excesiva por parte de la tutora (pérdida de tiempo al buscar las actividades y falta de conocimiento para la corrección de ciertas actividades).
- Errores lingüísticos en francés y algunas actividades en castellano.
- Nula participación por parte de los colaboradores franceses, quienes tienen más experiencia en FDU.

Se observa cierta convergencia entre los aspectos de mejora mencionados por los participantes encuestados y las alusiones hechas por el equipo pedagógico. Por ejemplo, ambos grupos de interés destacan la necesidad de mejorar la usabilidad de la plataforma y la organización de los espacios de entrega. La carga de trabajo tanto por parte de los participantes como para la persona encargada del seguimiento también debe ser revisada. Finalmente, la interacción entre usuarios y, específicamente, el uso del foro, aparece en ambos casos como un aspecto a mejorar.

6.1.7. Plan de mejora para el curso de formación

Los dos procesos de evaluación de la satisfacción, así como la evaluación de la calidad del sistema de aprendizaje, permitió la creación de un plan de mejora de la primera versión del curso de formación. Este plan de mejora se siguió las recomendaciones de la ANECA (2021) en cuanto a elaboración de planes de mejora:

1. Área de mejora
2. Descripción del problema
3. (Posibles) causas
4. Objetivo a conseguir
5. Posibles acciones de mejora
6. Agentes implicados
7. Recursos
8. Beneficios esperados

En este documento, disponible en el Anexo 15, se identificaron 5 áreas de mejora con una media de 4 problemas identificados. En la tabla siguiente (tabla 36) se muestra la relación entre las áreas de mejora y los problemas identificados.

Tabla 36

Áreas de mejora del plan y problemas identificados.

ÁREA DE MEJORA	PROBLEMAS IDENTIFICADOS
Soporte tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para situarse en el progreso del curso. • Dificultad para comprender los apartados de la plataforma. • Imposibilidad de entregar una actividad en el mismo espacio donde se presenta. • Imposibilidad de enlazar directamente el espacio "foro" con la página dónde aparece la actividad y las preguntas correspondientes. • Dificultad de seguimiento por parte del tutor/a por falta de notificaciones cuando los usuarios entregan una actividad.
Interacción entre usuarios	<ul style="list-style-type: none"> • Poca interacción entre usuarios en el apartado "foro". • Participación irregular por parte de los usuarios en el apartado "foro". • Interacción inexistente entre usuarios de diferentes perfiles.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de comprensión de algunas actividades. • Inadecuación de las tareas para usuarios experimentados en Formación Dual. • Falta de casos prácticos o testimonios sobre aspectos de la formación dual universitaria. • Dificultad para diferenciar el tipo de actividades y su importancia en el proceso de aprendizaje.
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfacción respecto a los recursos didácticos ofrecidos en el curso en el ámbito de la evaluación. • Dificultad en el uso de recursos tecnológicos para realizar las actividades. • Incomprensión de algunos vídeos / cortos.
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para encontrar los documentos/actividades entregadas. • Limitación de conocimientos del tutor/a sobre algunas de las tareas a realizar. • Proceso de seguimiento de entregas y actividad costoso a nivel de tiempo.

Nota. Tabla resumen de los problemas identificados a raíz de la evaluación de la satisfacción de la primera versión del curso y de la evaluación de la calidad del programa (Marciniak, 2018:145-147). Creación propia.

El plan de mejora fue presentado y debatido con el equipo pedagógico y los colaboradores de la empresa Utrans durante una reunión llevada a cabo en septiembre del 2020. Al concluir la reunión, se acordaron las acciones viables para dar respuesta a la mayoría de los problemas identificados en el plan de mejora. A continuación (tabla 37) se resumen los cambios acordados.

Tabla 37

Acciones acordadas para mejorar el curso de formación

ÁREA DE MEJORA	ACCIONES ACORDADAS
Soporte tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer fechas de entrega límite y reflejarlas en el apartado “Agenda” de la plataforma. • Enviar recordatorios personalizados con información sobre el progreso del curso. • Eliminar el espacio multilingüe. • Traducir los títulos y acciones en un tutorial. • Crear un espacio personal por usuario para la entrega de todas las actividades. • Cambiar el tipo de tareas para que sea coherente con el espacio de entregas. • Repensar el espacio foro como un espacio para compartir y resolver dudas y no para entregar actividades. • Revisar las propiedades de la cuenta del tutor/a en cuanto a notificaciones.
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar sesiones de discusión síncronas online durante el curso de formación.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir explicaciones más detalladas sobre los resultados de aprendizaje esperados. • Crear foros para compartir dudas sobre las actividades. • Añadir actividades opcionales complejas de reflexión sobre aspectos de la FDU para participantes experimentados. • Si posible, organizar mesas redondas con invitados expertos de diferentes territorios. • Definir actividades obligatorias y opcionales. • Crear un documento/plan de estudios para los usuarios. • Definir un calendario o idea de progreso.
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir actividades de creación de herramientas de evaluación de competencias. • Modificar las actividades propuestas para facilitar su realización a nivel tecnológico. • Revisión de los cortos sobre el Gran Dictador y Chernóbil.
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Unificar el espacio de entregas por alumno. • Proporcionar guías de corrección/evaluación de las tareas propuestas en el curso. • Establecer fechas límite para agilizar los procesos de seguimiento y control de entregas.

Nota. Tabla resumen de las acciones a llevar a cabo, acordadas con el equipo pedagógico, respecto a los problemas identificados a raíz de la evaluación de la satisfacción de la primera versión del curso y de la evaluación de la calidad del programa (Marciniak, 2018:145-147). Creación propia.

Esta serie de acciones fueron realizadas entre octubre del 2020 y enero del 2021 para tener una nueva versión del curso de formación disponible en febrero.

El plan de mejora fue comunicado a todos los socios del proyecto, quienes validaron tanto las observaciones llevadas a cabo durante la evaluación de la satisfacción de los grupos de interés, como las acciones de mejora propuestas.

Esto dio pie a la mejora del diseño y del contenido de la segunda versión del curso de formación. Además, se organizó un ciclo completo de evaluación mediante el modelo CIPP, descrito en el capítulo anterior. En la segunda parte de este capítulo se exponen los resultados de evaluación de la segunda versión (final) del curso de formación transfronterizo para el desarrollo de competencias en formación dual universitaria, según las fases del modelo CIPP.

PARTE 2. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA VERSIÓN DEL CURSO DE FORMACIÓN

En esta segunda parte del capítulo 6 se exponen los resultados obtenidos del ciclo de evaluación completo del curso de formación. Esta parte se organiza según las fases del modelo CIPP: evaluación del contexto, del input, del proceso y del producto. En el capítulo anterior se han presentado las variables analizadas en cada fase.

Así pues, dentro de cada apartado se detallan los resultados de evaluación para cada variable. Hay que recordar que este ciclo de evaluación se inició en septiembre del 2020 y finalizó en septiembre del 2022.

6.2.1. Evaluación del Contexto

Los resultados de la evaluación del contexto se organizan según las variables analizadas:

- Fundamentación y viabilidad del curso de formación.
- Perspectiva de los líderes del programa.
- Necesidades formativas de los participantes.
- Coherencia entre objetivos y necesidades formativas.
- Adecuación del soporte tecnológico y de la organización del curso.

6.2.1.1. Fundamentación y viabilidad

El análisis de la fundamentación del programa de formación se encuentra detallado en el capítulo 3, apartado 3.1 y 3.2. Esta formación se desarrolló dentro de la acción 6 del proyecto LLL-Transversalis. Este proyecto forma parte del programa Interreg V-A España-Francia-Andorra (POCTEFA), el cual cofinancia, junto a la Unión Europea, proyectos transfronterizos, diseñados y desarrollados por las regiones implicadas.

Para dar respuesta al objetivo: “reforzar las competencias y la inclusión social en los territorios” (POCTEFA, s.f.), la Universidad de Lleida asumió el liderazgo de una acción dentro del proyecto denominada “Ingeniería de formación”.

Dicha acción se estructuró en diferentes subobjetivos, de los cuales destacan:

- Determinar la formación necesaria para capacitar a los profesionales de la FDU.
- Garantizar la aplicación y evaluación de la formación de los profesionales.

Además, los socios colaboradores acordaron que para que la acción fuese considerada como exitosa, se tenía que alcanzar la cifra de 50 personas formadas al final de los dos ciclos de formación.

Tanto la primera como la segunda versión del curso de formación se basaron en los indicadores de calidad pedagógica descritos por Guerrero (2015) y validados por un grupo de expertos de la Universidad de Lleida, dentro del grupo COMPETECS.

En cuanto a la viabilidad de implementación del curso y la participación de los grupos de interés, gracias a la red de profesionales del proyecto y al compromiso de todos los socios, se garantiza y asegura la posibilidad de llevar a cabo la formación con éxito.

Por otro lado, es importante destacar la existencia de un plan de mejora de la formación, llevado a cabo gracias a la evaluación de la primera versión. Este documento forma parte del contexto en el cual se desarrolla esta segunda versión, ya que deviene la experiencia previa más reciente a tener en cuenta a la hora de evaluar otras variables tanto de la fase *Contexto* como de la fase *Input* del modelo.

6.2.1.2. Perspectivas de los líderes del programa

Para analizar las perspectivas de los líderes del programa, se llevó a cabo una reunión de control en septiembre del 2020, después de haber evaluado el desarrollo de la primera versión del curso de formación.

En dicha reunión se abordaron los siguientes aspectos:

- Expectativas en cuanto a inscripciones y participantes.
- Organización de la aplicación del plan de mejora.
- Designación del calendario.

Teniendo en cuenta que en la primera versión se inscribieron 53 personas, de las cuales 26 finalizaron (una de las cuales llevó a cabo dos perfiles), los líderes del programa establecen que es necesario alcanzar un mínimo de 50 inscritos para garantizar que, al final de los dos ciclos de formación, se hayan formado con éxito al menos 50 personas (tal y como se establece en los acuerdos de validación del proyecto).

Por otro lado, se espera obtener participación de profesionales del territorio francés (lo cual no sucedió en la primera versión) y captar más profesionales del mundo empresarial para ser formados/as.

Durante esa reunión, se analizó el plan de mejora presentado por la encargada de llevar a cabo la evaluación de la satisfacción y el control de calidad. Se acordaron las acciones a seguir y se establecieron reuniones mensuales entre octubre del 2020 y enero del 2021 para ir analizando y controlando la progresión.

Finalmente, se decidió establecer el calendario de formación entre febrero y mayo del 2021, dejando claro que sería 100% virtual y que, por tanto, la sesión de inicio y de fin serían síncronas, a distancia. Durante la reunión de control, los líderes del programa recordaron la necesidad de conocer las expectativas y necesidades de formación de los participantes y sistematizar su evaluación. Además, se acordó incluir dicho cuestionario, así como uno para valorar la satisfacción, dentro del curso y establecerlos como requisito para obtener el certificado de la formación.

6.2.1.3. Necesidades formativas de los participantes

Para conocer las necesidades formativas de los participantes inscritos en la segunda versión del curso, se diseñó y validó un cuestionario inicial el cual fue enviado a todos los asistentes en la jornada inicial del curso, que se llevó a cabo en febrero del 2021 de manera virtual. En dicho cuestionario se evaluaron las necesidades formativas, las expectativas y el perfil motivacional de los participantes.

a) Población y muestra

El cuestionario de evaluación inicial fue enviado a un total de 50 profesionales, los cuales se habían inscrito en la segunda edición de la formación (2020-2021). La población de referencia fue identificada gracias a los registros del curso de formación. La tasa de retorno fue del 80%, así que la muestra de referencia de este proceso de evaluación se compuso de 40 participantes.

b) Resultados

En este apartado se presentan los resultados relativos a las necesidades formativas de las personas que respondieron al cuestionario. La totalidad de los resultados pueden consultarse en el Anexo 16.

En cuanto a caracterización de la muestra, mencionar que el 65% de los participantes tiene entre 45 y 55 años y que un 65% ya ha llevado a cabo formación online con anterioridad. En cuanto a perfiles, hay que destacar que un 32,5% de los participantes se inscribieron en el perfil Tutor/a de Empresa, seguido por el perfil Gestor/a con un 27,5% de inscritos sobre el total.

En la evaluación del dominio tecnológico, todos los ítems obtienen una media superior a 4 (sobre 5) excepto el ítem “plataformas educativas”, la cual obtiene un 3,70 y una desviación típica de 1,11. Esto se puede explicar por la elevada presencia de profesionales del mundo laboral, poco acostumbrados a las plataformas y campus virtuales universitarios como Sakai o Moodle.

Con relación a las preguntas de evaluación iniciales sobre las necesidades formativas generales, el ítem que obtiene la puntuación más baja, de 2,78, es “Mi experiencia en una titulación dual universitaria es...” Sin embargo, es también el ítem que presenta la desviación típica más elevada, de 1,40. Esto se puede explicar gracias a la heterogeneidad de la muestra, en la cual participan profesionales franceses y vascos con mucha experiencia y recorrido en FDU.

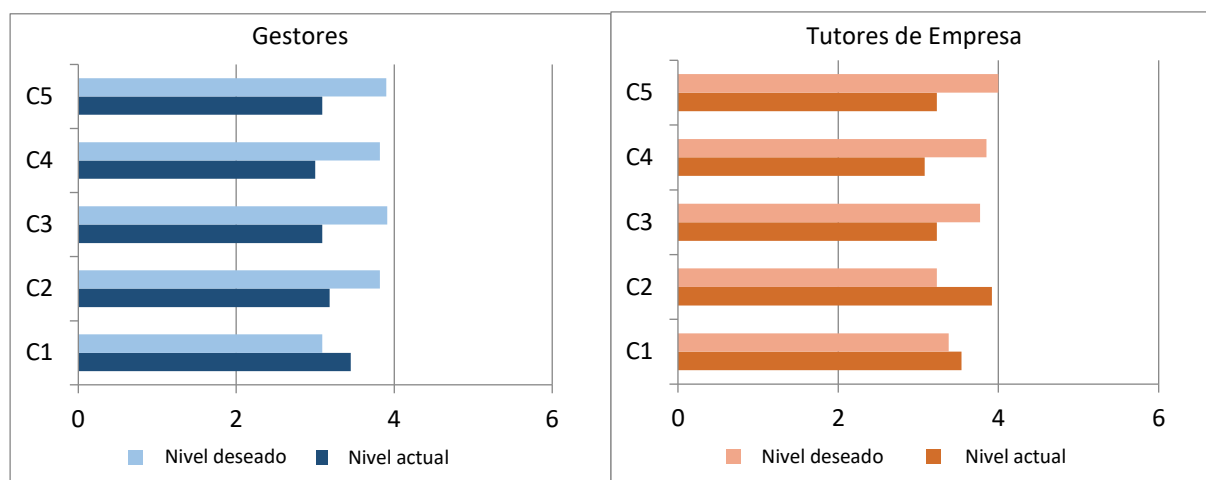
En el mismo bloque, se obtiene una puntuación de 4,23 en la afirmación “Obtener *feedback* constante es importante para mantenerme motivado/a”, con una desviación típica de 0,92. Este resultado corrobora la importancia del seguimiento individualizado. Finalmente, la segunda puntuación más alta obtenida en esta dimensión es para la afirmación: “trabajo mejor si tengo fechas límite de entrega preestablecidas” con un 4,14. La desviación típica, de 0,79, confirma el consenso entre los encuestados y corrobora los cambios llevados a cabo por el equipo pedagógico en materia de entregas y calendario.

En cuanto a resultados de evaluación de las necesidades formativas específicas, se obtienen dos tipos de información. Por un lado, los resultados muestran los niveles de dominio actual (según los participantes) de las competencias trabajadas en el curso y, por otro lado, se pregunta por el nivel de dominio que creen necesario obtener para un buen desempeño profesional en FDU.

A modo de ejemplo, el gráfico 4 muestra la relación entre dominio actual y dominio deseado de los perfiles con más inscritos: Gestor/a y Tutor/a de Empresa. Pueden consultar los otros perfiles en el Anexo 17.

Gráfico 4

Niveles de dominio competencial deseados y actuales de los participantes inscritos en los perfiles Gestor/a y Tutor/a de Empresa.



Nota. Ejemplo de los gráficos utilizados para conocer el nivel de competencia deseado, comparado con la apreciación del nivel actual, por perfil profesional. Creación propia.

Se observa que, en la mayoría de los casos, el nivel de percepción del dominio de las competencias es inferior al nivel deseado. Sin embargo, en estos dos perfiles existen excepciones.

En primer lugar, en el perfil Gestor, se observa que los participantes consideran que tienen el nivel de dominio de la Competencia 1: “Conocimiento de la titulación en relación con el sector laboral” suficiente (ya que el nivel de dominio deseado es inferior al nivel actual).

Por otro lado, los tutores de empresa inscritos consideran que tienen un buen dominio de las competencias 1 y 2, relacionadas con la comprensión del mundo universitario y laboral (C1) y las tendencias de mercado (C2).

En cuanto a las competencias mejor valoradas a nivel de dominio deseado, por perfil, destacan:

- Coordinadores: “Diseño y desarrollo del modelo de FDU” (C1) y “Gestión de personas y recursos” (C4).
- Gestores: “Integración y valorización de las oportunidades del modelo” (C3) y “Impulso de la calidad y procesos de mejora continua” (C5).
- Profesores: “Conocimiento de la titulación en relación con la disciplina y el contexto empresarial” (C1)
- T. Académicos: “Evaluación adaptada a las particularidades de la FDU” (C5).
- T. Empresa: “Evaluación adaptada a las particularidades de la FDU” (C5).

Los participantes tutores (tanto en el mundo académico como empresarial) coinciden en considerar la competencia de evaluación como la que necesita un nivel de dominio más alto. Estos resultados coinciden con observaciones llevadas a cabo por entrevistados/as de la primera versión, quienes mencionaban la falta de actividades prácticas y de más contenidos en el módulo sobre evaluación.

6.2.1.4. Coherencia entre objetivos y necesidades

Según los documentos informativos enviados a los participantes (Anexo 19), el curso de formación define tres objetivos generales y comunes a todos los y las participantes:

1. Adquirir conocimientos básicos sobre Formación Dual Universitaria y sus perfiles profesionales.
2. Desarrollar las competencias profesionales de un perfil específico en FDU.
3. Compartir espacios de colaboración y de intercambio de experiencias con profesionales de otros territorios.

En cuanto al primer objetivo, en relación con las necesidades formativas detectadas mediante el instrumento de evaluación, hay que destacar que la media de experiencia en FDU por perfil no supera el 3,5 sobre 5. En algunos casos, como los participantes inscritos en el perfil Coordinador, el nivel de experiencia es bastante bajo, siendo la media 2,00 sobre 5. Eso sí, existe cierta heterogeneidad dentro de los perfiles, ya que las desviaciones típicas de todos ellos (excepto en el perfil profesor/a universitario) no bajan del 1,3. Por otro lado, a nivel de conocimiento sobre FDU, las medias son un poco más altas, encontrándose el mínimo en el perfil coordinador con una puntuación de 2,86 y observando bastante heterogeneidad en el perfil gestor, con una media de 3,55 pero una desviación del 1,3. Existe coherencia entre el primer objetivo y las necesidades formativas de los participantes y se da respuesta a ello mediante el módulo 1.

En cuanto al desarrollo de las competencias profesionales asociadas a un perfil específico en FDU, se ha mostrado en el apartado anterior que el nivel deseado de dominio competencial supera los dominios actuales registrados en la mayoría de los casos. Esta necesidad y el segundo objetivo se cubren con el módulo 2 de cada perfil.

Finalmente, el tercer objetivo general del curso coincide con las expectativas identificadas tanto en los participantes como en el equipo pedagógico, las cuales se detallan en el apartado 6.9 de este capítulo.

6.2.1.5. Adecuación del soporte tecnológico y de la organización del curso

Para terminar la evaluación del contexto del programa de formación, es imprescindible conocer la adecuación del soporte tecnológico y de la organización del curso, tanto a los objetivos generales del programa como a las necesidades formativas de los participantes.

En este apartado se muestra el análisis comparativo de las variables mediante una tabla (tabla 38) en la cual se relacionan los objetivos generales, las necesidades formativas identificadas y los aspectos del soporte tecnológico y de la organización del curso que les dan respuesta.

Tabla 38

Adecuación del soporte tecnológico y de la organización del curso a las necesidades formativas y objetivos

	NECESIDAD	SOPORTE TECNOLÓGICO	ORGANIZACIÓN DEL CURSO
Obj.1	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento sobre FDU• Conocimiento sobre perfil	<ul style="list-style-type: none">• Espacio dedicado• Enlaces con información	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 1 – FDU• Módulo 2 – Perfil específico
Obj.2	<ul style="list-style-type: none">• Mejorar el nivel de dominio de las competencias	<ul style="list-style-type: none">• Acceso a todos los contenidos de todos los perfiles	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 2 – Perfil específico
Obj.3	N/A	<ul style="list-style-type: none">• Espacio foro	<ul style="list-style-type: none">• Actividades colaborativas• Encuentros síncronos online

		<ul style="list-style-type: none"> • Mensajería interna entre participantes 	
N/A	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> regular 	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajería directa con la tutora • Espacio foro para dudas 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> después de cada entrega y al finalizar un módulo
N/A	<ul style="list-style-type: none"> • Calendario definido 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta “Agenda” y “Anuncios” para señalar las fechas de entrega y eventos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fechas de entrega obligatorias definidas antes de empezar el curso

Nota. Tabla de triple entrada con información sobre los aspectos del soporte tecnológico y de la organización del curso que se adecuan a las necesidades de formación identificadas y a los objetivos de la formación. Creación propia.

Los resultados muestran que algunas de las necesidades formativas identificadas mediante el cuestionario inicial no corresponden directamente con los objetivos generales de la formación, pero sí que son atendidos mediante el soporte tecnológico y la organización del curso de formación.

6.2.2. Resultados de la evaluación del input

Los resultados de la evaluación del input se organizan según las variables analizadas:

- Experiencias previas o similares.
- Suficiencia y viabilidad del calendario.
- Expectativas y motivación de los participantes.
- Expectativas y experiencias previas docentes.
- Financiamiento.
- Materiales y recursos docentes.

6.2.2.1. Experiencias previas o similares

En esta fase de evaluación, se analizan aquellas experiencias similares existentes para confirmar que no existe ya una solución para dar respuesta a las necesidades identificadas en la evaluación contextual.

En el capítulo 2, apartado 2.3, de este documento se hace un repaso por la actualidad en material de formación de profesionales de la FDU en el territorio transfronterizo franco-español. Las conclusiones a las cuales se llegan son las siguientes:

- En el ámbito universitario, pocos son los referentes de formaciones específicas para los profesionales implicados en FDU.
- En algunas ocasiones se han organizado jornadas sobre FDU para los profesores implicados en territorio vasco.
- Se encuentran menciones a un curso de formación de tutores (académicos y de empresa) para clarificar objetivos formativos de la FDU en País Vasco (Mesanza et al., 2018).
- Existen guías metodológicas para personas tutoras de itinerarios en FDU.
- Existe una guía metodológica que podría ser utilizada por los coordinadores y gestores de FDU (Camillieri et al., 2020).
- En el territorio francés, la formación se centra en el tutor laboral pero no es obligatoria.
- Existe una guía específica para tutores laborales con recomendaciones para formarse.
- Existen diferentes tipos de formaciones presenciales y online, de entre 3 y 15 horas, con un coste medio de 500€.

Así pues, en el territorio franco-español, no existe un curso de formación basado en competencias que reagrupe todos los perfiles profesionales de la FDU y que contenga un módulo general de presentación del sistema y un módulo específico para el trabajo de competencias.

6.2.2.2. Suficiencia y viabilidad del calendario

La segunda versión del curso de formación propone la realización del curso en tres momentos diferenciados:

- Una jornada inicial de 3,5h online
- Trabajo del módulo 1 (3h) y del perfil (20h) en 3 meses – febrero a mayo.
- Una jornada de clausura de 3,5h online

Esta vez, las fechas de entrega de cada tema dentro del módulo específico han sido comunicadas desde el primer día y aparecen en el espacio virtual. Se ha llevado a cabo una reducción de tareas en todos los perfiles y se ha establecido un número de tareas obligatorias para poder obtener el certificado. De esta manera, el curso se adapta a la carga de trabajo de cada participante.

Se observa que, a nivel de calendario, el período de trabajo del curso coincide con momentos, dentro del curso académico, con bastante carga de trabajo (final del primer semestre y preparación de evaluaciones de final de año).

6.2.2.3. Expectativas y motivación de los participantes

Para conocer las expectativas y el perfil motivacional de los participantes inscritos en la segunda versión del curso, se diseñó y validó un cuestionario inicial el cual fue enviado a todos los asistentes en la jornada inicial del curso, que se llevó a cabo en febrero del 2021 de manera virtual. En dicho cuestionario también se evaluaron las necesidades formativas.

a) Población y muestra

El cuestionario de evaluación inicial fue enviado a un total de 50 profesionales, los cuales se habían inscrito en la segunda edición de la formación (2020-2021). La población de referencia fue identificada gracias a los registros del curso de formación. La tasa de retorno fue del 80% (N=40), así que la muestra de referencia de este proceso de evaluación fue bastante representativa.

a) Resultados

Los resultados de la evaluación de las expectativas muestran el orden de prioridad de los participantes en cuanto a razones para llevar a cabo el curso y, por tanto, qué esperan de este.

En primera posición, se encuentra la afirmación: “Mejorar el nivel de conocimientos sobre formación dual.” Un 55% de los participantes lo ha valorado como la razón más importante. Sin embargo, para 9 de los 40 encuestados, esta expectativa no entra en el pódium.

En cuanto a las razones más votadas en segunda posición, destacan: “Intercambiar experiencias con otros profesionales” con un 32,5% y “Adquirir recursos e instrumentos para mi desarrollo profesional” con un 30%. Es interesante destacar que estas dos afirmaciones reciben, a su vez, frecuencias de no clasificación bastante elevadas: 18 personas en cuanto a intercambio de experiencias y 16 para la adquisición de recursos e instrumentos.

En cuanto a la integración y sistematización de la información ya adquirida, casi un 72,5% de los encuestados no lo clasifica como una de las tres razones más importantes para realizar el curso y el 25% restante lo sitúa en 3ª opción.

Así pues, entre las principales expectativas de la mayoría de participantes se encuentran: mejorar el nivel de conocimientos sobre formación dual, intercambiar experiencias con otros profesionales y adquirir recursos e instrumentos para el desarrollo profesional.

Estos resultados confirman la heterogeneidad de la muestra en cuanto a expectativas, lo cual puede explicarse gracias a los diferentes niveles de implicación y experiencia en FDU entre los participantes, anteriormente destacados. Además, son consistentes con los objetivos planteados en el curso y la organización propuesta. La totalidad de los resultados se encuentra en el Anexo 18.

Por otro lado, se obtienen resultados relacionados con el perfil motivacional de la muestra, concretamente, el nivel de motivación para aprender, la predisposición al esfuerzo y la motivación extrínseca.

En la tabla siguiente (tabla 39) se muestra un resumen de los resultados obtenidos. La totalidad de estos puede consultarse en el Anexo 18.

Tabla 39

Resultados de evaluación del perfil motivacional de los participantes.

	PUNTUACIÓN SOBRE 100	VALORACIÓN SEGÚN MAPE-3
Motivación para aprender	97	Alto nivel de motivación para aprender
Motivación externa	20	Bajo nivel de motivación extrínseca
Predisposición al esfuerzo	64	Nivel elevado de predisposición al esfuerzo

Nota. Resultados de la evaluación del perfil motivacional de las personas inscritas en la segunda versión del curso con la puntuación directa obtenida. Interpretación llevada a cabo con las indicaciones de Alonso-Tapia (2005:6-7). Creación propia.

Los resultados muestran un alto nivel de motivación por aprender y con niveles de predisposición al esfuerzo positivos. Esto, además, viene acompañado de un bajo nivel de motivación extrínseca, lo cual sitúa a la muestra en un perfil basado en la motivación intrínseca.

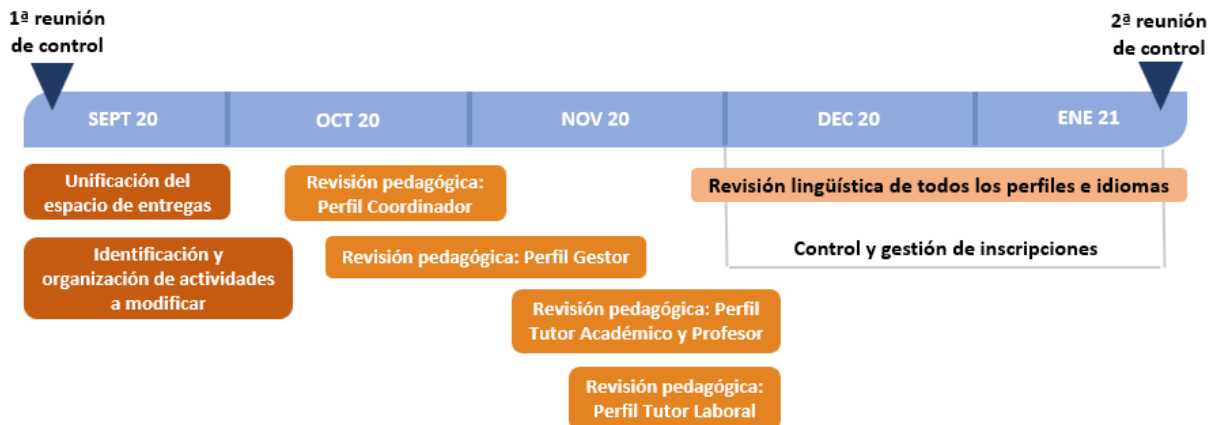
6.2.2.4. Expectativas y experiencias previas docentes

La valoración de las expectativas y experiencias previas docentes se llevó a cabo a través de dos reuniones en las cuales participaron las 5 personas que configuraron el equipo pedagógico, de las cuales 2 formaban parte de la empresa colaboradora en el diseño e implementación del curso.

En la primera reunión de control, llevada a cabo en septiembre del 2020, en la cual se aprobó el plan de mejora del curso de formación, se estableció el calendario de ejecución del proyecto para la versión 2020-2021 y se enumeraron las expectativas en cuanto a inscripciones y participantes formados. En la figura 11 se muestra el cronograma establecido.

Figura 11

Cronograma de aplicación del plan de mejora del curso de formación



Nota. Cronograma de la aplicación del plan de mejora del curso de formación con información específica sobre las actividades llevadas a cabo. Creación propia.

A nivel de expectativas y objetivos específicos, destacaron:

- La inscripción de un mínimo de 50 personas.
- La formación de un mínimo de 25 personas.
- La participación de profesionales franceses.

Por último, hay que precisar que el equipo ya había llevado a cabo una edición del curso de formación y que, por tanto, todos los integrantes del equipo pedagógico tenían experiencia reciente en la gestión de la formación a distancia. Individualmente, el equipo se compone de los siguientes perfiles:

- Catedrática en educación y responsable del grupo de investigación.
- Doctorando en educación, responsable del diseño y de la acción dentro del proyecto.
- Profesora de lenguas extranjeras (francés e inglés), colaboradora en la creación de actividades y en la mejora del curso. Responsable de la tutorización.
- Manager de proyectos con más de 10 años de experiencia.
- Diseñador gráfico y técnico informático con más de 10 años de experiencia.

A finales de enero del 2021 se llevó a cabo una segunda reunión de control, previa al inicio del curso, en la cual se preparó la jornada virtual para iniciar el curso, se revisaron el número de inscritos y se dio por concluido el proceso de aplicación del plan de mejora de la formación.

6.2.2.5. Financiamiento

En cuanto a viabilidad financiera y de implementación, recordar que, para el diseño y desarrollo de la primera versión, se destinaron, aproximadamente, 67.184,81€ según los registros. Para la segunda versión del curso, se destinan 42.316,53€ en personal. Hay que tener en cuenta que la atribución total del financiamiento para la acción 6.2 (ingeniería de formación) fue de 175362,22€. A modo de resumen, gracias al financiamiento externo, es viable llevar a cabo dos sesiones de formación. En cuanto a desglose de los gastos, las informaciones a destacar son las siguientes:

- Presupuesto una persona a dedicación total durante un año: 21.582,57€
- Presupuesto tutora dedicación parcial: 4000€

- Presupuesto servicio externo para el diseño y mejora de la formación: 30000€

En términos globales, llevar a cabo el curso de formación, una vez creado y mejorado, puede llegar a suponer un coste de 33.000€ aproximadamente, contando a un equipo de 3 personas a tiempo completo para una sesión completa (6 meses de enero a junio), con la evaluación incluida.

6.2.2.6. Materiales y recursos docentes

El material didáctico del curso fue creado, según los registros, siguiendo las indicaciones de Fernández-Pampillón et al. (2012) para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales. Para la evaluación de estos, se aplicó la rúbrica de evaluación propuesta por Ortíz et al. (2021). A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 40

Resultados de la evaluación de los materiales y recursos docentes

MATERIALES Y RECURSOS DOCENTES	SÍ	NO
1. Los materiales y recursos didácticos son adecuados para cumplir los objetivos programados.	X	
2. El contenido de los materiales es veraz y cumple estándares científicos de calidad.	X	
3. Los materiales se encuentran en un formato accesible para el usuario	X	
4. Los materiales permiten su versión impresa.		X
5. Se presentan materiales en formatos variados.	X	
6. Se proporcionan materiales y recursos relevantes para ampliar y profundizar los contenidos de los módulos	X	
7. Los materiales están actualizados (el 75% posteriores a 2010).	X	
8. Los materiales poseen un alto grado de aplicabilidad.	X	!

Nota. Resultados de la evaluación de los materiales y recursos docentes de la segunda versión del curso de formación mediante la rúbrica de evaluación de Ortiz et al. (2021:237). Recurso de dominio público.

Los resultados son mayoritariamente positivos en cuanto a materiales y recursos docentes. Sin embargo, dentro de la rúbrica de evaluación, no cumplen con el criterio 4 y se señala una apreciación en el criterio 8.

No todos los materiales permiten su versión impresa porque hay algunas actividades basadas en la visualización de cortos o presentación de casos prácticos y, por tanto, el material es audiovisual o está insertado directamente en la plataforma. Además, algunas actividades son de carácter colaborativo, en línea, asíncronas. Por otro lado, en el criterio “los materiales poseen un alto grado de aplicabilidad”, se indica, con una exclamación, que existen comentarios al respecto. Cada recurso, por separado, puede utilizarse y aplicarse en otros contextos tanto de aprendizaje como laborales. Sin embargo, dependerá del o la participante ya que no todas las actividades proporcionan material avanzado para los que tienen más experiencia en FDU.

6.2.3. Resultados de la evaluación del proceso

Los resultados de la evaluación del proceso se organizan según las variables analizadas:

- Cumplimiento de los presupuestos
- Cumplimiento de objetivos de planificación.
- Progreso e interacción entre usuarios.

- Incidencias / soporte tecnológico.
- Satisfacción de los participantes.
- Satisfacción de los líderes y equipo.
- Calidad del programa y del sistema de aprendizaje.

6.2.3.1. Cumplimiento de los presupuestos

Dado que no se realizó la sesión final de manera presencial por cuestiones de restricciones y sanidad pública, el presupuesto inicial se cumplió ya que los contratos y sus condiciones se establecieron con anterioridad. No se registra ningún gasto suplementario fuera del presupuesto aprobado.

6.2.3.2. Cumplimiento de los objetivos de planificación

La segunda versión del curso fue propuesta 100% online. La reunión de inicio se llevó a cabo el 17 de marzo del 2021. El desarrollo de los módulos virtuales empezó, oficialmente, el día 18. Las fechas de entrega orientativas propuestas para los participantes fueron las siguientes:

- Competencias 1 y 2: 7 de abril 2021
- Competencias 3 y 4: 5 de mayo 2021
- Competencia 5: 26 de mayo 2021

Además, como pueden ver en el Anexo 19, en la comunicación enviada para las inscripciones, se fijó el 27 de mayo como fecha para celebrar la clausura del curso, de manera virtual.

Sin embargo, de nuevo, la fecha de clausura oficial del curso tuvo que ser reconducida debido al alto número de demandas, por parte de los participantes, para alargar los plazos de entrega. Así pues, a finales de mayo, se envió un correo a los participantes del curso, informando sobre la decisión del equipo pedagógico de posponer la fecha límite de entrega de actividades al día 16 de junio.

En ese mismo correo, se invitó a los participantes a votar por una fecha de encuentro virtual, la cual resultó ser el 7 de julio del 2021. Durante la jornada, como se hizo en la versión anterior, se llevó a cabo un balance sobre el curso de formación, se recogieron las opiniones de los presentes y se pasó un cuestionario de satisfacción sobre el curso.

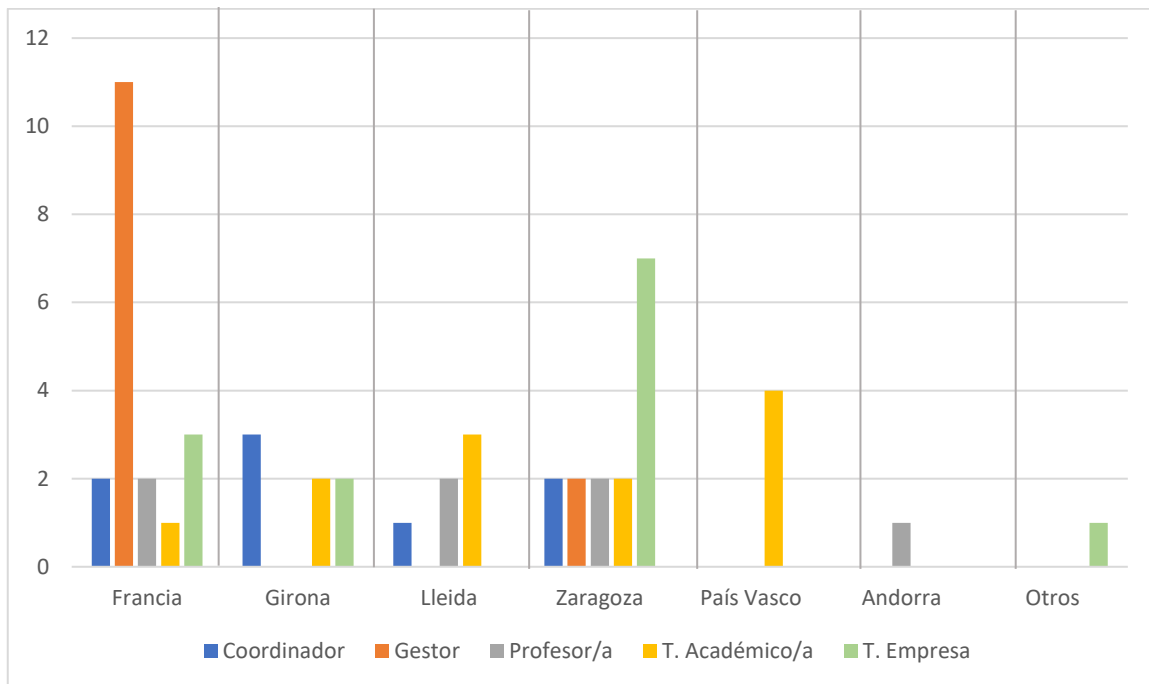
En el siguiente apartado se muestra la progresión de los participantes en cuanto a entregas. Los datos muestran la necesidad de modificar y adaptar las exigencias del calendario preestablecido.

6.2.3.3. Progreso e interacción entre usuarios

La segunda versión del curso contó, también, con 53 inscritos. El gráfico 5 muestra la relación entre las personas inscritas por perfil y su territorio de origen.

Gráfico 5

Personas inscritas por perfil profesional y territorio en la segunda versión del curso



Nota. Distribución de los participantes inscritos en la segunda versión del curso según el perfil profesional seleccionado y el territorio o institución universitaria española de origen. Creación propia.

Se observa, de nuevo, una gran preferencia por parte de los participantes franceses por el perfil del gestor/a, correspondiente al 85% del total de inscritos de este territorio. En esta segunda edición, solo hay un inscrito del territorio andorrano. Destacan, además, los 7 participantes inscritos en el perfil de tutor laboral/empresa del territorio zaragozano. Esto se debe a la presencia de profesionales de los sindicatos (UGT), contactados por parte de la Universidad de Zaragoza. Además, aparece una inscripción de una participante exterior a los territorios participantes en el proyecto; una tutora laboral proveniente de las Islas Baleares.

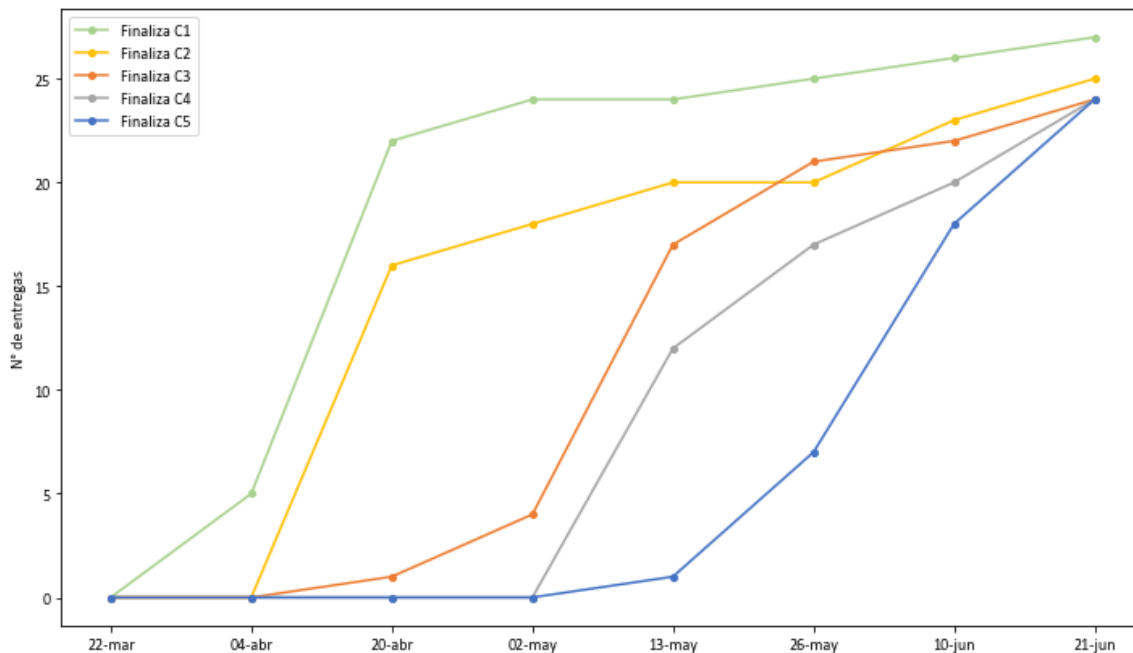
Es importante clarificar que estos son datos de inscripción, pero no representan los resultados de formación. Estos serán detallados a continuación, después de mostrar los resultados del progreso de los participantes en cuanto a entregas.

