

Evaluación del programa de posgrado «educar en la diversidad» por parte de los profesores participantes

Olga María Alegre de la Rosa

Universidad de La Laguna

Resumen

La evaluación de la calidad de los programas formativos ha sido parte de los mecanismos de retroacción de los sistemas de educación superiores europeos hacia los años ochenta del siglo pasado. Basado en un estudio del Máster «Educar en la Diversidad» (ED) de la Universidad de La Laguna, este artículo resume una investigación acerca de cómo los formadores evaluaron metas, procesos y resultados, valores instructivos universitarios y normas de práctica profesional del Máster ED. El artículo presenta un marco conceptual, un plan de investigación, la identificación de problemas, técnicas analíticas apropiadas, y selecciona resultados de relevancia fundamental para otros programas profesionales de posgrado. Los resultados muestran la valoración de la organización y la docencia del programa ED, y confirman la satisfacción de los formadores con el mismo, por medio de un cuestionario justificado teórica y empíricamente. Esta aproximación metodológica refuerza la habilidad de futuros investigadores para diseñar estudios de evaluación de programas profesionales de posgrado que impacten en la planificación y desarrollo de los mismos. El artículo concluye con implicaciones para mejorar esfuerzos de evaluación de programas de Máster.

Palabras clave: evaluación de programas, organización y docencia, posgrado en educación para la diversidad, opiniones de profesores.

Abstract: *«Educating in diversity»: a postgraduate programme analysed by the professors involved*

The quality assessment of the study programmes has been part of the feedback mechanisms of European Higher Education systems since around the eighties of the last century. Based on a study of the Master's degree «Educar en la Diversidad» (ED) at La Laguna University, this article reports an investigation of how professors assessed ED goals, processes and outcomes, university

instructional values, and standards of professional practice. The article presents a conceptual framework, a research design plan, the identification of problems, appropriate analytical techniques, and selected findings of substantial relevance to other professional postgraduate programmes. The results show the importance attached to the ED organization and teaching programme and confirm professors' satisfaction with it, which is done through a theoretical and empirical questionnaire. This methodological approach reinforces future researchers' ability to design assessment studies of professional postgraduate programmes that will impact on the planning and development of other programmes. The article ends with suggestions for improving Master's degree evaluation efforts.

Key words: Programme assessment, organization and teaching, Master in Diversity Education, professors' points of view.

Introducción

Hay razones de peso que avalan la complejidad de la evaluación de programas formativos universitarios. La principal es sin duda fijar conceptualmente la idea de evaluación, sometida a la tensión de movimientos, usos y opiniones de distintos autores que han clasificado y jerarquizado las aproximaciones de evaluación, como veremos para la emisión de juicios de valor, sin que hayan sujetado esta convulsión:

Hay numerosas teorías y aproximaciones de evaluación (...sumativa, fortalecimiento, libre de metas, CIPP, emancipatoria, investigadora, resultados, etc.) la mayoría de las cuales tienen algún distintivo por sus defensores. (...) La lista creciente de teorías evaluativas (o de aproximaciones) puede dar la impresión de un campo inquietamente fragmentado, con muchos límites que separan culturas diferentes y prácticas (Mark, Henry y Julnes, 1999: 178).

Reducidas a seis las vetas de evaluación en las que los distintos educadores han querido reconocer los posibles modos de pensamiento difusos y de sutiles matices, retomamos la idea de que cada una de ellas tiene su propia ontología y pensamiento:

Una revisión de la literatura de la evaluación revela numerosos marcos, aproximaciones y concepciones para evaluar programas. Worthen, Sanders y Fitzpatrick (1997) organizan algunos de estos marcos en seis categorías pro-

minentes que llamaron «las aproximaciones alternativas» a la evaluación de programas, cada una de las cuales representa un particular punto de vista filosófico e ideológico (citado en Darabi, 2002: 219).

De todas las manifestaciones de evaluación asumo para este artículo, entre otros, el enfoque de la evaluación formativa, no tanto porque lidere un lugar formidable en la literatura evaluativa (Brown y Kiernan, 2001: 129), sino porque atrapa el valor de las cosas para rehacer la realidad en una especie de sabiduría de lo cotidiano, como son las condiciones de los participantes de un programa, que transmiten con sus ideas y preocupaciones las urdimbres de valía que tiene una acción formadora:

La evaluación de un proyecto educativo sobre un posgrado depende de las necesidades de los participantes, de sus ideas y de sus preocupaciones (Ryan y otros, 2001: 133).