En cuanto a progreso de los participantes, los informes de seguimiento revelan, de nuevo, un avance dispar entre los usuarios. El seguimiento se llevó a cabo por la misma tutora, mediante un documento Excel (basado en el que se utilizó en la versión anterior) en línea, accesible a todos los miembros del equipo pedagógico. Además, se pudo monitorizar la actividad dentro del campus virtual. Los registros estadísticos muestran que los niveles de actividad difieren entre los participantes de los diferentes territorios. Para los participantes siguiendo el curso en catalán, el pico de actividad fue en abril, para los participantes siguiéndolo en castellano, el auge fue en mayo y, finalmente, para los participantes franceses, la mayor parte de la actividad se registró en marzo.

A continuación (gráfico 6) se muestran las curvas de progresión en las entregas de la segunda versión. Pueden consultar con detalle los datos del seguimiento de entregas en el Anexo 20.

Gráfico 6

Curvas de progresión de las entregas de la segunda versión del curso de formación



Nota. Curvas de progresión en las entregas de actividades de los participantes de la segunda versión. En el eje de ordenadas se indica el número de personas que cumplen con los términos a lo largo del tiempo (eje de abscisas). Creación propia.

Si nos basamos en las fechas orientativas de entrega establecidas al inicio del curso, ninguno de los participantes cumplía el primer plazo. Sin embargo, se observa un pico de actividad y de entregas de las dos primeras competencias (módulos específicos) durante las dos semanas siguientes.

En cuanto al segundo plazo de entregas (5 de mayo), se observa un aumento de las finalizaciones de las competencias 1 y 2, así como de la 3. Sin embargo, sólo 12 personas, cumplen con el plazo de entrega completo.

Como se observa en el gráfico, en la fecha de finalización del curso (26 de mayo), sólo 7 personas han acabado todo el curso de formación, pero un 70% ya han entregado la competencia 4 y están realizando las actividades de la última competencia. Pasará un mes más antes de que todos los y las participantes que siguen activos finalicen el curso. Esto representa un total de 24 participantes.

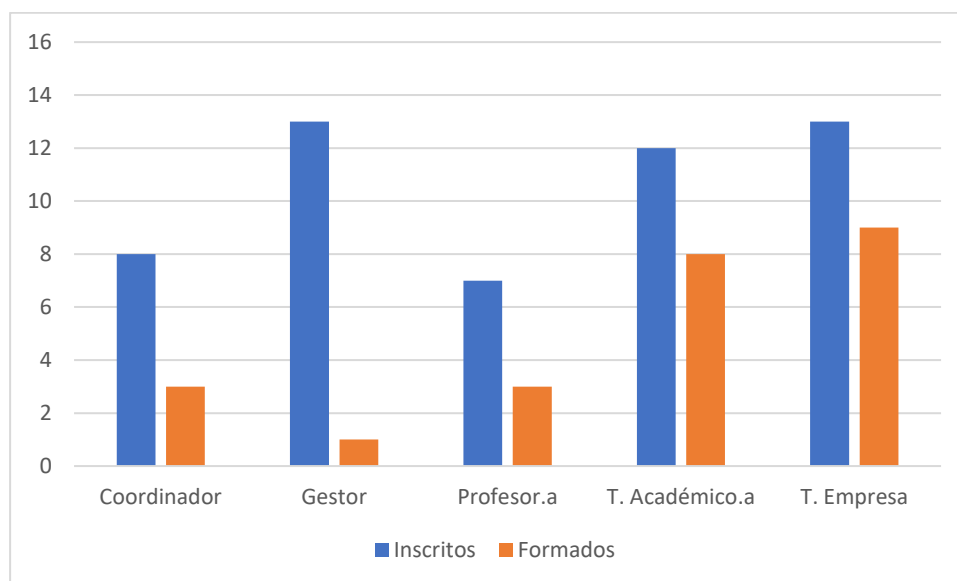
Se observa una diferencia de 3 puntos entre las entregas de la competencia 1 y de la 5. Así pues, 3 de los participantes activos no logran finalizar el curso de formación aun con los nuevos plazos de entrega.

Así pues, de las 53 personas inscritas, 24 personas finalizaron la formación. Hay que destacar que, con la nueva organización, los participantes podían llevar a cabo sólo las actividades obligatorias para obtener el certificado. Sólo 3 de los 24 participantes trabajaron de este modo.

Finalmente, se emitieron 24 certificados de participación en septiembre del 2021. En el gráfico siguiente (gráfico 7) se muestra la relación entre personas inscritas y personas formadas por perfil profesional.

Gráfico 7

Relación entre personas inscritas y formadas por perfil profesional



Nota. Gráfico comparativo con el número de personas inscritas en la segunda versión (en azul) y el número de personas que finalizaron la formación (en naranja) según el perfil profesional seleccionado. Creación propia.

Los mejores resultados en cuanto a finalización del curso se encuentran en los perfiles tutor académico y laboral, representando un 70,8% de los formados en relación con la totalidad de inscritos. Tal y como sucedió en la primera edición, en el perfil de gestor/a, aun habiendo recibido muchas inscripciones, sólo 1 persona finalizó el curso. De nuevo la participación francesa es prácticamente nula, aunque dos participantes del territorio francés llevan a cabo la mención de tutor de empresa de principio a fin. La tasa de éxito de esta segunda versión es del 45%.

En comparación con la primera versión, se observa un aumento considerable de profesionales del mundo laboral tanto inscritos como implicados hasta el final en el curso de formación. El aumento de personas formadas en los perfiles de tutor/a coincide con el aumento de inscripciones, en comparación con la primera versión. Pueden consultar los gráficos comparativos en el Anexo 21.

En cuanto a interacción, los registros estadísticos del campus virtual muestran que ningún participante accedió al espacio foro. A diferencia del primer curso, se organizaron dos sesiones síncronas: una para los coordinadores y otra con uno de los participantes del mundo laboral francés. Se invitaron a todos los inscritos en el curso y sólo asistieron 4 personas.

6.2.3.4. Incidencias / soporte tecnológico

Durante el desarrollo de la segunda versión, no se registraron incidencias de acceso o redirección de enlaces. Sin embargo, aparece una incidencia grave a finales del mes de mayo en cuanto a la visualización y acceso a los materiales didácticos del curso en catalán.

Todos los materiales didácticos, presentes en un espacio del campus virtual y accesibles a todos los participantes, fueron eliminados. El equipo de informática de la Universidad de Lleida no pudo detectar el origen del incidente, pero sí que indicó al equipo pedagógico que existía un modo de recuperar aquello eliminado. La incidencia fue resuelta en menos de 48h.

6.2.3.5. Satisfacción de los participantes

Para asegurar la obtención del feedback de todos los y las participantes activos en el curso de formación, se añadió un cuestionario de satisfacción final dentro de la plataforma y como requisito para la finalización del curso.

a) Población y muestra

El cuestionario de evaluación de la satisfacción fue enviado a un total de 24 profesionales los cuales participaron y completaron el curso de formación en la edición 2020-2021. La población de referencia fue identificada gracias a los registros del curso de formación. La tasa de retorno fue del 100%, así que la muestra de referencia de este proceso de evaluación es significativa.

b) Resultados

En la tabla 41 se muestran los estadísticos básicos (promedio y desviación) de las dimensiones evaluadas. Las puntuaciones van de 0 a 4. Los resultados son globalmente positivos. La totalidad de los resultados por variable evaluada, así como todos los comentarios registrados al respecto, pueden consultarse en el Anexo 22.

Tabla 41

Resultados de la evaluación de la satisfacción de los participantes en la segunda edición del curso

	PROMEDIO	DESVIACIÓN
Organización del curso (9 ítems)	3,62	0,17
Contenidos del curso (8 ítems)	3,39	0,19
Tutorización / seguimiento (5 ítems)	3,99	0,01
Valoración general del curso (4 ítems)	3,58	0,10

Nota. Resultados del análisis estadístico de las dimensiones evaluadas para conocer el nivel de satisfacción de los participantes de la segunda versión. Se provee información sobre el promedio y la desviación típica de cada dimensión evaluada. Creación propia.

En cuanto a la organización del curso, el ítem “Calendario (fechas de entrega)” obtiene el promedio más bajo con un 3,29. El ítem mejor valorado ha sido la agilidad en la resolución de las incidencias tecnológicas con una media de 3,92, seguido de la claridad de los objetivos y la presentación de las competencias con medias de 3,71 sobre 4. Los comentarios a destacar al respecto son los siguientes:

“Lo único han podido ser las fechas. Mi recomendación es que se ponga en marcha justo después de inicio del cuatrimestre (sobre febrero) y se termine en abril. De este modo no se entra en conflicto con fechas vinculadas a gestión universitaria.”

“Se ha hecho un poco largo y con más tiempo del previsto inicialmente.”

“En mi caso apostaría por realizar un curso más intensivo y acortar plazos de entrega.”

La mayoría de comentarios cualitativos mencionan el calendario como aspecto a revisar. Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, menos de la mitad de los participantes cumplían los plazos de entrega indicados al inicio del curso. Por otro lado, un participante también comenta que se da demasiada autonomía a la hora de realizar las tareas.

Respecto al contenido del curso, el ítem peor valorado, aun siendo una valoración positiva, fue “nivel de conocimientos teóricos sobre FDU adquiridos” con una puntuación media de 3,12, seguido de “oportunidades de interacción entre usuarios” con 3,16 y “nivel de habilidades prácticas adquiridas sobre FDU” con 3,25. El ítem mejor valorado es la “idoneidad de las tareas propuestas respecto al perfil” con una puntuación media de 3,65, seguido de la idoneidad de los recursos didácticos con 3,58. Los comentarios al respecto son los siguientes:

"En lo que respecta al contenido del curso, echo en falta una mayor fundamentación teórica y un acceso o recomendación de recursos formativos básicos."

"En nuestro caso, que ya tenemos experiencia en formación dual, lo aprendido no ha sido mucho. Sí que me ha servido para reflexionar sobre algunos aspectos."

"Los contenidos me han parecido muy oportunos. Quizás por debajo de lo que yo esperaba (...) algunos aspectos me han resultado como muy obvios."

Es interesante observar cómo, para un mismo ítem, se obtienen valoraciones, a priori, contradictorias, pero indicativas de la diferencia de experiencia en FDU de los participantes y, por tanto, de las necesidades específicas de cada uno/a en materia formativa.

En las valoraciones finales (expectativas, utilidad, satisfacción general y recomendación del curso) se obtienen resultados muy heterogéneos. Destacan aquellos/as participantes con más experiencia en FDU, quienes indican que: “(...) por la experiencia que tenemos no me ha aportado mucho (...)” o bien que recomendarían el curso “si no tuvieran [los participantes] experiencia en formación dual.” Además, cuatro encuestados señalan la falta de elementos prácticos dentro del curso.

Finalmente, se pidió a los participantes valorar aquellos aspectos positivos y aspectos a mejorar del curso de formación. En la tabla 42 se muestran los comentarios más representativos, clasificados según la dimensión evaluada: organización (ORG), contenido (CON) y tutorización (TUT).

Tabla 42

Aspectos positivos y de mejora de la segunda versión del curso de formación según los participantes

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS A MEJORAR	ORG	CON	TUT
<p><i>"(...) Toda la información del curso era clara: tareas, fechas de entrega..."</i></p> <p><i>"Los contenidos de cada competencia están muy bien organizados, de manera clara, además de ser coherentes con los objetivos del curso y permiten una total autonomía."</i></p> <p><i>"Muy buena organización, con un gran grado de autonomía para la realización de las tareas, pero con un equipo cercano (...)"</i></p>	<p><i>"Se ha hecho un poco largo y con más tiempo del previsto inicialmente."</i></p> <p><i>"Mi recomendación es que se ponga en marcha justo después de inicio del cuatrimestre (sobre febrero) y se termine en abril. De este modo no se entra en conflicto con fechas vinculadas a gestión universitaria."</i></p> <p><i>"(...) apostaría por realizar un curso más intensivo y acortar plazos de entrega."</i></p>	X		

<p><i>"(...) me ha resultado muy amigable el formato, creo que se sigue muy bien y ayuda a reflexionar sobre muchos aspectos de la formación online."</i></p> <p><i>"El contenido ha sido bastante completo y muy instructivo."</i></p> <p><i>"Temas variados con vídeos que permiten aprender y reflexionar (...)"</i></p> <p><i>"La aplicabilidad de los conocimientos adquiridos."</i></p> <p><i>"Diseño dinámico y significativo. Nivel de dificultad gradual. Reflexión como base del proceso de aprendizaje."</i></p>	<p><i>"Me han faltado elementos prácticos que nos puedan ayudar a una gestión correcta de las prácticas de formación dual."</i></p> <p><i>"En nuestro caso, que ya tenemos experiencia en formación dual, lo aprendido no ha sido mucho (...)"</i></p> <p><i>"Más ejemplos prácticos."</i></p> <p><i>"(...) proporcionar un mayor fundamento o background teórico."</i></p> <p><i>"Vincular la teoría y la aplicabilidad de los contenidos del curso con experiencias reales."</i></p> <p><i>"Más actividades grupales"</i></p>		X	
<p><i>"La atención por parte de la tutora."</i></p> <p><i>"Agilidad en la respuesta de la tutora."</i></p> <p><i>"Respuestas claras y adaptadas."</i></p>	<p><i>"Realizar análisis (debriefing) al final de las tareas con los participantes del perfil."</i></p>			X

Nota. Comentarios sobre los aspectos positivos y de mejora de la segunda versión del curso de formación, recogidos gracias al cuestionario de evaluación y clasificados según la dimensión a la cual pertenecen. Creación propia.

Los aspectos a mejorar, sobre todo a nivel de contenido, están relacionados con la demanda de fundamentación teórica, vinculación práctica de las actividades con la realidad y aumento de las tareas grupales. En cuanto a la organización del curso, el calendario y las fechas de entrega son objeto de opiniones dispares ya que tanto se elogia su flexibilidad como se pide la reducción de la duración del curso.

En general, los participantes han valorado positivamente formar parte de una iniciativa internacional, el acompañamiento y contacto con el equipo pedagógico y la facilidad de uso de la plataforma. Destaca un comentario de un participante que comenta lo siguiente: *"Realicé el curso anterior y ha mejorado mucho."*

6.2.3.6. Satisfacción de los líderes del programa

Tal y como sucedió durante la primera versión, a finales de junio, y antes de la reunión de clausura, se llevó a cabo una reunión online mediante la herramienta "Videoconferencia" del campus virtual para hacer un balance del curso y recoger la satisfacción de los líderes del programa. En la reunión participaron 3 miembros del equipo pedagógico de la universidad de Lleida y los dos profesionales de la empresa Utrans, encargados del diseño, organización y mejora de la interfaz y estructura del contenido.

Estos fueron los puntos destacados en cuanto a fortalezas del curso:

- Personalización del aprendizaje y del ritmo de trabajo.

- Utilización de metodologías innovadoras para generar reflexión.
- Mejora de los espacios de entrega y estructura.
- Diversidad territorial de los participantes.
- Permite trabajar en tu propia lengua y en espacios transfronterizos.

En cuanto a obstáculos y aspectos de mejora identificados por el equipo destacan:

- Carga de trabajo / tiempo de desarrollo del curso.
- Falta de participación en los encuentros online.
- Acceso por parte de los participantes a los documentos de interfaz.
- Interacción entre participantes – barrera idiomática.

Se observa cierta convergencia entre los aspectos de mejora mencionados por los participantes entrevistados y las alusiones hechas por el equipo pedagógico. Por ejemplo, ambos grupos de interés destacan la falta de interacción entre usuarios, aun habiendo oportunidades como el foro y los encuentros síncronos organizados. La carga de trabajo, aunque fue un aspecto revisado en la primera versión, reaparece como aspecto a mejorar.

Por otro lado, los líderes del programa no relevan mejoras en cuanto a contenido del curso, pero sí que mencionan la necesidad de restringir ciertos accesos, por parte de los participantes, en la plataforma. Finalmente, no aparecen comentarios respecto a la usabilidad y el sistema de seguimiento, aspectos que también fueron objeto de revisión.

La valoración del equipo pedagógico es globalmente positiva ya que, además, se cumplen con los objetivos cuantitativos en cuanto a número de personas formadas al final de los dos ciclos, siendo este un total de 51.

6.2.3.7. Calidad del programa y sistema de aprendizaje

Para la segunda versión, se llevó a cabo una evaluación de la calidad del programa y del sistema de aprendizaje, aplicando el marco propuesto por Marciniak (2018) e introduciendo la dimensión *Calidad del sistema de aprendizaje* propuesto por Ortiz et al. (2021). Los resultados completos pueden consultarse en el Anexo 23.

Lo más destacado de la evaluación de la calidad es que el curso presenta una mejor valoración en cuanto a plataforma de aprendizaje y presencia de actividades colaborativas. Además, gracias a la incorporación de los ítems de Ortiz et al. (2021) se evidencia la buena accesibilidad de la plataforma de aprendizaje.

En los comentarios generales se destaca lo siguiente:

“Se han corregido los accesos a las actividades y la estructura de navegación dentro de los módulos con botones para avanzar a las tareas siguientes. El espacio de entregas se ha unificado, lo cual agiliza el seguimiento y facilita la organización del trabajo. El curso sigue sin ofrecer una guía didáctica en formato papel y un apartado bibliográfico dedicado. El espacio foro se utiliza solo para resolver dudas e intercambiar comentarios sobre el contenido del curso. Los participantes pueden acceder a los elementos que forman parte de la interfaz del curso, lo cual ha generado una incidencia técnica al haber desaparecido una parte de la documentación. Se aconseja restringir el acceso.”

Los resultados de evaluación de la calidad del programa y del sistema de aprendizaje son positivos y han mejorado respecto a la evaluación de la primera versión.

6.2.4. Resultados de la evaluación del producto

Los resultados de la evaluación del producto se organizan según las variables analizadas:

- Transferencia e impacto.
- Eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

6.2.4.1. Evaluación de la transferencia y el impacto

En este apartado se muestran los resultados del proceso de evaluación de la transferencia y el impacto de la segunda versión del curso de formación. El contenido del análisis de las entrevistas se encuentra en el Anexo 24. La totalidad de las transcripciones se encuentran en este enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1irLmAgeOfVxD4pLFvywLmQgq8f6tVUBH?usp=sharing>

a) Población y muestra

La población de referencia de este proceso de evaluación son las 24 personas que completaron el curso de formación en la edición 2020-2021. Dichas personas fueron contactadas 6 meses después de la finalización del curso de formación para participar en las entrevistas para evaluar la transferencia y el impacto. La tasa de retorno fue del 54% pero, después de dos anulaciones de último minuto, la muestra total final fue de 10 participantes, representando todos los perfiles profesionales incluidos en la formación.

b) Resultados

De los 10 participantes, 4 trabajaban en formación dual universitaria en el momento de las entrevistas. Para una mejor comprensión, los resultados (tabla 43) se dividen según la experiencia (o no) en FDU de los participantes.

Tabla 43

Resultados de las entrevistas de evaluación de la transferencia y el impacto

PARTICIPANTES TRABAJANDO EN FDU			
Transferencia	Impacto personal	Impacto laboral	Impacto social
<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de herramientas didácticas. • Revisión de rúbricas de evaluación. • Aplicación a grupos no dual. • Conocimientos sobre FDU en documentos oficiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la FDU • Valorización del rol profesional. • Experiencia multicultural. • Comprensión del alcance de la FDU en España y Francia. • Comprensión de la complejidad del modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de perspectiva de trabajo respecto a la integración. • Revisión del sistema de evaluación. • Cambio en el enfoque de acompañamiento del aprendiz. • Procesos de calidad y estructura del modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor de la presencia del aprendiz en la empresa. • Depende del rol que tienes dentro de la FDU.

PARTICIPACIÓN SIN IMPLICACIÓN PROFESIONAL DIRECTA EN FDU			
Transferencia	Impacto personal	Impacto laboral	Impacto social
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos didácticos. • Información para documentos oficiales. • Información sobre FDU para estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del modelo. • Mejor capacidad de adaptación al contexto. • Reflexión sobre la práctica profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor estructuración de la comunicación. • Redacción de documentos oficiales con más conocimiento. • Disponer de contactos de personas que tienen experiencia en FDU. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de documentos oficiales. • Mención de la FDU en reuniones a nivel político y de diálogo social. • Comunicación de los beneficios de la FDU a futuros estudiantes.

Nota. Resumen de los aspectos destacados de la evaluación de la transferencia e impacto mediante entrevistas semiestructuradas. Resultados organizados según si los participantes tienen o no implicación directa en FDU. Creación propia.

En cuanto a transferencia, se observa tanto un aprovechamiento a nivel de recursos como de conocimientos, independientemente de si la persona entrevistada participa o no en FDU. Sin embargo, a nivel de impacto, sobre todo laboral, el contexto influye substancialmente a la hora de observar cambios o modificaciones importantes. A eso se le suma la experiencia en FDU de la persona entrevistada ya que cuanto más experiencia, menos impacto general se genera.

Otros resultados complementarios respecto a la transferencia e impacto del curso hacen referencia a los contenidos de los perfiles de coordinación y gestión, los cuales se quedan obsoletos debido a los cambios legislativos y de ordenanza de las enseñanzas universitarias. Aun así, los participantes confirman que los objetivos del curso responden a la realidad profesional.

Por otro lado, se destaca la demanda de más soporte pedagógico para los tutores de empresa y de más ejemplos prácticos o buenas prácticas de referencia para fomentar la transferencia y el impacto laboral en perfiles de tutoría y profesorado.

Uno de los tutores de empresa entrevistados señala que el curso puede ayudar a cambiar el punto de vista de las empresas mientras que uno de los coordinadores apunta que "(...) un curso en formación dual es necesario y no conozco otro." Además, uno de los participantes que llevó a cabo la primera versión del curso, comenta que ha encontrado "(...) muchas mejoras respecto al primero."

Todos los entrevistados coinciden en calificar el curso como introductorio y señalan la importancia de llevarlo a cabo antes de integrar una titulación dual o durante los primeros meses de trabajo.

Finalmente, hay que destacar tres comentarios interesantes recogidos durante las entrevistas. En primer lugar, una entrevistada con mucha experiencia en FDU comenta que para que haya un impacto real, sería interesante poder contar con experiencias de intercambio de buenas prácticas con gente con experiencia.

Por otro lado, una de las entrevistadas comenta que la información sobre el curso le llegó como una información más y que no tenía un hecho diferenciador, lo cual podría afectar al número de gente inscrita y al impacto general del curso.

Complementariamente, se envió un cuestionario de evaluación de la transferencia y el impacto, junto a un mensaje personalizado, a un total de 29 profesionales los cuales participaron y completaron el curso de formación en el 2020 y 2021. La población de referencia fue identificada gracias a los registros del curso de formación y seleccionada según su presencia en las entrevistas semiestructuradas para la

evaluación de la transferencia y el impacto. La tasa de retorno fue del 24%, así que la muestra de referencia de este proceso de evaluación no es representativa y, por consiguiente, los resultados sólo han sido contrastados con el proceso de evaluación cualitativo.

Los resultados del cuestionario, disponibles en su totalidad en el Anexo 25, aportan las siguientes informaciones generales:

- Los participantes abarcan todos los perfiles excepto el de Gestor/a.
- De los siete participantes, 4 trabajan en FDU en el momento de contestar el cuestionario.
- De los siete participantes, 6 tendrán la posibilidad de trabajar en FDU en los próximos 3 años.

Los resultados en cuanto a transferencia son bastante heterogéneos. El ítem que recibe la puntuación más alta es la oportunidad de “reflexión sobre la práctica durante el curso” con un 3,14 sobre 4, seguido de la “adquisición de nuevos conocimientos y habilidades prácticas” con un 2,57. Sin embargo, en ambos casos, la puntuación mínima y la máxima difieren de 3 puntos. En cuanto a “cambios en la práctica profesional” uno de los encuestados con experiencia previa en FDU indica que no ha habido ningún cambio, mientras que la media de puntuación de los tres tutores de empresa encuestado, en referencia al mismo ítem, es de 3,4.

Los resultados cualitativos respecto a los factores facilitadores e inhibidores del contexto laboral para la transferencia de los aprendizajes indican lo siguiente:

- Facilitadores: puesto de trabajo en FDU, experiencia en el rol seleccionado, búsqueda de innovación educativa, puesto de dirección y toma de decisiones en la empresa.
- Inhibidores: falta de aprendices universitarios, falta de tiempo, no se plantea la opción dual, cambios en la ley de universidades y la reforma laboral.

En cuanto a niveles de impacto personal, la media de puntuación más alta obtenida es para el ítem “Después de hacer la formación, me siento más comprometido/a con la FDU” con un 2,75 sobre 4. Solo una de las personas encuestadas, tutor de empresa, indica que ha habido cambios en su contexto laboral gracias a la formación en cuanto a gestión de aprendices. En el contexto universitario, uno de los participantes indica que la formación ha suscitado la búsqueda y creación de espacios de reflexión sobre el papel de los estudiantes y de las empresas en FDU.

Para finalizar, dos de las personas que respondieron al cuestionario y que cuentan con mucha experiencia en FDU, sugieren el desarrollo de un itinerario de formación para gente experimentada para que la transferencia y el impacto sean posibles.

6.2.4.2. Eficacia, eficiencia y sostenibilidad

Al hablar de eficacia nos referimos al logro de los objetivos del programa. En este sentido, los datos recopilados durante los dos cursos revelan lo siguiente:

- 51 personas formadas durante dos años (2020-2021).
- Personas formadas provenientes de todos los territorios participantes en el proyecto LLL-Transversalis.
- Valoración de la adecuación de los contenidos y de la propuesta de formación positivos.
- Participación creciente de los profesionales del sector empresarial.

- Evaluación orientada a la mejora continua mediante la redacción y aplicación de un plan de mejora.
- Conversión del formato a 100% online y adaptación del seguimiento.

A nivel de eficacia, hay que destacar la dificultad por promover y fundamentar la interacción entre los participantes de distintos territorios, lo cual forma parte de los objetivos generales de la formación. Si bien en la segunda edición se organizaron sesiones síncronas online y se plantearon tareas de edición colaborativa, los resultados de evaluación de la interacción entre participantes siguen siendo poco positivos.

Por otro lado, gracias al proceso de evaluación de la transferencia y el impacto, se ha podido constatar que el logro de los objetivos generales y del desarrollo de competencias específicas dependerá del contexto laboral y personal de los participantes.

En cuanto a la eficiencia – logros en relación con los recursos – hay que destacar el cumplimiento del presupuesto previsto y de la atribución de fondos destinados a la acción del proyecto. El curso de formación se llevó a cabo dos veces, con un proceso de mejora integrado, y con un equipo reducido.

Finalmente, dentro de la evaluación del producto, se evalúa la durabilidad (*sustainability*) del programa mediante la discusión, con el equipo pedagógico, sobre los aspectos recogidos en una tabla de observación creada a raíz de la evaluación del curso de formación. A continuación (tabla 44) se muestra la matriz utilizada en el encuentro con el equipo pedagógico para valorar la durabilidad del programa, con los comentarios obtenidos durante la reunión.

Tabla 44

Matriz para la evaluación de la sostenibilidad con variables y comentarios del equipo pedagógico

	FACTORES	SÍ	NO	COMENTARIOS
Contexto	Responde a necesidades actuales	X		
	Posibilidad de institucionalizar		X	Proceso de acreditación de la formación en el centro de formación continua de la universidad complicado.
	Soporte tecnológico durable	X		
Input	Presupuesto renovable		X	Presupuesto sujeto a la obtención de fondos para proyectos, salvo comercialización del curso.
	Propuesta única en el mercado	X		
	Equipo pedagógico disponible	X		Necesaria la contratación de dos o tres personas para gestionar el seguimiento y las incidencias técnicas.
Proceso	Contenido vigente	X		Debe revisarse anualmente, sobre todo en los perfiles de gestión y coordinación.
	Competencias adecuadas	X		
	Interés de los participantes	X		
	Satisfacción positiva	X		
Producto	Aprendizajes transferibles	X		Especialmente si los participantes trabajan o trabajarán en formación dual universitaria.
	Evaluación del impacto positiva	X		En cuanto a impacto personal los resultados son muy positivos. El impacto en la práctica profesional depende de la situación laboral de los participantes.

	Evaluación de la eficacia positiva		X	El objetivo de interacción no se ha alcanzado, pero sí los objetivos cuantitativos de formación fijados en el marco del proyecto.
--	------------------------------------	--	---	---

Nota. Tabla representativa del proceso de evaluación de la durabilidad del programa de formación por parte del equipo pedagógico y los líderes. Factores de evaluación inspirados de la lista de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 2015:32) para la evaluación del producto. Creación propia.

En la reunión sobre las perspectivas de futuro del programa de formación, se constató la falta de recursos financieros y el apoyo institucional para poder asegurar la durabilidad del programa de formación, fuera del marco del proyecto LLL-Transversalis. Eso sí, los líderes del programa reconocieron que la propuesta es única en el territorio español y que responde a las necesidades formativas de los grupos de interés, así como a una incipiente demanda de sensibilización sobre la formación dual universitaria a raíz de los cambios legislativos explicados en el capítulo 1.

6.5. Valoración general del proceso de evaluación

En este capítulo se han presentado los resultados obtenidos en las diferentes fases del proceso de evaluación del programa de formación virtual para los agentes profesionales de la formación dual universitaria. Antes de pasar al apartado de conclusiones y discusión, es importante dejar constancia de la evaluación de la calidad de la evaluación del programa (metaevaluación), mediante el uso de la rúbrica propuesta por Ortíz et al., (2021) y completada por algunos ítems del modelo de Marciniak (2018) para la evaluación de la calidad (Anexo 26).

Los resultados de la rúbrica, aplicados al proceso de evaluación de la segunda versión del curso de formación, muestran que el sistema de evaluación planteado realiza una evaluación completa de las diferentes fases de implementación y desarrollo del programa de formación.

Todos los ítems planteados en la evaluación inicial, procesual y final obtienen una valoración positiva, a la excepción del ítem 7: “Se evalúa el cumplimiento de objetivos parciales establecidos por los docentes durante el desarrollo del programa.” En los comentarios se indica que lo más cercano a una evaluación de objetivos parciales es el control del cumplimiento del calendario y de las entregas según las fechas límite indicadas, ya que no existen objetivos específicos docentes.

El ejercicio de revisión del proceso de evaluación (metaevaluación) sirve como guía para orientar futuros procesos de evaluación de la formación virtual y reforzar los procesos ya emprendidos.

En este sentido, es importante destacar algunos aspectos de mejora y las propuestas a tener en cuenta para futuros procesos de evaluación del curso de formación. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla siguiente (tabla 45) y se organizan según las fases del modelo de evaluación CIPP.

Tabla 45

Aspectos y propuestas de mejora para la evaluación del curso de formación según la fase de evaluación

FASE	ASPECTO DE MEJORA	PROPUESTA DE MEJORA
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Cronología de la evaluación de las necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar el cuestionario de evaluación en el momento de la inscripción.
Input	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de expectativas de los líderes del programa y participantes. • Control de presupuesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de un cuestionario específico. • Modificación de la pregunta del cuestionario de evaluación de las expectativas por una escala Likert. • Creación de un modelo económico.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Control de incidencias tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de un documento compartido como el utilizado para el seguimiento.
Producto	<ul style="list-style-type: none"> • Cronología de la evaluación de la transferencia y el impacto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar el cuestionario de evaluación máximo seis meses después del curso.

Nota. Tabla resumen con los aspectos y propuestas de mejora identificados después del ciclo completo de la evaluación de la segunda versión del curso de formación. Información organizada según la fase del modelo CIPP. Creación propia.

Así pues, el ejercicio de metaevaluación promueve un proceso de mejora continua del proceso de evaluación en sí, lo cual debería garantizar la obtención de información complementaria sobre el programa de formación y perfeccionar la mejora de su diseño y contenido.

Una vez presentados los resultados de esta investigación, es necesario sintetizar y analizar toda la información obtenida. En el capítulo siguiente, se presentan las conclusiones obtenidas en cada fase de evaluación de la formación, así como los aspectos de mejora identificados. Además, se ofrece una descripción de las limitaciones de la investigación, así como de las líneas de investigación futuras, asociadas a la presente investigación.

CHAPITRE 7. CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS

Grâce au cadre théorique, construit à partir des quatre premiers chapitres, une base est établie pour comprendre l'objet d'étude de cette recherche doctorale : une formation continue à distance, pour les professionnels de la formation en alternance à l'université. Les deux premiers chapitres présentent et analysent ce type de formation universitaire et sa situation sur le territoire espagnol. De plus, les professionnels nécessaires pour établir et développer ce type de formation avec succès sont définis, ainsi que leurs opportunités de formation existantes. Le troisième chapitre présente en détail l'objet d'étude et sa justification, tandis que le quatrième clarifie et décrit les concepts et modèles associés à l'évaluation des programmes de formation.

Au cinquième chapitre, le cadre méthodologique de cette recherche doctorale est établi, et dans le chapitre précédent, les résultats du processus d'évaluation ont été présentés et décrits. Ces résultats ont été organisés dans l'ordre chronologique de leur obtention, en respectant les phases d'évaluation du modèle CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1985 ; Stufflebeam & Zhang, 2017).

Ce dernier chapitre offre une vision globale de la recherche doctorale, grâce aux conclusions tirées des résultats obtenus et à la discussion associée aux références actuelles sur le sujet. De plus, de nouvelles propositions d'amélioration pour de futures versions de l'objet d'étude sont ajoutées.

Enfin, le processus d'évaluation effectué est analysé et les limitations de cette étude ainsi que les pistes de recherche futures sont décrites. Les pages suivantes ont pour objectif de répondre à la question de recherche : comment évaluer un programme de formation continue virtuelle pour les professionnels de la Formation en Alternance à l'Université en utilisant le modèle CIPP ?

Concrètement, les sous-sections suivantes visent à :

- Présenter les conclusions du processus de recherche et d'évaluation de l'objet d'étude.
- Décrire les aspects et facteurs d'amélioration de la formation évaluée.
- Présenter en détail les limitations de ce processus d'évaluation.
- Définir les potentielles pistes de recherche futures.

7.1. Conclusions et discussion sur l'évaluation du contexte

Dans cette section, on répond à la question de recherche P1 : « Comment évaluer le contexte de la formation ? » et à l'objectif O1 « Analyser le contexte de la formation »

L'évaluation du contexte, dans le modèle CIPP, vise à comprendre les besoins d'une population ou d'un groupe spécifique de personnes et à déterminer les actions à entreprendre : « Que devons-nous faire et pourquoi ? » (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). De plus, ce processus d'évaluation vise également à comprendre les spécificités du contexte social, économique et politique dans lequel s'inscrit l'objet d'étude. De manière générale, l'évaluation et l'analyse du contexte socio-économique et politique, décrites dans le chapitre 1, ont abouti aux conclusions suivantes :

1. Le taux de chômage des diplômés universitaires en Espagne en 2021 reste le deuxième plus élevé de l'UE (Fundación CYD, 2022).

2. Les jeunes diplômés universitaires espagnols ont un profil de sortie trop généraliste, avec un manque de pratique et de compétences spécialisées, utiles pour le développement productif dans le secteur industriel (Arrazola et al., 2018).
3. Il existe un écart croissant entre le contenu de formation et l'emploi qui provoque des écarts de compétences (Curto, 2021, Fundación CYD, 2022 ; García-López, 2014).
4. La formation en alternance est une modalité de formation déjà présente dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, offrant aux étudiants la possibilité de développer des compétences professionnelles dans un environnement de travail et de relier ces compétences aux connaissances spécifiques acquises dans l'environnement universitaire (Coiduras et al., 2017).
5. Plusieurs auteurs soulignent l'importance et la nécessité, pour le système universitaire, de collaborer avec le système productif espagnol, tant dans la conception des programmes d'études que dans le développement de la formation en alternance à l'université (Curto, 2021 ; Fundación Bertelsmann, 2018 ; Fundación CYD, 2022).
6. Dans le cadre réglementaire espagnol, la formation en alternance à l'université est soutenue à la fois sur le plan pédagogique et contractuel (SEPE, 2022), mais il existe des aspects confus en ce qui concerne le contrat de formation (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2022).
7. Le développement de la formation en alternance à l'université sur le territoire espagnol implique des besoins de formation spécifiques pour tous les professionnels impliqués, notamment pour les tuteurs en milieu de travail, qui ne bénéficient pas toujours d'une formation pédagogique adéquate pour exercer leurs fonctions (Martín-Rivera, 2016 ; Pineda-Herrero et al., 2019).

En ce qui concerne cette recherche, la formation ne se limite pas aux tuteurs en milieu de travail, mais d'autres groupes d'intérêt sont identifiés grâce à des recherches antérieures (Beraza & Azkue, 2018 ; Coiduras et al., 2017 ; Pineda-Herrero et al., 2019 ; Sachs et al., 2016) et, plus précisément, grâce à une recherche doctorale préalable, qui a servi de base à la création de l'objet d'étude de la présente thèse (Curto, 2021). Cette recherche recueille et définit les profils de compétences des professionnels de la formation en alternance à l'université, ce qui constitue la base du développement de la formation, objet d'étude de la présente thèse.

Un aspect notable de l'analyse du contexte est que l'objet d'étude est développé dans le cadre du projet européen transfrontalier LLL-Transversalis, qui vise à harmoniser et renforcer les pratiques de formation tout au long de la vie, à promouvoir la mobilité professionnelle transfrontalière et à développer des programmes de formation en alternance communs, entre autres axes d'activité (UPDV, 2021).

Ainsi, l'objet d'étude répond à un besoin réel et d'actualité, et il se développe dans un cadre financièrement stable et un partenariat engagé. Cependant, il est important de souligner l'absence de financement continu et à long terme, car les ressources économiques subsistent grâce à la validité du projet. Cela peut affecter la durabilité de l'offre de formation (Padilla & Rodríguez, 2019) et est analysé lors de la quatrième étape du modèle d'évaluation.

Un autre facteur à souligner dans l'évaluation du contexte est l'existence d'un plan d'amélioration de référence, créé à la suite de l'évaluation de la première version du cours et suivant les recommandations de l'ANECA (2021). Ce plan a servi de base pour l'identification à la fois des incidents et des aspects à améliorer du cours, ainsi que des actions à entreprendre pour promouvoir un

changement. L'utilisation et la finalité de ce document dans la présente recherche correspondent aux suggestions de l'ANECA et bénéficient du soutien et de l'implication de l'équipe pédagogique.

En ce qui concerne les parties prenantes, il est important de souligner l'hétérogénéité au sein de la population bénéficiaire et des partenaires du projet, en termes d'expérience en formation en alternance à l'université, ainsi que la diversité des profils professionnels - et personnels - des participants à la formation. Certains auteurs (Atiaja & García, 2020 ; Fernández-Ferrer, 2017) mettent en avant la diversité comme un aspect positif et intéressant des formations virtuelles. Cependant, ces différences se reflètent également, d'une part, dans le système d'autorégulation de l'apprentissage de chaque participant (Alonso-Mencía et al., 2020 ; Hood et al., 2015 ; Zimmerman, 2000) et, d'autre part, dans l'achèvement (ou non) du cours de formation (Shapiro et al., 2017). D'autres études analysent également l'engagement des participants dans la finalisation des cours de formation en ligne (Aldowah et al., 2020) et soulignent que les connaissances préalables sur le sujet (Bonk et al., 2018), ainsi que l'intérêt et le besoin d'accroître les connaissances ou compétences (Bingöl et al., 2020) peuvent influencer positivement ou négativement le succès de la formation.

L'évaluation des besoins de formation des participants, qui fait également partie de l'évaluation du contexte (Stufflebeam & Zhang, 2017), permet de garantir la cohérence et l'adaptation de la proposition aux attentes et aux besoins réels des participants. Diz (2017) définit les besoins de formation comme des conditions non satisfaites ou indispensables permettant à un individu de réaliser ou d'atteindre ses objectifs. Leur détection et leur analyse sont essentielles pour élaborer des programmes de formation réussis (Muñoz et al., 2012 ; Ruiz-Bueno, 2001).

Dans ce cas, les résultats révèlent que 65% des participants ont une expérience préalable de la formation à distance et qu'ils travaillent mieux avec des échéances prédéfinies et ont besoin de recevoir un *feedback* constant pour rester motivés. Ces résultats rejoignent les conclusions de recherches récentes sur l'influence de la conception des cours de formation sur l'activité des participants. Plus précisément, une plus grande rétention des participants a été constatée dans les cours avec des calendriers et des échéances prédéfinies (Alexandron et al., 2023 ; Ihantola et al., 2020) pour la remise des activités.

D'autre part, les participants expriment le besoin d'un *feedback* constant. Cependant, l'évaluation qualitative par les enseignants n'est pas courante dans les cours à distance, car elle n'est pas optimale ni efficace, compte tenu du nombre élevé de personnes inscrites à ce type de formations (Meek et al., 2017). Ainsi, l'évaluation qualitative peut prendre la forme d'une évaluation par les pairs ou l'utilisation de questionnaires à choix multiples ou d'auto-évaluation (Xiao et al., 2019). Dans le cas analysé, grâce à la limitation des inscriptions par session, le cours de formation présenté privilégie une approche qualitative et formatrice dans sa conception de l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences, ce qui correspond aux besoins de formation évalués.

Lors de l'évaluation initiale, le niveau de maîtrise actuelle et souhaitée des compétences spécifiques, travaillées dans le cours de formation, a également été obtenu. Dans les profils de coordination et de gestion, les compétences présentant le plus grand écart entre la maîtrise actuelle et souhaitée sont celles liées au développement et à la mise en œuvre d'un modèle de formation en alternance, au soutien et à l'accompagnement des parties prenantes, ainsi qu'à l'évaluation des processus de qualité liés à ce modèle de formation.

Ces résultats correspondent à des documents officiels d'institutions ayant une expérience sur le territoire espagnol et à certaines recherches sur la formation en alternance à l'université. Plus précisément, DeustoDual (2019) indique que les coordinateurs, avec le soutien des gestionnaires ou d'autres professionnels qualifiés, ont la responsabilité de mettre en œuvre et de diriger le déploiement du programme d'études en alternance assigné. D'autre part, Sachs & Clark (2017) soulignent que les alliances entre les différents acteurs sont essentielles au succès de la formation en alternance et que les rôles de coordination et de gestion sont indispensables pour maintenir les partenariats. Dans des communications récentes sur l'institutionnalisation des relations université-entreprise dans la formation universitaire (Muller et al., 2021), il est indiqué qu'il est nécessaire de créer des postes et de définir des profils spécifiques pour répondre à la charge administrative que représente le développement de la formation en alternance universitaire, et il est également fait référence à l'importance du soutien des agents de direction pour l'évaluation et le succès des propositions de formation.

Il est intéressant de souligner que, dans les résultats des participants au profil de gestion, il y a une compétence qui obtient un niveau de maîtrise actuelle supérieur au niveau souhaité : "connaissance du diplôme par rapport au secteur professionnel". Cela peut s'expliquer par l'expérience des participants qui travaillent dans la gestion des stages au sein des programmes universitaires ou cela peut indiquer que cette compétence n'est pas considérée avec la même importance que les autres. Une nouvelle phase d'évaluation des besoins de formation serait nécessaire pour tirer des conclusions contrastées et déterminer dans quelle mesure ce résultat dépend de l'échantillon ou de l'objet d'étude lui-même.

En ce qui concerne les tuteurs, qu'ils proviennent du milieu académique ou de l'entreprise, les résultats convergent : la compétence qui nécessite un niveau de maîtrise plus élevé est l'évaluation de l'apprentissage selon la logique de la formation en alternance, suivie des compétences liées au suivi et à l'encadrement d'apprenants. Plusieurs études sur le rôle des tuteurs soulignent l'importance de la didactique, de l'intégration et de l'évaluation de l'apprentissage (Coiduras et al., 2017 ; Harris, 2019 ; Velten & Schnitzler, 2019) ainsi que la nécessité de garantir une bonne coordination entre les deux tuteurs pour assurer le succès du modèle (Virgós et al., 2019). De plus, ces résultats correspondent aux observations des participants interviewés lors de la première version, qui mentionnaient l'importance du module consacré à l'évaluation et le besoin d'obtenir davantage de matériel et d'activités pratiques.

Il est intéressant de noter que, parmi les résultats des besoins de formation des tuteurs d'entreprise inscrits, les compétences 1 et 2 obtiennent un niveau de maîtrise souhaitée légèrement inférieur au niveau actuel. Ces compétences sont respectivement la connaissance du diplôme, du secteur professionnel et de l'évolution de la profession. Une fois de plus, cela peut s'expliquer par l'expérience en tant que travailleur dans un secteur industriel spécifique et, également, par la présence de professionnels qui ont déjà été tuteurs de stage ou qui sont familiers de l'accompagnement des étudiants.

Finalement, les résultats des besoins de formation des participants au profil d'enseignant universitaire sont assez homogènes ; toutes les compétences obtiennent un niveau de maîtrise souhaitée supérieur à celui actuel, la compétence 1 "connaissance du diplôme par rapport au secteur professionnel" étant celle qui obtient le score de niveau souhaité le plus élevé.

D'autre part, dans l'évaluation du contexte, les perspectives des leaders du programme et l'adéquation des objectifs de formation aux besoins sont analysées. Tout d'abord, il est important de préciser que, conformément aux accords de validation du projet LLL-Transversalis, l'Université de Lleida s'est engagée à former 51 professionnels grâce au cours. Compte tenu du fait que 53 personnes se sont inscrites lors de la première version, dont 26 ont terminé, les leaders du programme estiment qu'il est nécessaire d'atteindre un minimum de 50 inscrits dans la deuxième version afin de garantir qu'à la fin des deux cycles de formation, au moins 51 personnes auront été formées avec succès. De plus, on s'attend à une plus grande participation de professionnels du territoire français et à attirer davantage de professionnels du monde de l'entreprise pour être formés. Ces perspectives répondent, d'une part, à un engagement formel de l'équipe de recherche et, d'autre part, à l'intérêt d'impliquer les professionnels des territoires ayant plus d'expérience en formation en alternance à l'université et dans le secteur industriel.

Enfin, l'évaluation du contexte met en évidence que les objectifs de la formation : a) acquérir des connaissances de base sur la formation en alternance et ses profils professionnels, b) développer les compétences professionnelles d'un profil spécifique en formation en alternance, et c) partager des espaces de collaboration et d'échange d'expériences avec des professionnels d'autres territoires, sont cohérents avec les besoins de formation identifiés et répondent à un besoin réel du contexte socio-économique et politique dans lequel s'inscrit l'objet d'étude.

En conclusion, un récent rapport de l'Observatoire de l'Université Internationale de l'Andalousie (UNIA) sur les profils professionnels (UNIA, 2022) avance différentes propositions pour relever le défi de la formation en alternance universitaire en Espagne, et l'une d'entre elles est la suivante : "améliorer la formation des enseignants en entreprise et à l'université". Ainsi, grâce à l'évaluation du contexte, l'adéquation et l'importance de l'objet d'étude sont confirmées.

7.2. Conclusions et discussion sur l'évaluation de l'*input*

Dans cette section, nous répondons à la question de recherche P2 : « Comment évaluer la phase *input* du modèle ? » et à l'objectif O2 : « Évaluer les ressources et moyens nécessaires à la mise en place de la formation. »

L'évaluation de l'*input* ou entrée, dans le cadre du modèle CIPP, vise à déterminer les stratégies et les aspects organisationnels indispensables pour répondre aux besoins identifiés lors de l'évaluation du contexte (Zhang et al., 2011). De plus, lors de cette phase d'évaluation, on prend en compte des aspects tels que l'analyse d'expériences antérieures ou similaires, le financement, les ressources disponibles et les attentes des participants (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Dans le chapitre 2 de cette recherche, on constate le manque de références et d'exemples concrets de cours de formation continue pour les acteurs de la formation en alternance. De plus, une analyse de la situation en France est présentée, où la formation est axée sur la formation des tuteurs en entreprise (Ministère de la Transformation et de la Fonction Publique, 2021) et a été entièrement privatisée. Il existe des cours de formation en ligne et en présentiel, avec des certificats reconnus par le gouvernement français, mais ils ne sont pas une exigence pour exercer le rôle au sein d'un système de formation en alternance (AKTO, 2022 ; CCI Formation, 2022 ; Solution Formation, 2022).

En Espagne, le développement de formations spécifiques s'est principalement concentré dans le domaine de la formation professionnelle en alternance. Par exemple, le Centre d'Innovation pour la

Formation Professionnelle d'Aragon propose un cours annuel gratuit de 15 heures, destiné aux enseignants qui agissent en tant que tuteurs en entreprise dans des projets de formation professionnelle en alternance (CIFPA, 2022). Par ailleurs, la Chambre de Commerce de Valladolid a mis à disposition en 2020 un guide en ligne gratuit pour les tuteurs en entreprise, en formation professionnelle en alternance (Chambre de Commerce de Valladolid, 2020).

Dans le domaine universitaire, il existe peu de références en termes de formations spécifiques pour les professionnels impliqués. Cependant, l'initiative de formation de l'Université du Pays Basque, dans son programme de licence en Ingénierie Automobile en alternance, à l'École Universitaire d'Ingénierie (EUI) de Vitoria-Gasteiz de l'UPV/EHU est notable (Mesanza et al., 2018 ; UPV, 2021). En l'absence de cours spécifiques, des guides méthodologiques sont disponibles pour les tuteurs des parcours en formation en alternance (Université du Pays Basque, 2022), et il existe même un guide méthodologique récent qui pourrait être utilisé par les coordinateurs et gestionnaires de la formation en alternance, car son objectif est de développer des outils de gestion pour offrir une formation de qualité (Camilleri et al., 2020). Ainsi, l'analyse des expériences antérieures montre qu'il n'existe pas d'offre de formation avec les caractéristiques et particularités du cours évalué.

En ce qui concerne les ressources et le financement, il a été mentionné précédemment que le développement de la formation dépendait financièrement des subventions du projet. Plus précisément, le cours évalué a nécessité une contribution initiale de 67 000 € pour sa conception, ainsi qu'un deuxième budget de 42 000 € pour l'amélioration et la réalisation de la deuxième version. Globalement, la mise en œuvre du cours de formation, une fois créé et amélioré, peut représenter un coût d'environ 33 000 €, en incluant une équipe de 3 personnes à temps plein pour une session de formation de 6 mois, de janvier à juin, incluant le suivi et l'évaluation de la formation.

Actuellement, il n'y a pas de financement pour maintenir le cours de formation actif dans les conditions initiales, c'est-à-dire, avec un suivi individualisé et une évaluation qualitative. Des recherches récentes mettent en évidence que le financement est l'un des principaux défis dans le développement des cours en ligne (Khlaif et al., 2021 ; Tømte et al., 2020), en particulier en Europe, où la dépendance vis-à-vis du financement public, généralement européen, est devenue une menace pour la pérennité et la viabilité financière des cours créés (Goglio, 2022).

Cependant, il est important de souligner que la structure et l'interface du cours existent toujours et que la plupart des ressources pédagogiques ont été créées et sont disponibles. Grâce à l'évaluation de l'*input*, il a été possible d'analyser la qualité des matériaux et des ressources pédagogiques, qui ont été créés en 2019, en suivant les indications de Fernández-Pampillón et al. (2012) pour l'amélioration de la qualité des supports pédagogiques numériques. Les résultats ont montré que :

1. Les matériaux et les ressources sont adaptés pour atteindre les objectifs.
2. Le contenu des matériaux est précis et respecte les normes scientifiques de qualité.
3. Les matériaux sont disponibles dans des formats variés, accessibles aux utilisateurs.
4. Des matériaux et des ressources pertinents sont fournis pour approfondir et élargir les contenus.
5. Les matériaux sont à jour.

Par ailleurs, l'évaluation des ressources a révélé que tous les matériaux ne permettent pas d'être imprimés, car certaines activités sont basées sur la visualisation de vidéos ou la présentation de cas pratiques, et donc le matériel est audiovisuel ou intégré directement à la plateforme. De plus, certaines

activités sont collaboratives, en ligne et asynchrones. Bien que ce critère spécifique ne figure pas dans tous les modèles d'évaluation de la qualité des supports pédagogiques numériques (SPN), il est lié à l'adaptabilité des matériaux aux besoins spécifiques d'apprentissage des participants. Tant l'Association espagnole de normalisation et de certification (AENOR, 2020) que des recherches récentes sur les modèles d'évaluation de la qualité des SPN (Ferreira et al., 2022 ; Marciniak & Cáliz, 2021) incluent le critère d'adaptabilité du contenu dans les modèles et normes d'évaluation de la qualité.

D'autre part, dans l'analyse de l'applicabilité des ressources du cours, il est souligné que les matériaux peuvent être utilisés et appliqués dans d'autres contextes d'apprentissage et professionnels, mais cela dépendra du participant et du contexte professionnel dans lequel il se trouve. À cet égard, ce critère est formulé différemment selon le modèle d'évaluation utilisé. Par exemple, dans le protocole d'évaluation des supports pédagogiques à distance de l'Université nationale d'éducation à distance (Bautista et al., 2001), il est fait référence à la mise en pratique des contenus d'apprentissage et à l'adéquation et à la mise à jour des matériaux. Dans la norme la plus récente UNE 71362:2020 (AENOR, 2020), dans l'adaptation de l'outil pour les enseignants, d'autres critères sont inclus, tels que la relation entre ce qui a été appris et l'environnement du destinataire, la promotion de la créativité, de l'innovation et de l'apprentissage significatif par le biais des supports pédagogiques numériques, et la possibilité d'utiliser les contenus indépendamment de la méthode d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, dans la version destinée aux étudiants, on évalue si le matériel peut être appliqué à la pratique.

Ainsi, le caractère pratique des contenus est un facteur influent dans la qualité de l'offre de formation. De plus, il s'avère être un aspect commenté lors de l'évaluation de la satisfaction des participants dans les deux versions du cours. Enfin, grâce à cette phase d'évaluation, des informations sont obtenues sur les attentes et la motivation des participants à la formation. Plusieurs auteurs (Castañeda & Alarcón, 2019 ; Crespo, 2020) soutiennent que la satisfaction des attentes agit comme mécanisme de motivation pour l'apprentissage, il est donc très intéressant de connaître les attentes des participants, en plus de leurs besoins. D'autre part, selon Alonso-Tapia (2005), un autre facteur qui garantit le succès des programmes de formation est la motivation. Cela facilite l'apprentissage et améliore les performances (Alonso-Tapia, 2005). Selon le même auteur, cette motivation, qui peut être intrinsèque ou extrinsèque - en fonction de l'origine du stimulus - est directement liée à la satisfaction des attentes des participants.

Dans le cas analysé, les attentes initiales les plus fréquemment mentionnées sont les suivantes : améliorer le niveau de connaissances sur la formation en alternance, échanger des expériences avec d'autres professionnels et acquérir des ressources et des outils pour le développement professionnel. Ces résultats sont cohérents avec des recherches récentes (Sánchez-González et al., 2022 ; Sánchez-González et al., 2023) sur l'évaluation des attentes initiales des participants à la formation continue en ligne, qui montrent que les éléments les plus valorisés sont ceux liés à l'intérêt pour l'apprentissage et à l'utilité du contenu pour le développement professionnel. Il convient de noter que, en raison de la nature transfrontalière et de la diversité des profils professionnels, il existe une grande hétérogénéité en termes d'attentes et de motivations pour suivre le cours (Littlejohn et al., 2016 ; Kizilcec et al., 2013). Cela se reflète notamment dans l'élément relatif à l'échange d'expériences entre professionnels, qui apparaît comme l'une des trois principales raisons de suivre le cours pour 55 % des participants, mais obtient une note de 0 pour le 45 % restants. Cette situation se répète également pour l'élément

"acquisition de ressources et d'outils", jugé important par 60 % des participants, mais lequel obtient une note nulle de la part des 40 % restants.

En ce qui concerne l'évaluation des attentes, il convient de noter que la méthode utilisée dans les recherches citées repose sur l'évaluation de tous les éléments à l'aide d'une échelle de Likert de 1 à 5. Cependant, dans la présente étude, il a été demandé aux participants de sélectionner, par ordre de priorité, les trois principales raisons d'inscription. Il serait peut-être intéressant de réduire le nombre d'éléments d'évaluation des attentes et de demander aux participants de tous les évaluer, afin d'obtenir plus d'informations sur le poids de certains aspects tels que l'obtention de certificats ou la réputation de la formation dans la motivation initiale des inscriptions, et d'analyser l'hétérogénéité à l'aide des écarts-types des résultats.

Par ailleurs, les résultats sur le profil motivationnel des participants révèlent un niveau élevé de motivation pour apprendre et une disposition élevée à l'effort. Plusieurs recherches, telles que celles de Badali et al. (2020), Maya-Jariego (2020) et Zhu et al. (2020), démontrent la relation positive entre la motivation, la rétention des participants et le succès des formations virtuelles.

Enfin, l'examen de la faisabilité du calendrier et de la stratégie de développement de la formation est analysé. Dans ce contexte, on observe que le calendrier du cours coïncide avec des périodes chargées dans l'année universitaire : la fin du premier semestre et la préparation des évaluations de fin d'année. L'influence de la situation professionnelle des participants sur le suivi et la finalisation des cours en ligne a été étudiée par plusieurs auteurs au fil des années (Canchola & Glasserman, 2020 ; Kizilcec et al., 2013 ; Littenberg & Reich, 2020 ; Reich & Ruipérez, 2019 ; Tang & Xing, 2022). Cependant, il n'y a pas de consensus pour déterminer si le fait d'être employé bénéficie ou peut avoir une influence négative sur la finalisation des cours en ligne. Quoi qu'il en soit, certains chercheurs (Canchola & Glasserman, 2020 ; Tang & Xing, 2022) s'accordent à souligner que l'adaptabilité du calendrier, des horaires de disponibilité et des délais de remise, ainsi que la réduction de la charge de travail hebdomadaire, peuvent avoir une influence positive sur l'engagement, le suivi et la finalisation des cours en ligne par les participants.

En conclusion, l'évaluation de l'*input* met en évidence que la formation analysée répond aux exigences pour favoriser et garantir le suivi et la finalisation du cours par les participants, et correspond donc aux objectifs d'évaluation de cette phase, établis dans le modèle CIPP (Stufflebeam & Zhang, 2017).

7.3. Conclusions et discussion sur l'évaluation du processus

Dans cette section, nous répondons à la question de recherche P3 : « Comment évaluer le processus de développement du programme de formation ? », P5 : « Comment pouvons-nous identifier les aspects à améliorer d'un programme de formation ? » et aux objectifs O3 : « Évaluer le développement de la formation. » et O5 : « Créer un plan d'amélioration de la formation. »

Grâce à l'évaluation du processus, dans le cadre du modèle CIPP, nous surveillons la mise en œuvre du projet afin de vérifier dans quelle mesure les activités prévues sont effectuées et quelles ajustements ou modifications peuvent être apportés, pour améliorer l'expérience des utilisateurs (Zhang et al., 2011). De plus, cela sert de processus pour recueillir des informations et des documents en vue de futures prises de décision concernant le programme évalué (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Dans cette recherche, cette phase d'évaluation est réalisée deux fois : une fois lors de la mise en œuvre de la première version du cours, puis de nouveau lors de la mise en œuvre de la deuxième version

améliorée. Cette section présente les conclusions des deux processus d'évaluation, offrant une vision à la fois comparative et globale des résultats. Les points abordés sont les suivants : objectifs de planification chronologique, progrès et interaction des participants, incidents et support technique, satisfaction des participants et des responsables du programme, et enfin, évaluation de la qualité du programme.

En ce qui concerne l'organisation du cours, les deux versions ont adopté un calendrier d'environ 3 mois. Au début de chaque formation, des dates de remise des modules ont été fixées pour guider la progression des participants, avec environ deux semaines entre chaque remise. Cependant, en raison de la crise sanitaire déclarée le 17 mars 2020 en Espagne et de la réorganisation de l'activité professionnelle et personnelle des participants, le calendrier de la première version a été modifié pour répondre aux besoins de l'ensemble des utilisateurs. Les dates de remise ont été flexibilisées en fonction de la situation de chaque participant et la durée du cours a été prolongée de trois semaines supplémentaires. Par ailleurs, dans la deuxième version, en raison du grand nombre de demandes de certains participants pour prolonger les délais de remise, il a été décidé de repousser la clôture de la formation de deux semaines.

À ces données s'ajoutent les rapports de suivi des deux versions, qui révèlent une progression très variable parmi les utilisateurs. Par exemple, lors de la première version, au deuxième délai de remise, seuls 19 des 27 participants actifs avaient soumis les tâches correspondantes, dont 7 avaient déjà terminé le cours. Parallèlement, dans la deuxième version, aux mêmes dates, seules 12 personnes sur les 26 actives respectaient le délai de remise complet. De plus, à la date de clôture initialement prévue pour le cours, seules 7 personnes avaient terminé l'ensemble du cours de formation, mais 70% avaient déjà soumis l'avant-dernier module et étaient en train de réaliser les activités du dernier.

L'analyse des deux propositions montre que le calendrier est ambitieux, que la plupart des participants ne parviennent pas à atteindre les objectifs de planification et que leur implication et leur rythme de travail sont très hétérogènes. Cela peut avoir des répercussions, d'une part, sur le financement du cours, car la personne chargée du suivi doit prolonger son contrat, et d'autre part, cela rend difficile l'interaction et la dynamisation des activités synchrones, car les participants n'avancent pas au même rythme et, par conséquent, ils ne travaillent pas sur les mêmes modules et contenus en même temps.

En fait, la participation et l'interaction des participants dans les cours en ligne ont été étudiées à plusieurs reprises (Francescucci & Rohani, 2019 ; Lin & Gao, 2020 ; Schoenfeld & Dorman, 2021 ; Song et al., 2019), démontrant que, d'une part, les activités synchrones peuvent favoriser les échanges entre les participants et créer un sentiment de communauté, mais que, d'autre part, leur organisation est complexe en raison de la diversité des circonstances personnelles et de la disponibilité des personnes inscrites aux cours. Dans le cas analysé, les statistiques enregistrées sur la plateforme virtuelle montrent que, lors de la deuxième version, aucun participant n'a accédé à l'espace du forum. Contrairement au premier cours, deux sessions synchrones ont été organisées : une pour les coordinateurs et une autre avec, comme invité, l'un des participants du cours, maître d'apprentissage en France. Tous les inscrits au cours ont été invités, mais seules 4 personnes ont assisté.

En ce qui concerne la progression des participants, il convient de souligner que le taux de réussite du cours est de 45% pour la première version et de 49% pour la deuxième, ce qui est un résultat très positif si l'on considère que, en général, la plupart des cours en ligne gratuits ont un taux d'abandon d'environ 90% (Goopio & Cheung, 2020 ; Hannis et al., 2020 ; Nurhudatiana & Caesarion, 2020). Parmi les raisons les plus courantes, on retrouve des facteurs personnels tels que la conciliation de la charge de travail, la gestion du temps et le manque de motivation (Goopio & Cheung, 2020; Hannis et al., 2020; Maya-Jariego et al., 2020), ainsi que des aspects liés à la conception de la formation tels que

l'interaction entre les participants, l'utilisabilité de la plateforme (Hannis et al., 2020; Nurhudatiana & Caesarion, 2020) et la relation avec l'équipe pédagogique (Zhang et al., 2022).

À cela s'ajoute le fait que le contexte personnel et la conception du cours influencent l'attitude des participants face au défi de la formation en ligne (Alario-Hoyos et al., 2017). De plus, des études récentes (Bernal et al., 2020 ; Maldonado et al., 2022) montrent qu'il existe plusieurs profils de participants en fonction de leur système d'autorégulation de l'apprentissage, de leur implication et de leur interaction avec le contenu des cours en ligne. Ces profils peuvent être identifiés grâce à des outils d'évaluation (Maldonado & Pérez, 2019).

Les profils avec le taux de formation le plus élevé dans la première version sont le profil de coordinateur/trice et de professeur/e, représentant 61,5% des participants par rapport au nombre d'inscrits. Les meilleurs résultats en termes d'achèvement du cours dans la deuxième version se trouvent dans les profils de tuteur académique et professionnel, qui représentent 70,8% des participants par rapport au nombre total d'inscrits. En comparaison avec la première version, on observe une augmentation considérable de professionnels du monde du travail, tant inscrits qu'engagés jusqu'à la fin du cours de formation. L'augmentation du nombre de participants formés dans les profils de tuteur peut correspondre à l'augmentation des inscriptions par rapport à la première version.

En ce qui concerne la gestion technologique du cours, les résultats de l'évaluation montrent que les incidents enregistrés ont considérablement diminué entre la première et la deuxième version. Dans la première édition, un total de 10 incidents a été enregistré, ceux étant principalement liés à l'accès à la plateforme en ligne et également à la visualisation et à l'accès aux activités. En revanche, dans la deuxième version, seul un incident de visualisation du contenu a été enregistré et résolu en 48 heures. L'utilisabilité du cours et l'accès aux activités ont été des aspects d'amélioration soulignés lors de l'évaluation de la première version du cours, et les résultats de l'évaluation confirment donc que ce problème a été résolu avec succès.

Dans le cadre de l'évaluation du processus, la satisfaction des utilisateurs ainsi que de l'équipe pédagogique a été prise en compte. Selon le *Online Learning Consortium* (Moore, 2005), la satisfaction des étudiants ou des participants dans un cours de formation est considérée comme l'un des piliers de l'évaluation de la qualité de l'apprentissage à distance. Lee & Duncan-Howell (2011) ajoutent des éléments tels que l'accessibilité, l'organisation du contenu et la clarté des attentes pour évaluer cette qualité. Des auteurs tels que Ali & Ahmad (2011) et Yukselturk & Yildirim (2008) ont démontré que la satisfaction des participants est liée au taux d'abandon, à la motivation et à l'engagement du groupe pour terminer les cours à distance. Cette satisfaction est conditionnée par des facteurs et des caractéristiques des programmes tels que l'interaction entre les participants, le soutien institutionnel, la structure du cours et sa flexibilité (Yukselturk & Yildirim, 2008).

Rothman et al. (2011) soulignent que l'interface et l'environnement virtuel du cours sont essentiels à son succès, car les participants à ce type de formation nécessitent un retour d'information immédiat et la possibilité de communiquer facilement avec les formateurs et/ou les collègues. De plus, ces auteurs soulignent l'importance d'examiner des aspects tels que la pertinence des activités, les outils technologiques proposés, le suivi et les commentaires des tuteurs, l'organisation du cours, le format et la qualité du contenu, ainsi que la clarté des objectifs et des exigences (Rothman et al., 2011).

Ainsi, lors de l'évaluation de la satisfaction, tous ces aspects ont été pris en compte. Il convient de souligner qu'à la première version, des entretiens semi-structurés ont été utilisés, et afin d'obtenir plus d'informations et de participation tout en accélérant les processus d'analyse des données, la deuxième version a opté pour la transformation du guide d'entretien en un questionnaire de satisfaction, intégré

au parcours général du cours. Grâce au processus d'évaluation de la première version, un plan d'amélioration a été élaboré, adopté par l'équipe pédagogique et mis en œuvre entre septembre 2020 et janvier 2021. Ce plan avait pour principaux axes d'amélioration : la convivialité et l'organisation des espaces de la plateforme, l'interaction entre les utilisateurs et l'accélération du suivi des participants par le tuteur. De plus, certains des contenus proposés ont été révisés afin de garantir l'actualité des ressources.

Les résultats de l'évaluation de la satisfaction de la deuxième version révèlent des niveaux élevés de satisfaction concernant la plateforme et le suivi, avec des scores moyens de 3,7 et 3,9 (sur 4). La plupart des commentaires qualitatifs mentionnent le calendrier comme un aspect à revoir. Cependant, comme mentionné précédemment, moins de la moitié des participants respectaient les délais de livraison indiqués en début de cours. En ce qui concerne le contenu, il est intéressant de noter comment, pour un même élément, des évaluations apparemment contradictoires sont obtenues : elles indiquent la différence d'expérience des participants en formation en alternance et, par conséquent, les besoins spécifiques de chacun en matière de formation. Dans les évaluations finales (attentes, utilité, satisfaction générale et recommandation du cours), des résultats très hétérogènes sont obtenus. Ceux qui ont une expérience plus conséquente en formation en alternance indiquent que le cours ne leur a pas apporté grand-chose.

Les aspects à améliorer, en particulier en ce qui concerne le contenu, sont liés à la demande de fondements théoriques, à la mise en pratique des activités en lien avec la réalité et à l'augmentation des tâches de groupe. À cet égard, il est intéressant de noter qu'à la différence de la première version, la possibilité de participer à des rencontres synchrones a été offerte lors de la deuxième version, mais le taux de participation a été pratiquement nul. En ce qui concerne l'organisation du cours, dans les deux versions, le calendrier et les délais de livraison font l'objet d'opinions divergentes, car la flexibilité est à la fois saluée et la réduction de la durée du cours est demandée, ce qui a été souligné dans des recherches antérieures sur l'hétérogénéité des participants dans les cours de formation à distance (Canchola & Glasserman, 2020 ; Tang & Xing, 2022). Dans l'évaluation de la satisfaction de la deuxième version, le commentaire d'un participant qui a suivi le premier cours est particulièrement intéressant, car il indique une nette amélioration de la formation.

Ainsi, on peut affirmer que la satisfaction des participants est positive, malgré les aspects à améliorer soulignés dans les deux versions. De plus, grâce à l'évaluation du processus, il est évident que l'objectif d'interaction entre les participants, énoncé dans les objectifs généraux du cours, n'a pas pu être pleinement atteint et reste un aspect à améliorer de cette offre de formation. Des recherches récentes explorent les méthodes visant à promouvoir l'interaction et la participation dans les cours virtuels, parmi lesquelles figurent l'utilisation de questions de discussion axées sur la pratique (DuBois et al., 2019 ; Shah et al., 2022), l'inclusion de rencontres synchrones et l'utilisation de réseaux sociaux (DuBois et al., 2019 ; Zhu & Bonk, 2019).

Par ailleurs, l'analyse de la satisfaction de l'équipe pédagogique, réalisée lors de réunions synchrones dans les deux cas, repose sur l'identification des forces et des faiblesses du programme de formation. Dans la première version, les responsables de la formation ont salué le système de suivi, la qualité des retours d'information et la diversité des activités proposées. Cependant, ils ont souligné que l'utilisabilité et l'organisation de la plateforme n'étaient pas optimales et qu'il y avait quelques erreurs linguistiques à corriger. De plus, ils ont regretté le faible taux de participation des professionnels du territoire français.

Dans la deuxième version, le niveau de satisfaction était supérieur à la version précédente, car la mise en œuvre du plan d'amélioration élaboré à la suite de la première version a permis d'optimiser la

plateforme et d'améliorer les espaces de remise des travaux, et a également attiré la participation de professionnels du territoire français. En ce qui concerne les obstacles et les aspects à améliorer identifiés par l'équipe, le manque de participation aux réunions synchrones a été souligné et le calendrier et la charge de travail ont été remis en question.

On observe une certaine convergence entre les aspects à améliorer mentionnés par les participants interrogés et les allusions faites par l'équipe pédagogique. Par exemple, les deux groupes soulignent le manque d'interaction entre les utilisateurs, malgré les opportunités offertes telles que le forum et les réunions synchrones organisées. La charge de travail, bien qu'elle ait été examinée dans la première version, réapparaît comme un aspect à améliorer. En revanche, les responsables du programme ne signalent pas d'améliorations concernant le contenu du cours, mais mentionnent la nécessité de restreindre l'accès à certains participants sur la plateforme. Enfin, aucun commentaire n'est fait concernant l'utilisabilité et le système de suivi, des aspects qui ont également été révisés.

L'évaluation de l'équipe pédagogique est globalement positive, car les objectifs quantitatifs en termes de nombre de personnes formées à la fin des deux cycles sont atteints, avec un total de 51 personnes ayant reçu un certificat de participation au cours.

Finalement, dans le cadre de l'évaluation du processus, une fois le cycle de formation commencé, un contrôle de qualité du programme a été réalisé. Pour la première version, le cadre d'évaluation de Marciniak (2018) a été utilisé, ce qui a révélé qu'il y avait certains aspects liés à l'organisation de la plateforme, à l'utilisabilité, à l'accès aux ressources et à la description des activités qui devaient être améliorés. Cela a permis de gérer l'affichage des images, la redirection des liens et la modification de certaines instructions dans certaines activités. Dans la deuxième version, un autre contrôle de qualité du programme a également été effectué, en appliquant le cadre proposé par Marciniak (2018) et en introduisant la dimension « Qualité du système d'apprentissage » proposée par Ortiz et al. (2021). Dans ce deuxième contrôle de qualité, un an plus tard, on constate une amélioration de l'accès aux activités et de la structure de navigation au sein des modules. L'espace de remise des travaux a été unifié, ce qui facilite le suivi. Cependant, dans les conclusions de l'évaluation, il est indiqué que le cours ne propose pas de guide pédagogique ni de section bibliographique spécifique. De plus, il est conseillé de restreindre l'accès à certains espaces de la plateforme par les participants afin de prévenir d'éventuelles confusions et incidents concernant la gestion du contenu du cours.

Dans cette optique, il est intéressant de mentionner une étude récente de Liapis et al. (2022) qui compare deux types de plateformes permettant la création et le développement de cours en ligne massifs et ouverts (MOOC) : [Moodle](#) et [Open edX](#). Moodle, tout comme [Sakai](#) - la plateforme utilisée pour la formation -, est une plateforme de gestion de l'apprentissage largement utilisée dans le système universitaire et qui permet récemment la création des MOOCs. D'autre part, Open edX est une plateforme à accès ouvert, conçue dès le départ pour la création des MOOCs (Liapis et al., 2022). Plusieurs dimensions liées à l'expérience utilisateur (UX) sont analysées dans l'étude, démontrant qu'Open edX obtient de meilleurs scores dans presque toutes les dimensions évaluées. Les auteurs reconnaissent également que, étant donné l'utilisation répandue de Moodle et d'autres plateformes de gestion de la formation dans les universités, son utilisation pour le développement de cours virtuels peut être une bonne solution en cas de manque de ressources ou pour des raisons de praticité (Liapis et al., 2022). Il est important de prendre en compte cet aspect, car la plateforme sur laquelle le cours a été développé n'a pas été initialement créée pour héberger des cours virtuels, ce qui peut avoir un impact à la fois sur l'expérience utilisateur et sur la conception même de la formation.

Quoi qu'il en soit, les contrôles d'évaluation de la qualité du programme sont positifs et contribuent à identifier de nouveaux aspects à améliorer et à réviser pour les futures versions du programme de formation.

7.4. Conclusions et discussion sur l'évaluation du produit

Dans cette section, nous répondons aux questions de recherche P4 « Comment évaluer un programme de formation continue au niveau du produit ? », P6 « Comment garantir la qualité du processus d'évaluation ? » et aux objectifs O4 : « Évaluer l'impact, transférabilité et durabilité de la formation » et O6 : « Évaluer la qualité du processus d'évaluation. »

La dernière phase de l'évaluation, dans le cadre du modèle CIPP, est l'évaluation du produit. Dans ce processus, les résultats de la formation sont identifiés et évalués, et l'objectif est de répondre à la question : « Le projet a-t-il été un succès ? » (Zhang, 2011). Pour ce faire, différentes dimensions liées à l'impact et à la durabilité du projet sont analysées, dans le but de faciliter la prise de décision sur l'avenir de l'objet d'étude, dans une logique d'amélioration continue (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Dans le cycle d'évaluation d'un programme de formation, plusieurs auteurs (Gairín, 2010 ; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016 ; Stufflebeam, 2012 ; Tejada & Ferrández, 2007 ; Zabalza, 2011) soulignent l'importance et la nécessité d'évaluer l'impact de l'action de formation.

Nous pouvons définir l'impact comme l'ensemble des répercussions que le développement et la réalisation de la formation ont sur la personne, le poste de travail et l'institution (Gairín, 2010). L'une des influences de ces effets est le transfert des connaissances acquises sur le lieu de travail. Cette dimension fait partie de l'évaluation de l'impact de la formation, en conjonction avec l'analyse de la rentabilité de la proposition (Tejada & Ferrández, 2007). Ce type d'évaluation est réalisé après un certain temps écoulé depuis la fin de l'action de formation. Selon Tejada & Ferrández (2007 : 5), le but de ce type d'évaluation est de « vérifier la permanence et la cohérence des changements survenus chez les individus, l'amélioration des pratiques professionnelles, les changements institutionnels, etc. » D'autre part, le critère d'applicabilité ou de transfert, selon les auteurs, cherche à vérifier comment les participants mettent en pratique dans leur quotidien professionnel ce qu'ils ont appris.

Il est important de souligner que, comme l'indiquent certains des auteurs déjà mentionnés (Gairín, 2010 ; Tejada & Ferrández, 2007 ; Zabalza, 2011), l'évaluation de l'impact nécessite un investissement de temps considérable, car les effets ne sont pas immédiats et il peut y avoir certaines résistances qui peuvent compliquer le processus de transfert des connaissances acquises. Ainsi, les résultats de l'évaluation confirment l'importance du soutien social et organisationnel pour le transfert des apprentissages et des compétences en milieu professionnel (Martins et al., 2019).

En effet, les résultats de cette recherche démontrent que le transfert de connaissances et de compétences par les participants sans implication directe dans la formation en alternance à l'université repose sur la réutilisation des ressources pédagogiques et le partage d'informations sur le sujet. En revanche, certains participants qui travaillent dans ce type de formation déclarent avoir eu l'occasion de réviser des outils de travail, d'appliquer des connaissances acquises dans des documents officiels et même de transférer des connaissances et des outils pédagogiques dans des contextes différents.

Ces résultats montrent également que le transfert de connaissances sur le lieu de travail a une composante comportementale individuelle (Martins et al., 2019) et que le contexte peut déterminer si ce processus a lieu ou non. En effet, les participants à l'évaluation mentionnent le manque de réflexion sur le sujet de la part des équipes de coordination, le manque de temps et l'absence d'opportunités comme facteurs de résistance au processus de transfert. Ces trois aspects rejoignent

les résistances au transfert de la formation identifiées par Tejada & Ferrández (2007), auxquelles s'ajoutent le manque de ressources, la culture organisationnelle et le manque de renforcement positif sur le lieu de travail. Les mêmes auteurs décrivent les facteurs, à la fois externes et internes, qui peuvent faciliter le transfert.

En ce qui concerne le cours de formation, tous les interviewés sont d'accord pour le qualifier d'introductif et soulignent l'importance de le suivre avant d'intégrer une formation en alternance ou au cours des premiers mois de travail, afin qu'il puisse avoir la plus grande valeur possible.

En ce qui concerne l'impact de la formation, au niveau personnel, les personnes interrogées et enquêtées indiquent que le cours contribue à accroître leur engagement envers l'enseignement universitaire en alternance, leur confiance en leurs capacités et à réfléchir sur leur pratique professionnelle. Ces résultats sont en accord avec les conclusions d'études récentes sur l'impact de la formation continue sur les croyances et attitudes des participants (He & Bagwell, 2022 ; Lee et al., 2020).

D'autre part, l'impact de la formation sur la réalité professionnelle et sociale des participants est conditionné par la présence ou l'absence de formation en alternance dans leur contexte. Par exemple, les participants sans expérience directe en formation en alternance signalent des changements en termes de communication, de rédaction de documents officiels et de sensibilisation auprès d'autres parties prenantes. Ainsi, l'impact professionnel et social de la formation se concrétise par le partage des connaissances acquises dans le cours, dépassant ainsi la dimension de l'application des connaissances ou compétences. En revanche, les participants déjà impliqués dans la formation en alternance et ayant une certaine expérience mentionnent que l'impact au niveau professionnel se manifeste par des modifications d'outils, de processus et d'approches d'accompagnement. Calvo et al. (2020) analysent les effets de la mise en œuvre d'une formation virtuelle et soulignent également le partage de connaissances et de compétences comme un résultat positif inattendu de la formation dispensée.

De plus, les interviewés indiquent également que l'impact professionnel et social que le cours peut avoir dépendra de facteurs tels que le contexte politique et les réformes du travail, la disponibilité et l'implication d'autres acteurs professionnels, l'expérience dans le rôle choisi, ainsi que la vision de la formation en alternance par l'institution académique.

Les autres éléments analysés lors de la phase d'évaluation du produit sont l'efficacité, l'efficience et la durabilité du cours de formation. En ce qui concerne le niveau d'efficacité du programme, c'est-à-dire, le niveau de réalisation des objectifs (Stufflebeam & Zhang, 2017), les résultats de l'évaluation montrent que les objectifs de formation ont été atteints, tant quantitativement que qualitativement. Cependant, le cours échoue à promouvoir l'interaction entre les participants de différents territoires, ce qui fait également partie des objectifs généraux de la formation. Bien que des sessions synchrones en ligne aient été organisées et que des tâches d'édition collaborative aient été proposées lors de la deuxième édition, les résultats de l'évaluation de l'interaction entre les participants ont été peu positifs.

En ce qui concerne l'efficience, c'est-à-dire, les accomplissements par rapport aux ressources, il convient de souligner le respect du budget prévu et de l'allocation des fonds destinés à l'action du projet. Le cours de formation a été réalisé deux fois, avec un processus d'amélioration intégré et une équipe réduite.

Finalement, dans le processus d'évaluation de la durabilité du programme, réalisé avec l'équipe pédagogique, il a été constaté le manque de ressources financières et de soutien institutionnel pour

assurer le développement du programme de formation en dehors du cadre du projet LLL-Transversalis. Le cours de formation évalué ne présente pas un modèle économique défini, car il est conçu et développé grâce à un financement externe à l'institution elle-même. En examinant les modèles économiques des cours en ligne ouverts (Cisel, 2018 ; Langseth et al., 2021 ; Rabanal, 2017), on constate un manque de pratiques homogènes et une variété de stratégies selon le contexte de chaque proposition. Par exemple, dans certains cas, le cours est développé grâce à un financement externe ponctuel, par le biais de projets ou d'appels à candidatures, tandis que dans d'autres cas, il est financé par l'institution elle-même (Langseth et al., 2021).