Lo mejor de las aproximaciones de evaluación es el vuelo que ha adquirido el lenguaje para describir situaciones que alcanzan la fascinación cuando se trata de estudios de caso donde la minucia del dato refleja el habla de la calle, que se transmuta en modismos propios de la jerga de los interlocutores:

Stake ha dirigido muchos estudios naturalistas del caso y evaluaciones respondientes (Abma y Stake, 2001: 19).

Una narración de un escenario reconstruye el frágil mundo de los evanescentes recuerdos de los protagonistas, pero cuando se quiere abordar el conocimiento del patrimonio personal, cuando se quiere conocer el discurso verdadero de una persona en su tiempo real y con todas las reminiscencias profesionales envueltas en testimonios, entonces se recurre a la carpeta como modo de provisión de la evidencia:

La evaluación de carpetas promete como una técnica para recopilar información colectiva en las evaluaciones de programas para documentar los servicios de una agencia y calibrar el mérito o impacto de esos servicios (Johnson, Willeke, & Steiner, 1998; Popp, 1992) (citado en Johnson, McDaniel y Willeke, 2000: 65).

En este artículo, como ya hicieran Brown y Reed (2002: 2), presentamos un acercamiento integral a la evaluación (desde la perspectiva de formadores) como

un marco comprensivo que abraza el contexto holístico de un programa de posgrado.

La evaluación de un programa de un posgrado universitario debe estar atravesada ineludiblemente por pasajes que otorgan certidumbre y credibilidad a una realidad de verdades múltiples. Por eso, el proceso de este estudio está jalonado por la siguiente guía:

- Definir y proponer las preguntas de evaluación del estudio.
- Desarrollar las estrategias metodológicas para contestar las preguntas.
- Formular un plan de recogida de datos dirigido a resolver las preguntas.
- Detallar un plan de análisis que asegure las respuestas a las preguntas con los datos apropiados de la mejor manera posible.

La guía se refiere a un caso evaluativo concreto, un programa que es título propio de la Universidad de La Laguna, un programa que tiene ya su propia historia educativa con egresados trabajando en sectores sociales diversos, un programa que ofrece futuro, que vela por la innovación y que ahora desvela su inquietud en la siguiente declaración: «La meta de este informe es evaluar la calidad y mérito del Máster Educar en la Diversidad (ED), a partir de los juicios emitidos por los formadores vinculados al mismo».

Una evaluación es enigmática hasta que se declaran las preguntas sentidas desde el escenario del programa por los agentes «intervinientes». Sin esta perspectiva de evaluación habrían quedado ininteligibles las acciones formativas y de aprendizaje de un programa profesional. Por eso he querido dar forma a las opiniones de los formadores conforme fueron desfilando por el programa promoción tras promoción desde 1994 hasta 2004, ya que en ellos radicaba, además, la preocupación por la «sostenibilidad» del mismo, puesto que, y así aparece en el comentario de Van Vlaenderen (2001: 344), un sistema de actividad -como este programa formativo- no existe en aislamiento, sino que hay que contemplarlo subsumido en la historia.

Las preguntas del estudio tenían, en primer lugar, una inquietud temporal: ¿fueron iguales o distintos los juicios emitidos por los profesores del Máster ED relativos a la docencia y organización de la misma en las distintas promociones?, y, en segundo lugar, una expectación organizativa y de proceso formativo: ¿fueron iguales o distintos los juicios emitidos por los formadores del Posgrado ED relativos a la docencia y organización de la misma en las distintas promociones?

Estas preguntas destilan curiosidades relativas a los formadores como agentes, a un programa en su decurso histórico y a variables curriculares y organizativas en haces de hipótesis que someto a una declaración ajustada: Existen diferencias en los juicios de los formadores en efectos de la docencia y organizativos (elementos del programa) por sus aspectos demográficos y atributos profesionales, y que se pone de manifiesto en una expresión que se va modificando según variables (independiente y dependiente) del siguiente contenido literal: «Las opiniones del conjunto de «Profesores universitarios» son distintas de los juicios de los «Profesionales» en las cuatro promociones del Máster en la variable «Valoración de la Organización». (Subvariable E.2.7. «La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia»).