Ainsi, pour garantir la viabilité des propositions de formation, il est nécessaire de réfléchir à un modèle économique (Cisel, 2018). En général, les modèles économiques les plus couramment utilisés dans le domaine de la formation continue en ligne sont le financement par la vente de certificats ou d'accréditations et l'intégration de la publicité pour des centres de formation privés (Cisel, 2018 ; Rabanal, 2017). Cependant, Cisel (2018) insiste sur le fait que ce type de modèles ne génère généralement pas suffisamment de bénéfices économiques pour garantir la pérennité des propositions de formation, et que les institutions universitaires ont du mal à vendre des certificats dont la reconnaissance académique et professionnelle n'est pas garantie.

En résumé, lors du processus d'évaluation, plusieurs exigences ont été mises en évidence pour assurer une troisième version du cours, parmi lesquelles figurent :

- L'embauche d'au moins deux personnes chargées du suivi et de la résolution des problèmes techniques.
- La révision annuelle du contenu, en particulier pour les profils de gestion et de coordination.
- La création d'un certificat ou d'une accréditation reconnue par les institutions universitaires.

Face à l'impossibilité de répondre à ces trois demandes, principalement en raison d'un manque de budget, l'équipe pédagogique a décidé d'annuler la réalisation d'une troisième édition du cours.

Toutefois, les responsables du programme reconnaissent que la proposition est unique sur le territoire espagnol et répond aux besoins de formation des parties prenantes, ainsi qu'à une demande naissante de sensibilisation à la formation en alternance à l'université, suite aux changements législatifs dans le territoire espagnol, expliqués dans le chapitre 1.

En conclusion, le programme de formation a un potentiel intrinsèque pour perdurer dans le temps et continuer à être appliqué, mais le manque de ressources financières et d'accréditation institutionnelle conduit les responsables du programme à décider de ne pas le reconduire.

7.5. Axes d'amélioration pour les futures versions du cours de formation et du modèle d'évaluation

Une fois les conclusions du processus d'évaluation du cours de formation présentées, et en tenant compte de la décision de ne pas réaliser une troisième version, les axes et propositions d'amélioration tant du cours de formation lui-même que du processus d'évaluation global mené au cours des trois dernières années sont définis. Ainsi, une réponse est apportée à la question de recherche P5 : « Comment pouvons-nous identifier les axes d'amélioration d'un programme de formation virtuel ? »

Ces informations sont présentées sous forme de tableau (tableau 46) à la page suivante, en distinguant les phases d'évaluation du modèle utilisé (Stufflebeam & Zhang, 2017) et en indiquant si la proposition d'amélioration concerne le programme de formation ou le système d'évaluation de celui-ci.

Ce processus de synthèse vise à faciliter la compréhension des processus d'amélioration nécessaires pour reprendre le développement de l'objet d'étude analysé dans cette recherche doctorale.

Tableau 46

Axes et propositions d'amélioration pour le cours de formation et le système d'évaluation créé

ÉVALUATION	COURS DE FORMATION		SYSTÈME D'ÉVALUATION	
	Axes d'amélioration	Proposition d'amélioration	Axes d'amélioration	Proposition d'amélioration
Contexte	Objectifs du cours	Réviser ou modifier l'objectif d'interaction entre les participants.	Chronogramme du processus d'évaluation	Envoyer le questionnaire d'évaluation des besoins lors de l'inscription.
	Public cible	Limiter les inscriptions aux professionnels du territoire espagnol/andorran.		
Input	Budget	Créer un modèle économique.	Évaluation des attentes	Créer un questionnaire d'évaluation pour l'équipe pédagogique.
	Institutionnalisation	Régulariser la certification du cours.		Modifier la question sur les attentes par une échelle de Likert.
	Calendrier	Revoir les dates de début et fin.	Contrôle du budget.	Créer un document partagé.
Processus	Interaction entre les participants	Augmenter les occasions de rencontre synchrone.	Contrôle d'incidents techniques	Créer un document partagé avec la personne en charge du suivi et de la gestion technique.
		Promouvoir des questions spécifiques dans l'espace forum.		
	Validité du contenu	Révision systématique du contenu du cours.	Unification du système d'évaluation de la satisfaction	Utiliser le questionnaire de satisfaction créé systématiquement, avec la possibilité de compléter avec des éventuels entretiens.
Applicabilité des activités	Augmenter les cas pratiques et la bibliographie associée.			
Produit	Viabilité économique	Créer un modèle économique.	Chronogramme et homogénéisation de l'évaluation	Envoyer le questionnaire d'évaluation du transfert et impact entre les 2 à 6 mois après la fin de la formation.
	Impact	Proposer la formation dans des contextes où la formation en alternance a été récemment instaurée ou le sera (cours d'introduction).		

Note. Synthèse des axes et propositions d'amélioration tant du cours de formation que du système d'évaluation conçu et développé, après deux itérations de l'évaluation du programme. Création personnelle.

7.6. Données générales, limitations et axes de recherche futurs

Pour résumer et mettre en évidence l'ampleur du processus de recherche décrit dans cette thèse, voici quelques données d'intérêt général sur l'organisation et le déroulement de l'étude :

Le processus de recherche a débuté fin 2019 avec la création du cours de formation et s'est étendu jusqu'à fin 2022 avec l'évaluation du transfert et de l'impact de celle-ci.

- Au cours de ces deux années, un total de 106 personnes se sont inscrites, dont 51 ont bénéficié de la formation complète et ont reçu un certificat.
- Neuf institutions de trois pays différents (France-Andorre-Espagne) ont participé directement à la recherche en suivant le cours et en participant à son évaluation.
- Les outils d'évaluation ont été validés par des professionnels universitaires et des experts en formation en alternance, ce qui a impliqué la participation de plus de 10 professionnels de différents territoires.
- Le modèle d'évaluation de la formation CIPP utilisé dans cette recherche favorise l'amélioration continue de l'objet d'étude et la prise de décision par les responsables du programme.

Grâce à la dimension transfrontalière du projet et donc de la recherche, des informations contrastées ont été obtenues sur l'évolution de la formation en alternance à l'université dans les territoires du partenariat et sur l'importance de développer des opportunités de formation pour les professionnels impliqués.

7.6.1. Limitations

Bien que l'évaluation générale du projet et du processus de recherche soit positive, il est important de reconnaître certaines limitations inhérentes à la recherche.

1. Exigences du modèle CIPP

Le modèle CIPP (Stufflebeam, 2003 ; 2007) est facilement adaptable aux besoins des évaluateurs, mais sa mise en œuvre est complexe car elle nécessite beaucoup de temps, de financement et de ressources humaines pour être menée à bien dans son intégralité (Bukit et al., 2019). De plus, en raison de son caractère intégrateur et global, axé sur la prise de décision, il est recommandé de répéter le processus d'évaluation pour analyser en profondeur les aspects à améliorer et les changements apportés (Ratnaya et al., 2022). Cela peut être difficile si les ressources financières et humaines nécessaires ne sont pas disponibles. Dans cette recherche doctorale, il a fallu deux ans pour mener à bien une évaluation complète, y compris le processus d'amélioration et l'évaluation de l'impact.

D'autre part, ce modèle d'évaluation nécessite la participation des parties prenantes et, en particulier, des responsables du programme. Selon certains auteurs (Bukit et al., 2019 ; Sopha & Nanni, 2019), cela peut entraîner des conflits d'intérêts lors de la communication des résultats et même affecter le bon déroulement du processus d'évaluation. Dans le cas de la présente recherche, cet aspect a eu une certaine influence sur la quantité de participation aux processus d'évaluation qualitative, car tous les groupes d'intérêt n'ont pas répondu avec la même implication aux processus d'évaluation, en particulier en ce qui concerne le transfert et l'impact.

2. Particularité méthodologique

Comme expliqué dans le chapitre 5, cette recherche s'inscrit dans une approche d'évaluation qualitative, basée sur la complémentarité méthodologique. Bien que la qualité et la pertinence des données permettent d'obtenir des résultats fiables, le nombre de participants à chaque processus d'évaluation varie considérablement. Cela est dû à la variation entre les personnes inscrites, les personnes qui terminent la formation et celles qui sont disposées à participer aux processus d'évaluation post-formation. Par conséquent, les résultats reflètent les besoins, la satisfaction et les opinions d'un groupe de personnes spécifique. De plus, étant donné que l'objet d'étude est une proposition unique, il n'est pas possible de comparer les résultats obtenus avec d'autres propositions de formation sur le sujet. Par conséquent, ces résultats ne peuvent pas être généralisés et la recherche peut être qualifiée d'étude de cas.

3. Contexte de la recherche

Ce dernier facteur se révèle être à la fois une force et une limitation de cette étude. Comme mentionné précédemment, le projet à l'origine de cette recherche doctorale a été développé dans le cadre d'un partenariat transfrontalier et financé par des fonds publics. De plus, grâce à une recherche doctorale précédente (Curto, 2021) menée dans le même projet, il a été possible de définir un référentiel de compétences des acteurs de la formation en alternance à l'université. Cela a posé les bases pour la mise en œuvre du cours de formation. Cependant, la clôture du projet au début de l'année 2022 a entraîné l'interruption du financement. Après avoir évalué la transférabilité et l'impact, et après avoir examiné les options avec l'équipe pédagogique pour sa poursuite, il a été décidé de ne pas mettre en place une troisième version du cours de formation, mettant ainsi fin à cette recherche.

7.6.2. Axes de recherche futurs

Finalement, à titre d'épilogue, quelques réflexions sont présentées sur les axes de recherche futurs émergents à la suite des résultats obtenus.

1. Quelles sont les opportunités pour rentabiliser le cours de formation ?

Nous comprenons par rentabiliser le fait de rendre quelque chose productif ou bénéfique, de générer une rémunération. Dans le cas de cette recherche, il convient de souligner le manque de modèle économique pour garantir la viabilité financière et les ressources nécessaires au maintien de la formation. Ainsi, une première ligne de recherche se situe dans le domaine économique et du financement de la formation virtuelle.

Certaines options de modèles économiques utilisés pour assurer l'autofinancement des cours en ligne ont été mentionnées, telles que la vente de certificats ou documents attestant la finalisation de la formation et le travail de certains contenus, la publicité ou la vente du produit au secteur des entreprises (Cisel, 2018) ou à une plateforme regroupant différents cours en ligne comme MiriadaX (Nascimbeni et al., 2020). Il serait intéressant d'analyser quel modèle économique conviendrait le mieux à cette situation, en tenant compte de l'évaluation du contexte fournie dans cette recherche et des exigences pédagogiques de chaque modèle.

D'autre part, en ce qui concerne l'exploitation du matériel pédagogique et du travail réalisé, il existe des expériences de transformation de cours en ligne, créés dans le cadre de projets ou de post-doctorats, qui ont perdu leur financement et ne peuvent pas proposer de nouvelles versions du cours tel qu'il était initialement prévu. On peut citer le cas de Padilla & Rodríguez (2019), qui ont cherché à transformer la conception de leur cours, basé sur des activités collaboratives, afin de le convertir en

une ressource éducative ouverte (REO ou OER en anglais). Parmi les stratégies utilisées, on peut noter la transformation des activités en questionnaires à choix multiples avec correction automatique, la limitation des espaces d'interaction (forums) pour des questions ou des doutes spécifiques, et la suppression du certificat de fin de cours en raison de l'impossibilité de vérifier la progression et les travaux réalisés. Étant donné la similitude de la situation entre le cas présenté par Padilla & Rodríguez (2019) et l'objet d'étude analysé, il serait intéressant de rechercher comment la formation évaluée pourrait être transformée en ce type de ressource pédagogique.

Dans cette optique, plusieurs auteurs ont analysé les différences entre les cours en ligne ou MOOC et les REO (Jemni & Koutheair, 2017 ; Orr et al., 2015 ; Stracke et al., 2019), mettant en avant le caractère ouvert, gratuit et réutilisable des REO par rapport aux MOOC. Ainsi, dans une éventuelle transformation de la formation en un ensemble de REO, différents critères tels que l'accessibilité, la distribution et la réutilisation du contenu devraient être pris en compte. Cela constitue également une deuxième ligne de recherche future, dans le cadre de la problématique de la durabilité du cours.

2. Dans quelle mesure les résultats de cette recherche peuvent-ils être utiles au public ?

L'intérêt des résultats de cette recherche réside, tout d'abord, dans la constatation du manque de formation en compétences pour les acteurs professionnels de la formation en alternance à l'université en Espagne (Virgós et al., 2022). Grâce au processus de révision bibliographique et à l'évaluation du contexte du programme de formation, il a été confirmé que le besoin est réel et que l'objet d'étude a le potentiel de répondre à la demande de développement de la formation en alternance dans les institutions universitaires espagnoles, offrant la possibilité aux universitaires et aux professionnels du monde du travail de se former et de mieux comprendre les opportunités de ce modèle de formation.

Deuxièmement, cela met en évidence le manque de réglementation et de cadre législatif en ce qui concerne la mise en place de la formation en alternance en général et, plus spécifiquement, la promotion du développement professionnel des acteurs impliqués, tant du monde académique que du monde du travail (UNIA, 2022). Actuellement, pour exercer le rôle de tuteur en entreprise ou de tuteur académique, aucune formation spécifique ni accréditation de compétences particulières ne sont requises. L'accès à la formation n'est pas non plus réglementé et cela dépend des universités et des entreprises de décider si les personnes impliquées reçoivent une formation ou non.

Enfin, cette recherche doctorale présente une proposition de formation unique et un système d'évaluation associé, avec un contrôle de qualité à la fois du contenu de la formation et du processus d'évaluation lui-même. Cela offre aux institutions universitaires intéressées par l'adoption de formations en alternance la possibilité de proposer un cours d'introduction et de choisir les profils professionnels à former. De plus, cela constitue une ressource de formation utile et adaptée pour les entreprises intéressées à accueillir des étudiants universitaires en apprentissage.

Par conséquent, ces réflexions donnent lieu à deux autres axes de recherche : l'analyse détaillée du cadre législatif et professionnel pour le développement et la mise en œuvre de la formation en alternance dans les institutions universitaires en Espagne, ainsi que des recherches sur les exigences de formation pour les acteurs professionnels impliqués et l'adaptation du cours de formation à d'autres institutions universitaires.

3. Dans quelle mesure cette recherche évaluative contribue-t-elle au domaine de l'évaluation de la formation ?

Grâce à la flexibilité et à l'adaptabilité du modèle CIPP (Sopha & Nanni, 2019 ; Stufflebeam & Zhang, 2017 ; Zhang et al., 2011), le processus d'évaluation de ce cours a le potentiel d'être reproduit dans d'autres processus d'évaluation de la formation en ligne, quel que soit le sujet de l'objet d'étude. Cependant, il convient de noter, comme mentionné précédemment, que la réalisation du cycle complet d'évaluation nécessitera des ressources financières et humaines pour évaluer toutes les phases et formuler des propositions d'amélioration.

De plus, cette recherche présente un modèle de plan d'amélioration organisé par dimensions évaluées, ainsi que des exemples de questionnaires et de stratégies d'évaluation pendant et après le cours de formation qui peuvent être adaptés à d'autres recherches.

Enfin, dans le cadre d'un possible axe de recherche sur la transformation de la conception du cours, il serait important d'analyser et de développer des stratégies de communication sur les avantages et les inconvénients des ressources éducatifs ouverts dans le milieu universitaire (Tlili et al., 2020) et d'évaluer le système organisationnel de l'institution, afin de comprendre dans quelle mesure il est possible d'investir dans ce type de processus et, complémentairement, d'évaluer sa mise en œuvre et ses résultats d'application.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- AENOR. (2020). *UNE 71362. Calidad de los materiales educativos digitales*. Disponible: https://intef.es/wp-content/uploads/2020/01/AnexoF_UNE_713622017.pdf (16 Marzo 2023)
- AENOR. (2012). *Norma UNE 66181:2012 Gestión de la calidad. Calidad de la Formación Virtual*. Madrid: AENOR.
- ACUP. (2015). *Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán*. Asociación Catalana de Universidades Públicas. Universitat de Lleida, España. <https://www.acup.cat/sites/default/files/promocion-y-desarrollo-de-la-formacion-dual-en-el-sistema-universitario-catalan.pdf>
- ACER (2015). *Work Integrated Learning in STEM in Australian Universities*. Australian Council for Educational Research, Final Report, Submitted to the Office of the Chief Scientist.
- Aguaded, I. & Fandos, M. (2008). Web 2 (y 3.0) desde una óptica empresarial. *Edutec*, 26, pp. 1-6. <https://doi.org/10.21556/edutec.2008.26.467>
- AKTO. (2022). ACO Transverses. Formation de Tutuers. https://espaceformation.akto.fr/recherche?sort=searchScore-desc&location_level=country&offset=0&freeSearchMatchAllWords=false&location=France&search=tuteur#!?sort=searchScore-desc&location_level=country&offset=0&location=France&search=tuteur&size=9
- Alario-Hoyos, C., Estévez, I., Pérez, M., Delgado, C. & Fernández, C. (2017). Understanding Learners' Motivation and Learning Strategies in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2996>
- Aldana, G. M. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. *Pedagogía y Saberes*, 26, pp. 51-56. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys51.56>
- Aldowah, H., Al-Samarraiem, H., Alzahrani, A. I. & Alalwan, N. (2020). Factors affecting student dropout in MOOCs: a cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*, 32, pp. 429-454. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y>
- Alexandron, G., Wilttrout, M. E., Berg, A., Gershon, S. K. & Ruipérez-Valiente, J. A. (2023). The effects of assessment design on academic dishonesty, learner engagement, and certification rates in MOOCs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(1), pp. 141–153. <https://doi.org/10.1111/jcal.12733>
- Algaba, E. (2016). Formación: la base de una cultura empresarial de cumplimiento. *Revista Internacional Transparencia e Integridad*, 1, pp. 1-6. <http://hdl.handle.net/10486/702557>
- Alonso-Mencía, M. E., Alario-Hoyos, C., Maldonado-Mahauad, J., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M. & Delgado-Kloos, C. (2020). Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review. *Educational Review*, 72(3), 319-345. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566208>

- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En A. Rivera Otero, & M. Pérez Solís (Coord.). *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). MEC. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1NRS79H37-6XKDFC-22R/aprender%20aprender.pdf>
- Alonso-Tapia, J., Montero, I. & Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4162/trealu_a2015_martinez_estrella_immediates_a_annex_1.pdf?sequence=2
- Álvarez, C. & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), Art.14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- ANECA. (2021). *Guía para la elaboración de un plan de mejoras*. Disponible: <https://www.unirioja.es/servicios/opp/acr/doc/GPlanMejoraD-v1.0-2021-02.pdf>
- ANECA. (2022). *Libros Blancos*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (sitio web). <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Aneas-Novo, C., Sánchez-Rodríguez, J., & Sánchez-Rivas, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Nueva época*, 21, pp. 94-108. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>
- Aneas-Novo, C. (2020). *Evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga. RIUMA. <https://hdl.handle.net/10630/19127>
- Añorve, M. (1991). La fiabilidad en la entrevista: la entrevista semi estructurada y estructurada, un recurso de la encuesta. *Investigación Bibliotecológica*, 5(10), pp. 29-37. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.1991.10.3793>
- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, 32(1), pp. 45-61. ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032105>
- Arias, S.A., Labrador, L. & Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), pp. 307-322. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660262007>
- Arrazola, M., Galán, S. & De Hevia, J. (2018). Desempleo juvenil en España: situación, consecuencias e impacto sobre la vida laboral de los adultos. *Papeles de Economía Española*, 156, pp. 62-75. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PEE/156art06.pdf
- Asenjo, J. (2016). *La competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/368216>
- Astigarraga, E. & Carrera, X. (2018). Necesidades a Futuro y Situación Actual de las Competencias en Educación Superior en el Contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), pp. 35-58. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.731>
- Astigarraga, E., Mongelos, A. & Carrera, X. (2020). Evaluación basada en los Resultados de Aprendizaje: Una Experiencia en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 27-48. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.002>

Atchoarena, D. (2021) Universities as Lifelong Learning institutions: a new frontier for Higher Education? En H. Van't Land, A. Corcoran & D. Iancu. (Eds.), *The Promise of Higher Education*. (pp. 311-312). Springer.

Atiaja, L. & García, A. (2020). Los MOOC: Una alternativa para la formación continua. *Revista Scientific*, 5(18), pp. 120-136. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.6.120-136>.

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. [Tesis doctoral, Université Jean Jaurès – Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01079595/document>

Azkue, I., Urcola, L. & Allur, E. (2021). Modelo de tutorización dual y el proceso de reflexión como parte del proceso de aprendizaje. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 5, pp. 1-11. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/378667/485742>

B

Badali, M., Hatami, J., Banihashem, S.K., Rahimi, E., Noroozi, O. & Eslami, Z. (2022). The role of motivation in MOOCs' retention rates: a systematic literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning (RPTEL)*, 17(5), pp. 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00181-3>

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos Básicos. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20. <http://hdl.handle.net/11441/55455>

Bates, M. (2011). Work-integrated learning workloads: The realities and responsibilities. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 12(2), pp. 111-124.

Bautista, J.R., Martínez, R. & Saiz, M. (2001). La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 4(1), p.1-23. <https://doi.org/10.5944/ried.4.1.1192>

Beaven, T., Hauck, M., Comas-Quinn, A., Lewis, T. & De los Arcos, B. (2014) MOOCs: Striking the Right Balance between Facilitation and Self-Determination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), pp. 31-43. http://jolt.merlot.org/vol10no1/beaven_0314.pdf (19 septiembre 2021).

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Gedisa.

Beraza, J.M. & Azkue, I. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en GADE. *Journal of Management and Business Education*, 1(1), pp. 53-68.

Beraza, J.M. (2019). Modalidades de acceso al mercado laboral de los jóvenes universitarios. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 25, pp. 95-123.

Bernal, F., Maldonado, J., Villalba, K., Zúñiga, M., Veintimilla, J. & Mejía, M. (2020). Analyzing Students' Behavior in a MOOC Course: A Process-Oriented Approach. En: C. Stephanidis, D. Harris, W. Li, D. Schmorow, C. Fidopiastis, P. Zaphiris, A. Ioannou, X. Fang, R. Sottolare, J. Schwarz. (Eds.). *HCI International 2020 – Late Breaking Papers: Cognition, Learning and Games. Lecture Notes in Computer Science*, 12425, (pp. 307-325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60128-7_24

- Biencinto, C. & Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE*, 10(2), pp. 101-116. <https://doi.org/10.7203/relieve.10.2.4324>
- Billorou, N., Pacheco, M. & Vargas, F. (2011). *Guía para la evaluación de impacto de la formación*. Organización Internacional del Trabajo (CINTERFOR). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/guiaevaluacion_imp.pdf
- Bingöl, I., Kursun, E. & Kayaduman, H. (2020). Factors for Success and Course Completion in Massive Open Online Courses through the Lens of Participant Types. *Open Praxis*, 12(2), pp. 223-239. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267248.pdf>
- Bizarro, W., Sucari, W. & Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), pp. 374-390. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Blanco, N. & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social, *Espacios Públicos*, 19(45), pp. 97-111. <https://www.redalyc.org/journal/676/67646966005/html/>
- BOE. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- BOE. (2012). *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual*. Boletín oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-13846-consolidado.pdf>
- BOE. (2015). *Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores*. Boletín oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-11430-consolidado.pdf>
- BOE. (2017). *Real Decreto 581/2017, de 9 de junio, por el que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 2013/55/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de noviembre de 2013, por la que se modifica la Directiva 2005/36/CE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales y el Reglamento (UE) n.º 1024/2012 relativo a la cooperación administrativa a través del Sistema de Información del Mercado Interior (Reglamento IMI)*. Boletín Oficial del Estado. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2017-6586>
- BOE. (2020). *Ley 11/2020, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2021*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17339-consolidado.pdf>
- BOE. (2021a). *Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-21788-consolidado.pdf>
- BOE. (2021b). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. Boletín Oficial del Estado. Disponible: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/dof/spa/pdf>

Bonk, C. J., Zhu, M., Kim, M., Xu, S., Sabir, N. & Sari, A. R. (2018). Pushing toward a more personalized MOOC: Exploring instructor selected activities, resources, and technologies for MOOC design and implementation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), pp. 93–115. DOI:[10.19173/irrodl.v19i4.3439](https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3439)

Boudjaoui, M., Clénet, J. & Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), pp. 239-258. <http://hdl.handle.net/11162/112207>

Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis*, 5(1), pp. 63-75. <https://doi.org/10.7202/1037195ar>

Boudjaoui, M. (2019). L'alternance à l'université au risque d'une asymétrie des apprentissages. *Éducation & Formation*, e-314, pp. 111-127. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/6594/1/e_314.pdf#page=111

Bukit, A., Bastari, A. & Putra, G. (2019). Evaluation of Learning Programs in Indonesian Naval Technology College with the Context, Input, Process, and Product (CIPP) Model. *International Journal of Applied Engineering Research*, 14(20), pp. 3823-3827. http://ripublication.com/ijaer19/ijaerv14n20_02.pdf

C

Cabero, J. y Palacios, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>

Cabrera, N. & Fernández-Ferrer, M. (2020). Claves para una evaluación en línea. En Sangrá, A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia on-line* (pp. 81-98). UOC.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. SINTESIS.

CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia). (2010). *Autoevaluación de Programas de Educación a Distancia*. CALED

Calvo, S., Lyon, F., Morales, A. & Wade, J. (2020). Educating at Scale for Sustainable Development and Social Enterprise Growth: The Impact of Online Learning and a Massive Open Online Course (MOOC). *Sustainability*, 12(8), pp. 1-15 <https://doi.org/10.3390/su12083247>

Cámara de Valladolid (2020) *Curso online gratuito para tutores de empresa FP Dual*. <https://www.camaravalladolid.com/curso/curso-online-gratuito-para-tutores-de-empresa-fp-dual/> (13 septiembre 2022).

Camilleri et al. (2020). Formación Dual de Calidad: Un Manual para las Instituciones Educativas. En S. Feliciano, N. Wagner & S. Wiechmann. (Eds.) *ApprenticeshipQ*, Comisión Europea & Erasmus +. <https://apprenticeshipq.eu/wp-content/uploads/sites/3/2020/10/Formacion-dual-de-calidad-un-manual-para-las-instituciones-educativas.pdf>

Camilli, A. (2019). Big Shoes to Fill: An Evaluation Journey in the Footsteps of Daniel L. Stufflebeam. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 15(33), pp. 30-36. <https://doi.org/10.56645/jmde.v15i33.609>

- Canchola, J. A. & Glasserman, L. D. (2020). Factors that influence learner engagement and completion rate in an xMOOC on energy and sustainability. *Knowledge Management & E-Learning*, 12(2), pp. 129–146. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2020.12.007>
- Cardinal, D., Couturier, L., Savard, J., Tremblay, M., & Desmarais, M. (2014). La supervision de stagiaires : un art qui s'apprend. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 20(1), pp. 42-75. <https://doi.org/10.7202/1025794ar>
- Carvajal, R.P., Romero, A. J. & Álvarez, G. (2017). Estrategia para Contribuir a la Implementación de la Formación Dual de los Profesionales de Ciencias Empresariales en las Pequeñas y Medianas Empresas de la Provincia Tungurahua, Ecuador. *Formación universitaria*, 10(5), pp. 29-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500004>
- Castañeda, G., & Alarcón, G. (2019). Evaluación de la satisfacción de alumnos de educación superior del Centro Universitario Sur de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Innovaciones de Negocios*, 15(30), pp. 223-241. <https://doi.org/10.29105/rinn15.30-5>
- Castillo, S & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Prentice Hall.
- CCI Formation. (2022). *CCE (Certification) Exercer le rôle de tuteur en entreprise*. <https://www.formation-cci.fr/formations-professionnelles/toutes-les-formations/803-cce-certification-exercer-le-role-de-tuteur-en-entreprise>
- CFA AFANEM. [CFA AFANEM] (30 Octubre 2019). *La formation en apprentissage, c'est quoi ?* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hmG5h-8YmLs&t=0s>
- CIFPA (2021). *XV Curso de formación de tutores de centro de FP Dual* (Online). <https://cifpa.aragon.es/cursos/tutor-dual-centro-xv-322/> (Consulta 13 septiembre 2022)
- Christiansen, L., Pors, F. & Laursen, E. (2021). Reflective practice-based learning in further technical education. En L. H. Horn & L. N. Vetner (Eds.) *Proceedings for the European Conference on Reflective Practice-based Learning 2021*, pp. 145-155. <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Samarbejde/Arrangementer/ECRPL2021- Proceedings.pdf>
- Cisel, M. (2018). Les MOOCs français à l'épreuve de la viabilité économique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 12. <https://doi.org/10.4000/rfsic.3355>
- Cobos-Rius, H., Curto, A., Sabrià, V. & Fortó, J. (2021). Dual Training in Higher Education - A Professional Development Course. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 12(2), pp. 4460-4467. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2021.0545>
- Coiduras, J., Correa-Molina, E., Boudjaoui, M. & Curto, A. (2017). Formación Dual en el Grado de Educación: Claves Organizativas y Pedagógicas. *Revista Currículum*, 30, pp. 81-102.
- Comisión Europea. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Disponible: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Comisión Europea. (2017). *European Pillar of Social Rights*. Publication Office. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf

Comisión Europea. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274&qid=165331489468>

Conrad, D. & Openo, J. (2018). *Assessment strategies for online learning*. AU Press.

Cook, T. & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa* (5ª ed.) Editorial Morata.

Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educar*, 51(2), pp. 259-275.

Correa, S., Puerta, A. & Restrepo, B. (1996). Investigación Evaluativa. En G. Briones & M.J. Restrepo, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (Módulo 6). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. <https://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BIBLIOTECA%20UNIVERSITARIA%20DEL%20ISDI/COLECCION%20DE%20LIBROS%20ELECTRONICOS/LE-118/LE-118.PDF>

Council of the European Union. (2014). *Council Recommendation on a Quality Framework for Traineeships*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:32014H0327\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:32014H0327(01))

Cifuentes, J. (2020) Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, Num. Esp, pp. 115-127. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2149>

Crespo, R. (2020). Estudio sobre la actitud y las expectativas de los estudiantes del Grado en Turismo de la Universidad de Almería. *Know and share psychology*, 1(2), pp. 63-75. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i2.3198>

Curado, C. & Martins, S. (2014). Training evaluation levels and ROI: the case of a small logistics company. *European Journal of Training and Development*, 38(9), pp. 845-870. <https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2014-0037>

Curto, A. (2021). *Los profesionales de la formación dual en el ámbito universitario: identificación de perfiles, funciones y competencias*. [Tesis de doctorado, Universitat de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/672260>.

D

Dalal, A., Kumar, A. & Chattopadhyay, S. (2022). Online Learning Trends During the Pandemic. En: V. Kumar & G. Gupta. (Eds.). *Strategic Management during a Pandemic*. (pp. 195-220). Routledge.

Dean, B.A. & Campbell, M. (2020). Reshaping WIL in a post-COVID-19 world of work. *International Journal of Work-Integrated Learning*, Special Issue, 21(4), pp. 356-364. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271541.pdf>

- Debarge, C. (2019). *Learning language through Task-based MOOCs*. Proceedings of EMOOCs 2019, pp. 100-107. http://ceur-ws.org/Vol-2356/experience_short4.pdf
- DeSilets, L. D. (2018). An Update on Kirkpatrick's Model of Evaluation: Part Two. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 49(7), pp. 292–293. <https://doi.org/10.3928/00220124-20180613-02>
- Deusto Dual (2019). *El Modelo Deusto de Formación Dual y la Escuela para la Facilitación Dual: 'The Art of CO'*. Deusto Dual y Basque University System: Enterprise.
- Diz, M.J. (2017) Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, A6-007. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Dirkx, J. M. (2011). Work-Related Learning in the United States: Past Practices, Paradigm Shifts, and Policies of Partnerships. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 293-306). Sage.
- DuBois, B., Krasny, M. & Russ, A. (2019). Online professional development for environmental educators: strategies to foster critical thinking and social interactions, *Environmental Education Research*, 25(10), pp. 1479-1494. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1564247>

E

- EDUCAUSE. (2022). *Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Educause, Bolder. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2022/4/2022hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=6F6B51DFF485A06DF6BDA8F88A0894EF9938D50B>
- EEES. (1999). *Declaración conjunta de ministros europeos de educación reunidos en Bolonia*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf (Consulta 15 julio 2022).
- EEES. (2015a). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. EURASHE. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf
- EEES. (2015b). Comunicado de Yerevan. European Higher Education Area. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>
- EEES (2012). Comunicado Ministerial de Bucarest. Documento oficial. Disponible: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- EEES. (2018). *Comunicado de París*. European Higher Education Area. [ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)
- EEES (2020). Comunicado Ministerial de Roma. Documento oficial. Disponible: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

- Echeverría, B. & Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), pp. 4-34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), art. 4. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Esquicha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, pp. 61-78. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.04>
- Eurostat. (2022). *Euro Area Unemployment April 2022*. European Statistics Site. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/14636259/3-01062022-AP-EN.pdf/85134828-9c7a-898b-1636-00c24ddca735> (25 julio 2022).

F

- Fábrega, S. [Club Excelencia en Gestión] (23 Abril 2021). *Descubre el Modelo EFQM*. <https://www.youtube.com/watch?v=eVmoqldN2c>
- Farrell, T. (2019) Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), pp. 277-286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
- Feixas, M. et al. (2011). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), pp. 219-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5527>
- Ferrández, A. (1993) Diseño y proceso de la evaluación de adultos. En A. Ferrández, J. PEIRO, J. & J.M. PUENTE. (Eds.), *La evaluación en la educación de personas adultas*, (pp. 9-70). Diagrama.
- Fernández-Ferrer, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿ficción o realidad? El papel de los cursos en línea masivos y abiertos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), pp. 445-461. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038024>
- Fernández-Pampillón, A.M., Domínguez, E. & de Armas, I. (2012). Diez criterios para mejorar la calidad de los materiales didácticas digitales. *VII Jornadas de Campus Virtual UCM*, pp. 25-34. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10344>
- Ferreira, C., Arias, A.R. & Vidal, J. (2022). Quality criteria in MOOC: Comparative and proposed indicators. *PLOS ONE*, 17(12), e0278519. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278519>
- Foro Económico Mundial. (2021). *Upskilling for shared prosperity*. Insight Report. World Economic Forum, pp. 1-46. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Upskilling_for_Shared_Prosperty_2021.pdf

Foro Económico Mundial. (2020). *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, Colonia/Genova. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf

Fundación CYD. (2021a). Informe CYD 2020. *Relación entre los graduados universitarios y el mercado laboral en España*. Fundación Conocimiento y Desarrollo, España. [Fundacion CYD](#)

Fundación CYD. (2021b). *La Universidad del Futuro o el Futuro de la Universidad. Un futuro de Colaboración*. Fundación Conocimiento y Desarrollo, España. [Un-futuro-de-colaboración2.pdf \(fundacioncyd.org\)](#)

Fundación CYD. (2022). *Informe CYD 2021/2022*. Fundación Conocimiento y Desarrollo, España. https://www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2022/12/ICYD2021_D_CAP2.pdf

Francescucci, A. & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of marketing Education*, 41(1), pp. 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>

G

Gairín, J. (2010). La evaluación del Impacto en Programas de Formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 8(5), pp. 21-43. ISSN: 1696-4713. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>

Gallardo, F., Carter, B., & López-Pastor, V. M. (2019a). Evaluación formativa y compartida en la universidad chilena: Resultados tras cuatro años de implementación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), pp. 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>

Gárate, M. & Cordero, G. (2019) Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), pp. 209 – 221. DOI: 10.21703/rexe.20191836garate10

García, M.J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 11-28. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2009.16.1>

García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 25-32. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

García, L., Ruiz, M. & Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Editorial Ariel SA.

García, L. & Ruíz, M. (2010). La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22(1), pp. 141-162. <https://doi.org/10.14201/7135>

García, S., Serrano, J., Díaz, R., Sol, J., Aguirre, J. & Galí, L. (2020). *Las empresas españolas frente a la revolución del reskilling*. Future for Work Institute & EY España. https://www.ey.com/es_es/workforce/las-empresas-espanolas-frente-a-la-revolucion-del-reskilling

García-Coronado, E. (2012). *Implementación del modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick en un curso de capacitación en una empresa de procesamiento de datos*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. UANL Repositorio Académico Digital. <http://eprints.uanl.mx/2809/1/1080256518.pdf>

- García-López, J. R. (2014). El desempleo juvenil en España. *Información Comercial Española, Revista De Economía*, 1(881), pp. 11-28. <http://www.revistasice.com/index.php/ICE/article/view/1728>
- Garrido, J.E., Giné, F., Granollers, S., Lerida, J., Moltó, M. & Valls, M. (2020). Formación dual en el máster en ingeniería informática: una nueva orientación de formación universitaria. *Actas de las XXVI Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*, 5, pp. 189-196. <http://hdl.handle.net/10045/125042>
- Geay, A., & Sallaberry, J. C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, pp. 7-15. www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_1999_num_128_1
- Gil-Quintana, J. (2019). Interconectados apostando por la construcción colectiva del conocimiento. Aprendizaje móvil en educación infantil y primaria. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 54, pp. 185-203. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.10>
- Goglio, V. (2022). *The Diffusion and Social Implications of MOOCs. A Comparative Study of the USA and Europe*, Routledge. ISBN: 97810 030 09757.
- Göhringer, A. (2002). University of cooperative education–karlsruhe: the dual system of higher education in Germany. *Training Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 53, pp. 58.
- González, E. (2015). Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación del estudiantado en Bibliotecología. *Revista e-Ciencias de la Información*, 5(2), pp. 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4768/476847248005.pdf>
- Goopio, J., & Cheung, C. (2020). The MOOCs dropout phenomenon and retention strategies. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(1), pp. 177-197. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1809050>
- GRAEP. (2022). *L'évaluation de programmes*. Graep.org. <https://graep.org/page/l-evaluation-de-programme> (3 octubre 2022).
- Graf, L., Fortwengel, J. & Bernhard, N. (2014). *Dual Study Programmes in Global Context: Internationalisation in Germany and Transfer to Brazil, France, Qatar, Mexico and the US*. DAAD. ISBN 978-3-87192-913-7
- Guerrero, C. (2015). UMUMOOC Una propuesta de indicadores de calidad pedagógica para la realización de cursos MOOC. *Campus Virtuales*, 4(2), pp. 70-76. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/96/89>
- Guerrero, A., Rodríguez, F. López, L. & Solís, E. (2022). Alfabetización Ambiental en la formación inicial docente: diseño y validación de un cuestionario. *Enseñanza de las Ciencias*, 40(1), 25-46. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3517>
- Gudrun, C., Williams, M. & Saifuddin, M. (2021). Digital transformation through reflection and action in continuing education. En L. H. Horn & L. N. Vetner (Eds.) *Proceedings for the European Conference on Reflective Practice-based Learning 2021* (pp. 49-59). <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Samarbejde/Arrangementer/ECRPL2021- Proceedings.pdf>
- Guiñazú, G. (2004). Capacitación efectiva en la empresa. *Invenio*, 7(12), pp. 103-116. <https://www.redalyc.org/pdf/877/87701209.pdf>

Guo, X., Wang, L., Zhang, J., Ye, C., & Wang, D. (2010). Construction of university Collaboration and Learning Environment (CLE) Based on open source software Sakai. 2010 2nd International *Conference on Education Technology and Computer*, pp. 557-559. DOI:10.1109/icetc.2010.5529188

H

Hameed, S., Badii, A. & Cullen, A. J. (2008). *Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment*. En: European and Mediterranean conference on information systems (EMCIS 2008), Dubai.

Hamburg, I. (2020). Facilitating Lifelong Learning in SMEs Towards SDG4. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(9), pp. 262-272. <https://doi.org/10.14738/assrj.79.9010>

Hannis, R., Vicentia, O., Teck, T.S. & Sorooshian, S. (2020). The Disruptive Power of Massive Open Online Course (MOOC). *International Journal of Information and Education Technology*, 10(1), pp. 42-47. DOI: 10.18178/ijiet.2020.10.1.1337

Harden, R.M., Crosby, J., Davis, M.H., Howie, P.W. & Struthers, A.D. (2000). Task-based learning: the answer to integration and problembased learning in the clinical years. *Medical Education*, 34, pp. 391-397. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00698.x>

Harris, R. (2019). Enhancing Work-based Learning: Different 'Trainer' Roles, Different Types of Guidance? En A. Bahl & A. Dietzen (Eds.): *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. A UNEVOC Network Contribution. Bonn, pp. 235-251.

Ház, A. [Andreis Ház Naaris] (20 Junio 2019). *Model de Formació Dual UDL (Sub. ESP, FRA)* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=RLdcOJ-JCYw>

He, Y. & Bagwell, D. (2022). Supporting teachers working with English learners: Engagement and impact of a professional development program. *TESOL Journal*, 13(1), e632. <https://doi.org/10.1002/tesj.632>

Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), pp. 5 - 21. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>

Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), pp. 37-54. <http://doi.org/dqnj7v>

Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context Counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, pp. 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>

Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Lukassen, N. B., Sørensen, I. M., ValbakAndersen, C., & Bundgaard, S. B. (2020). *White Paper on Reflective Practice-based Learning. Professions and Professionalism* (Vol. 10). University College of Northern Denmark.