Al tiempo que desencadenen intuitivamente diferencias entre los formadores, las discrepancias ocurren –también lo creo– en la docencia y en la organización del programa. Los desacuerdos entre formadores no deben inducir a un contravalor del programa ed. Todo lo contrario, apoyan –y ese es el ángulo formativo de la evaluación, como asimismo establecieron en su artículo Brown y Ciernan (2001: 130) al examinar el efecto formativo de su programa– futuros posgrados que serán remodelados en nuevas vinculaciones profesionales (didácticas y organizativas) hasta alcanzar la meta codiciada de la excelencia:

Las energías iniciales de evaluación se esfuerzan por lograr indicadores universales de actuación. Estos esfuerzos descansan en la noción que la excelencia podría estimarse evaluando la reputación de una institución y recursos (Cabrera, Colbeck y Terenzini, 2001: 328).

Revisión de la literatura

El Estado tiene responsabilidad por la prestación de servicios a los ciudadanos. La universidad es una institución que rinde cuentas a la sociedad, y a esa rendición o responsabilidad se refieren los investigadores cuando aluden metafóricamente a los «sistemas de aseguramiento de la calidad universitaria» que han representado un cambio radical en la disposición de la institución superior –antes distante y opaca– ante la sociedad a la que explica y publicita los componentes mínimos y escuetos del montaje del aprendizaje de un programa formativo:

La evidencia evaluativa de los resultados de un programa –beneficios humanos que son el resultado de estrategias de intervención– se exigen cada vez más por el público y las organizaciones no lucrativas privadas (Brown y Reed, 2002: 1).

El objetivo de estos sistemas es desvelar las «zonas ocultas» o descubrir los «aspectos no vistos» de procesos o resultados de programas formativos para vislumbrar la cadena de significados que se originan en el mismo:

La investigación en educación superior es útil para comprender las instituciones de educación superior (Altbach, 2002: 164).

La revelación de un programa formativo como un sistema de actividad se hace por medio de la auto-evaluación, una especie de autobiografía contrastada de una titulación como memoria colectiva de los agentes que intervienen en el mismo (Villar y Alegre, 2004). Este fortalecimiento de la calidad, promovido por el Estado, está ocasionando cambios conceptuales en la universidad como una organización que aprende desde sí misma:

En general, la fase del modelo de aseguramiento de la calidad se puede ver como un modelo de relaciones entre la educación superior y el Estado, de un mecanismo de control cara a cara de formas más complejas y presumiblemente más eficaces de responsabilidad donde conceptos como los de excelencia académica y autonomía tienen un nuevo significado. En muchos casos, es el Estado el que comienza la introducción de sistemas de aseguramiento de la calidad, como un ejercicio de «yo también» o con otros objetivos (Jeliazkova y Westerheijden, 2002: 437).

La evaluación de programas formativos ha sido generalmente de «pregrados» y por personal vinculado con todos los aspectos de una titulación: desde la docencia y el prácticum hasta la infraestructura de recursos materiales y los procesos de gestión de la comunicación. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las titulaciones de posgrado y títulos propios de las universidades donde las evaluaciones y auto-evaluaciones se han realizado de manera voluntaria y como signo de auto-exigencias de calidad de los impulsores de los mismos, a pesar de que en ambos casos los servicios de aprendizaje se orientan a resolver las necesidades de los grupos a los que se dirigen. En estas cuestiones, el modelo de evaluación tiene que incrementar su valor incorporando en el mismo a personas que están directamente implicadas en los procesos formativos:

La participación de los beneficiarios en la evaluación de los programas aumenta la validez de un programa (Brandon, 1998: 326).

La evaluación de un programa, y especialmente si es de un posgrado asentado en el tiempo, debe responder a un modelo lógico donde se conozcan los componentes del mismo como columnas que soportan la explanada de un escenario formativo que tiene un bienio de duración:

Los evaluadores de programas han defendido el uso de modelos lógicos mucho tiempo para mostrar el funcionamiento de un programa, de los recursos (entradas) y/o supuestos iniciales, para llevar a cabo las actividades del programa, los rendimientos (productos), y resultados a corto, medio y largo plazo (Wholey, 1979, 1987; McLaughlin y Jordan, 1999) (Scheirer y Newcomer, 2001: 65).