I

Ibrahim, N., & Edgley, A. (2015). Embedding Researcher's Reflexive Accounts within the Analysis of a Semi-Structured Qualitative Interview. *The Qualitative Report*, 20(10), pp. 1671-1681. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2347>

- Ihantola, P., Fronza, I., Mikkonen, T., Noponen, M. & Hellas, A. (2020). *Deadlines and MOOCs: How Do Students Behave in MOOCs with and without Deadlines*. 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), pp. 1-9. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274023>
- Instituto Máquina Herramienta. (2012). *Determinación y estimación de variables clave para la formación en alternancia para el empleo. Análisis univariable para la definición del marco conceptual y del marco operativo para la implantación de formaciones en alternancia para el empleo en la CAPV*. Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.
- Instituto Máquina Herramienta. [IMH Campus] (19 Mayo 2017a). *¿Qué es la formación Dual? Ixaka Egurbide* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Xdg8beEKCL4>
- Instituto Máquina Herramienta. [IMH Campus] (19 Mayo 2017b). *Experiencias de alumnos de Ingeniería Dual. Iván Ayora* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GAgA7qTbEWo>
- Instituto Máquina Herramienta. (2022a). Características del modelo dual: conexión con la empresa. Instituto Máquina Herramienta (sitio web). <https://www.imh.eus/es/ingenieria-dual/caracteristicas-modelo-dual>
- Instituto Máquina Herramienta. (2022b). Plan de estudios del Grado Dual en Ingeniería. Instituto Máquina Herramienta (sitio web). <https://www.imh.eus/es/ingenieria-dual/grado-dual/informacion-academica/plan-de-estudios>
- ISO. (2017). *ISO 29993 :2017. Services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel – Exigences de service*. International Standards Organization. <https://www.iso.org/fr/standard/70357.html>
- ISO. (2019). *L'ISO en bref. Le monde va loin quand il s'accorde*. Secrétariat central de l'ISO. https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/fr/PUB100007_fr.pdf
- ISO. (2021). *ISO 29994 :2021. Éducation et services de formation – Exigences relatives aux services d'enseignement à distance*. International Standards Organization. <https://www.iso.org/fr/standard/54663.html>
- Izquierdo, A., Viscarret, J. & Uriz, M.J. (2013). Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España, *Cuadernos de trabajo social*, 26(1), pp. 127-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4376534>

J

- James, D. M., Pilnick, A., & Collins, L. (2016). Participants' use of enacted scenes in research interviews: A method for reflexive analysis in health and social care, *Social Science & Medicine*, 151, pp. 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.12.040>
- Jemni, M. & Koutheair, M. (2017). Towards empowering open and online education in the Arab world through OER and MOOCs. En M. Jemni, M. Koutheair & Kinshuk. (Eds.) *Open Education: from OERs to MOOCs*, (pp. 73-101). Springer.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluations. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Sage

Jonck, P. (2014). The mitigating effect of work-integrated learning on graduate employment in South Africa. *Africa Education Review*, 11(3), pp. 277–291. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934988>

K

Khlaif, Z. N., Ghanim, M., Abu Obaid, A., Salha, S., & Affouneh, S. (2021). The Motives and Challenges of developing and delivering MOOCs courses. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e23904. <https://doi.org/10.14201/eks.23904>

Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs. The Four Levels*. Berret-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs. The Four Levels*. (2^a Ed.). Berret-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J.D. (2009). *Transferring Learning to Behavior: Using the Four Levels to Improve Performance*. Berrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, J.D. & Kirkpatrick, W. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. ATD Press.

Kizilcec, R., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses. En: *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, pp. 170–179. ACM. <https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>

Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. & Robinson, P. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge.

L

Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2014). Effects of mobile learning time on students' conception of collaboration, communication, complex problem-solving, meta-cognitive awareness and creativity. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8(3-4), pp. 276–290. <http://dx.doi.org/10.1504/IJMLO.2014.067029>

Lane, L. M. (2012). *Three kinds of MOOCs*. <http://www.lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/> (19 septiembre 2022)

Langseth, I., Jacobsen, D. Y. & Haugsbakken, H. (2021). MOOCs for Flexible and Lifelong Learning in Higher Education. The Struggle from within Loosely Coupled Organization. En C. Meinel et al. (Eds.), *L@s EMOOCs 2021*, pp. 63-78.

Le Boterf, G. (2022). *Développer les compétences des professionnels : construire les parcours de professionnalisation*. Édition d'Organisation, Paris.

Lee, H.S., Mojica, G.F., & Lovett, J.N. (2020). Examining how online professional development impacts teachers' beliefs about teaching statistics. *Online Learning*, 24(1), pp. 5-27. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1992>

- Lee, K.T. & Duncan-Howell, J. (2007). How do we know E-Learning works? Or does it? *E-learning*, 4(4), pp. 482-496. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2007.4.4.482>
- Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Practicum*, 1(1), pp. 24-39. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8255>
- Liapis, A., Maratou, V., Panagiotakopoulos, T., Katsanos, C. & Kameas, A. (2022). UX evaluation of open MOOC platforms: a comparative study between Moodle and Open edX combining user interaction metrics and wearable biosensors, *Interactive Learning Environments*, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2048674>
- Lima, M. & Fabiani, T. (2016). La méthode de cas. En M. Lima & T. Fabiani (Eds.) *Réussir mes études de cas*, pp.23-32. Dunod.
- Lin, X. & Gao, L. (2020). Students' sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp. 169-179. <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/448>
- Littenberg, J., & Reich, J. (2020). Evaluating access, quality equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program. *The Internet and Higher Education*, 47, 100759, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100759>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: motivations and self-regulated learning. *The Internet and Higher Education*, 29, pp. 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Loose, C. (2020). Practice-Based Professional Development in Education. *College of Education & Social Work Faculty Books*, 27. https://digitalcommons.wcupa.edu/coefaculty_books/27
- López-Pastor, V.M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J.C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, pp. 680-687. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Lunsford, M.L. & Pendergrass, M.H. (2016). Making Online Homework Work. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*. Special Issue on Teaching with Technology, 26, pp. 531-544. <https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1110219>
- M**
- Mackaway, J. & Winchester, T. (2018). Deciding Access to Work-Integrated Learning: Human Resource Professionals as Gatekeepers. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(2), pp. 141-154. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182112>
- Maldonado, J. & Pérez, M. (2019). Analysis of students' selfregulatory strategies in MOOCs and their impact on academic performance. [Tesis de doctorado, Universidad Pontificia Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/ING/23558> (28 marzo 2023).

- Maldonado, J., Alario-Hoyos, C., Delgado, C. & Perez, M. (2022). Adaptation of a Process Mining Methodology to Analyse Learning Strategies in a Synchronous Massive Open Online Course. En: J. Herrera-Tapia, G. Rodriguez-Morales, E.R. Fonseca & S. Berrezueta-Guzman (Eds.) *Information and Communication Technologies. TICEC 2022. Communications in Computer and Information Science*, 1648. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18272-3_9
- Marcelo, C. (2007). *Propuesta de estándares de Calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia*. Universidad de Sevilla. http://www.oei.es/pdfs/modelo_aad_unesco.pdf
- Marciniak, R. & Gairín, J. (2017). Un modelo para la autoevaluación de la calidad de los programas de educación universitaria virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 54(2), pp. 1-30. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/2>
- Marciniak, R. (2018). Quality Assurance for Online Higher Education Programmes: Design and Validation of an Integrative Assessment Model Applicable to Spanish Universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), pp. 126-154. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3443>
- Marciniak, R. & Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(1) pp. 217-238. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.16182>
- Martin, A., Rees, M., Fleming, J., Zegwaard, K., & Vaughan, K. (2019). Better WIL supervisors, better WIL students. Estudio presentado en el *New Zealand Association for Cooperative Education 2019 Refereed Conference Proceedings*. Nueva Zelanda, Abril 16-17.
- Martín-Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, pp. 141-168. <https://doi.org/10.17345/rio17.141-168>
- Martín-Romera, A. & Molina, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios pedagógicos*, 43(2), pp. 195-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200011>
- Martínez, J.A. (2010) La naturaleza de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22). <https://www.eumed.net/rev/ced/22/jamg.htm>
- Martínez-Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, pp. 41-50. <http://hdl.handle.net/11441/59162>
- Martins, L., Zerbini, T. & Medina, F. (2019). Impact of online training on behavioral transfer and job performance in a large organization. *Journal of work and organizational psychology*, 35(1), pp. 27-32. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a4>
- Mas, Ó., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), pp. 437-470.

- Maya-Jariego, I., Holgado, D., González-Tinoco, E., Castaño-Muñoz, J., & Punie, Y. (2020). Typology of motivation and learning intentions of users in MOOCs: The MOOCKNOWLEDGE study. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), pp. 203–224. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09682-3>
- McKenna, K., Gupta, K., Kaiser, L., Lopes, T. & Zarestky, J. (2019). Blended Learning: Balancing the Best of Both Worlds for Adult Learners. *Adult Learning*, 31(4), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1177/1045159519891997>
- Meek, S., Blakemore, L. & Marks, L. (2017). Is peer review an appropriate form of assessment in a MOOC? Student participations and performance in formative peer review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(6), pp. 1000-1013. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1221052>
- Mercolli, M. (2018). Alternance et pratiques tutorales en travail social : comment se développent les compétences ? [Tesis de Máster en Estudios Avanzados, Université de Genève] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107248>
- Mérida, R., Serrano, A. & Taberner, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario par la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), pp. 149-162. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Mesanza, A., Tazo, I., Ramos, J.A., Delgado, R., Sancho, J., Lopez-Guede, J.M. & Apiñaniz, E. (2018). La Formación Dual Universitaria en el Grado en Ingeniería en Automoción de la IUE-EUI de Vitoria-Gasteiz. Requisitos de Calidad. 26 Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, pp. 12-24. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/48058/CUIEETMesanza.pdf?sequence=1>
- Ministère du Travail, du Plein Emploi et de l'Insertion. (2022). *Formation en Alternance*. <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/formation-en-alternance-10751/> (2 julio 2022)
- Ministerio de Trabajo y Economía Social (2022) Nota informativa sobre modificaciones en los modelos de contratos de acuerdo con la reforma de la contratación laboral del Real Decreto Ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo. Servicio Público del Empleo Estatal. <https://www.sepe.es/HomeSepe/Resultados-busqueda.html?queryStr=%22Nota+informativa+sobre+modificaciones+en+los+modelos+de+contratos+de+acuerdo+con+la+Reforma+de+la+Contrataci%C3%B3n+Laboral+del+Real+Decreto-Ley+32%2F2021%2C+de+28+de+diciembre%2C+de+medidas+urgentes+para+la+reforma+laboral%2C+la+garant%C3%ADa+de+la+estabilidad+en+el+empleo+y+la+transformaci%C3%B3n+del+mercado+de+trabajo%22&origen=DCTM>
- Ministère de la Transformation et la Fonction Publique. (2021). *Le maître d'apprentissage dans la fonction publique de l'Etat*. Direction générale de l'administration et de la fonction publique. https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/score/l-apprentissage/2021/MaitreDApprentissage_2021.pdf (2 junio 2022)
- Mondragon Unibertsitatea (s.f.) *Formación dual universitaria: una labor compartida*. <https://www.mondragon.edu/documents/20182/562551/formacion-dual.pdf/85c1a6f9-78a8-4953-b5eb-72ea04c35082>.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage.

Moreno, J. (2021). El contrato para la formación dual universitaria: una primera aproximación a la espera de su imprescindible desarrollo reglamentario. *e-Revista Internacional de la Protección Social*, 6(1), pp. 188-234. <https://dx.doi.org/10.12795/e-RIPS.2021.i01.09>

Muller, S., Zegwaard, K. & Ferrier-Kerr, H. (2021). Developing institutional-wide practice of work-integrated learning. En K. E. Zegwaard & K. Hoskyn (Eds.) *Work-Integrated Learning New Zealand 2021. Refereed Conference Proceedings*, pp. 41-46. <http://researcharchive.wintec.ac.nz/7826/1/WILNZ-Refereed-Proceedings-2021.pdf#page=47>

Muñoz, P., Fuentes, E. & González, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), pp. 303-321. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.118971>

Musset, P. (2019). Improving work-based learning in schools. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 223, pp. 1-80. <https://dx.doi.org/10.1787/918caba5-en>

N

Nascimbeni, F., Burgos, D., Spina, E., & Simonette, M. J. (2020). Patterns for higher education international cooperation fostered by Open Educational Resources. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(2), pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1733045>

Naumes, W. & Naumes, M. (2012). *The Art & Craft of Case Writing* (3rd Ed.). Routledge.

Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona] <http://hdl.handle.net/10803/5004>

Nurhudatiana, A., & Caesarion, A. S. (2020). Exploring User Experience of Massive Open Online Courses (MOOCs) A Case Study of Millennial Learners in Jakarta, Indonesia. In Proceedings of the 9th international conference on educational and information technology (pp. 44–49). New York: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3383923.3383968>

O

OCDE. (2015). *Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: Resumen España*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Spain_DR_Executive_Summary_Espagnol.pdf

OCDE. (2010). *Guide détaillé pour l'évaluation des programmes en matière d'éducation financière*. Réseau International sur l'Éducation Financière. Gouvernement du Canada. <https://www.oecd.org/fr/daf/fin/education-financiere/EvalEdFinFR.pdf>

OLC (Online Learning Consortium). (2002). Five Pillars of Quality Online Education. Recuperado de: <http://onlinelearningconsortium.org/5-pillars/>

Orr, D., Rimini, M. & Van Damme, D. (2015). *Open Educational Resources: A catalyst for innovation*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264247543-en>

Ortegón, E., Pacheco, J.F. & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Naciones Unidas.

Ortiz, A., Olmos, S., & Sánchez, J. C. (2021). Calidad en e-Learning: Identificación de sus dimensiones, propuesta y validación de un modelo para su evaluación en Educación Superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 225-244. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29073>

Ospina, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://core.ac.uk/download/pdf/19714901.pdf>

O'Halloran, D. (2001) Task-based Learning: a way of promoting transferable skills in the curriculum. *Journal of Vocational Education and Training*, 53(1), pp. 101-120. <https://doi.org/10.1080/13636820100200150>

P

Padilla, B.C. & Rodriguez, M.C. (2019). How to Run a Massive Open Online Course Once the Funding is Over. En: M. Calise, C. Delgado Kloos, J. Reich, J. Ruiperez-Valiente & M. Wirsing. (Eds.) *Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge. EMOCs 2019*. Lecture Notes in Computer Science, 11475. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19875-6_18

París, G. (2014). *Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: Competencias y Desarrollo Profesional*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Lleida] <http://hdl.handle.net/10803/285529>

Parlamento Europeo (2022) *Lifelong Learning in the EU*. Sitio web. Disponible: <https://www.europarl.europa.eu/thinktank/infographics/lifelonglearning/>

Parra, R. & Ruiz-Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2), pp. 512-524. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>

Passmore, J. & Velez, M. J. (2015). Training Evaluation. En K. Kraiger, J. Passmore, N. Rebelos dos Santos & S. Malvezzi. *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*, (pp. 136-153). John Wiley & Sons, Ltd.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), pp. 1-12. <https://hal.science/hal-01105029>

Peña, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), pp. 180-195. <https://doi.org/10.18359/reds.887>

Peralvo, C. & Chancusi, A. (2021). El Método de Caso en las Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Aprendizaje. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(3), 369-389. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Pérez- Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), pp. 262-287.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45401/1/La%20evaluacion%20de%20programas%20educativos%20conceptos%20basicos%2c%20planteamientos%20generales%20y%20problematica.pdf>

Pérez-Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI Revista de Educación*, 4, pp. 43-76. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/60992>

Pérez-Juste, R., Galán González, A. & Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.

Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. (3ª Ed.). Butterworth-Heinemann.

Phillips, J. J. (2003). *Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs*. (2ª Ed.). Routledge.

Phillips, J. J. & Phillips, P. P. (2016). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. (4ª Ed.). Routledge.

Pineda-Herrero, P., Ciraso Calí, A. & Arnau Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), pp. 1-29. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21242>

POCTEFA (s.f.). *¿Qué es POCTEFA?* Poctefa.eu. <https://www.poctefa.eu/programa/que-es-poctefa/> (24 agosto 2022).

Pozos, K. (2015) *Evaluación de Necesidades de Formación Continua en Competencia Digital del Profesorado Mexicano para la Sociedad del Conocimiento*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/382466>

Pozos, K. V., & Tejada, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), pp. 59-87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>

R

Rabanal, N. (2017). Cursos MOOC: un enfoque desde la economía. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), pp. 145-160. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16664>

Ramos, E., Otero, C. A., Heredia, F. D., & Sotomayor, G. (2021). Formación por competencias del profesional en administración: Desde un enfoque contingencial. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), pp. 451-466. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35933>

Ratnaya, G., Indriaswuri, R., Widayanthi, D., Atmaja, I, & Dalem, A. (2022). CIPP Evaluation Model for Vocational Education: A Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), pp. 1-8. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.03.519>

- Recio, M. & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, pp. 93-115. <http://hdl.handle.net/11441/32239>
- Rego, L., Rial, A.F. & Barreira, E. (2015). La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. *Educar*, 51(2), pp. 349-371. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.687>
- Reich, J. & Ruipérez, J. A. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363(6423), pp. 130–131. <https://doi.org/10.1126/science.aav7958>
- Revel, A. (2013). Estudios de caso en la enseñanza de la biología y la educación para la salud en escuela media. *Biografía*, 6(10), pp. 42-49. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.6num.10bio-grafia42.49>
- Robles, P. & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, pp. 1-16. <http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259/227>
- Roig, M. [Miquel Roig] (24 Mayo 2019). *Pràctiques Externes Relació Universitat Societat* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=7A_ylor7SXU
- Rothman, T., Romeo, L., Brennan, M. & Mitchell, D. (2011). Criteria for Assessing Student Satisfaction with Online Courses. *Journal for e-Learning Security*, 1(1), pp. 27-32. <http://dx.doi.org/10.20533/ijels.2046.4568.2011.0004>
- Roure-Niubó, J. (2011). *Les dispositifs de professionalització per alternança sota contracte de treball : vers quines transformacions de les pràctiques pedagògiques en l'ensenyament superior ? : L'exemple de l'apprentissage en França*. [Tesis de doctorado] Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/81417>
- Roure-Niubó, J. & Boudjaoui, M. (2016). Estrategias de profesionalización para la implementación de la formación en alternancia en educación superior en España: El caso del Instituto Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar (País Vasco). *Educar*, 52(2), pp. 315-336. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.748>
- Ruiz-Bueno, C. (2001). *La Evaluación de Programas de Formación de Formadores en el Contexto de la Formación en y para la Empresa*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/5003>
- Ruiz-Bueno, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), pp. 115-132. <https://ddd.uab.cat/record/271322>
- S**
- Sachs, J., & Clark, L. (2017). Imagining a curriculum for an engaged university. In J. Sachs & L. Clark (Eds.), *Learning through community engagement: Vision and practice in higher education* (pp. 81-98). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0999-0_6
- Sachs, J., Rowe, A., & Wilson, M. (2016). *2016 Good Practice Report-Work Integrated Learning (WIL)*. Canberra, ACT, Australia: Office of Learning and Teaching.

- Saiz, P., Armida, Z., Romero, M. & Medoza, D. (2012) *Modelo "Blended-Learning" para la capacitación a las Microempresas de la Región Centro Norte de Sinaloa México*. Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://2012.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/122.pdf>
- Sánchez-González, M., Miró, M. L., Ruiz, F. J., & Cebrián, M. (2022). Evaluación de programas online de capacitación docente sobre innovación y competencias digitales durante la Covid-19: #webinarsUNIA. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), pp. 121-140. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30763>
- Sánchez-González, M., Martínez-Marchena, I., Carrasco-Muñoz, A. & Ruiz-Rey, F. (2023). Formación para docencia innovadora en red vía SPoC: expectativas y resultados. *Campus Virtuales*, 12(1), pp. 145- 155. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1141>
- Schoenfeld, R. & Dorman, D. (2021). Effect of Delivery Format on Student Outcomes and Perceptions of a Veterinary Medicine Course: Synchronous Versus Asynchronous Learning. *Veterinary Sciences*, 8(2), PP. 1-13. <https://doi.org/10.3390/vetsci8020013>
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago*, (pp. 39-83). Rand McNally.
- SEPE (2022) *Contrato Formativo para la Formación en Alternancia*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/comunicacion-institucional/publicaciones/publicaciones-oficiales/listado-pub-empleo/guia-contratos/guia-contratos-introduccion/contrato-para-la-formacion-y-el-aprendizaje.html#menu02> (Consulta 15 agosto 2022).
- Shah, V., Murthy, S., Warriem, J., Sahasrabudhe, S., Banerjee, G. & Iyer, S. (2022). Learner-centric MOOC model: a pedagogical design model towards active learner participation and higher completion rates. *Education Technology Research Development*, 70, pp. 263-288. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10081-4>
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Wyman Roth, N. E., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Dorian, A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, pp. 35–50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
- Silva, P., del Arco, I. & Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo alternancia, Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy. *Profesorado*, 22(1), pp. 347-367. <http://hdl.handle.net/2445/178659>
- Sinek, S. [Simon Sinek] (5 Julio 2011). *Simon Sinek: How great leaders inspire action*. <https://www.youtube.com/watch?v=7zFeuSagktM>
- Solutions Formation. (2022). *Formation clefs en main. Tuteur Entreprise*. <https://solutionsformation.intergros.com/formations/?fulltext=tuteur>
- Song, D., Rice, M. & Oh, E. (2019). Participation in Online Courses and Interaction With a Virtual Agent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1), pp. 44-62. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3998>
- Sopha, S. & Nanni, A. (2019). The CIPP Model : Applications in Language Program Evaluation. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), pp. 1360-1367. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.19.1360>

- Soto, E. & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications Ltd.
- Stake, R. E. (2007). *The Art of Case Study Research* (4ta ed.). Sage Publications Inc.
- Stancescu, I., Draghicescu, L., Petrescu, A.M. & Gorghiu, G. (2019). Reflective practice in the context of teachers' continuous profesional development. *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences*, 1, pp. 5-14. <https://doi.org/10.26520/peijes.2019.1.1.5-14>
- Stracke, C., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2020). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), pp. 331-341. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1010>
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1985). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. En T. Kellaghan & D.L. Stufflebeam (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Kluwer Academic Publishers. <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/teksty/cipp-model2003.pdf>
- Stufflebeam, D. (2007). *CIPP Evaluation Model Checklist. A tool for applying the CIPP Model to assess long-term enterprises*. Western Michigan University. https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Stufflebeam, D. & Coryn, C. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2ª Ed.). Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. (2015). *CIPP Evaluation Model Checklist: A Tool for Applying the CIPP Model to Assess Projects and Programs*. Western Michigan University. Recuperado de: <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/dzienne/cipp-model-stufflebeam2015.pdf> (9 enero 2023)
- Stufflebeam, D. & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. Guilford Publications.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. Russell Sage Foundation.
- Sundeeva, L., Lukina, E., Shobonova, L., Kutepova, L. & Smirnova, Z. (2021). Forms and teaching methods in the system of continuing professional education. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1), e806. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.806>

T

- Tamkin, P., Yarnall, J. & Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and Beyond: a review of training evaluation*. The Institute for Employment Studies. <https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/392.pdf>

- Tarrats-Pons, E.; Arimany-Serrat, N.; Arando-Lasagabaster, S.; Martínez-González, M.; Mathieu, L.; Samonneau, M. & Pilnieri, V. (2018). Educación superior en alternancia transfronteriza entre Francia y España. *Educación XX1*, 21(2), pp. 275-300. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17786>
- Tejada, J. (1997). La evaluación de programas. En J. Gairín. (Ed.), *Planificación y gestión de instituciones* (pp. 243-281). Praxis.
- Tejada, J. (2012) La Alternancia de Contextos para la Adquisición de Competencias Profesionales en Escenarios Complementarios de Educación Superior: Marco y Estrategia. *Educación XX1*, 15(2), pp. 19-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Tejada, J. & Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/167/879>
- Tlili, A., Nascimbeni, F., Burgos, D., Zhang, X., Huang, R., & Chang, T. W. (2020). The evolution of sustainability models for Open Educational Resources: insights from the literature and experts. *Interactive Learning Environments*, 31(3), pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1839507>
- Tømte, C., Laterza, V., Pinheiro, R. & Avramovic, A. (2020). Is there a Scandinavian model for MOOCs? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(4), pp. 234-245. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-04-02>
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1), pp. 1-203. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E.; Màrquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Torres, J. M., & Urbina, O. (2006). Perfiles profesionales, funciones y competencias del personal de Enfermería en Cuba. *Educación Médica Superior*, 20(1), pp. 1-36. <http://ref.scielo.org/jq9ctr>
- Tyler, R.W. (1950). *Principios básicos del curriculum*. Troquel.

U

- Úbeda, M.; Cabasés, M. A. & Pardell, A. (2020). Empleos de calidad para las personas jóvenes: una inversión de presente y de futuro, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 38(1), pp. 39-57. <https://doi.org/10.5209/crla.68867>
- Ulum, Ö. G. (2015). Program Evaluation through Kirkpatrick's Framework. *Pacific Business Review International*, 8(1), pp. 106-111. https://www.researchgate.net/publication/295899652_Program_Evaluation_through_Kirkpatrick's_Framework

- UPV (2021). *Guía para Empresas Formación Dual: Universidad-Empresa*. Universidad del País Vasco. https://www.ehu.eus/documents/3049902/11070697/1-GuiaEmpresasEscVitoria_AMM_def.pdf/805a666d-be36-e867-ab83-bd7dc165b67e (13 septiembre 2022).
- UPV. (2022). *Guía para las personas tutoras de itinerario formación dual: Universidad-Empresa (curso académico 2021/2022)*. Facultad de Economía y Empresa. https://www.ehu.eus/documents/2069587/0/Guia+Dual+Tutor_23_07_2021.pdf/11f8e4c2-bf32-f058-73c3-59d94a712da1?t=1627039100596
- UPVD. (2021). *Life Long Learning Transversalis: Alternance et VAE dans l'espace transfrontalier Espagne-France-Andorre*. Université de Perpignan Via Domitia. <https://etransversalis.univ-perp.fr/es> (Consulta 24 agosto 2022).
- UPVD. (2021b). *Life Long Learning Transversalis: Ingeniería de la Formación: Dualidad entre formación Inicial / Continúa*. Universtíe de Perpignan Via Domitia. <https://etransversalis.univ-perp.fr/es/ingenieria-de-la-formacion-dualidad-entre-formacion-inicial-continua> (Consulta 12 septiembre 2022).
- UNIA. (2022). *La formación Dual Universitaria como palanca de empleabilidad*. Observatorio UNIA de Perfiles Profesionales. https://www.unia.es/images/observatorios/perfiles-profesionales/20220209_Formaci%C3%B3n_Dual_-_Presentaci%C3%B3n.pdf (Consulta 13 septiembre 2022).
- Universidad de Deusto. (2019). *El Modelo Deusto de Formación Dual y la Escuela para la Facilitación Dual 'The Art of CO'*. Deusto Dual. <https://www.deusto.es/document/deusto/es/modelo-deusto-formacion-dual.pdf>
- Universitat de Lleida. (2022). *Grau en Educació Primària Dual*. <https://educacioprimaria.udl.cat/ca/pla-formatiu/alternanca>
- Universitat de Lleida. [Transversalis UdL] (5 Febrero 2020). *Tutorial ESP vf2 2* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vWbXWOsYlhQ>
- Université de Brest. [UniBrest] (15 Noviembre 2011). *L'alternance, un format d'études gagnant !* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=fYN2kRbRYn8>
- Utrans. (2020). *Transversalis*. <https://www.utrans.global/projecte/transversalis/>

V

- Valbak-Andersen, C. (2019). Leading Reflective Practice-Based Learning Trajectories in Order to Develop Organizational Improvisational Skills. En A. Stacey (Ed.) *Proceedings of the 18th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*, (pp. 322-330).
- Valbak-Andersen, C. (2021) Reflective Practice-Based Learning as a Path to Practical Professionalism, High-Quality Relations and Self-Efficacy. En L. H. Horn & L. N. Vetner (Eds.) *Proceedings for the European Conference on Reflective Practice-based Learning 2021*, (pp. 92-104). <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Samarbejde/Arrangementer/ECRPL2021-Proceedings.pdf>

- Vannereau, J. (2019). L'alternance intégrative. Conférence 2014. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02330006/document>
- Veillard, L. (2015). University-Corporate Partnerships for Designing Workplace Curriculum: Alternance Training Course in Tertiary Education. En: Filliettaz, L., Billett, S. (Eds.) *Francophone Perspectives of Learning Through Work. Professional and Practice-based Learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6_13
- Velten, S. & Schnitzler, A. (2019). Assessing Work-based Learning in German Dual VET from the Apprentices' Perspective - the Development of an Inventory, En A. Bahl & A. Dietzen (Eds.): *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. A UNEVOC Network Contribution. Bonn, (pp. 98-114).
- Vielma, J. & Ruano, M.A. (2021). Análisis de la utilidad del programa básico de formación docente en modalidad semipresencial. *Estudios Pedagógicos XLVII*, 2, 289-298. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200289>
- Virgós, M., Pérez-Herrero, M. H. & Burguera, J. L. (2019). Coordination between secondary educational center and company in dual vocational training. Opinions of students and academic business tutors. En B. E. Stalder & C. Nägele (Eds.), *Trends in vocational education and training research, Vol. II*. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), (pp. 422–428.).
- Virgós, M. & Burguera, J.L. (2020). Evaluación del proceso formativo de tutores de empresa en la Formación Profesional Dual. *Education in the Knowledge Society*, 21, pp. 1-11. <https://doi.org/10.14201/eks.22992>
- Virgós, M., Burguera, J. & Pérez-Herrero, M. H. (2022). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), pp. 27-39. <https://doi.org/10.5209/rced.70992>
- W**
- Wai, X., Saab, N. & Admiraal, W. (2021) Assessment of cognitive, behavioral, and affective learning outcomes in massive open online courses: A systematic literature review. *Computers & Education*, 163, 104097, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104097>
- Weaver, J., Lavery, M. & Heineken, S. (2019). Reflective Practice: The Impact of Self-identified Learning Gaps on Professional Development. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 3(2), pp. 54-74. <https://doi.org/10.15142/zf6t-z522>
- Weiss, C. (1972). *Evaluation research: methods for assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs
- Wu, T. (2019). *An analysis of characteristics and types of Task-Based Massion Open Online Courses (tMOOC)*. International Joint Conference on Information, Media and Engineering (IJCIME), pp. 424-428. <http://dx.doi.org/10.1109/IJCIME49369.2019.00092>
- Wyonch, R. (2020). *Work-Ready Graduates: The role of Co-op Programs in Labour Market success*. C.D. Howe Institute. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3520206>

X

Xiao, C.; Qiu, H. & Cheng, S. (2019). Challenges and opportunities for effective assessments within a quality assurance framework for MOOCs. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.10.005>

Y

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4^a Ed.). SAGE.

Youde, A. (2018). Andragogy in blended learning contexts: effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), pp. 255–272. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1450303>

Z

Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47, pp. 181-197. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836010.pdf>

Zabalza, M. A. (2018). Evaluación del aprendizaje. En S. R. Herrera-Meza y S. Tobón (Moderadores), *III Congreso Internacional de Evaluación del Aprendizaje (Valora-2018)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE. <https://www.youtube.com/watch?v=n8E4eJleHFw&t=672s>

Zapata, M. (2015). Calidad en enseñanza abierta online universitaria: del aula virtual al MOOC. *Campus Virtuales*, 4(2), pp. 86-107. <http://hdl.handle.net/10760/25532>

Zhang, G. et al. (2011). Using the Context, Input, Process and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), pp. 57-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ957107.pdf>

Zhang, W. & Cheng, Y. (2012). Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), pp. 66-82. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1181>

Zhang, G., Kim, D., Qi, J. & Zhao, C. (2022). What factors influence MOOC course completion? An investigation of course completion and workplace benefits from interpersonal attraction theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13: 1055108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055108>

Zhu, M. & Bonk, C. (2019). Designing MOOCs to facilitate participant self-monitoring for self-directed learning. *Online Learning*, 23(4), pp. 106-134. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2037>

Zhu, M., Bonk, C.J. & Doo, M.Y. (2020). Self-directed learning in MOOCs: exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. *Education Technology Research Development*, 68, pp. 2073–2093. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09747-8>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. En: Boekaerts, M, Pin-trich, P and Zeidner, M (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Material didáctico sobre los perfiles profesionales	185
Anexo 2: Cuestionario para la evaluación de las necesidades, expectativas y motivación	191
Anexo 3: Carta y documento para la validación por expertos del cuestionario inicial	195
Anexo 4: Resultados del juicio de expertos y decisión sobre los ítems de evaluación de las necesidades y expectativas.....	201
Anexo 5: Cuestionario para la evaluación de la satisfacción.....	202
Anexo 6: Carta y documento para la validación por expertos del cuestionario de satisfacción.	205
Anexo 7: Resultados del juicio de expertos y decisión sobre los ítems de evaluación de la satisfacción. ..	209
Anexo 8: Cuestionario para la evaluación de la transferencia y el impacto de la formación.	210
Anexo 9: Carta y documento para la validación por expertos del cuestionario de evaluación de la transferibilidad e impacto de la formación	213
Anexo 10: Resultados del juicio de expertos y decisión sobre los ítems de evaluación de la transferencia y el impacto.....	217
Anexo 11: Invitación enviada a los inscritos a la primera versión del curso de formación.	218
Anexo 12: Ejemplo del documento Excel diseñado para el seguimiento de entregas.	219
Anexo 13: Resultados de la evaluación de la calidad del programa de la primera versión del curso de formación.	220
Anexo 14: Mapa de comentarios respecto a las mejoras para la primera versión del curso de formación según los y las entrevistado/as.	222
Anexo 15: Plan de mejora de la primera versión del curso de formación.	223
Anexo 16: Resultados estadísticos de la evaluación de las necesidades formativas.	228
Anexo 17: Niveles de dominio deseados vs actuales de las competencias trabajadas en el curso.	232
Anexo 18: Resultados estadísticos de la evaluación de las expectativas y la motivación.	233
Anexo 19: Invitación para la jornada inicial de la segunda versión del curso de formación.	236
Anexo 20: Tablas de seguimiento de las entregas de los participantes de las dos versiones del curso de formación	237
Anexo 21: Gráficos comparativos entre inscritos y formados de las dos versiones del curso de formación	238
Anexo 22: Resultados del cuestionario de satisfacción sobre la segunda versión del curso.	239
Anexo 23: Resultados de la evaluación de la calidad del programa de la segunda versión del curso de formación.	244
Anexo 24: Tabla de resultados de la información obtenida en las entrevistas para la evaluación de la transferencia y el impacto.....	247
Anexo 25: Resultados del cuestionario para la evaluación de la transferencia y el impacto.	250
Anexo 26: Resultados de la evaluación de la calidad de la evaluación del programa.	252



Introducción

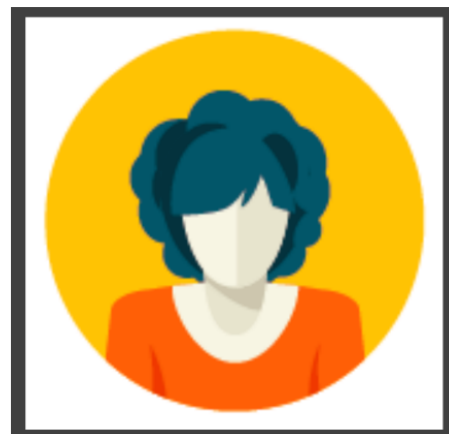
Como resultado de los trabajos realizados en el marco del proyecto LLL-Transversalis se han definido 5 perfiles profesionales que intervienen en la FDU:



Perfil 1 Coordinador

Es el máximo responsable de la implementación del modelo dual. El coordinador lidera los procesos de análisis de la institución educativa, del contexto social y de los grupos de interés para orientar la estrategia (misión, valores, perfil de estudiante a formar, factores de diferenciación, ...).

A partir de este análisis, adopta decisiones que permiten maximizar las oportunidades que genera el modelo para conseguir resultados relevantes para todas las partes interesadas. En coherencia con todo ello, garantiza la sostenibilidad del modelo asegurando la gestión eficiente de personas, recursos y alianzas clave. En último término, el coordinador es el responsable último de evaluar y comunicar los resultados, rendir cuentas a la sociedad y extraer conclusiones para la mejora continua.



1. Diseño y despliegue del modelo de formación dual universitaria.

- Diseñar un modelo de formación dual, teniendo en cuenta modelos de gestión (EFQM, ISO 9001, ...).
- Definir un modelo de formación dual universitaria en base a las especificidades del territorio.
- Liderar el diseño e implementación del modelo de formación dual universitaria.
- Supervisar la implementación del modelo de formación dual universitaria.

2. Previsión de tendencias educativas y su aplicabilidad.

- Identificar las tendencias educativas que puedan ser adaptables al modelo de formación dual universitaria (SMART LEARNING).
- Definir la estrategia a seguir en la implementación del modelo de formación dual universitaria.
- Identificar aspectos de mejora del modelo de formación en base a otras experiencias que sean adaptables.

3. Generación y mantenimiento de alianzas claves.

- Organizar "Comisiones Mixtas" entre representantes de la universidad y las empresas.
- Organizar jornadas de orientación y asesoramiento para los grupos de interés.
- Poseer una visión global de la educación, trabajo y sociedad.

4. Gestión de recursos y personas.

- Gestionar recursos económicos y financieros.
- Gestionar a grupos de personas y equipos.
- Establecer la distribución de los presupuestos asociados a la formación dual universitaria.
- Asignar y coordinar los roles favoreciendo interacciones positivas.
- Hacer un seguimiento de la interacción de los actores.
- Detectar las necesidades formativas de los actores implicados.
- Establecer un plan de formación adaptado a cada uno de los actores que participan en la formación.

5. Evaluación de diseños, procesos y resultados del modelo dual.

- Dimensionar los resultados claves e impactos en los actores de la universidad, empresa y sociedad.
- Definir un sistema de gestión de calidad para el modelo de formación dual universitaria.
- Hacer un seguimiento de los procesos clave a través de indicadores, cuadros de mandos, instrumentos de gestión.
- Evaluar el grado de eficacia de los planes y programas formativos entre ambos escenarios (universidad-empresa).

Perfil 2 Gestor

Actúa como responsable de la gestión operativa del dispositivo formativo y proporciona apoyo administrativo a los diferentes actores. Todo ello se concreta en responsabilidades como: la administración, en la cual desarrolla la gestión administrativa y vela por la adecuación de los contratos; desplegar las actividades de integración y coordinación de las actividades;

planificar y ejecutar acciones programadas; la coordinación, en la cual realiza funciones de enlace entre los diferentes escenarios, facilitando información relevante y gestionando incidencias, reclamaciones o inconformidades, y, por último, el gestor garantiza el seguimiento administrativo, realiza un análisis periódico del desempeño de los procesos operativos y de la percepción de todos los implicados.



1. Conocimientos de la titulación en relación a su sector profesional.

- Conocer los objetivos y competencias académicas y profesionales asociadas al programa de formación.
- Conocer los puestos de trabajo asociados al sector profesional de la titulación.

2. Coordinación de los procesos vinculados a la formación dual universitaria.

- Coordinar los procesos administrativos y reglamentarios vinculados a la formación dual universitaria.
- Supervisar a los técnicos que llevan a cabo el cumplimiento legal de los modelos de contratación.
- Supervisar a los técnicos para la correcta tramitación de los procesos administrativos y reglamentarios.
- Establecer acuerdos mediante convenios con las empresas de los sectores asociados a la titulación.

3. Integración y puesta en valor de las oportunidades del modelo.

- Identificar y difundir las oportunidades que genera la formación dual universitaria en los distintos grupos de interés.
- Elaborar y disponer de un plan de comunicación con las empresas e instituciones.
- Crear espacios y canales de comunicación con las empresas para presentar las potencialidades del modelo.

4. Asesoramiento a los grupos de interés posibilitando una gestión ágil.

- Conocer los contextos organizacionales de las empresas y del mercado laboral.
- Comunicar los procesos administrativos, organizativos y pedagógicos a los grupos de interés.
- Orientar y asesorar a las empresas que deseen convertirse en empresas e instituciones colaboradoras.

5. Impulso de la calidad y los procesos de mejora continua.

- Aplicar procesos de evaluación de calidad.
- Identificar a las posibles empresas colaboradoras para el desarrollo de la formación dual universitaria.
- Promocionar y presentar los resultados de las evaluaciones derivadas de los procesos de mejora continua.
- Proponer mejoras del sistema de evaluación para determinar las empresas colaboradoras.

Perfil 3 Profesor Universitario

Formador e investigador en la institución educativa. El profesor universitario en un programa de formación dual debe velar por la integración del conocimiento teórico y la experiencia práctica de los estudiantes para generar aprendizaje significativo e integrado.

Para ello, este profesional debe conocer la realidad laboral de sus estudiantes con el fin de poner en valor su experiencia. Pedagógicamente, debe ser capaz de desplegar metodologías activas, prácticas y participativas, estableciendo un sistema de evaluación competencial que integre el proceso de aprendizaje en ambos contextos.



1. Conocimientos de la titulación en relación a su disciplina y sobre la realidad empresarial.

- Informarse de los conocimientos y competencias a desarrollar durante la formación del aprendiz en relación a su área disciplinar y la realidad empresarial.
- Comprobar la transferibilidad de la formación en situaciones reales en el contexto laboral.

2. Competencia didáctica para generar aprendizaje significativo.

- Desarrollar distintos enfoques metodológicos (Trabajo por proyectos, indagación, Design Thinking, ABP, ...) en relación a la cultura empresarial y las tendencias sociolaborales.
- Planificar y desarrollar actividades de aprendizaje que propicien experiencias laborales concretas.
- Adaptar las metodologías y recursos a la realidad laboral de las empresas del territorio.
- Impulsar la empleabilidad de los estudiantes desarrollando competencias alineadas con la evolución de la profesión.

3. Aprovechamiento de las oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje.

- Integrar conocimiento del área con necesidades del mundo profesional.
- Prever y dar visibilidad a los cambios y tendencias en el área de conocimiento, en función de la evolución previsible de la profesión (cambios legales, tecnológicos, económicos o sociales).
- Comprender las lógicas de los escenarios formativos (Universidad- Empresa).

4. Integración en el aula de la experiencia de los estudiantes en las empresas.

- Integrar en el aula universitaria la experiencia de los estudiantes en las empresas.
- Poner en valor en el aula universitaria la experiencia de los estudiantes en las empresas.
- Impulsar un análisis crítico y reflexivo sobre el mundo laboral, orientado a la transformación y mejora (aportar valor).
- Crear espacios de integración/conexión entre las experiencias de los estudiantes y los contenidos de la asignatura.
- Entender la cultura empresarial del sector asociado a la titulación.