La evaluación de la configuración curricular y del funcionamiento organizativo controlado en planos o módulos autónomos que tienen precisión tecnológica, brillos en la gestión y efectos del empleo de los egresos, que soportan el envigado del edificio de un programa, es una habilidad compleja, si no se dominan los pilares o indicadores que soportan la acción de la fuerza de un programa formativo:

Los evaluadores de programas deben tener un poco de conocimiento en estas áreas, pero la calidad de la evaluación puede sufrir si intentan proporcionar una guía en ellas así como en la evaluación. ¿Es sabio esperar que todos los evaluadores tengan una gama amplia de competencias? Llegar a ser «completamente competente solo» en la evaluación de un programa es una tarea intelectual difícil (Scriven, 1996: 160-161), (citado en Sawin, 2000: 233).

La evaluación de un programa por los formadores encierra una complejidad que acecha el programa tras la apariencia de la forma simple de conocer su opinión, porque puede significar ésta una puerta abierta para penetrar en el enigma de un programa formativo sin que se oculte la necesaria dualidad del agente estudiante:

Los evaluadores sirven en una variedad de papeles para producir información que una organización usará para hacer entonces las alteraciones programáticas (Morabito, 2002: 322).

El enigma de la evaluación como vía para la reconstrucción de un programa busca otras canteras de referencia donde reside la intencionalidad de reinterpretar una actividad que devuelva el mundo de las relaciones sensibles a los nuevos yacimientos de la práctica:

Aunque puede haber incertidumbre sobre el nuevo currículum, el compromiso para enseñar y facilitar el aprendizaje del estudiante se ha extendido, y hay muchas personas perspicaces a la investigación y evaluación de su práctica para mejorar la experiencia del estudiante (Leathwood y Phillips, 2000: 319).

Parte de la información aparente aportada por un evaluador puede ser a través de indicadores que son los sistemas portadores de las líneas de fuerza de un programa, por las cuales no sólo se conoce la configuración de una emisión educativa, sino también cómo son a nivel de composición los profesionales capaces de formar y evaluar interaccionando y sintetizando ambas funciones en una nueva modernidad educativa que trata de aumentar los reflejos de excelencia en todas las escenas de la vida universitaria:

Con esta perspectiva en la cabeza, el proyecto buscó teorizar los atributos de profesores excelentes y las relaciones entre esos atributos, con la meta a largo plazo de ayudar a los académicos principiantes en su desarrollo como maestros (Kane, Sandretto y Heath, 2004: 283).

Una de las características de un programa de posgrado es, sin ambages, la educación profesional de los alumnos. Es decir, que un estudiante integre:

Un conocimiento teórico y un entrenamiento práctico en una filosofía holística que pueda aplicar eficazmente en la práctica (Delaney, 1997: 243).

Esta declaración se convierte en una de las normas o estándares de un programa de profesionalización educativa (adquisición de destrezas profesionales, crecimiento profesional, y preparación para la práctica profesional), como es este Máster ED, de ahí la importancia y necesidad de conocer las opiniones de los formadores.

Diseño del estudio

El contexto institucional del Máster ED es el de la Universidad de La Laguna donde está implantado como Título propio de Posgrado desde 1994 y ha venido capacitando a profesionales para el ámbito de la educación en y para la diversidad en sus múltiples facetas. Se trata de un postgrado vinculado con múltiples instituciones nacionales y extranjeras. Posee, en fin, un elevado porcentaje de alumnado egresado que obtiene su empleo a partir de las bolsas de trabajo, prácticum y proyectos de investigación, que lleva a cabo en el seno del programa. Posee, asimismo, la homologación del Gobierno de Canarias para los maestros especialistas.

El Postgrado ED constituye hoy un tema de especial importancia para todos los profesionales implicados en la educación, así como para familias y otros profesionales relacionados con la misma, y su carga curricular y organizativa es el fundamento de la evaluación:

Con suerte, la teoría de programas guía una evaluación identificando los elementos importantes del programa y articulando cómo se espera que esos elementos se relacionen entre sí (Cooksy, Gill y Kelly, 2001: 119).