5. Evaluación adaptado a las lógicas de formación dual universitària.

- Identificar los conocimientos y experiencias previas del estudiante.
- Diseñar procesos de evaluación que incorporen desarrollar actividades en entornos profesionales y que tengan relación con su disciplina.
- Evaluar el proceso de formación teniendo en cuenta los dos escenarios.
- Implementar los instrumentos específicos de evaluación (rúbricas, instrumentos de observación, indicadores,...).
- Adaptar el proceso de evaluación a la diversidad del alumnado.

Perfil 4 Tutor académico

Profesional de la institución educativa. El tutor de integración asume la responsabilidad de armonizar los dos escenarios de formación, asegurando su coherencia, continuidad y complementariedad para facilitar la integración de los conocimientos teóricos con la realidad laboral.

En definitiva, mantiene un contacto continuo con los estudiantes y tutores de empresa con el fin de: acordar programas e itinerarios formativos; crear y dinamizar espacios de comunicación entre los propios estudiantes para que puedan compartir sus experiencias y favorecer procesos de aprendizaje entre iguales; facilitar los apoyos necesarios, tanto a los estudiantes como a los tutores de empresa, incluyendo el apoyo y orientación en momentos clave, la resolución de demandas e inquietudes y la resolución de incidencias o conflictos, y, finalmente, el tutor de integración es responsable, junto con el tutor de empresa, de la evaluación del proceso y de los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante



1. Conocimientos de la titulación en relación a su sector profesional.

- Conocer los objetivos y competencias académicas y profesionales asociadas al programa de formación.
- Conocer el plan de estudios, proyectos formativos, guías docentes, guías de actividades de la titulación.
- Acordar con el tutor de empresa la distribución del plan de formación y la implementación de las guías de actividades en la empresa.
- Poseer un conocimiento global de las salidas laborales asociadas a la titulación.

2. Comprensión de la cultura empresarial del sector asociado a la titulación.

- Conocer los perfiles profesionales de una empresa dual asociado a la titulación.
- Identificar los cambios e impactos que puedan generar la transformación tecnológica.
- Actualizarse constantemente sobre los roles y funciones de los puestos de trabajo.
- Conocer la aplicación e impacto de los procesos de transformación tecnológica y digital sobre los modelos de negocio y los procesos de aprendizaje.

3. Aprovechamiento de las oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje.

- Integrar el conocimiento de las lógicas de funcionamiento entre escenarios (universidad-empresa).
- Integrar y vincular el conocimiento teórico a las lógicas internas de las empresas colaboradoras.
- Coordinar y dar coherencia a los escenarios de forma que generen una experiencia integrada para el estudiante.
- Identificar proyectos y oportunidades de aprendizaje en el ámbito de la empresa.
- Diseñar y desarrollar proyectos interdisciplinarios.
- Crear espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre los aprendices.
- Crear y facilitar entornos de colaboración entre los actores.

4. Tutoría, acompañamiento y orientación personalizada.

- Realizar tutorías para la resolución de dudas y concreción de tareas.
- Acompañar a los estudiantes para hacer un correcto seguimiento de su formación.
- Orientar al estudiante ante las dificultades y tensiones de su rol como estudiante universitario y "aprendiz" en empresa.

5. Evaluación adaptado a las lógicas de formación dual universitaria.

- Identificar los conocimientos y experiencias previas del estudiante.
- Diseñar y desarrollar la evaluación incorporando la perspectiva de los diferentes grupos de interés.
- Contemplar diferentes niveles de evaluación: satisfacción, competencias, transferencia e impacto.
- Tener en cuenta el seguimiento de los estudiantes para evaluar su progreso.

Perfil 5 Tutor de empresa

Profesional de un sector laboral concreto. El tutor de empresa toma la responsabilidad de formar a un estudiante/aprendiz en un contexto profesional real.

Para asegurar la adquisición de las competencias profesionales en relación a la titulación del estudiante, el tutor de empresa debe conocer los objetivos del plan de estudios, coordinarse con el tutor académico para diseñar las actividades formativas en la empresa y ejercer como modelo profesional. Es importante poseer estrategias de comunicación, acompañamiento y motivación del aprendiz. Finalmente, el tutor de empresa es responsable, junto con el tutor académico, de la evaluación del aprendiz.



1. Conocimientos de la titulación y de la profesión.

- Conocer los objetivos y competencias profesionales asociadas al programa de formación.
- Acordar con el tutor de integración la distribución del proyecto formativo y la implementación de las guías de actividades en la empresa.

2. Conocimientos sobre su profesión y su evolución laboral.

- Informarse sobre la evolución de la profesión y las tendencias emergentes (cursos, seminarios, formación interna en la empresa).
- Incorporar las TIC y recursos metodológicos en el desempeño de su rol y profesión.
- Integrar los conocimientos, estrategias y recursos adquiridos en la formación continua en su desempeño en la empresa.

3. Integración de su rol en la formación dual universitaria.

- Participar en el diseño pedagógico del dispositivo formativo (grado-máster).
- Transmitir la misión, visión y valores en todo momento y a lo largo del proceso formativo en la empresa.
- Identificar las fortalezas y propuestas de mejora en relación a su desempeño como tutor de empresa.
- Participar en el diseño pedagógico del dispositivo formativo (grado-máster).

4. Mentorización y acompañamiento.

- Desarrollar la acogida inicial del aprendiz en la empresa.
- Acompañar y motivar para el aprendizaje.
- Fomentar la autonomía y la confianza.
- Identificar y comunicar metas regulares al estudiante.
- Asesorar profesionalmente al aprendiz en relación a su proyecto.

5. Evaluación adaptado a las lógicas de formación dual.

- Identificar los conocimientos y experiencias previas del estudiante.
- Adaptar el proceso de evaluación a la diversidad del alumnado.
- Supervisar y optimizar la actividad profesional del estudiante en la empresa (dar feedbacks de forma constante y regular, identificar aspectos de mejora, definir alternativas...).
- Evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante en la empresa.
- Implementar los instrumentos específicos de evaluación (rúbricas, instrumentos de observación,...).

Anexo 2: Cuestionario para la evaluación de las necesidades, expectativas y motivación

Bienvenidos/as al curso de formación de Competencias para la Formación Dual Universitaria. Antes de empezar, les rogamos rellenar este cuestionario que forma parte de una investigación de doctorado, dentro del proyecto LLL-Transversalis. Su objetivo es detectar las necesidades formativas de los y las interesados en el curso de formación del perfil [XXX], así como conocer las motivaciones que les han conducido a inscribirse.

Los datos recogidos en este cuestionario sólo serán accesibles a la investigadora principal (Helena Cobos Rius) y se utilizarán para finalidades de análisis relacionadas con la tesis. En este cuestionario les pedimos algunos datos personales para poder hacer las correlaciones pertinentes. Estos datos son absolutamente confidenciales y se anonimizarán antes de tratar la información recabada.

El cuestionario se estructura en tres partes: la primera consiste en información general, la segunda se centra en sus necesidades formativas y la última en la motivación para hacer el curso de formación. El tiempo aproximado de respuesta es de 20 minutos. Les agradecemos de antemano su participación.

correo electrónico*

Possibilidad de recibir las respuestas por correo (si el participante lo desea)

*Acepto participar en esta investigación. Entiendo las condiciones de uso de la información y autorizo a que los datos generados a través de este cuestionario puedan ser tratados para fines de investigación y respeto a las condiciones anteriormente especificadas.**

1. Datos generales

Institución de referencia

Edad

Género

Profesión actual

Años de experiencia

¿Es la primera vez que realiza un curso online?

Valore del 1 (ninguna) al 5 (excelente) la facilidad de uso de los siguientes programas

- Procesador de texto (Word)
- Programa de presentaciones (Power Point)
- Motores de búsqueda
- Correo electrónico
- Herramientas para el trabajo colaborativo (Google Drive)
- Plataformas educativas (Moodle, Sakai...)
- Videoconferencia

2. Análisis de necesidades

Valore del 1 al 5 las siguientes afirmaciones, siendo 1 (inexistente) y 5 (extenso)

- Mi experiencia en una titulación en formación dual universitaria es...
- Mi conocimiento sobre la formación dual universitaria es...
- Mi experiencia profesional en el perfil escogido para realizar la formación es...
- Mi conocimiento sobre el perfil profesional escogido para realizar el curso de formación es...

Valore del 1 al 5 las siguientes afirmaciones. Siendo 1 (muy en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo)

- Trabajo mejor si tengo fechas límite de entrega pre-establecidas
- Obtener *feedback* es importante para mantenerme motivado/a
- Me siento cómodo/a trabajando a distancia
- A día de hoy, me siento capacitado/a para trabajar como [PERFIL] en una titulación dual.

SECCIÓN SEGÚN EL PERFIL ESCOGIDO

COORDINADOR

Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio ACTUAL de las siguientes competencias.

- Diseño y despliegue del modelo de formación dual universitaria
- Previsión de tendencias educativas y su aplicabilidad
- Generación y mantenimiento de alianzas clave
- Gestión de personas y recursos
- Evaluación de diseños, procesos y resultados del modelo dual

Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.

- Diseño y despliegue del modelo de formación dual universitaria
- Previsión de tendencias educativas y su aplicabilidad
- Generación y mantenimiento de alianzas clave
- Gestión de personas y recursos
- Evaluación de diseños, procesos y resultados del modelo dual

¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles?

Respuesta corta

GESTOR

Valore del 1(competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio ACTUAL de las siguientes competencias.

- Conocimientos de la titulación en relación al sector profesional.
- Coordinación de los procesos administrativos vinculados a la formación dual universitaria.
- Integración y puesta en valor de las oportunidades del modelo.
- Asesoramiento a los grupos de interés posibilitando una gestión ágil.
- Impulso de la calidad y los procesos de mejora continua

Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.

- Conocimientos de la titulación en relación al sector profesional.
- Coordinación de los procesos administrativos vinculados a la formación dual universitaria.
- Integración y puesta en valor de las oportunidades del modelo.
- Asesoramiento a los grupos de interés posibilitando una gestión ágil.
- Impulso de la calidad y los procesos de mejora continua

¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles?

Respuesta corta

PROFESOR UNIVERSITARIO

Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio ACTUAL de las siguientes competencias.

- Conocimiento de la titulación en relación a su disciplina y realidad empresarial
- Competencia didáctica para generar aprendizaje significativo
- Aprovechamiento de las oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje
- Integración en el aula de la experiencia de los estudiantes en las empresas
- Evaluación adaptada a las lógicas de la formación dual universitaria

Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.

- Conocimiento de la titulación en relación a su disciplina y realidad empresarial
- Competencia didáctica para generar aprendizaje significativo
- Aprovechamiento de las oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje
- Integración en el aula de la experiencia de los estudiantes en las empresas
- Evaluación adaptada a las lógicas de la formación dual universitaria

¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles?

Respuesta corta

TUTOR ACADÉMICO

Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio ACTUAL de las siguientes competencias.

- Conocimientos sobre la titulación en relación al sector profesional
- Comprensión de la cultura empresarial del sector asociado a la titulación
- Aprovechamiento de las oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje
- Tutoría, acompañamiento y orientación personalizada
- Evaluación adaptada a las lógicas de la formación dual universitaria.

Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.

- Conocimientos sobre la titulación en relación al sector profesional
- Comprensión de la cultura empresarial del sector asociado a la titulación
- Aprovechamiento de las oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje
- Tutoría, acompañamiento y orientación personalizada
- Evaluación adaptada a las lógicas de la formación dual universitaria.

¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles?

Respuesta corta

TUTOR DE EMPRESA

Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio ACTUAL de las siguientes competencias.

- Conocimiento sobre la titulación y la profesión
- Conocimiento sobre la profesión y la evolución laboral
- Integración del rol de tutor en la formación dual universitaria
- Mentoría y acompañamiento del estudiante-aprendiz
- Evaluación adaptada a las lógicas de la formación dual universitaria.

Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.

- Conocimiento sobre la titulación y la profesión
- Conocimiento sobre la profesión y la evolución laboral
- Integración del rol de tutor en la formación dual universitaria
- Mentoría y acompañamiento del estudiante-aprendiz
- Evaluación adaptada a las lógicas de la formación dual universitaria.

¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesaria trabajar específicamente para la formación dual universitaria? ¿Cuál o cuáles? *Respuesta corta*

3. Expectativas y motivación

¿Por qué quiere realizar este curso? Ordene sus respuestas por importancia. (Máximo 3 respuestas)

	1ª razón	2ª razón	3ª razón
Mejorar mi nivel de conocimientos sobre formación dual			
Intercambiar experiencias con otros profesionales			
Aumentar mi seguridad como profesional			
Favorecer mi promoción profesional			
Adquirir recursos e instrumentos para mi desarrollo profesional			
Aumentar la calidad en mi práctica profesional			
Conseguir un certificado			
Conseguir un trabajo			
Integrar y sistematizar la información que ya poseo			

¿Hay alguna otra razón que no aparezca en la pregunta anterior? En caso afirmativo indique cuál/es (máximo 3)
Respuesta corta

Para finalizar, le presentamos 12 afirmaciones. Marque SÍ o NO según esté de acuerdo (SÍ) o en desacuerdo (NO) con las afirmaciones siguientes sobre sí mismo/a.

Las afirmaciones aparecen en el orden numérico, pero en este documento han sido organizadas por dimensiones de la motivación.

Motivación por aprender

- 1. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
- 4. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
- 7. Las evaluaciones negativas no me molestan siempre que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
- 12. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.

Motivación externa

- 2. Frecuentemente, antes de empezar una tarea o trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.
- 5. Aunque un curso o seminario sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo realizo. [modificado] Original: *Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.*
- 8. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
- 10. En mi caso, una formación carece de valor si no me proporciona la posibilidad obtener un reconocimiento. o certificado [modificada, original: *En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.*]

Disposición al esfuerzo

- 3. Mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
- 6. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
- 9. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
- 11. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.

Se han registrado sus respuestas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 3: Carta y documento para la validación por expertos del cuestionario inicial



Validación del cuestionario inicial.

Perfil de participantes del curso de formación para el desarrollo de las competencias de la formación dual universitaria.

Distinguido/a,

Mi nombre es Helena Cobos Rius, personal docente e investigador en formación de la Universidad de Lleida. Actualmente, estoy colaborando con el proyecto INTERREG V-POCTEFA: EFA162/16/LLL-Life Long Learning - Transversalis. Dentro de este proyecto, se ha diseñado un curso de formación para desarrollar las competencias de los diferentes profesionales que intervienen en la Formación Dual Universitaria. Para poder evaluar el CONTEXTO del objeto de estudio (el programa de formación), se ha diseñado un instrumento (cuestionario) de recogida de datos pensado en hacerse en 20/30 minutos. El instrumento se estructura en tres bloques: datos generales, necesidades formativas y expectativas y motivación.

Los objetivos de esta acción evaluativa son:

1. Identificar el perfil profesional y la experiencia previa de los participantes en el curso de formación.
2. Identificar las necesidades formativas de los participantes.
3. Conocer las expectativas de los participantes respecto al curso de formación.
4. Conocer el perfil motivacional de los participantes en el curso de formación.

Para validar este instrumento, necesito su colaboración y su opinión experta en relación con las preguntas planteadas. En este caso, se ruega que valore según los criterios de univocidad, pertinencia e importancia el conjunto de ítems cualitativos. Definición de los criterios:

- **Univocidad:** Valore de forma dicotómica (si/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.
- **Pertinencia:** Valore de forma dicotómica (si/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente.
- **Importancia:** Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta respecto a los objetivos planteados anteriormente.

Si quiere proponer una modificación o corrección, a continuación de cada pregunta encontrará un espacio en blanco.

Al final del cuestionario se le pide su opinión (respuesta libre) sobre los aspectos analizados y la estructura general del cuestionario.

Finalmente, le agradecería que rellene el siguiente cuadro con sus datos identificativos:

Apellido, Nombre	Institución/Organización	Perfil profesional ¹	Años de experiencia profesional	Nº de contacto

Le pedimos estos datos personales para poder garantizar la autenticidad de los Resultados que se obtengan y controlar en el momento de la expedición de los resultados que participante ha emitido su respuesta. En conformidad con lo dicho, y de acuerdo a la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, queda entendido que la información recibida es de carácter confidencial, en consecuencia, no podrá ser suministrada o transferida a terceros.

Sí desea cualquier aclaración pueden contactar con la persona responsable del estudio, Helena Cobos Rius mediante la dirección de correo electrónico helena.cobos@udl.cat.

Le agradezco de antemano su colaboración

Helena Cobos Rius

¹ Posibles perfiles: tutor empresa, tutor universidad, profesor, gestor, responsable académico...

VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL CUESTIONARIO INICIAL DE NECESIDADES Y EXPECTATIVAS

Nº	Bloque / Preguntas	Univocidad ²		Pertinencia ³		Importancia ⁴			
		Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
	Bloque 1. Datos personales								
1	¿Es la primera vez que realiza un curso online?								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
2	Valore del 1 (ninguna) al 5 (excelente) la facilidad de uso de los siguientes programas								
	Procesador de texto (Word)								
	Programa de presentaciones (Power Point)								
	Motores de búsqueda								
	Correo electrónico								
	Herramientas para el trabajo colaborativo (Google Drive)								
	Plataformas educativas (Moodle, Sakai...)								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								

Nº	Bloque / Preguntas	Univocidad ⁵		Pertinencia ⁶		Importancia ⁷			
		Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
	Bloque 2. Necesidades formativas								
1	Valore del 1 al 5 las siguientes afirmaciones, siendo 1 (inexistente) y 5 (extenso)								
	Mi experiencia en una titulación en formación dual universitaria es...								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Mi conocimiento sobre la formación dual universitaria es...								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Mi experiencia profesional en el perfil escogido para realizar la formación es...								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Mi conocimiento sobre el perfil profesional escogido para realizar el curso de formación es...								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
2	Valore del 1 al 5 las siguientes afirmaciones. Siendo 1 (muy en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo)								
	Trabajo mejor si tengo fechas límite de entrega pre-establecidas								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Obtener <i>feedback</i> es importante para mantenerme motivado/a								

² Valore de forma dicotómica (si/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.

³ Valore de forma dicotómica (si/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

⁴ Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

⁵ Valore de forma dicotómica (si/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.

⁶ Valore de forma dicotómica (si/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

⁷ Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
	Me siento cómodo/a trabajando a distancia						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
	A día de hoy, me siento capacitado/a para ejercer en una titulación dual.						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
3	PERFIL COORDINADOR						
	Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio de las siguientes competencias.						
	[Competencias del programa de formación]						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
	Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.						
	[Competencias del programa de formación]						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
	¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? <i>Respuesta corta</i>						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
4	PERFIL GESTOR						
	Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio de las siguientes competencias.						
	[Competencias del programa de formación]						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
	Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.						
	[Competencias del programa de formación]						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
	¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? <i>Respuesta corta</i>						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
4	PERFIL PROFESOR UNIVERSITARIO						
	Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio de las siguientes competencias.						
	[Competencias del programa de formación]						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
	Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.						
	[Competencias del programa de formación]						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						

	¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? <i>Respuesta corta</i>							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
5	PERFIL TUTOR ACADÉMICO							
	Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio ACTUAL de las siguientes competencias.							
	[Competencias del programa de formación]							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
	Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.							
	[Competencias del programa de formación]							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
	¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? <i>Respuesta corta</i>							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
6	PERFIL TUTOR DE EMPRESA							
	Valore del 1 (competencia no desarrollada) al 5 (dominio total) el nivel de dominio ACTUAL de las siguientes competencias.							
	[Competencias del programa de formación]							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
	Valore del 1 (ninguna necesidad) al 5 (necesidad imprescindible) el nivel que NECESITA (o cree que debería) alcanzar para mejorar su desempeño profesional.							
	[Competencias del programa de formación]							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
	¿Hay alguna competencia que no se haya mencionado y crea necesario trabajar específicamente para la formación dual universitaria? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? <i>Respuesta corta</i>							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							

Nº	Bloque / Preguntas	Univocidad ⁸		Pertinencia ⁹		Importancia ¹⁰			
		Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
	Bloque 3. Expectativas y motivación								

⁸ Valore de forma dicotómica (sí/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.

⁹ Valore de forma dicotómica (sí/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

¹⁰ Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta respecto a los objetivos planteados anteriormente

1	¿Por qué quiere realizar este curso? Ordene las respuestas por orden de importancia. Máximo 3 respuestas (selección múltiple)							
	Mejorar mi nivel de conocimientos sobre formación dual							
	Intercambiar experiencias con otros profesionales							
	Aumentar mi seguridad como profesional							
	Favorecer mi promoción profesional							
	Adquirir recursos e instrumentos para mi desarrollo profesional							
	Aumentar la calidad en mi práctica profesional							
	Conseguir un certificado							
	Conseguir un trabajo							
	Integrar y sistematizar la información que ya poseo							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
2	¿Hay alguna otra razón que no aparezca en la pregunta anterior? En caso afirmativo indique cuál/es (máximo 3) [Respuesta corta]							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
3	Para finalizar, le presentamos 20 afirmaciones. Marque SÍ o NO según esté de acuerdo (SÍ) o en desacuerdo (NO) con las afirmaciones siguientes sobre sí mismo/a. [Selección dicotómica Sí/No]							
Motivación por aprender	Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.							
	Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.							
	Las evaluaciones negativas no me molestan siempre que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor. [modificado] Original: <i>No me desagradaba que otros evaluarán negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.</i>							
	Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
Motivación externa	Frecuentemente, antes de empezar una tarea o trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.							
	Aunque un curso o seminario sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo realizo. [modificado] Original: <i>Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.</i>							

	Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.						
	En mi caso, una formación carece de valor si no me proporciona la posibilidad obtener un reconocimiento. o certificado [modificada, original: <i>En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.</i>]						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						
Disposición al esfuerzo	Mis ocupaciones no me dejan un rato libre. [modificado] Original: <i>No sé cómo me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.</i>						
	Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.						
	Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.						
	Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.						
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>						

Preguntas de respuesta libre

¿Teniendo en cuenta la finalidad del estudio, considera que falta algún aspecto relevante no contemplado?
Comentarios generales sobre la estructura del cuestionario

Anexo 4: Resultados del juicio de expertos y decisión sobre los ítems de evaluación de las necesidades y expectativas.

	Pregunta	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
Aspectos generales y dominio tecnológico	1.1	100%	100%	3,87	Mantener
	1.2	100%	100%	3,75	Mantener
	1.3	100%	100%	3,50	Revisar
	1.4	100%	100%	3,62	Mantener
	1.5	100%	87,50%	3,50	Revisar
	1.6	100%	100%	3,87	Mantener
	1.7	100%	100%	3,87	Mantener
Necesidades formativas	2.1	100%	100%	4,00	Mantener
	2.2	100%	100%	4,00	Mantener
	2.3	100%	100%	3,87	Mantener
	2.4	100%	100%	3,87	Mantener
	2.5	100%	87,50%	3,62	Revisar
	2.6	100%	100%	3,75	Mantener
	2.7	100%	87,50%	3,50	Revisar
	2.8	62,50%	100%	3,62	Revisar
	2.9	100%	100%	4,00	Mantener
	2.10	100%	100%	4,00	Mantener
	2.11	100%	100%	3,87	Mantener
Expectativas	3.1	100%	100%	4,00	Mantener
	3.2	100%	100%	3,87	Mantener
	3.3	100%	100%	4,00	Mantener
	3.4	100%	100%	3,75	Mantener
	3.5	100%	100%	3,87	Mantener
	3.6	100%	100%	3,87	Mantener
	3.7	100%	100%	4,00	Mantener
	3.8	100%	100%	3,87	Mantener
	3.9	100%	100%	3,75	Mantener
	3.10	100%	100%	3,87	Mantener
Motivación	4.1	100%	100%	3,75	Mantener
	4.2	100%	87,50%	3,62	Revisar
	4.3	100%	100%	3,50	Revisar
	4.4	100%	87,50%	3,62	Mantener
	4.5	87,50%	87,50%	3,50	Revisar
	4.6	100%	87,50%	3,50	Revisar
	4.7	100%	87,50%	3,50	Revisar
	4.8	100%	100%	3,50	Revisar
	4.9	87,50%	87,50%	3,75	Mantener
	4.10	100%	87,50%	3,00	Revisar
	4.11	100%	75%	3,50	Revisar
	4.12	100%	75%	3,37	Revisar

Anexo 5: Cuestionario para la evaluación de la satisfacción

Estimados/as participantes del curso de formación de Competencias para la Formación Dual Universitaria. Una vez terminado el período de formación, les rogamos rellenar este cuestionario para poder conocer su grado de satisfacción con el curso y, así, poder implementar mejoras en éste.

El cuestionario se estructura en dos partes: la primera consiste en recabar información general y la segunda se centra en su satisfacción respecto a diferentes aspectos del curso. El tiempo aproximado de respuesta es de 15 a 20 minutos. Les agradecemos de antemano su participación.

correo electrónico*

Posibilidad de recibir las respuestas por correo (si el participante lo desea)

*Acepto participar en esta investigación. Entiendo las condiciones de uso de la información y autorizo a que los datos generados a través de este cuestionario puedan ser tratados para fines de investigación y respeto a las condiciones anteriormente especificadas.**

1. Datos generales

Institución de referencia

Edad

Género

Mención realizada

- Coordinador
- Gestor
- Profesor Universitario
- Tutor Académico
- Tutor de Empresa

¿Ha completado el curso de formación? Sí / NO

Si su respuesta es "no", indique qué le ha impedido finalizarlo:

- Falta de tiempo
- Falta de motivación
- Incomprensión de las actividades
- Complejidad de la plataforma
- Otros: *Por favor, especifique el motivo*

2. Análisis de la satisfacción

Satisfacción respecto a la organización general del curso

Valore su satisfacción del 0 (nada satisfecho) al 4 (muy satisfecho) respecto a los siguientes aspectos del curso de formación, en cuanto a la organización general de éste.

	0	1	2	3	4
Claridad de los objetivos del curso de formación					
Coherencia de los objetivos del curso respecto al perfil seleccionado					
Duración del curso de formación					

Calendario y fechas de entrega					
Agilidad en la resolución de incidencias tecnológicas					
Facilidad de uso del Campus Virtual (Plataforma)					
Presentación de las competencias y tareas					
Grado de autonomía para realizar el curso					
Sesiones online síncronas (Jornadas, Webinars...)					

Comentarios/observaciones sobre la organización del curso de formación: *Respuesta libre*

Satisfacción respecto al contenido del curso

Valore su satisfacción del 0 (nada satisfecho) al 4 (muy satisfecho) respecto a los siguientes aspectos del curso de formación, en cuanto al contenido de éste.

	0	1	2	3	4
La idoneidad de los recursos formativos disponibles (vídeos, documentos...)					
Idoneidad de las tareas planteadas respecto al perfil seleccionado					
Comprensión de las tareas planteadas y el resultado esperado					
Nivel de conocimientos teóricos adquiridos sobre formación dual					
Nivel de habilidades prácticas adquiridas sobre formación dual					
Adecuación de los contenidos con su realidad laboral					
Aplicabilidad de las tareas realizadas					
Interacción entre usuarios (<i>añadido después de la validación por expertos</i>)					

Comentarios/observaciones sobre el contenido del curso de formación: *Respuesta libre*

Satisfacción respecto al seguimiento / acompañamiento durante curso

Valore su satisfacción del 0 (nada satisfecho) al 4 (muy satisfecho) respecto a los siguientes aspectos del curso de formación, en cuanto al seguimiento / acompañamiento durante el curso.

	0	1	2	3	4
Periodicidad del <i>feedback</i> recibido					
Calidad del <i>feedback</i> obtenido					
Claridad / comprensión del <i>feedback</i> recibido					
Disponibilidad de la tutora durante el curso de formación					
Agilidad en la resolución de dudas respecto al contenido					

Comentarios/observaciones sobre el contenido del curso de formación: *Respuesta libre*

Valore las siguientes afirmaciones del 0 (nada de acuerdo) al 4 (muy de acuerdo) sobre el curso de formación

	0	1	2	3	4

La formación ha respondido positivamente a mis expectativas					
<i>Si ha marcado del 1 al 3, por favor, indique qué ha echado en falta:</i>					
Lo aprendido en esta formación me resultará útil en mi práctica profesional					
<i>Si ha marcado del 1 al 3, por favor, indique el por qué:</i>					
Estoy satisfecho/a con la acción formativa realizada					
Recomendaría este curso de formación a otros compañeros/as					
<i>Si ha marcado del 1 al 3, por favor, indique el por qué:</i>					

Preguntas de respuesta abierta (añadidas después de la valoración de expertos)

3. Imagínese en el rol de formador en su perfil. ¿Qué tipo de actividades propondría para trabajar las competencias asociadas?
4. Imagínese en el rol de formador en su perfil. ¿Qué problema, dilema o caso propondría para movilizar las competencias propias del perfil y reflexionar sobre la propuesta de solución?

Para finalizar, indique, por favor, aquellos aspectos positivos sobre el curso y aquellos aspectos a mejorar, según su experiencia de formación.

Aspectos positivos	Aspectos a mejorar
<i>Respuesta libre</i>	<i>Respuesta libre</i>

Se han registrado sus respuestas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 6: Carta y documento para la validación por expertos del cuestionario de satisfacción.

Distinguido/a,

Mi nombre es Helena Cobos Rius, personal docente e investigador en formación de la Universidad de Lleida. Actualmente, estoy colaborando con el proyecto INTERREG V-POCTEFA: EFA162/16/LLL-Life Long Learning - Transversalis. Dentro de este proyecto, se ha diseñado un curso de formación para desarrollar las competencias de los diferentes profesionales que intervienen en la Formación Dual Universitaria. Para poder evaluar el PRODUCTO del objeto de estudio (el programa de formación), se ha diseñado un instrumento (cuestionario) de recogida de datos pensado en hacerse en 20 minutos. El instrumento se estructura en dos bloques: datos generales y satisfacción.

Los objetivos de esta acción evaluativa son:

1. Identificar el perfil profesional del participante y su nivel de desarrollo del curso.
2. Conocer el grado de satisfacción del participante respecto a la organización del curso.
3. Conocer el grado de satisfacción del participante respecto al contenido del curso.
4. Conocer el grado de satisfacción del participante respecto al seguimiento durante el curso.
5. Conocer el nivel de aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.

Para validar este instrumento, necesito su colaboración y su opinión experta en relación con las preguntas planteadas. En este caso, se ruega que valore según los criterios de univocidad, pertinencia e importancia el conjunto de ítems cualitativos. Definición de los criterios:

- **Univocidad:** Valore de forma dicotómica (si/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.
- **Pertinencia:** Valore de forma dicotómica (si/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente.
- **Importancia:** Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta respecto a los objetivos planteados anteriormente.

Si quiere proponer una modificación o corrección, a continuación de cada pregunta encontrará un espacio en blanco.

Al final del cuestionario se le pide su opinión (respuesta libre) sobre los aspectos analizados y la estructura general del cuestionario.

Finalmente, le agradecería que rellene el siguiente cuadro con sus datos identificativos:

Apellido, Nombre	Institución/Organización	Perfil profesional ¹¹	Años de experiencia profesional	Nº de contacto

Le pedimos estos datos personales para poder garantizar la autenticidad de los Resultados que se obtengan y controlar en el momento de la expedición de los resultados que participante ha emitido su respuesta. En conformidad con lo dicho, y de acuerdo a la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, queda entendido que la información recibida es de carácter confidencial, en consecuencia, no podrá ser suministrada o transferida a terceros.

Sí desea cualquier aclaración pueden contactar con la persona responsable del estudio, Helena Cobos Rius mediante la dirección de correo electrónico helena.cobos@udl.cat.

Le agradezco de antemano su colaboración

Helena Cobos Rius

¹¹ Posibles perfiles: tutor empresa, tutor universidad, profesor, gestor, responsable académico...

VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL CUESTIONARIO FINAL DE SATISFACCIÓN

		Univocidad ¹²		Pertinencia ¹³		Importancia ¹⁴			
Nº	Bloque / Preguntas	Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
	Bloque 1. Datos generales								
1	Institución de referencia								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
2	Edad								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
3	Género								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
4	Mención realizada								
	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador • Gestor • Profesor Universitario • Tutor Académico • Tutor de Empresa 								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
5	¿Ha completado el curso de formación? SÍ / NO								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
6	Si su respuesta es "no", indique qué le ha impedido finalizarlo:								
	• Falta de tiempo								
	• Falta de motivación								
	• Incomprensión de las actividades								
	• Complejidad de la plataforma								
	• Otros: <i>Por favor, especifique el motivo</i>								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								

		Univocidad		Pertinencia		Importancia			
Nº	Bloque / Preguntas	Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
	Bloque 2. Análisis de la satisfacción								
1	Valore su satisfacción del 0 (nada satisfecho) al 4 (muy satisfecho) respecto a los siguientes aspectos del curso de formación, en cuanto a la organización general de éste								
	Claridad de los objetivos del curso de formación								
	Coherencia de los objetivos del curso respecto al perfil seleccionado								
	Duración del curso de formación								
	Fechas de entrega								
	Agilidad en la resolución de incidencias tecnológicas								

¹² Valore de forma dicotómica (sí/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.

¹³ Valore de forma dicotómica (sí/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

¹⁴ Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

	Plataforma del curso								
	Estructura / progresión de las tareas								
	Trabajo autónomo para el desarrollo de las competencias								
	Sesiones online síncronas (Jornadas, Webinars...)								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
2	Comentarios/observaciones sobre la organización del curso de formación: <i>Respuesta libre</i>								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
3	Valore su satisfacción del 0 (nada satisfecho) al 4 (muy satisfecho) respecto a los siguientes aspectos del curso de formación, en cuanto al contenido de éste.								
	La idoneidad de los recursos formativos disponibles (vídeos, documentos...)								
	Idoneidad de las tareas planteadas respecto al perfil seleccionado								
	Comprensión de las tareas planteadas								
	Nivel de conocimientos teóricos adquiridos sobre formación dual								
	Nivel de habilidades prácticas adquiridas sobre formación dual								
	Adecuación de los contenidos con su realidad laboral								
	Aplicabilidad de las tareas realizadas								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
4	Comentarios/observaciones sobre el contenido del curso de formación: <i>Respuesta libre</i>								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
5	Valore su satisfacción del 0 (nada satisfecho) al 4 (muy satisfecho) respecto a los siguientes aspectos del curso de formación, en cuanto al seguimiento / acompañamiento durante el curso.								
	Periodicidad del <i>feedback</i> recibido								
	Calidad del <i>feedback</i> obtenido								
	Claridad / comprensión del <i>feedback</i> recibido								
	Disponibilidad de la tutora durante el curso de formación								
	Agilidad en la resolución de dudas respecto al contenido								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
6	Comentarios/observaciones sobre el contenido del curso de formación: <i>Respuesta libre</i>								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
7	Valore las siguientes afirmaciones del 0 (nada de acuerdo) al 4 (muy de acuerdo) sobre el curso de formación								
	La formación ha respondido positivamente a mis expectativas								
	<i>Si ha marcado del 1 al 3, por favor, indique qué ha echado en falta:</i>								
	Lo aprendido en esta formación me resultará útil en mi práctica profesional								

	<i>Si ha marcado del 1 al 3, por favor, indique el por qué:</i>									
	Estoy satisfecho/a con la acción formativa realizada									
	Recomendaría este curso de formación a otros compañeros/as									
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>									
	Para finalizar, indique, por favor, aquellos aspectos positivos sobre el curso y aquellos aspectos a mejorar, según su experiencia de formación									
	Aspectos positivos: respuesta libre									
	Aspectos negativos: respuesta libre									
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>									

Preguntas de respuesta libre

<p>¿Teniendo en cuenta la finalidad del estudio, considera que falta algún aspecto relevante no contemplado?</p>
<p>Comentarios generales sobre la estructura del cuestionario</p>

Anexo 7: Resultados del juicio de expertos y decisión sobre los ítems de evaluación de la satisfacción.

	Pregunta	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
Perfil de la muestra	1.1	100%	100%	3,83	Mantener
	1.2	100%	83%	3,58	Revisar
	1.3	100%	75%	3,08	Revisar
	1.4	75%	100%	3,83	Revisar
	1.5	100%	100%	3,83	Mantener
	1.6	100%	100%	3,91	Mantener
Satisfacción sobre la organización del curso	2.1	100%	100%	4,00	Mantener
	2.2	100%	100%	3,91	Mantener
	2.3	100%	100%	3,91	Mantener
	2.4	100%	100%	3,58	Revisar
	2.5	100%	100%	3,75	Mantener
	2.6	92%	100%	4,00	Mantener
	2.7	92%	100%	3,91	Mantener
	2.8	92%	100%	3,83	Mantener
	2.9	100%	100%	3,75	Mantener
	2.10	100%	100%	3,66	Revisar
Satisfacción sobre el contenido del curso	2.11	100%	100%	3,83	Mantener
	2.12	100%	100%	3,91	Mantener
	2.13	100%	100%	3,83	Mantener
	2.14	100%	100%	3,91	Mantener
	2.15	100%	100%	3,75	Mantener
	2.16	100%	100%	3,83	Mantener
	2.17	100%	100%	4,00	Mantener
	2.18	100%	100%	3,91	Mantener
Satisfacción sobre el seguimiento y tutorización	2.19	100%	100%	4,00	Mantener
	2.20	100%	100%	4,00	Mantener
	2.21	100%	100%	3,83	Mantener
	2.22	100%	100%	3,91	Mantener
	2.23	100%	100%	3,91	Mantener
	2.24	100%	100%	3,91	Mantener
Satisfacción general sobre la formación	2.25	100%	100%	4,00	Mantener
	2.26	100%	100%	3,91	Mantener
	2.27	100%	100%	3,91	Mantener
	2.28	100%	100%	3,91	Mantener
	2.29	100%	100%	3,83	Mantener
	2.30	100%	100%	3,91	Mantener
Bloque 3. Valoración general	3.1	100%	100%	3,91	Mantener
	3.2	100%	100%	3,91	Mantener

Anexo 8: Cuestionario para la evaluación de la transferencia y el impacto de la formación.

Estimado/a profesional, participante en el curso de formación para el Desarrollo de Competencias para la Formación Dual Universitaria. En primer lugar, muchas gracias por su implicación e interés en el curso de formación LLL-Transversalis. Pasado un tiempo desde que completaron el curso de formación, les rogamos rellenar este cuestionario que forma parte de una investigación de doctorado, dentro del proyecto LLL-Transversalis y que marcará el fin del ciclo de evaluación del programa. Su objetivo es evaluar el nivel de transferencia e impacto que el curso ha podido tener en su realidad profesional.

Los datos recogidos en este cuestionario sólo serán accesibles a la investigadora principal (Helena Cobos Rius) y se utilizarán para finalidades de análisis relacionadas con la tesis y para la mejora del curso de formación. En este cuestionario les pedimos algunos datos personales para poder hacer las correlaciones pertinentes. Estos datos son absolutamente confidenciales y se anonimizarán antes de tratar la información recabada.

El cuestionario se estructura en tres partes: la primera consiste en información general, la segunda se centra en la evaluación de la transferencia y la última en la evaluación del impacto. El tiempo aproximado de respuesta es de 20 minutos. Les agradecemos de antemano su participación.

correo electrónico*

Posibilidad de recibir las respuestas por correo (si el participante lo desea)

*Acepto participar en esta investigación. Entiendo las condiciones de uso de la información y autorizo a que los datos generados a través de este cuestionario puedan ser tratados para fines de investigación y respeto a las condiciones anteriormente especificadas.**

1. Datos generales

Institución de referencia

Edad

Género

Mención realizada

- Coordinador
- Gestor
- Profesor Universitario
- Tutor Académico
- Tutor de Empresa

¿Trabaja actualmente o ha trabajado en Formación Dual Universitaria durante los últimos cinco años? Sí / NO

¿Tendrá la posibilidad de trabajar en FDU en un futuro próximo (próximos 3 años)? Sí / NO

2. Evaluación de la transferencia

Nivel de transferencia de conocimientos y habilidades prácticas

Valore del 0 (muy en desacuerdo) al 4 (muy de acuerdo) las siguientes afirmaciones:

	0	1	2	3	4
Gracias a la formación he adquirido nuevos conocimientos y habilidades prácticas.					
Durante la formación pude reflexionar sobre mi práctica y realidad laboral.					
Durante la formación tuve la oportunidad de poner en práctica los nuevos aprendizajes.					

Esta formación me ha ayudado a introducir cambios en mi práctica profesional.					
Mi contexto laboral me facilita utilizar las habilidades adquiridas en la formación.					
Encuentro resistencias a nivel de universidad/empresa para aplicar lo aprendido en la formación.					
Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde que realizó la formación, estime el porcentaje de ocasiones en las que ha tenido la oportunidad de aplicar en su realidad laboral los aprendizajes realizados en la formación.					

¿En qué medida su contexto laboral FACILITA la transferencia de lo aprendido en la formación? (Respuesta larga)

¿En qué medida su contexto laboral DIFICULTA la transferencia de lo aprendido en la formación? (Respuesta larga)

3. Evaluación del impacto

Impacto sobre la persona

Valore del 0 (muy en desacuerdo) al 4 (muy de acuerdo) las siguientes afirmaciones:

	0	1	2	3	4
Gracias a la formación, ha cambiado mi visión sobre la formación dual universitaria (FDU).					
Después de hacer la formación, me siento más comprometido/a con la FDU.					
La formación ha motivado mi participación en trabajos de investigación / otros proyectos sobre la FDU.					

Impacto sobre la profesión

Valore del 0 (muy en desacuerdo) al 4 (muy de acuerdo) la siguiente afirmación:

	0	1	2	3	4
La formación ha motivado un cambio en mi manera de actuar/proceder en el trabajo.					

En relación a la pregunta anterior, ¿podría dar algún ejemplo de mejora detectada gracias a la formación?