El interés por la educación en la diversidad va en aumento y la cultura de la diversidad nos lleva a una nueva manera de educar y de educarnos que parte del respeto a la diversidad como un valor, aprendiendo a convivir con la incertidumbre que se deriva de la complejidad. En el Postgrado ED se abordan diferentes ámbitos de dicha diversidad como son: por razón de género (hombre, mujer), edad (niños, ancianos, etc.), por discapacidad, poblacional, de etnias, de lenguas, religiones, por orígenes económicos (pobreza, emigración), ideológicos (refugiados), por motivos de justicia (presos, personas confinadas), por motivaciones, capacidades y ritmos diferentes, etc. Interesan las múltiples manifestaciones de la diversidad humana con la intención de favorecer la diversidad, toda diversidad legítima (Alegre, 2000: 15-16).

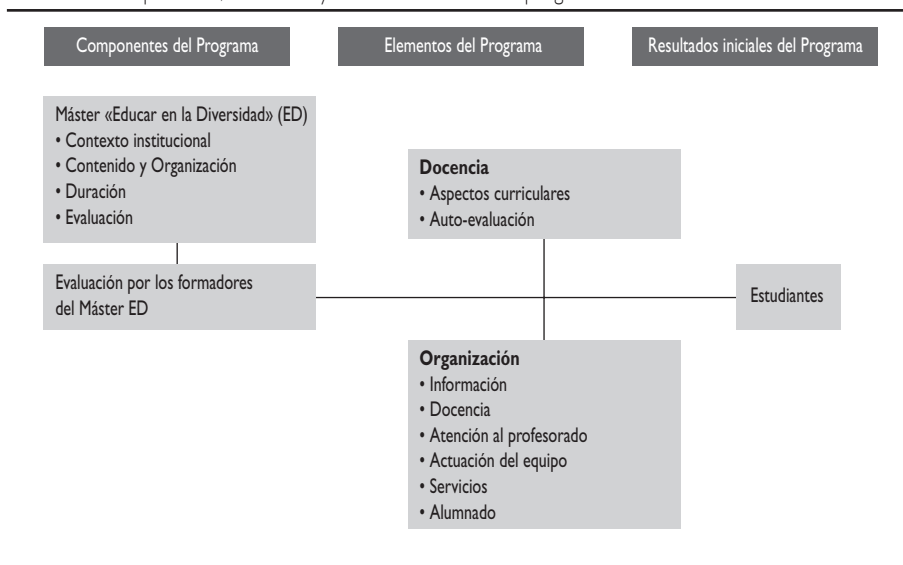
Estos planteamientos suponen el diseño de componentes para un programa (contenido y organización) formativo de individuos como nuevos profesionales de un sector socioeducativo. Para ello, el Máster ED proporciona a los mismos una alta capacitación para llevar a cabo tareas relacionadas con el cambio de actitudes sociales, con la elaboración y aplicación de programas educativos y sociales en los ámbitos de la diversidad anteriormente indicados y con la adquisición de competencias específicas delimitadas y especificadas. De ahí que posea un carácter interdisciplinar donde se

dan cita disciplinas jurídicas, médicas, sociales, educativas, psicológicas, entre otras y donde tienen presencia más de 70 instituciones y asociaciones, así como la voz de los propios afectados, familias y profesionales.

Se trata de un Máster de larga duración con 1.500 horas (150 créditos) impartidas a lo largo de dos cursos académicos, donde el alumnado recibe formación teórico-práctica en sesiones, seminarios, talleres y visitas presenciales, lleva a cabo un prácticum de especialidad y realiza una investigación aplicada de fin de Máster siguiendo los criterios científicos especificados por el Máster (Alegre y cols., 2002: 35-54).

Los exigentes criterios de evaluación del aprendizaje en el Posgrado ED conllevan la evaluación del alumnado en cada uno de los apartados anteriormente especificados, así como la auto-evaluación del Posgrado (el alumnado evalúa al profesorado, la organización, las instituciones; también, las instituciones evalúan el Posgrado; etc.) y la evaluación del Máster por el profesorado que en él participa como formador (objeto del presente artículo), así como su auto-evaluación. El programa se formaliza en un esquema que muestra los elementos curriculares, organizativos y de gestión presentes en las secciones racionales de la Figura I:

FIGURA I. Componentes, elementos y resultados iniciales del posgrado ED



Población y tamaño

Los sujetos del estudio, un universo total de 240 personas que contestó en su totalidad el cuestionario de recogida de datos, fueron los formadores participantes en el Posgrado en una o varias promociones desde 1994 hasta 2004 inclusive (véase la Tabla I). De manera general, los formadores eran profesores de universidad (37,08%) y profesionales (62,91%). Con respecto a género, 124 sujetos eran hombres (52,15%) y 116 mujeres (48,33%). La mayoría de los formadores pertenece al ciclo de edad comprendido entre los 55-64 años (37,08%), seguido del grupo perteneciente al grupo de 45-54 años (25%). Casi la totalidad de los formadores procede de las Islas Canarias (80,41%). En cuanto a la titulación académica, domina el grupo que tiene el grado de Doctor (50,83%), seguido del título de Licenciado (38,33%) y, en menor porcentaje, de una Diplomatura (10,83%). Como formadores, 34 profesores universitarios participaron en la cuarta promoción del Máster ED (plantilla más numerosa en las promociones), mientras que en el caso de los profesionales, 58 docentes intervinieron en la primera promoción, que fue la más numerosa. La mayoría del equipo formador tiene una antigüedad que supera los 13 años (60%) y que, sin embargo, participan en Actividades de Formación Docente en un escaso 11,6%.

Estrategia metodológica para contestar las preguntas de evaluación del estudio

Esta iniciativa de evaluación del Posgrado ED tiene su punto crucial en un tratamiento (x) que es evaluado por un grupo de miembros (componentes del programa) que observan su funcionamiento (o). Entendido el diseño, pues, como uno de tipo pre-experimental (Cook y Campbell, 1979), la observación en este caso fue la medida realizada del programa por medio de cuestionarios para el sondeo de opiniones y actitudes de los formadores.

El procedimiento del sondeo consistió en el envío por correo a los domicilios o en la entrega personal del Cuestionario de valoración del profesorado sobre la calidad docente (VPCD) a todo el equipo de formadores del Posgrado ED para recopilar las evidencias de las imágenes de una realidad cambiante y plural:

La producción de evidencias sobre el impacto por la participación en intervenciones educativas a corto plazo es una tarea particularmente desafiante para los evaluadores de programas (Myford y Cline, 2001: 107).

TABLA I. Porcentajes de profesorado universitario y profesionales según rasgos demográficos y atributos profesionales (N = 240)