(Respuesta corta)

Si la formación no ha tenido ninguna incidencia en su realidad profesional, ¿podría indicarnos cuáles cree que son las razones? (Respuesta corta)

Impacto sobre la organización

Valore del 0 (muy en desacuerdo) al 4 (muy de acuerdo) la siguiente afirmación:

	0	1	2	3	4
Gracias a la formación, se han producido cambios en mi lugar de trabajo					

En relación a la pregunta anterior, ¿podría dar algún ejemplo del impacto de la formación en su lugar de trabajo? (En caso de no tener ningún ejemplo, marque "X") (Respuesta corta)

Si la formación no ha tenido ninguna incidencia en su organización, ¿cuáles cree que son las razones? (Respuesta corta)

Comentarios / sugerencias sobre la transferencia e impacto del curso de desarrollo de las competencias para la Formación Dual Universitaria. (Respuesta larga)

Se han registrado sus respuestas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 9: Carta y documento para la validación por expertos del cuestionario de evaluación de la transferibilidad e impacto de la formación.

Distinguido/a,

Mi nombre es Helena Cobos Rius, personal docente e investigador en formación de la Universidad de Lleida. Actualmente, estoy llevando a cabo la evaluación del impacto de la formación desarrollada bajo el marco del proyecto INTERREG V-POCTEFA: EFA162/16/LLL-Life Long Learning - Transversalis. Dentro de este proyecto, se diseñó un curso de formación para desarrollar las competencias de los diferentes profesionales que intervienen en la Formación Dual Universitaria. Para poder evaluar el aprendizaje, la transferencia y el impacto del objeto de estudio (el programa de formación), se ha diseñado un instrumento (cuestionario) de recogida de datos pensado en hacerse en 20 minutos. El instrumento se estructura en cuatro bloques: información general sobre el participante, evaluación de la transferencia, evaluación del impacto y comentarios / sugerencias generales.

Los objetivos de esta acción evaluativa son:

- Identificar el perfil profesional y la experiencia previa y actual de los participantes en el curso de formación.
- Conocer la aplicabilidad y/o posibilidad de transferencia del curso de formación.
- Conocer el impacto del curso de formación en la realidad profesional de los participantes.

Para validar este instrumento, necesito su colaboración y su opinión experta en relación a las preguntas planteadas. En este caso, se ruega que valore según los criterios de univocidad, pertinencia e importancia el conjunto de ítems cualitativos. Definición de los criterios:

Univocidad: Valore de forma dicotómica (si/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.

Pertinencia: Valore de forma dicotómica (si/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente.

Importancia: Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta respecto a los objetivos planteados anteriormente.

Si quiere proponer una modificación o corrección, a continuación de cada pregunta encontrará un espacio en blanco.

Al final del cuestionario se le pide su opinión (respuesta libre) sobre los aspectos analizados y la estructura general del cuestionario.

Finalmente, le agradecería que rellene el siguiente cuadro con sus datos identificativos:

Apellido, Nombre	Institución/Organización	Perfil profesional ¹⁵	Años de experiencia profesional	Nº de contacto

Le pedimos estos datos personales para poder garantizar la autenticidad de los Resultados que se obtengan y controlar en el momento de la expedición de los resultados que participante ha emitido su respuesta. En conformidad con lo dicho, y de acuerdo a la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, queda entendido que la información recibida es de carácter confidencial, en consecuencia, no podrá ser suministrada o transferida a terceros.

Sí desea cualquier aclaración pueden contactar con la persona responsable del estudio, Helena Cobos Rius mediante la dirección de correo electrónico helena.cobos@udl.cat.

Le agradezco de antemano su colaboración.

Helena Cobos Rius

¹⁵ Posibles perfiles: tutor empresa, tutor universidad, profesor, gestor, responsable académico...

VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE TRANSFERENCIA E IMPACTO

Nº	Bloque / Preguntas	Univocidad ¹⁶		Pertinencia ¹⁷		Importancia ¹⁸			
		Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
	Bloque 1. Evaluación de la transferencia								
1	¿Trabaja actualmente o ha trabajado en Formación Dual Universitaria durante los últimos cinco años?								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
2	¿Tendrá la posibilidad de trabajar en Formación Dual Universitaria en un futuro próximo (próximos 3 años)?								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
3	Valore del 0 al 4 las siguientes afirmaciones, siendo 0 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo)								
	Gracias a la formación he adquirido nuevas habilidades y conocimientos prácticos.								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Esta formación me ha dado seguridad para introducir cambios en mi práctica profesional.								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	En la formación he podido reflexionar sobre mi práctica y realidad laboral.								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Mi contexto laboral me facilita utilizar las habilidades adquiridas en la formación.								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Encuentro resistencias a nivel de universidad/empresa para aplicar lo aprendido en la formación								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Durante la formación tuve la oportunidad de practicar los nuevos aprendizajes.								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
4	Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde que realizó la formación, estime el porcentaje de ocasiones en las que ha tenido la oportunidad de aplicar en su realidad laboral los aprendizajes realizados en la formación. [Múltiples opciones]								
	0-20% ; 20-40% ; 40-60% ; 60-80% ; 80-100%								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
5	Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde que realizó la formación, estime el porcentaje de ocasiones en las que pudiendo utilizar los aprendizajes derivados de la formación, realmente los aplicó.								
	0-20% ; 20-40% ; 40-60% ; 60-80% ; 80-100%								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
6	[Respuesta corta] ¿En qué medida su contexto laboral facilita la transferencia de lo aprendido en la formación?								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								

¹⁶ Valore de forma dicotómica (si/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.

¹⁷ Valore de forma dicotómica (si/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

¹⁸ Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

7	[Respuesta corta] ¿En qué medida su contexto laboral dificulta la transferencia de lo aprendido en la formación?								
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								

Nº	Bloque / Preguntas	Univocidad ¹⁹		Pertinencia ²⁰		Importancia ²¹			
		Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
	Bloque 3. Evaluación del impacto								
8	Valore del 0 al 4 las siguientes afirmaciones, siendo 0 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo)								
Impacto sobre la persona	Gracias a la formación, ha cambiado mi visión sobre la formación dual universitaria (FDU). <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Después de hacer la formación, me siento más comprometido/a con la FDU. <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	La formación ha motivado mi participación en trabajos de investigación / otros proyectos sobre la FDU. <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
9	Valore del 0 al 4 las siguientes afirmaciones, siendo 0 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo)								
Impacto sobre la profesión	La formación ha motivado un cambio en mi manera de actuar/proceder en el trabajo. <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
	Después de realizar la formación, he constatado una mejora en mi desempeño profesional. <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
10	[Respuesta corta] En relación a las dos preguntas anteriores, ¿podría dar algún ejemplo de beneficio o mejora detectada gracias a la formación? <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
11	[Respuesta corta] Si la formación no ha tenido ninguna incidencia en su realidad profesional, ¿podría indicarnos cuáles cree que son las razones? <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
12	Valore del 0 al 4 las siguientes afirmaciones, siendo 0 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo)								
Impacto sobre la	Gracias a la formación, se han producido cambios en la universidad/empresa donde trabajo. <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								
13	[Respuesta corta] En relación a la pregunta anterior, ¿podría dar algún ejemplo del impacto de la formación en su lugar de trabajo? <i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>								

¹⁹ Valore de forma dicotómica (sí/no) la precisión lingüística de la pregunta para su comprensión.

²⁰ Valore de forma dicotómica (sí/no) la adecuación, la idoneidad y la relación de la pregunta con los objetivos planteados anteriormente

²¹ Valore sobre la escala de 1 a 4 (1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = bastante importante, 4 = muy importante) la trascendencia y el peso específico que adquiere la pregunta respecto a los objetivos planteados anteriormente

14	[Respuesta corta] Si la formación no ha tenido ninguna incidencia en su organización, ¿cuáles cree que son las razones?							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							
15	Comentarios / sugerencias sobre la transferencia e impacto del curso de desarrollo de las competencias para la Formación Dual Universitaria							
	<i>Añadir corrección/modificación/comentario</i>							

Preguntas de respuesta libre para los/as expertos:

¿Teniendo en cuenta la finalidad del estudio, considera que falta algún aspecto relevante no contemplado?
Comentarios generales sobre la estructura del cuestionario

Muchas gracias por sus aportaciones

Anexo 10: Resultados del juicio de expertos y decisión sobre los ítems de evaluación de la transferencia y el impacto.

	Pregunta	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
Perfil de la muestra	1.1	100%	100%	4,00	Mantener
	1.2	100%	100%	4,00	Mantener
	1.3	100%	100%	4,00	Mantener
	1.4	100%	100%	4,00	Mantener
	1.5	100%	100%	3,75	Mantener
Transferencia	2.1	100%	100%	3,87	Mantener
	2.2	100%	87,5%	3,62	Revisar
	2.3	87,5%	100%	3,75	Mantener
	2.4	100%	100%	3,62	Mantener
	2.5	100%	100%	4,00	Mantener
	2.6	87,5%	100%	3,75	Mantener
	2.7	100%	100%	3,75	Mantener
	2.8	75%	87,5%	3,62	Eliminar
	2.9	100%	100%	3,87	Mantener
	2.10	100%	87,5%	3,25	Revisar
Impacto	3.1	100%	100%	4,00	Mantener
	3.2	100%	100%	3,62	Revisar
	3.3	100%	100%	3,75	Mantener
	3.4	100%	100%	4,00	Mantener
	3.5	87,5%	100%	3,37	Eliminar
	3.6	100%	100%	3,87	Mantener
	3.7	100%	100%	3,37	Revisar
	3.8	87,5%	100%	3,50	Revisar
	3.9	100%	100%	3,62	Mantener
	3.10	100%	100%	3,50	Revisar
	3.11	87,5%	100%	3,87	Mantener

Anexo 11: Invitación enviada a los inscritos a la primera versión del curso de formación.



CURSO DE FORMACIÓN DE FORMADORES

CURSO DE EDUCACIÓN DUAL UNIVERSITARIA
PREINSCRIPCIÓN ABIERTA
Data límita 17 de enero

Más Información
Sofia Isus. Coordinadora de la formación
Teléfono: 973 70 65 84
Email: formaciontransversalis@gmail.com
Preinscripción: <http://bit.ly/2Pikvc5>

Organiza



Universitat de Lleida
Grup de Recerca
Competències, Tecnologia i
Societat en Educació (COMPETECS)



Interreg
POCTEFA



Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER)

METODOLOGÍA

FORMACIÓN SEMIPRESENCIAL (*BLENDED LEARNING*)

Combinamos la formación presencial con la formación virtual.

El *Blended Learning* es un sistema híbrido de aprendizaje que permite un alto grado de autonomía.

Desarrollo del curso

Cronograma



Pueden consultar el documento completo en este enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1HfUWRXcow9Na6zrOyRcZmKBYvp-SaWVx/view?usp=sharing>

Anexo 12: Ejemplo del documento Excel diseñado para el seguimiento de entregas.

Idioma	Nombre y apellidos	Dirección de correo electrónico	Perfil elegido	Cuestionario		C1				C2			C3			C4			C5	
				Q- Inicial	Q- Final	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2
CAT			Coordinador/a																	
CAT			Coordinador/a																	
CAT			Coordinador/a																	
ESP			Coordinador/a																	
ESP			Coordinador/a																	
ESP			Coordinador/a																	
FR			Coordinador/a																	
FR			Coordinador/a																	

Idioma	Nombre y apellidos	Dirección de correo electrónico	Perfil elegido	Cuestionario		C1			C2			C3			C4			C5		
				Q- Inicial	Q- Final	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
CAT			Tutor/a de Empresa																	
CAT			Tutor/a de Empresa																	
CAT			Tutor/a de Empresa																	
ESP			Tutor/a de Empresa																	
ESP			Tutor/a de Empresa																	
FR			Tutor/a de Empresa																	
FR			Tutor/a de Empresa																	

Anexo 13: Resultados de la evaluación de la calidad del programa de la primera versión del curso de formación.

Dimensión	Indicador	Sí	No	N/A	Comentarios
Justificación de la formación	El programa se ha creado en relación a las necesidades educativas existentes en la sociedad.	X			
	La formación responde al mercado de trabajo.			X	
	Las razones que justifican la necesidad de inscribirse en la formación están bien explicadas.	X			
Objetivos de aprendizaje	Los objetivos de la formación son adecuados a las demandas del mercado laboral.			X	
	Los objetivos se basan en las competencias que los estudiantes obtendrán después de completar la formación.	X			
	Los objetivos son coherentes con los contenidos.	X			
	Los objetivos de la formación pueden medirse.	X			
	Los objetivos de la formación son accesibles a todas las personas interesadas en la formación.	X			
Contenido temático de la formación	Los contenidos son apropiados teniendo en cuenta la temática general de la formación.	X			
	Los contenidos son proporcionales a la carga de trabajo indicada en el programa de la formación.	X			
	Existe coherencia entre los contenidos y los objetivos.	X			
	Los temas y subtemas de la formación están organizados de forma lógica.	X			
	Los contenidos de la formación son revisados anualmente.	X			
Actividades	Las actividades propuestas son de diferentes tipos.	X			
	Todas las actividades son coherentes con los objetivos de la formación.	X			
	Todas las actividades tienen instrucciones claras.		X		No existe un apartado específico
	Existe un calendario de realización de tareas.		X		
	Se establecen fechas límite para la entrega de cada actividad propuesta.		X		Fechas límite orientativas por módulo
	Las actividades promueven el aprendizaje colaborativo.	X			Actividades de participación en foros
	El método y formato de entrega de cada actividad está claramente escrito.		X		
	Las actividades son proporcionales a la carga de trabajo indicada en el programa de la formación.	X			Se indica el tiempo de ejecución por actividad
Perfil docente	El/la responsable docente tiene el perfil profesional adecuado.		X		No cubre todos los perfiles profesionales
	El/la responsable docente tiene las competencias pedagógicas adecuadas.	X			
	El/la responsable docente tiene las competencias tecnológicas adecuadas.	X			
Recursos y material didáctico	Los recursos y materiales didácticos son diversos.	X			
	La formación ofrece recursos básicos.	X			
	La formación ofrece recursos de aprendizaje complementarios.		X		
	La formación contiene cierto número de recursos web para el aprendizaje.	X			

	Todos los recursos y materiales son coherentes con los objetivos de la formación.		X		Videos de introducción ajenos a la temática FDU
	La formación cuenta con una bibliografía básica y complementaria.		X		No existe apartado específico
	Los recursos y material didácticos, así como la bibliografía, son actuales (30% del total datan de menos de 5 años).	X			
Tutoría	Las funciones de los responsables de la formación son comunicadas a los participantes.	X			
	La formación incluye información e instrucciones sobre los métodos de comunicación con la/el tutor/a.	X			
	Se define un calendario de tutorías.		X		
	El/la tutor/a lleva a cabo tutorías individuales.			X	Bajo demanda
	El/la tutor/a lleva a cabo tutorías grupales.			X	Bajo demanda
	Los participantes reciben <i>feedback</i> en cada actividad.	X			
Evaluación de los aprendizajes	Las estrategias de evaluación de los aprendizajes son variadas.	X			
	Los criterios de evaluación son accesibles por los participantes en la formación.		X		Evaluación cualitativa basada en el intercambio
	Los estudiantes participan en el proceso de determinación y evaluación de su progreso.		X		
Calidad de la plataforma virtual	La plataforma virtual incluye una herramienta para entregar actividades y/o archivos.		X		Diferentes tipos de entrega confusos
	La plataforma virtual incluye herramientas para llevar a cabo las actividades.	X			
	La plataforma incluye herramientas para llevar a cabo actividades en grupo.		X		Sólo existe el espacio foro donde no hay mucha actividad
	La plataforma contiene herramientas que permiten a los participantes crear su espacio de aprendizaje.		X		Espacio de trabajo único por perfil y uno compartido para los foros con herramientas limitadas
	La plataforma ofrece herramientas para la comunicación asíncrona.	X			
	La plataforma ofrece herramientas para la comunicación síncrona.	X			
	La plataforma permite a los estudiantes consultar los resultados de sus actividades.	X			
	La plataforma contiene una herramienta que permite al/la tutor/a hacer el seguimiento de los participantes.		X		Entregas no centralizadas
	La plataforma contiene una sección donde se describen las funcionalidades de todas las herramientas disponibles.		X		Existe un tutorial de uso de la plataforma

Comentarios Generales

Existen problemas de acceso mediante varios links, sobre todo en el espacio *Foro*. El Campus Virtual memoriza las últimas visitas en la plataforma y reenvía directamente al usuario a la página que ha abierto con anterioridad. Este hecho confunde a los participantes y les hace perder tiempo a la hora de hacer entregas o encontrar información.

Anexo 15: Plan de mejora de la primera versión del curso de formación.

ÁREA DE MEJORA: SOPORTE TECNOLÓGICO (Sakai)	
Descripción del problema	Dificultad para situarse en el progreso del curso
(Posibles) causas	- Falta de barra de progreso en la plataforma - Inexistencia de un orden específico para seguir la formación/curso - Inexistencia de fechas límite
Objetivo a conseguir	Facilitar el proceso de aprendizaje de los usuarios
Posibles acciones de mejora	- Crear una barra de progreso en la plataforma - Establecer fechas de entrega límite y reflejarlas en el apartado "Agenda" - Enviar recordatorios personalizados con información sobre el progreso en el curso
Agentes implicados	- Utrans (barra de progreso) - Equipo pedagógico (calendario en agenda) - Tutor/a (recordatorios)
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Mejor seguimiento por parte de los usuarios del curso de formación
Descripción del problema	Dificultad para comprender los apartados de la plataforma
Posibles causas	- Los participantes hablan lenguas diferentes - Apartados del espacio multilingüe y de la plataforma en Catalán
Objetivo a conseguir	Armonizar la comprensión del espacio multilingüe
Posibles acciones de mejora	- Cambiar el idioma de la plataforma cada cierto tiempo - Traducir los títulos y acciones en un tutorial - Eliminar el espacio multilingüe
Agentes implicados	- Utrans (traducciones) - Informáticos (cambiar idioma) - Tutorial (tutor)
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Mejor comprensión por parte de los usuarios de los apartados de la plataforma
Descripción del problema	Imposibilidad de entregar una actividad en el mismo espacio donde se presenta
Posibles causas	- Diseño del curso - Usabilidad de la plataforma - Organización de las actividades
Objetivo a conseguir	Agilizar el proceso de respuesta y entrega de actividades
Posibles acciones de mejora	- Crear un espacio personal para cada usuario dónde entregar todas actividades - Cambiar el tipo de actividad/tarea - Introducir un complemento a la plataforma para la entrega de actividades
Agentes implicados	- Utrans (creación espacio personal => Equipo pedagógico) - Equipo pedagógico (cambiar el tipo de tareas)
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Agilizar la entrega de actividades y el proceso de aprendizaje
Descripción del problema	Imposibilidad de enlazar directamente el espacio "foro" con la página dónde aparece la actividad y las preguntas correspondientes
Posibles causas	- Error de programación de la plataforma - Error en la creación de los enlaces
Objetivo a conseguir	Facilitar el acceso a los espacios de la plataforma desde el contenido del curso
Posibles acciones de mejora	- Situar el espacio foro fuera de la plataforma (Unidual) - Repensar el espacio foro como un espacio para compartir y resolver dudas y no para entregar actividades - Reformular las indicaciones para acceder al espacio foro - Revisar todos los enlaces y comprobar de dónde viene el error
Agentes implicados	- Utrans (revisión enlaces) - Servicio informática (error programación plataforma) - Equipo pedagógico (resituar o repensar) + Reflexión con Utrans
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Facilitar el acceso al apartado "foro" desde el contenido del curso

Descripción del problema	Dificultad de seguimiento por parte del tutor/a por falta de notificaciones cuando los usuarios entregan una actividad
Posibles causas	- Error en la programación de la cuenta del tutor/a - Acción no permitida por la plataforma
Objetivo a conseguir	Agilizar el proceso de seguimiento del tutor/a
Posibles acciones de mejora	- Revisar las propiedades de la cuenta del tutor/a - Revisar las propiedades en cuanto a notificaciones de la plataforma - Establecer un sistema alternativo de seguimiento como entregas por correo
Agentes implicados	- Utrans (revisión propiedades plataforma) - Servicio informática (revisión propiedades plataforma) - Tutora (contactar servicio informático)
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Facilitar el seguimiento y tutorización de los participantes

ÁREA DE MEJORA: INTERACCIÓN ENTRE USUARIOS	
Descripción del problema	Poca interacción entre usuarios en el apartado "foro"
(Posibles) causas	- Incomprensión por causas lingüísticas - Falta de dinamización por parte del equipo pedagógico - Falta de interés por las temáticas propuestas - Organización personal / actividades asíncronas - Falta de tiempo
Objetivo a conseguir	Aumentar la interacción entre los usuarios durante el curso de formación
Posibles acciones de mejora	- Organizar sesiones de discusión síncronas online (¿obligatorias o opcionales?) - Añadir "mesas redondas" o "charlas" durante el curso de formación - Organizar quedadas en el apartado "chat" de la plataforma
Agentes implicados	- Tutor/a y equipo pedagógico - <u>Invitados para las charlas</u>
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Aprendizaje colectivo gracias a la interacción entre los usuarios Mayor satisfacción personal respecto a la interacción con otros participantes
Descripción del problema	Participación irregular por parte de los usuarios en el apartado "foro"
Posibles causas	- Falta de tiempo - Temáticas poco interesantes - Poca dinamización del espacio - Falta de usabilidad del apartado foro
Objetivo a conseguir	Participación regular y mayormente organizada por parte de los usuarios
Posibles acciones de mejora	- Establecer fechas límite para participar en los foros - Establecer participaciones obligatorias en los foros para "superar" una parte del curso - Enviar recordatorios para participar en los foros - Enlazar el espacio foro a una página/plataforma externa
Agentes implicados	- Tutor/a (recordatorios) - Equipo pedagógico (selección de foros obligatorios) - Equipo pedagógico (agenda) - Utrans (traslado de espacio foro)
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Mayor participación de los usuarios en los foros
Descripción del problema	Interacción inexistente entre usuarios de diferentes perfiles
Posibles causas	- Ausencia de dinamización por parte del equipo pedagógico - Poco interés por parte de los usuarios - Falta de herramientas que fomenten la interacción - Falta de espacios de diálogo y discusión inter-perfil
Objetivo a conseguir	Favorecer la interacción entre usuarios con diferentes perfiles profesionales
Posibles acciones de mejora	- Organizar sesiones de discusión inter-perfil (síncronas o asíncronas?) - Crear un espacio "chat" o plataforma de interés colectivo - Crear grupos de discusión online con representantes de todos los perfiles

Agentes implicados	- Equipo pedagógico (organización grupos de discusión) - Utrans (creación espacio chat)
Recursos	Humanos, tecnológicos y económicos (contratación de personal para el seguimiento y la dinamización)
Beneficios esperados	Mayor satisfacción de los usuarios respecto a la interacción interperfil Mejora del aprendizaje colectivo gracias a la interacción entre participantes

ÁREA DE MEJORA: ACTIVIDADES	
Descripción del problema	Dificultad de comprensión de algunas actividades
(Posibles) causas	- Falta de indicaciones en la descripción de las tareas - Falta de detalles sobre los resultados de aprendizaje esperados
Objetivo a conseguir	Mejorar la comprensión de las tareas por parte de los usuarios
Posibles acciones de mejora	- Añadir explicaciones más detalladas sobre los resultados de aprendizaje esperados - Organizar encuentros para resolver dudas sobre actividades - Crear foros para compartir dudas sobre las actividades
Agentes implicados	- Equipo pedagógico (explicaciones) - Foros (Utrans) - Encuentros (Tutor/a - Profesor/a encargado)
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Mayor comprensión de las tareas y mejora del proceso de aprendizaje
Descripción del problema	Inadecuación de las tareas para usuarios experimentados en Formación Dual
Posibles causas	- Falta de previsión en el diagnóstico de necesidades de los participantes - Falta de tiempo para la creación de actividades multi-nivel
Objetivo a conseguir	Satisfacer las necesidades formativas de participantes con experiencia en formación dual
Posibles acciones de mejora	- Crear recorridos "experto" para aquellas personas que ya conocen la formación dual - Añadir actividades más complejas o de reflexión sobre aspectos de la formación dual - Atribuir un rol de "formador" / "experto" a los participantes con experiencia e invitarlos a dar alguna charla durante el curso de formación
Agentes implicados	- Equipo pedagógico (creación de recorridos) - Utrans (creación de recorridos) - Participantes con experiencia en formación dual
Recursos	Humanos, tecnológicos y económicos (contratación empresa)
Beneficios esperados	Satisfacción por parte de todos los usuarios en relación al contenido del curso
Descripción del problema	Falta de casos prácticos o testimonios sobre aspectos de la formación dual universitaria
Posibles causas	- Falta de previsión de necesidades en el test diagnóstico - Falta de presupuesto para invitar a expertos - Falta de organización del plan de estudios
Objetivo a conseguir	Incorporar charlas de expertos en el programa de formación
Posibles acciones de mejora	- Organizar mesas redondas con invitados especiales de diferentes territorios - Informar a los participantes sobre charlas o encuentros relacionados con la FDU
Agentes implicados	- Equipo pedagógico
Recursos	Humanos y económicos (honorarios invitados salvo participación voluntaria)
Beneficios esperados	Mejora de la calidad del contenido del curso y de las expectativas de los usuarios
Descripción del problema	Dificultad para diferenciar el tipo de actividades y su importancia en el proceso de aprendizaje
Posibles causas	- Falta de explicación por parte del equipo pedagógico - Ausencia de un plan de estudios detallado para el usuario
Objetivo a conseguir	Mejorar de la comprensión global del curso de formación por parte de los usuarios
Posibles acciones de mejora	- Definir actividades obligatorias y opcionales - Crear un documento / plan de estudios para los usuarios - Definir un calendario o idea de progreso
Agentes implicados	Equipo pedagógico

Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Mayor comprensión por parte de los usuarios de la progresión en los aprendizajes

ÁREA DE MEJORA: RECURSOS DIDÁCTICOS	
Descripción del problema	Insatisfacción respecto a los recursos didácticos ofrecidos en el curso en el ámbito de la evaluación
(Posibles) causas	- Falta de herramientas de evaluación - Falta de ejemplos / casos prácticos en el ámbito de la evaluación
Objetivo a conseguir	Aumentar el número de recursos disponibles para la evaluación
Posibles acciones de mejora	- Añadir actividades de creación de herramientas de evaluación de competencias - Crear una carpeta con diferentes herramientas de evaluación de competencias - Encontrar un vídeo / tutorial sobre herramientas de evaluación de competencias
Agentes implicados	Equipo pedagógico
Recursos	Humanos, tecnológicos, económicos (posible contratación para la creación de workshops)
Beneficios esperados	Mejora de la satisfacción respecto al módulo sobre evaluación
Descripción del problema	Dificultad en el uso de recursos tecnológicos para realizar las actividades
Posibles causas	- Errores en los enlaces - Falta de previsión de programas de libre acceso - Demasiadas opciones
Objetivo a conseguir	Facilitar el uso de los recursos ofrecidos
Posibles acciones de mejora	- Limitar el número de recursos tecnológicos propuestos - Añadir tutoriales o sesiones online síncronas para explicar el funcionamiento - Modificar las actividades propuestas
Agentes implicados	- Equipo pedagógico - Utrans (modificación sesiones) - Tutor/a (sesiones síncronas)
Recursos	Humanos, tecnológicos, económicos (contratación interviniente)
Beneficios esperados	Agilidad en el uso de los recursos tecnológicos y didácticos ofrecidos en el curso
Descripción del problema	Incomprensión de algunos vídeos / cortos
Posibles causas	- Poca relación con la formación dual universitaria - Incomprensión de las preguntas relacionadas - Falta de interés o preferencias personales
Objetivo a conseguir	Adecuar los vídeos/recursos multimedia a la temática correspondiente (FDU)
Posibles acciones de mejora	- Revisión de las actividades de visualización de los perfiles - Cambio de escenas para fomentar la reflexión
Agentes implicados	Equipo pedagógico
Recursos	Humanos y tecnológicos
Beneficios esperados	Mejora de la calidad de los contenidos del curso

ÁREA DE MEJORA: SEGUIMIENTO / TUTORIZACIÓN	
Descripción del problema	Dificultad para encontrar los documentos/actividades entregadas
(Posibles) causas	- Falta de espacio concreto para entrega de actividades - Ausencia de notificación al recibir una actividad - Error humano (usuario cuelga la actividad en espacio erróneo)
Objetivo a conseguir	Agilizar el acceso a las tareas de seguimiento al tutor/a
Posibles acciones de mejora	- Unificar el espacio de entregas por alumno - Cambiar el sistema de entrega en la plataforma (correo electrónico, por ejemplo)
Agentes implicados	Tutor/a de seguimiento Usuario/a - participante
Recursos	Tecnológicos
Beneficios esperados	Mejora de la experiencia de seguimiento y gestión de las tareas entregadas
Descripción del problema	Limitación de conocimientos del tutor/a sobre algunas de las tareas a realizar

Posibles causas	- Falta de formación de la persona encargada del seguimiento - Exceso de variedad de actividades y perfiles
Objetivo a conseguir	Ofrecer un feedback de calidad y profesional a todos los perfiles / participantes
Posibles acciones de mejora	- Contratar un especialista en temas de gestión y liderazgo - Formar a la persona responsable del seguimiento en aspectos clave de todos los perfiles - Proporcionar guías de corrección/evaluación de las tareas propuestas en el curso
Agentes implicados	Responsable del seguimiento / tutor/a Equipo pedagógico
Recursos	- Económicos (contratación de un/a experto/a / formación de la responsable de seguimiento) - Humanos (creación de guías de corrección) y temporales
Beneficios esperados	Mejora de la calidad del feedback ofrecido a los participantes
Descripción del problema	Proceso de seguimiento de entregas y actividad costoso a nivel de tiempo
Posibles causas	- Ausencia de fechas límite para verificar entregas hechas/no hechas - Falta de familiarización con las herramientas estadísticas de la plataforma - Ausencia de notificación al entregar las tareas
Objetivo a conseguir	Agilizar el proceso de seguimiento en cuanto a entregas y actividad de los participantes
Posibles acciones de mejora	- Establecer fechas límite para agilizar los procesos de seguimiento y control de entregas - Formar a la persona responsable del seguimiento en cuanto a utilización de las herramientas estadísticas de la plataforma - Establecer un nuevo sistema de seguimiento - Contratar a alguien dedicado/a sólo al seguimiento de entregas y actividad
Agentes implicados	Responsable del seguimiento Responsable de la tutorización Equipo pedagógico
Recursos	- Económicos (si formación / contratación) - Humanos (si formación/contratación)
Beneficios esperados	Facilitar la tarea de seguimiento y agilizar el proceso

Anexo 16: Resultados estadísticos de la evaluación de las necesidades formativas.

BLOQUE 1: DATOS GENERALES

Rango de edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 25 a 35	8	20,0	20,0	20,0
35 a 45	9	22,5	22,5	42,5
45 a 55	17	42,5	42,5	85,0
Más 55	6	15,0	15,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Perfil profesional escogido

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Coordinador	7	17,5	17,5	17,5
Gestor	11	27,5	27,5	45,0
Profesor	4	10,0	10,0	55,0
Tutor académico	5	12,5	12,5	67,5
Tutor empresa	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Formación On-line por 1ª vez

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	14	35,0	35,0	35,0
No	26	65,0	65,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

BLOQUE 2: DOMINIO TECNOLÓGICO

	Media	Desviación típica	N del análisis
Procesador de texto	4,55	,639	40
Programa de presentaciones	4,33	,797	40
Motores de búsqueda	4,55	,639	40
Correo electrónico	4,80	,464	40
Herramientas para trabajo colaborativo	4,05	,783	40

Plataformas educativas (Moodle, Sakai...)	3,70	1,114	40
Videoconferencia (Zoom, Bbcollaborate...)	4,15	,893	40

BLOQUE 3: NECESIDADES FORMATIVAS GENERALES

Resultados generales de todos los perfiles

	Media	Desviación típica	N del análisis
Mi experiencia en una titulación en formación dual universitaria es...	2,78	1,405	40
Mi conocimiento sobre la formación dual universitaria es...	3,30	1,043	40
Mi experiencia profesional en el perfil escogido para realizar la formación es...	3,13	1,223	40
Mi conocimiento sobre el perfil profesional escogido para realizar el curso de formación es...	3,35	1,027	40
A día de hoy, me siento capacitado/a para trabajar del perfil seleccionado en una titulación dual.	3,40	1,257	40
Obtener <i>feedback</i> es importante para mantenerme motivado/a.	4,23	,920	40
Me siento cómodo/a trabajando a distancia.	3,98	,974	40
Trabajo mejor si tengo fechas límite de entrega preestablecidas.	4,13	,791	40

Resultados por perfil

Mi experiencia en una titulación en formación dual universitaria es...

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	2,00	1,528	1	5
Gestor	11	3,09	1,446	1	5
Profesor	4	3,50	,577	3	4
Tutor académico	5	2,80	1,789	1	5
Tutor empresa	13	2,69	1,316	1	5
Total	40	2,78	1,405	1	5

Mi conocimiento sobre la formación dual universitaria es...

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	2,86	,900	2	4
Gestor	11	3,55	1,293	1	5

Profesor	4	3,75	,500	3	4
Tutor académico	5	3,40	1,140	2	5
Tutor empresa	13	3,15	,987	2	5
Total	40	3,30	1,043	1	5

Mi experiencia profesional en el perfil escogido para realizar la formación es...

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	2,86	1,464	1	5
Gestor	11	3,55	1,128	2	5
Profesor	4	4,00	,000	4	4
Tutor académico	5	2,40	1,673	1	5
Tutor empresa	13	2,92	1,038	1	4
Total	40	3,13	1,223	1	5

Mi conocimiento sobre el perfil profesional escogido para realizar el curso de formación es...

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	3,29	1,380	1	5
Gestor	11	3,45	1,214	1	5
Profesor	4	3,75	,500	3	4
Tutor académico	5	2,60	1,140	1	4
Tutor empresa	13	3,46	,660	2	4
Total	40	3,35	1,027	1	5

A día de hoy, me siento capacitado/a para trabajar del perfil seleccionado en una titulación dual.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	2,71	,756	2	4
Gestor	11	3,55	1,572	1	5
Profesor	4	3,75	,500	3	4
Tutor académico	5	2,80	1,643	1	5
Tutor empresa	13	3,77	1,092	2	5
Total	40	3,40	1,257	1	5

Obtener *feedback* es importante para mantenerme motivado/a.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	3,86	1,345	2	5

Gestor	11	4,36	,924	2	5
Profesor	4	4,50	1,000	3	5
Tutor académico	5	4,00	1,000	3	5
Tutor empresa	13	4,31	,630	3	5
Total	40	4,23	,920	2	5

Me siento cómodo/a trabajando a distancia.

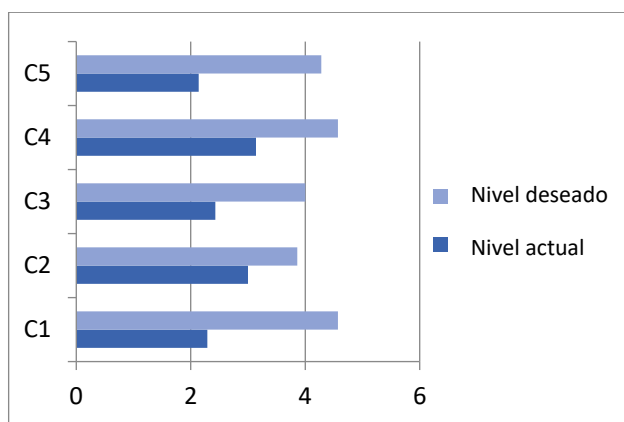
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	4,14	,900	3	5
Gestor	11	3,45	1,368	1	5
Profesor	4	4,25	,500	4	5
Tutor académico	5	3,60	,548	3	4
Tutor empresa	13	4,38	,650	3	5
Total	40	3,98	,974	1	5

Trabajo mejor si tengo fechas límite de entrega preestablecidas.

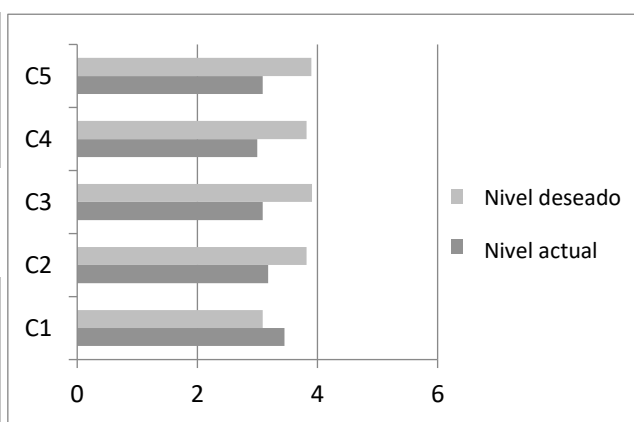
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite inferior	Límite superior
Coordinador	7	3,86	,900	2	5
Gestor	11	4,18	,751	3	5
Profesor	4	4,25	,957	3	5
Tutor académico	5	3,60	,548	3	4
Tutor empresa	13	4,38	,768	3	5
Total	40	4,13	,791	2	5

Anexo 17: Niveles de dominio deseados vs actuales de las competencias trabajadas en el curso.

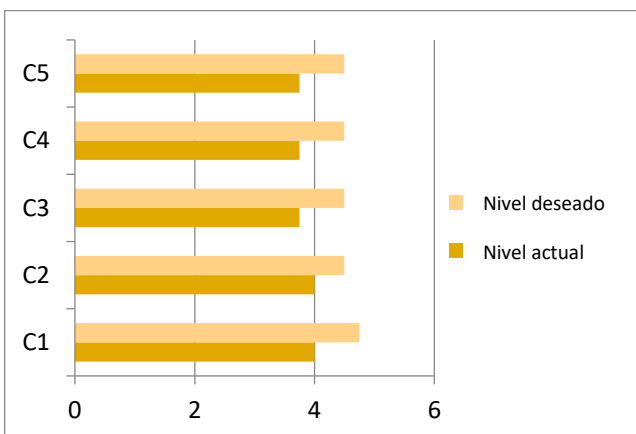
Coordinadores



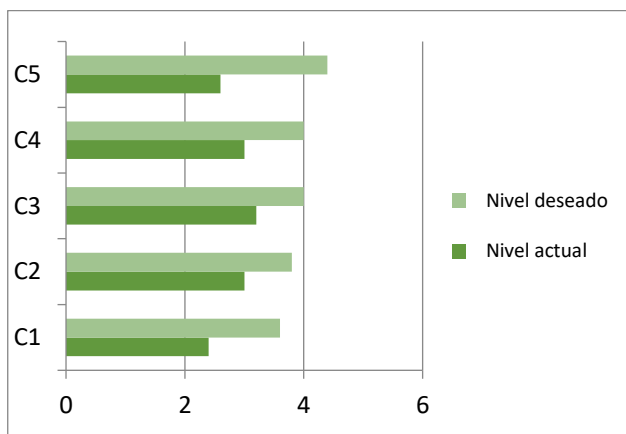
Gestores



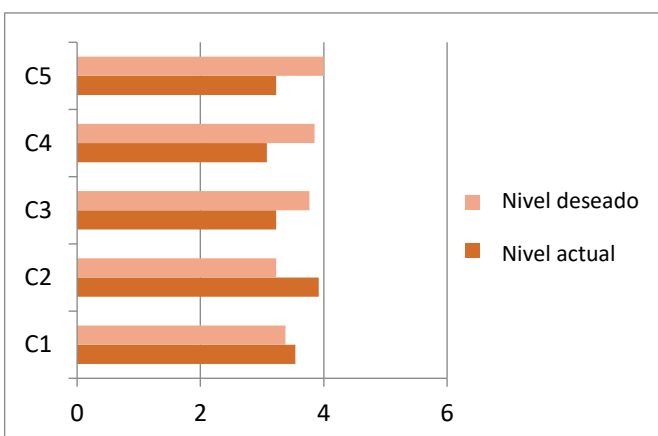
Profesores Universitarios



Tutores Académicos



Tutores de Empresa



Anexo 18: Resultados estadísticos de la evaluación de las expectativas y la motivación.

BLOQUE 4: EXPECTATIVAS GENERALES

Mejorar el nivel de conocimientos sobre formación dual

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	9	22,5
	3ª Opción	6	15,0
	2ª Opción	3	7,5
	1ª Opción	22	55,0
	Total	40	100,0

Intercambiar experiencias con otros profesionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	18	45,0
	3ª Opción	6	15,0
	2ª Opción	13	32,5
	1ª Opción	3	7,5
	Total	40	100,0

Aumentar mi seguridad como profesional

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	31	77,5
	3ª Opción	4	10,0
	2ª Opción	4	10,0
	1ª Opción	1	2,5
	Total	40	100,0

Favorecer mi promoción profesional

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	40	100,0

Adquirir recursos e instrumentos para mi desarrollo profesional

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	16	40,0
	3ª Opción	5	12,5
	2ª Opción	12	30,0
	1ª Opción	7	17,5
	Total	40	100,0

Aumentar la calidad en mi práctica profesional

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	23	57,5
	3ª Opción	4	10,0
	2ª Opción	7	17,5
	1ª Opción	6	15,0
	Total	40	100,0

Conseguir un certificado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	38	95,0
	3ª Opción	2	5,0
	Total	40	100,0

Conseguir un trabajo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	39	97,5
	3ª Opción	1	2,5
	Total	40	100,0

Integrar y sistematizar la información que ya poseo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin clasificar	29	72,5
	3ª Opción	10	25,0
	2ª Opción	1	2,5
	Total	40	100,0

BLOQUE 4: PERFIL MOTIVACIONAL

Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	40	100,0	100,0	100,0

Frecuentemente, antes de empezar una tarea o trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	20	50,0	50,0	50,0
	Si	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Mis ocupaciones y tareas no me dejan un rato libre.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	23	57,5	57,5	57,5
	Si	17	42,5	42,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	2,5	2,5	2,5
	Si	39	97,5	97,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Aunque un curso o seminario sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo realizo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	34	85,0	85,0	85,0
	Si	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	20,0	20,0	20,0
	Si	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Las evaluaciones negativas no me molestan siempre que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	7,5	7,5	7,5
	Si	37	92,5	92,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	38	95,0	95,0	95,0
	Si	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	20,0	20,0	20,0
	Si	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

En mi caso, una formación carece de valor si no me proporciona la posibilidad de obtener un reconocimiento o certificado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	36	90,0	90,0	90,0
	Si	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	19	47,5	47,5	47,5
	Si	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes. pero que no aceptan la crítica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	2,5	2,5	2,5
	Si	39	97,5	97,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	



Life Long Learning TRANSVERSALIS

Acción 6.2 Curso de Formación Dual Universitaria

Programa de la Jornada Inicial [17-03-21]

Horario	Actividad
10h a 10:10h	Bienvenida al curso LLL-T
10h 10 a 11h 20	Explicación del curso y pilotaje de la plataforma
11h 20 a 11h 35	Pausa- Café- Estiramientos
11h 35 a 12h 45	Dinámica de los perfiles
12h 45 a 13h 30	Clausura de la Jornada

Estructura del curso

Cronograma del curso



Enlace para la Jornada Virtual Inicial:

<https://eu.bbcollab.com/quest/f4fdeddd12104f109c5ad65fd3dd93ed>

No necesita instalación

Contactos

Sofia ISUS	sofia.isus@udl.cat
Andreu CURTO	andreu.curto@udl.cat
Helena COBOS	helena.cobos@udl.cat



Anexo 20: Tablas de seguimiento de las entregas de los participantes de las dos versiones del curso de formación

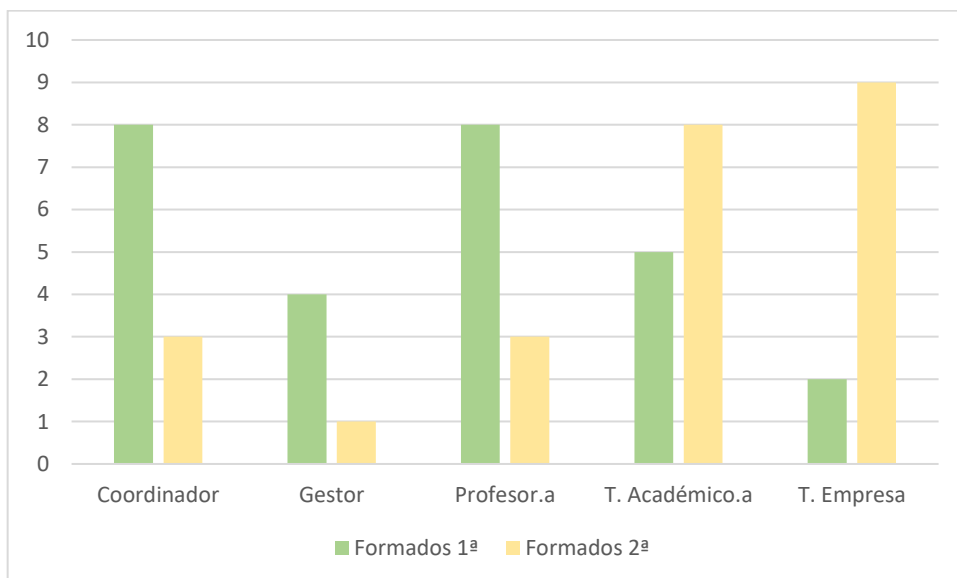
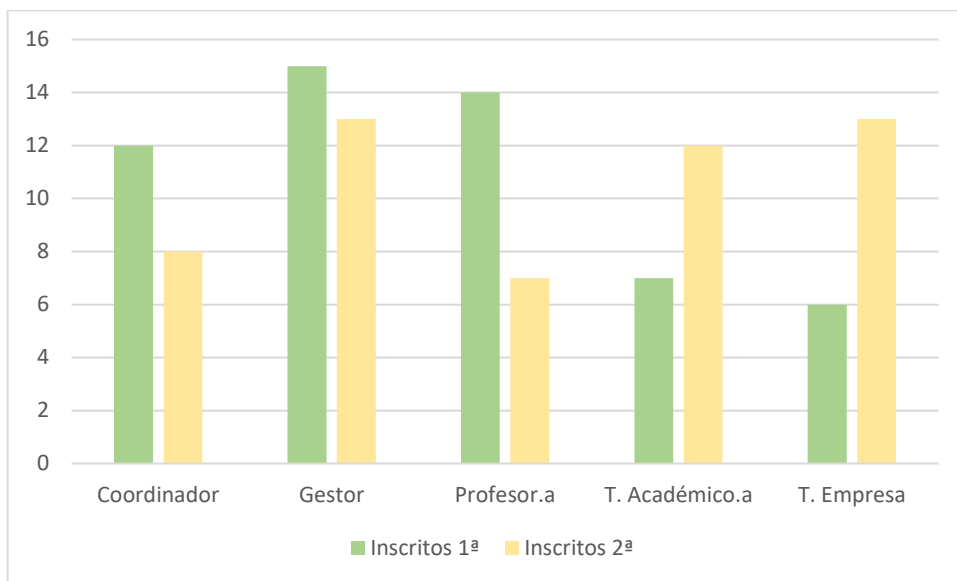
Primera versión del curso

Fecha	Finaliza C1 y C2	Finaliza C3	Finaliza C4	Finaliza el curso
18 marzo 2020	16	4	3	2
23 marzo 2020	17	5	3	2
30 marzo 2020	17	6	5	3
6 abril 2020	20	10	8	4
13 abril 2020	21	14	9	6
20 abril 2020	21	15	13	6
27 abril 2020	22	19	19	7
12 mayo 2020	25	24	22	10
26 mayo 2020	26	27	26	17
31 mayo 2020	26	27	26	18
8 junio 2020	26	27	26	20
16 junio 2020	27	27	27	27

Segunda versión del curso

Fecha	Finaliza C1	Finaliza C2	Finaliza C3	Finaliza C4	Finaliza C5
22 marzo 2021	0	0	0	0	0
04 abril 2021	5	0	0	0	0
20 abril 2021	22	16	1	0	0
02 mayo 2021	24	18	4	0	0
13 mayo 2021	24	20	17	12	1
26 mayo 2021	25	20	21	17	7
10 junio 2021	26	23	22	20	18
21 junio 2021	27	25	24	24	24

Anexo 21: Gráficos comparativos entre inscritos y formados de las dos versiones del curso de formación



Anexo 22: Resultados del cuestionario de satisfacción sobre la segunda versión del curso.

Organización del curso								
Claridad de los objetivos del curso de formación	Coherencia de los objetivos del curso respecto al perfil seleccionado	Duración del curso de formación	Calendario (fechas de entrega)	Agilidad en la resolución de incidencias	Facilidad de uso del Campus Virtual (plataforma online)	Presentación de las competencias y tareas	Grado de autonomía para el trabajo de las competencias	Sesiones online síncronas (Jornadas, Webinars...)
Promedio: 3,7	Prom.: 3,66	Prom.: 3,54	Prom.: 3,29	Prom.: 3,91	Prom.: 3,47	Prom.: 3,70	Prom.: 3,62	Prom.: 3,62
Desviación: 0,46	Desv.: 0,48	Desv.: 0,50	Desv.: 0,85	Desv.: 0,28	Desv.: 0,73	Desv.: 0,55	Desv.: 0,76	Desv.: 0,64
<p><i>"En general la organización ha sido muy buena. Valoro especialmente el contacto constante que hemos podido mantener con los organizadores, que han resuelto dudas de manera muy rápida. Toda la información del curso era clara: tareas, fechas de entrega..."</i></p> <p><i>"En primer lugar agradecer la celebración del curso, en el proceso de desarrollo de formación dual uno se encuentra muy solo en el mundo, y tener un punto de encuentro resuelto muy enriquecedor. En particular quiero agradecer a Helena todo el tiempo que nos has dedicado, contestar a tantas tareas de forma personalizada en tan poco tiempo es un logro. Sobre la organización para mí lo que resultó más complicado es entender los perfiles previo a la matriculación, una vez en el curso creo que se explicó todo de forma adecuada en la primera sesión. Sobre la enseñanza online propiamente dicha me ha resultado muy amigable el formato, creo que se sigue muy bien y ayuda a reflexionar sobre muchos aspectos de la formación online."</i></p> <p><i>"Me ha parecido muy adecuada. Lo único que han podido ser las fechas. Mi recomendación es que se ponga en marcha justo después de inicio del cuatrimestre (sobre febrero) y se termine en abril. De este modo no se entra en conflicto con fechas vinculadas a gestión universitaria."</i></p> <p><i>"En líneas generales el curso ha estado bien organizado y no me ha supuesto ninguna complicación en lo que respecta a este aspecto."</i></p> <p><i>"La organización me ha parecido satisfactoria, sobre todo con el reto de tener que realizarlo en su integridad on-line."</i></p> <p><i>"En mi caso apostaría por realizar un curso más intensivo y acortar plazos de entrega."</i></p> <p><i>"Muy buena organización. Disponibilidad y flexibilidad por parte de las tutoras."</i></p> <p><i>"Ha estat un curs enriquidor i compatible amb altres tasques pròpies de la professió." "Els continguts de cada competència han estat molt ben organitzats i de manera molt clarificadora, a més de ser coherents amb els objectius del curs i permetent una total autonomia."</i></p> <p><i>"Es veu la professionalitat i les ganes que sigui un curs amè i aplicat i així és."</i></p> <p><i>"La organización del curso me ha parecido adecuada, aunque en la formación on line el problema es que en algunas ocasiones debido a las circunstancias personales del momento (como ha sido mi caso) no se aprovecha todo lo deseado, me hubiera gustado participar más en los foros con los compañeros, ya que uno de los aspectos más positivos es la aportación de los diferentes compañeros del curso, es muy enriquecedor puesto que supone una ampliación de conocimientos sobre el tema y una diversidad de realidades de los diferentes entornos laborales."</i></p> <p><i>"Demasiada autonomía a la hora de realizar las tareas."</i></p> <p><i>« Très bonne organisation avec un grand degré d'autonomie dans la réalisation du parcours de formation mais avec une équipe et des intervenants très proches et dévoués pour les apprenants ! »</i></p> <p><i>« Chaque tâche était bien définie. »</i></p>								

Contenidos del curso							
La idoneidad de los recursos formativos disponibles (vídeos, documentos...)	Idoneidad de las tareas planteadas respecto al perfil seleccionado	Comprensión de las tareas planteadas	Nivel de conocimientos teóricos adquiridos sobre formación dual	Nivel de habilidades prácticas adquiridas sobre formación dual	Adecuación de los contenidos con su realidad laboral	Aplicabilidad de las tareas realizadas	Oportunidades de interacción entre usuarios (encuentros, actividades...)
Promedio: 3,58	Prom.: 3,62	Prom.: 3,54	Prom.: 3,12	Prom.: 3,25	Prom.: 3,41	Prom.: 3,45	Prom.: 3,16
Desviación: 0,71	Desv.: 0,64	Desv.: 0,58	Desv.: 0,74	Desv.: 0,73	Desv.: 0,82	Desv.: 0,72	Desv.: 0,76
<p><i>“En el caso del profesorado universitario, los contenidos tienen una alta aplicabilidad, aunque tal vez sería un buen complemento poder realizar algún tipo de seguimiento/acompañamiento durante un curso. A nivel teórico los conocimientos están, pero imagino que la parte complicada será llevarlo todo a la práctica. La interacción con los usuarios solo se ha producido en los momentos de videoconferencia, tal vez sería interesante añadir algún tipo de actividad que permita mantenerla a lo largo del curso.”</i></p> <p><i>“Los contenidos creo que eran adecuados, en el perfil de coordinador, la elaboración de un itinerario dual es clave y esto se ha abordado, también las herramientas para tener un control de la propia formación dual.”</i></p> <p><i>“Realicé el curso anterior y ha mejorado mucho.” “El contenido ha sido bastante completo y muy instructivo.”</i></p> <p><i>“Los contenidos me han parecido muy oportunos. Quizás por debajo de lo que yo esperaba, pero es cierto que cuento con una experiencia de colaboración con empresas muy intensa tanto en ámbitos de docencia, como de investigación y transferencia. Es por ello que algunos aspectos me han resultado como muy obvios.”</i></p> <p><i>“En lo que respecta al contenido del curso, echo en falta una mayor fundamentación teórica y un acceso o recomendación de recursos formativos básicos.”</i></p> <p><i>“La puntuación 3 del indicador “comprensión de las tareas planteadas” se debe a que en alguna tarea (1-competencia 4-profesor) el enunciado utiliza una terminología (beneficis i costos) y en la tarea otra (riscs i oportunitats), según el lector puede resultar confuso. Exceptuando este hecho, el contenido es excelente, así como su presentación gradual.”</i></p> <p><i>“Me han faltado elementos prácticos que nos puedan ayudar a una gestión correcta de las prácticas de formación dual.”</i></p> <p><i>“En nuestro caso, que ya tenemos experiencia en formación dual, lo aprendido no ha sido mucho. Sí que me ha servido para reflexionar sobre algunos aspectos.”</i></p> <p><i>« Des sujets variés avec des bons supports vidéos qui permettent d'apprendre et se remettre en question par rapport à l'accueil de l'alternant. »</i></p>							

Tutorización y seguimiento				
Periodicidad del feedback recibido	Calidad del feedback recibido	Claridad / comprensión del feedback recibido	Disponibilidad de la tutora durante el curso de formación	Agilidad en la resolución de dudas respecto al contenido
Promedio: 4	Promedio: 4	Promedio: 3,95	Promedio: 4	Promedio: 4
Desviación: 0,00	Desviación: 0,00	Desviación: 0,20	Desviación: 0,00	Desviación: 0,00

"Ha sido muy positiva, he recibido el feedback de las actividades con brevedad y en todo momento me he sentido acompañada en el aprendizaje, ha estado a mi disposición lo cual agradezco enormemente."

"La tutorización ha sido perfecta. Rápida en las correcciones y aclaraciones que han surgido."

"He agraït rebre feedback de cada entrega perquè m'ha permès autorregular el meu procés d'aprenentatge."

"La plataforma muy bien, pero la tutorización ha sido esencial para poder terminar el curso y sortear los pequeños bajones durante el curso."

"La tutorització ha estat excel.lent!"

"Molt fàcil contactar-hi i retorn de feedback ràpid."

"Respuestas rápidas y disponibilidad total por parte de la tutora." « Réponse claire et adaptée. » « Des personnes dynamiques très investies de leur travail »

Valoración general del curso			
La formación ha respondido positivamente a mis expectativas	Lo aprendido en esta formación me resultará útil en mi práctica profesional	Estoy satisfecho/a con la acción formativa realizada	Recomendaría este curso a otros compañeros/as
Promedio: 3,5	Promedio: 3,5	Promedio: 3,7	Promedio: 3,62
Desviación: 0,83	Desviación: 0,83	Desviación: 0,62	Desviación: 0,82
<p><i>"Confirma la necesidad creciente de una formación DUAL y por mi parte la necesidad de participar activamente a que se implemente."</i></p> <p><i>"Para las personas con experiencia en formación dual el curso queda un poco "corto"."</i></p> <p><i>"No ha sido práctico."</i></p> <p><i>"He pogut ampliar amb el curs la mirada profesional."</i></p> <p><i>"Han faltado elementos prácticos y elementos de análisis a la actuación diaria de mi función como gestor de prácticas."</i></p>	<p><i>"Creo que será muy útil, pero entiendo que es solo el inicio y tendré que continuar la formación para ser mejor tutor."</i></p> <p><i>"Conocimientos poco prácticos."</i></p> <p><i>"Todavía no se ha implantado la Formación Dual en nuestra Universidad."</i></p> <p><i>"Aquesta formació complementa la meva formació i experiència inicial."</i></p> <p><i>"Creo que habrá reticencias con algunos profesores."</i></p> <p><i>"He echado en falta situaciones concretas."</i></p>	<p><i>"Si, pero como comentaba, creo que es solo un inicio."</i></p> <p><i>"No me ha supuesto un gran aprendizaje."</i></p> <p><i>"Estic molt satisfeta, encara que m'hagués agradat disposar més temps per gaudir de les tasques."</i></p> <p><i>"A medias, por la falta de elementos prácticos concretos."</i></p> <p><i>"Por la experiencia que tenemos no me ha aportado mucho."</i></p>	<p><i>"Hay que sumar más empresas."</i></p> <p><i>"Para las personas con experiencia en formación dual el curso queda un poco "corto"."</i></p> <p><i>"Si no tuvieran experiencia de formación dual."</i></p> <p><i>"Si al 100%"</i></p> <p><i>"Considero que el curso se ha desarrollado favorablemente."</i></p> <p><i>"Curso demasiado teórico sin casos concretos."</i></p> <p><i>"Como a mí, por la experiencia que tenemos no me ha aportado mucho creo que a mis"</i></p>

<p><i>"Relacionado con la respuesta anterior, a mí personalmente, por la experiencia que tenemos no me ha aportado mucho."</i></p>	<p><i>"Como a mí, por la experiencia que tenemos como no me ha aportado mucho tampoco podré poner mucho en práctica."</i></p>		<p><i>compañeros tampoco les aportará demasiado."</i></p>
--	---	--	---

Aspectos de mejora – Valoración cualitativa

Las prácticas. Sería importante poder realizar prácticas en común con otros compañeros.

Tal vez una sesión de intercambio de experiencias con los otros formadores, y conocer en mi caso tutores académicos.

No es un aspecto a mejorar. Es simplemente una observación: me ha parecido que el curso está planteado correctamente. Es clave dedicarle tiempo para poder sacarle rendimiento al curso por la estructura del propio curso. Hay mucho de auto-estudio (metodología que me parece genial - pedagogías activas) por ello es importante la dedicación. En mi caso, no he podido dedicarle todo lo que me gustaría.

El acercamiento con la realidad.

Alguna dificultad con la plataforma, pero mínima.

Em resulta difícil respondre aquesta pregunta, felicitar-vos!

Incorporació de més fonamentació teòrica. Vincular la teoria i l'aplicabilitat dels continguts del curs amb experiències reals.

Me hubiera gustado haber visto experiencias en diferentes campos. Estudio de casos en Formación Dual en: ingeniería, informática, etc. Campos diversos y ver los problemas a los que se han enfrentado y observar si son los mismos o si cada uno tiene sus especificidades propias.

A nivell tècnic, no es veien els missatges rebuts fins que no s'entrava directament a l'apartat.

El idioma de los vídeos (en algunos los subtítulos no funcionan). Incluir más ejercicios prácticos. No hay apuntes ni documentación teórica con ejemplos.

Adeuar los plazos de entrega para los trabajadores en activo.

Igual habría que tener en cuenta la experiencia de los participantes y realizar formación de distintos niveles.

Quizá el acceso a las actividades de la plataforma, en un principio me costó adecuarme a la misma.

Mettre en place des débriefing de fin de tâche avec tous les participants du profil.

Aspectos positivos – Valoración cualitativa

El ritmo de aprendizaje, y la relación con otros compañeros de otros países.

Facilidad de gestionar el tiempo y acceso a la plataforma.

Plataforma amigable, atención de la tutora, contenido atractivo, curso bien planteado. ¡Muchas gracias por la iniciativa!

Estar en entorno internacional.

La agilidad en la respuesta de la tutora.

La flexibilidad, el contacto con otros profesionales, la tutorización...

Flexibilitat en les dates d'entrega. Acompanyament i feedback. Varietat d'activitats. Metodologies innovadores.

Me ha abierto la mente a otras posibilidades, a pensar un camino que considero ayudará a la formación de nuestros estudiantes y a que tengan mayores posibilidades de inserción laboral.

Les activitats amenes, la col·laboració tot i el no veure's a través de les possibilitats de Google Docs, i les diferents activitats prèvies (1 i 2) que ajudava a aprofundir a les competències.

La atención por parte de la tutora.

Cualquier aspecto lo ha sido: claridad en los conceptos.

La organización y la tutorización han sido buenas.

Me parece muy relevante la flexibilidad del tiempo en la entrega de las tareas, ya que hay que tener en cuenta que somos un grupo heterogéneo y cada uno tiene unas circunstancias personales, además como ya he comentado el feedback por parte de tutor, poder contar con el para el desarrollo de las mismas.

Tous les aspects et l'ensemble du parcours de formation en lui-même est positif. J'ai appris énormément de choses sur moi et sur l'accueil et le suivi des alternants dans ma structure. Je vais intégrer des procédés vus dans le parcours pour améliorer le dispositif.

Les fiches de travail sont très ludiques et compréhensibles.

Interactivités entre participants et suivi des tuteurs d'UdL

Anexo 23: Resultados de la evaluación de la calidad del programa de la segunda versión del curso de formación.

Dimensión	Indicador	Sí	No	N/A	Comentarios
Justificación de la formación	El programa se ha creado en relación a las necesidades educativas existentes en la sociedad.	X			
	La formación responde al mercado de trabajo.			X	
	Las razones que justifican la necesidad de inscribirse en la formación están bien explicadas.	X			
Objetivos de aprendizaje	Los objetivos de la formación son adecuados a las demandas del mercado laboral.			X	
	Los objetivos se basan en las competencias que los estudiantes obtendrán después de completar la formación.	X			
	Los objetivos son coherentes con los contenidos.	X			
	Los objetivos de la formación pueden medirse.	X			
	Los objetivos de la formación son accesibles a todas las personas interesadas en la formación.	X			
Contenido temático de la formación	Los contenidos son apropiados teniendo en cuenta la temática general de la formación.	X			
	Los contenidos son proporcionales a la carga de trabajo indicada en el programa de la formación.	X			
	Existe coherencia entre los contenidos y los objetivos.	X			
	Los temas y subtemas de la formación están organizados de forma lógica.	X			
	Los contenidos de la formación son revisados anualmente.	X			
Actividades	Las actividades propuestas son de diferentes tipos.	X			
	Todas las actividades son coherentes con los objetivos de la formación.	X			
	Todas las actividades tienen instrucciones claras.	X			
	Existe un calendario de realización de tareas.		X		
	Se establecen fechas límite para la entrega de cada actividad propuesta.	X			
	Las actividades promueven el aprendizaje colaborativo.	X			Tareas de edición colaborativa asíncrona
	El método y formato de entrega de cada actividad está claramente escrito.	X			
	Las actividades son proporcionales a la carga de trabajo indicada en el programa de la formación.	X			Se indica el tiempo de ejecución por actividad
Perfil docente	El/la responsable docente tiene el perfil profesional adecuado.	X			Se han proporcionado guías de corrección
	El/la responsable docente tiene las competencias pedagógicas adecuadas.	X			
	El/la responsable docente tiene las competencias tecnológicas adecuadas.	X			
Recursos y material didáctico	Los recursos y materiales didácticos son diversos.	X			
	La formación ofrece recursos básicos.	X			
	La formación ofrece recursos de aprendizaje complementarios.	X			
	La formación contiene cierto número de recursos web para el aprendizaje.	X			
	Todos los recursos y materiales son coherentes con los objetivos de la formación.	X			

	La formación cuenta con una bibliografía básica y complementaria.		X		No existe apartado específico
	Los recursos y material didácticos, así como la bibliografía, son actuales (30% del total datan de menos de 5 años).	X			
Tutoría	Las funciones de los responsables de la formación son comunicadas a los participantes.	X			
	La formación incluye información e instrucciones sobre los métodos de comunicación con la/el tutor/a.	X			
	Se define un calendario de tutorías.		X		
	El/la tutor/a lleva a cabo tutorías individuales.			X	Bajo demanda
	El/la tutor/a lleva a cabo tutorías grupales.			X	Bajo demanda
	Los participantes reciben <i>feedback</i> en cada actividad.	X			
Evaluación de los aprendizajes	Las estrategias de evaluación de los aprendizajes son variadas.	X			
	Los criterios de evaluación son accesibles por los participantes en la formación.		X		Evaluación cualitativa basada en el intercambio
	Los estudiantes participan en el proceso de determinación y evaluación de su progreso.		X		
Calidad de la plataforma virtual	La plataforma virtual incluye una herramienta para entregar actividades y/o archivos.	X			
	La plataforma virtual incluye herramientas para llevar a cabo las actividades.	X			
	La plataforma incluye herramientas para llevar a cabo actividades en grupo.	X			
	La plataforma contiene herramientas que permiten a los participantes crear su espacio de aprendizaje.		X		Espacio de trabajo único por perfil y uno compartido para los foros con herramientas limitadas
	La plataforma ofrece herramientas para la comunicación asíncrona.	X			
	La plataforma ofrece herramientas para la comunicación síncrona.	X			
	La plataforma permite a los estudiantes consultar los resultados de sus actividades.	X			
	La plataforma contiene una herramienta que permite al/la tutor/a hacer el seguimiento de los participantes.	X			
	La plataforma contiene una sección donde se describen las funcionalidades de todas las herramientas disponibles.		X		Existe un tutorial de uso de la plataforma

Calidad del sistema de aprendizaje o plataforma

Funcionamiento del Sistema Institucional

	Sí	No	Comentarios
La información sobre la Institución y el programa se encuentra actualizada mediante los órganos de política administrativa.	X		Gestionado por los/las responsables del proyecto
El sistema informático presenta una buena respuesta a la hora de realizar búsquedas de información.		X	No existe la opción en el Campus Virtual.
El sistema informático presenta cifrado seguro para proporcionar información confidencial en su página Web.	X		
El sistema informático es consistente, estable y soporta procesos sin errores.	X		

La plataforma no sufre caídas ni cortes de forma repetitiva.	X		
La Institución cuenta con personal que atiende a posibles fallos técnicos de la plataforma de manera oportuna.	X		
El sistema avisa a los estudiantes con anterioridad ante paradas programadas por el servicio técnico.	X		
El sistema se actualiza de forma periódica mejorando la facilidad de uso del mismo.	X		
Se evalúa la satisfacción del usuario con la plataforma.	X		Evaluación mediante cuestionario de satisfacción
La satisfacción del usuario con el sistema es alta.	X		
Accesibilidad			
El tiempo de respuesta de la plataforma de apoyo a la docencia online es razonable (cargas de archivos, tiempos de espera...).	X		
El aspecto visual es adecuado y uniforme (imágenes, estilos, iconos, tipografía...).	X		
El estudiante dispone de un perfil personalizado y propio desde el que gestiona su participación y desde el que accede a los cursos y a las asignaturas en las que se encuentra matriculado.	X		
Se encuentran disponibles guías para profesores sobre el uso adecuado de la plataforma.	X		
Se encuentran disponibles guías para el alumnado sobre el uso adecuado de la plataforma.	X		Existe un tutorial en la página de inicio sobre los apartados de la plataforma y como realizar las entregas

Comentarios Generales

Se han corregido los accesos a las actividades y la estructura de navegación dentro de los módulos con botones para avanzar a las tareas siguientes. El espacio de entregas se ha unificado, lo cual agiliza el seguimiento y facilita la organización del trabajo. El curso sigue sin ofrecer una guía didáctica en formato papel y un apartado bibliográfico dedicado. El espacio foro se utiliza solo para resolver dudas e intercambiar comentarios sobre el contenido del curso. Los participantes pueden acceder a los elementos que forman parte de la interfaz del curso, lo cual ha generado una incidencia técnica al haber desaparecido una parte de la documentación. Se aconseja restringir el acceso.

Anexo 24: Tabla de resultados de la información obtenida en las entrevistas para la evaluación de la transferencia y el impacto.

Perfil	¿Trabaja en FDU?	Transferencia	Impacto personal	Impacto laboral	Impacto social	Otros comentarios de interés
TA	Sí		Partiendo de esta experiencia, como tal, no he cambiado nada en mi forma de trabajar.	Partiendo de esta experiencia, como tal, no he cambiado nada en mi forma de trabajar.		Está muy bien porque te hace pensar, reflexionar sobre cómo haces las cosas, pero como aportación nueva, no. ¿Cómo algo obligatorio? No. ¿Cómo algo voluntario? Es una herramienta potente. Lo que interesa en estos casos es intercambiar como se hace. Recuerdo que en la sesión de inicio nos pusisteis en grupos y pudimos hablar un poco sobre diferentes temas.
GE	No	Los tres actores son muy importantes: empresa, alumno y la escuela en general y que es muy importante tener un plan de formación. Todo eso lo hemos aprendido a través de este curso. El curso se queda obsoleto en el perfil gestor: antes de la reforma laboral ningún problema, pero ahora... Al limitar el contrato laboral a 2 años, nos cambia toda la organización.	Lo vi como algo más introductorio: Al final es lo que te encuentras. He aprendido, he refrescado, pero al final son cosas que ya aplicaba antes, que no venía de nuevas. con el curso y por mi experiencia anterior tampoco he adquirido muchas competencias	Lo que estuvimos viendo en el curso, es lo que nosotros aplicamos en el departamento. si no hubiese estado en prácticas en empresa y que haces labores más de matrícula, por ejemplo, o secretaría pues, a lo mejor	En la guía que hicimos para la formación dual, para las empresas y para estas plazas de formación dual, sí que tenemos algún apartado... De formar, no sólo se forma al tutor en la empresa. Hay que formar el profesor en la escuela también y todos los que estemos encargados del Dual	Yo lo veo importante hacerlo antes (el curso). A nosotros nos interesaba mucho ver la formación, ver qué se ofrecía y tener una visión de lo que es la Dualidad. Y ahora tenemos la visión de lo que es esto. añadiría algo más a nivel pedagógico o fundamentación teórica. El método con supuestos prácticos es una forma muy buena para entrar.
TE	No	Es probable que pueda acometer esta tarea en mi organización. No es que lo haya puesto en práctica como tutor de empresa. En muchos borradores y documentos hemos hablado de la formación dual universitaria. he utilizado las herramientas que nos recomendabais para realizar las actividades. Me ha servido mucho a nivel de recursos.	He utilizado las herramientas que nos recomendabais para realizar las actividades. Es muy importante esta comunicación con el tutor académico y eso se ha visto muy bien y muy claro en las actividades de las competencias, en los supuestos prácticos.	A la hora de redactar un documento o saber qué competencias tendría que tener un tutor de empresa, he utilizado el curso. Yo he sacado del curso un catálogo de competencias del tutor de empresa, entre otras.	Muchas cosas que he sacado del curso estoy trasladando o he trasladado en reuniones a nivel político, de diálogo social. Y yo he citado este proyecto como un ejemplo de experiencias desarrolladas en la Universidad	Yo diría que habría que dar un peso más a la parte de soportes pedagógicos para el tutor. La parte que a mí me puede servir es, a parte de conocer herramientas de planificación, conocer cómo sería poner en práctica una parte de un currículum en la empresa.

TE	No	Y sí, lo hemos puesto en práctica, nos ha servido. Todo el tema de la documentación. Ha sido muy interesante			Me parecía muy motivador conocer este tipo de formación e informar a los chavales.	Los objetivos del curso están muy bien adaptados a lo que puede llegar a ser la realidad. el impacto de este tanto a nivel personal y de institución dependerá del contexto laboral.
PR	No	Se pautaba mucho cómo adaptarse a la realidad del alumno. Y a nivel competencial lo que me ha ayudado a mi es eso, saber adaptarme según el contexto a poder ofrecer un retorno a los estudiantes.	El retorno que se me daba me hacía reflexionar sobre la práctica que estaba desarrollando.			Me era fácil por tal y como estaba diseñado el curso de ponerme en ese papel.
TA	No		Me ayudó bastante en el tema de la comunicación: el tener claro que puntos son claves. A dónde quieres llegar, las expectativas y poder compartirlas con el estudiante que tienes al lado. Esta visión de futuro.			
PR	Sí	Son aprendizajes que puedes transferir a otros grupos. De hecho, a partir de los ejercicios que hicimos en el curso, cambié muchas de las rúbricas que yo estaba utilizando y he implementado cambios a la hora de estructurarlas o qué tener en cuenta.	He entendido qué es la formación dual.	De hecho, este año vuelvo a tener un grupo de dual y ya la perspectiva es diferente porque ya entiendo mucho mejor que es lo que tengo que hacer con el grupo de dual y que incluso me sirve con otros grupos. (...) no he cambiado la manera de dar clase o de abordar contenidos, pero igual sí que he cambiado enfoque: cuál es la práctica de los alumnos, cómo integrarla.		Tendría que ser antes para ser plenamente consciente de lo que es la formación dual. (...) a mí me llegó la información del coordinador de dual como me llegan un montón de correos de formaciones y jornadas. Pero no tenía un hecho diferenciador o no me lo pareció.
TE	Sí	Je lui ai montré chaque fois les devoirs qu'on faisait et qu'il a intégré aussi dans sa pratique. Il a utilisé notamment le brainstorming avec le mapping. (...) des notions qu'on transmet à l'alternant comme la rigueur et la conscience professionnelles.	Expérience multiculturelle ; qu'on a une approche complètement différente de l'alternance. Je m'en suis rendu compte. Meilleure appréhension par rapport à nos alternants. Certaine valorisation pour la personne, aussi pour moi	De plus l'accompagner : pas la superviser mais plus l'accompagner. (...) changer la méthode de travail. Au niveau relationnel. Compétences pédagogiques.	Ce cursus a ouvert les yeux vers les vraies compétences que peut apporter un alternant dans l'entreprise.	D'avoir cette approche de partage et de faire un état de fait et pouvoir progresser et évoluer, c'était très intéressant au niveau personnel et professionnel. Ce cursus peut être une très bonne formation pour une mise en route pour devenir tuteur. Il fait quand même que ça reste assez global et général et ça va devenir trop complexe à gérer. Il faut que ça reste généra au niveau de

			que pour l'alternant. (...) Déjà on a une attestation pour prouver qu'on a suivi tel cursus, qu'on a retiré des enseignements bénéfiques, l'alternant est là pour en attester également.			cursus. Ça peut aider à changer le point de vue des entreprises.
CO	Sí	Tienes que escribir la memoria y la ANECA te pregunta muchas cosas y muchas de estas coincidían con lo que nos proponíais en el curso vosotros. Las actividades realmente se acercan bastante a la realidad. El tema de la legislación y la reforma de la ley laboral ya te está marcando un poco, como es el contrato de la formación dual. Es un apoyo bastante realista de lo que se necesita para desarrollar un título universitario en formación dual.	Las sesiones que se hicieron para compartir. parte del curso era introductorio para realmente introducirte lo que era la formación dual. Acompañamiento que no sea un momento puntual, que sea a lo largo de un tiempo en el que tú te estás planteando la FDU y estás intentando trabajar cómo lo harías. Ser consciente de que existen más sitios con formación dual. darte cuenta de la complejidad del modelo y la diferencia entre eso y prácticas en empresas.	Recordar todos los procesos de calidad que hay que seguir. Que yo a la vez que me estaba introduciendo estaba en la práctica. Si realmente no hay una intención de realizar una formación dual, el seguimiento del curso es raro que exista porque entonces la gente se apunta porque en la universidad les han dicho, apúntate. Cuando alguien lo está haciendo se da cuenta que las competencias que se plantean no son elegidas al azar, sino que son etapas con las que de verdad te vas a encontrar.	Entonces no es lo mismo cuando te lo has planteado, que es uno de los objetivos de tu universidad, que cuando te estás informando un poco sin más. Yo también tengo la experiencia de los compañeros que han hecho la formación como profesores y veo que la implicación que tienen es distinta. Porque al final entienden que les puede tocar o no	Que haya un reposito de documentación me parece muy útil la verdad. Añadir esta parte de organización que tienes que hacer con tu equipo para crear la memoria. Yo pienso que un curso en formación dual es necesario y no conozco otro.
CO	No	Te daba algunas ideas de cómo empezar a aplicarlo. si tienes la documentación, te sirve para que en el momento que tú lo necesites aplicar, pues poder consultarla. (...) pero no estás en medio del meollo, realizando la aportación del curso directamente sobre lo que sería el grado porque en estos momentos no estás desarrollando esta formación dual.	Tener clara cuál ha de ser la estructura. Porque claro, cuando uno se plantea qué voy a hacer como formación dual, puedes tener algunas ideas, algunos inputs, pero esta clarificación de que hay que haber el tutor de la empresa, el coordinador... y la responsabilidad que tiene cada uno en su ámbito (...) ya tienes las ideas bastante clarificadas antes de empezar.	Disponer de la ayuda o soporte de algunos compañeros que ya o han puesto en marcha.		Un poco más de tema de formación práctica o ejemplos más prácticos de experiencias de aplicación de FDU o alguien que ya haya "sufrido" la acreditación de un título de estas características o que nos explicara el arranque, como ha sido, las experiencias con las empresas... para mí ha sido una experiencia muy buena pero seguro que le ha sacado mucho más provecho quiénes lo estaban aplicando en aquel momento que yo mismo. me gustaría que hubiera más sesiones presenciales. Yo he encontrado muchas mejoras respecto al primero así que seguro que el tercero será aún mejor

Anexo 25: Resultados del cuestionario para la evaluación de la transferencia y el impacto.

Estadísticos descriptivos

	N.º	Trabaja en FDU actualmente	Trabjará en FDU en los próximos 3 años
Coordinador/a	1	1	1
Gestor/a	0	N/A	N/A
Profesor/a	1	0	0
Tutor/a Académico/a	2	2	2
Tutor/a de Empresa	3	1	3
Total	7	4	6

Estadísticos transferencia

	Nuevos conocimientos y habilidades prácticas	Reflexión sobre la práctica laboral	Puesta en práctica de nuevos aprendizajes	Cambios en la práctica profesional	Contexto laboral facilita la puesta en práctica	Resistencias a nivel institucional para aplicar lo aprendido.
Media	2,57	3,14	2,42	2,28	2,57	2,14
Desviación típica	1,13	0,69	1,27	1,38	0,97	1,34
Mínimo	1	2	1	0	1	0
Máximo	4	4	4	4	4	4

Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde que realizó la formación, estime el porcentaje de ocasiones en las que ha tenido la oportunidad de aplicar en su realidad laboral los aprendizajes realizados en la formación.

Porcentaje	N.º
0-20%	2
20-40%	2
40-60%	1
80-100%	2

Estadísticos impacto personal y laboral

	Gracias a la formación, ha cambiado mi visión sobre la formación dual universitaria (FDU).	Después de hacer la formación, me siento más comprometido/a con la FDU.	La formación ha motivado mi participación en trabajos de investigación / otros proyectos sobre la FDU.	La formación ha motivado un cambio en mi manera de actuar/proceder en el trabajo.	Gracias a la formación, se han producido cambios en mi lugar de trabajo.
Media	2	2,71	2,14	2,14	1,42
Desviación típica	1,63	1,38	1,07	1,21	1,13

Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	4	4	3	4	3

Información cualitativa obtenida

Si la formación no ha tenido ninguna incidencia en su organización, ¿cuáles cree que son las razones?

No ha habido grandes cambios en mi forma de trabajar debido a que ya estaba involucrada en una titulación dual mucho antes de realizar la formación

Solo disponemos de aprendices Dual de FP

Llevamos muchos años trabajando con el modelo dual

La falta de reflexión del equipo directivo sobre estos temas

Si ha tenido impacto, pero el tiempo es vital en esta profesión y no se dedica todo el necesario para practicas

Comentarios / sugerencias sobre la transferencia e impacto del curso de desarrollo de las competencias para la Formación Dual Universitaria.

Generar diferentes niveles de curso para profesionales que ya están involucrados en titulaciones duales y profesionales que aún no lo están.

Realizar dos grupos, unos con poca experiencia y otros con mayor experiencia, orientando la formación al respecto.

Más formación y conocimiento sobre las relaciones entre empresa y universidad

Es una buena formación que espero poder llevar a cabo

Anexo 26: Resultados de la evaluación de la calidad de la evaluación del programa.

Calidad de la evaluación del Programa			
Evaluación de la Preparación Previa			
	Sí	No	Comentarios
1. Los recursos con los que se cuenta antes de comenzar son suficientes para garantizar la calidad del programa.	X		
2. El aula virtual está lista antes una semana antes de comenzar el programa para ser abierta a los estudiantes.	X		
3. Todo el Programa está preparado una semana antes de su comienzo.	X		
Evaluación Procesual			
4. Se llevan a cabo procesos de seguimiento y evaluación continua de la aplicación del programa en línea	X		
5. La evaluación continuada realizada ofrece retroalimentación a la Institución sobre el desarrollo del Programa en línea.	X		
6. La evaluación continua ofrece retroalimentación a los estudiantes sobre el desarrollo de su actividad académica (entregas, cuestionarios, etc.).	X		
7. Se evalúa el cumplimiento de objetivos parciales establecidos por los docentes durante el desarrollo del programa.		X	Control del avance del curso
Evaluación Final			
8. Se evalúa el logro de los objetivos establecidos para el programa en línea.	X		
9. Se evalúa el nivel de cumplimiento de las actividades de aprendizaje planificadas.	X		
10. Se evalúa el grado de satisfacción de los estudiantes con el programa en línea.	X		
11. Se aplican encuestas de satisfacción a los destinatarios del programa.	X		
12. Se revisan e informan los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas.	X		
13. Se plantean acciones de mejora en base a los resultados de satisfacción obtenidos.	X		
14. Se evalúa el nivel de satisfacción de los docentes con el programa en línea.	X		
15. Se evalúa la tasa de participación de los alumnos en el programa en línea.	X		
16. Se evalúa la tasa de éxito del programa en línea en base a las evaluaciones realizadas.	X		
Comentarios			
El sistema de evaluación planteado realiza una evaluación completa de las diferentes fases de implementación y desarrollo del programa de formación. La metaevaluación sirve como guía para orientar futuros procesos de evaluación de la formación virtual y reforzar los procesos ya emprendidos.			