| Rasgos demográficos y atributos profesionales | | Profesorado universitario (N=89) 37,08% | | | | Profesionales (N = 151) 62,91% | | | |
|--|------------------------------------|---|----------------|----------------|----------------|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| | | Máster | | | | Máster | | | |
| | | 1994-1997 | 1997-1999 | 1999-2001 | 2001-2003 | 1994-1997 | 1997-1999 | 1999-2001 | 2001-2003 |
| Género (N=240) (100%) | Hombre (N=124) 52,15% | (N=16) 36,4% | (N=9) 34,6% | (N=5) 25% | (N=19) 55,9% | (N=28) 63,6% | (N=17) 65,7% | (N=15) 75% | (N=15) 44,1% |
| | Mujer (N=116) 48,33% | (N=8) 21,1% | (N=7) 36,8% | (N=10) 40% | (N=15) 44,1% | (N=30) 78,9% | (N=12) 63,2% | (N=15) 60% | (N=19) 55,9% |
| Edad (N=240) (100%) | <44 (N=45) 18,75% | (N=10) 55,6% | (N=3) (25%) | (N=1) (25%) | (N=5) (45,5%) | (N=8) 44,4% | (N=9) (75%) | (N=3) (75%) | (N=6) (54,5%) |
| | 45-54 (N=60) 25% | (N=1) 5,3% | (N=2) 33,3% | (N=5) 41,7% | (N=9) 39,1% | (N=18) 94,7% | (N=4) 66,7% | (N=7) 58,3% | (N=14) 60,9% |
| | 55-64 (N=89) 37,08% | (N=10) 31,3% | (N=5) 29,4% | (N=5) 26,3% | (N=11) 52,4% | (N=22) 68,8% | (N=12) 70,6% | (N=14) 73,7% | (N=10) 47,6% |
| | >65 (N=46) 19,16% | (N=5) 38,5% | (N=6) 60% | (N=4) 40% | (N=9) 69,2% | (N=8) 61,5% | (N=4) 40% | (N=6) 60% | (N=4) 30,8% |
| | Lugar de residencia (N=240) (100%) | Fuera de las Islas Canarias (N=47) 19,58% | (N=10) 38,5% | (N=5) 38,5% | - | (N=5) 50% | (N=6) 37,5% | (N=8) 61,5% | (N=8) 100% |
| | Islas Canarias (N=193) 80,41% | (N=14) 21,2% | (N=11) 34,4% | (N=15) 40,5% | (N=29) 50% | (N=52) 78,8% | (N=21) 65,6% | (N=22) 59,5% | (N=29) 50% |
| Titulación académica (N=240) (100%) | Diplomado (N=26) 10,83% | - | - | - | - | (N=6) 100% | (N=7) 100% | (N=7) 100% | (N=6) 100% |
| | Licenciado (N=92) 38,33% | (N=1) 2,5% | (N=1) 5,6% | - | (N=3) 13% | (N=39) 97,5% | (N=17) 94,4% | (N=11) 100% | (N=20) 87% |
| | Doctor (N=122) 50,83% | (N=23) 63,9% | (N=15) 75% | (N=15) 55,6% | (N=31) 79,5% | (N=13) 36,1% | (N=5) 25% | (N=12) 44,4% | (N=8) 20,5% |
| AÑos de antigüedad (N=240) (100%) | 1-4 (N=15) 6,25% | (N=1) 4,2% | (N=1) (6,3%) | (N=1) (6,7%) | (N=4) (11,8) | (N=6) (10,3%) | - | (N=1) (3,3%) | (N=1) (2,9%) |
| | 5-8 (N=35) 14,5% | - | (N=3) (18,8%) | (N=1) (6,7%) | (N=1) (2,9%) | (N=12) (20,7%) | (N=7) (24,1%) | (N=5) (16,7%) | (N=6) (17,6%) |
| | 9-12 (N=44) 18,33% | (N=5) (20,8%) | (N=1) (6,3%) | (N=3) (20%) | (N=8) (23,5%) | (N=14) (24,1%) | (N=5) (17,2%) | (N=3) (10%) | (N=5) (14,7%) |
| | > 13 años (N=146) 60% | (N=18) (75%) | (N=11) (68,8%) | (N=10) (66,7%) | (N=21) (61,8%) | (N=26) (44,8%) | (N=17) (58,6%) | (N=21) (70%) | (N=22) (64,7%) |
| Participa en actividades Perfeccionamiento docente (N= 240) (100%) | No (N=212) 88,3% | (N=23) (95,8%) | (N=15) (93,8%) | (N=13) (86,7%) | (N=27) (79,4%) | (N=50) (89,2%) | (N=29) (100%) | (N=29) (96,7%) | (N=26) (76,5%) |
| | Sí (N=28) 11,6% | (N=1) (4,2%) | (N=1) (6,3%) | (N=2) (13,3%) | (N=7) (20,6%) | (N=8) (13,8%) | - | (N=1) (3,3%) | (N=8) (23,5%) |

Recogida de datos sobre las preguntas de evaluación

La coordinación académica del Máster ED cumplimentó hojas administrativas relativas a la condición académica del formador, como variables nominales y ordinales de cla-

sificación de los sujetos, que fueron las dos primeras medidas consideradas como antecedentes culturales del estudio:

- Hoja de Datos Administrativos (HDA). Esta herramienta se envió a cada formador junto con la documentación relativa a su participación en el Máster, que devolvió a la coordinación académica el día de su intervención en el mismo. Recoge básicamente los datos de identificación, titulación del formador, titulación donde imparte docencia o los materiales y recursos que precisa para su intervención.
- Cuestionario de calidad académica (CCA). La segunda herramienta registraba, para cada una de las ediciones del Máster ED en que participó el formador, los siguientes aspectos: edición del Máster en que un formador interviene, así como asignatura, horas impartidas, tipo de sesión, documentación exigida por el Máster (hoja adhesión, currículo, bibliografía, esquema, hoja de datos, material para fotocopiar u otro material adjunto), utilización de recursos tecnológicos, como retro-proyector, proyector de diapositivas, video, proyector de video, ordenador, fichas, programas, materiales tiflotecnológicos, etc.

Las preguntas formuladas para evaluar el Máster ED requerían la obtención de una información de los propios formadores como fuentes ineludibles de conocimiento de la opinión y actitudes de este conjunto de agentes del proceso formativo, mediante variables de intervalo, que se diseñó como la fuente de medición para la evaluación del Posgrado:

- Cuestionario de valoración del profesorado sobre la calidad docente (VPCD). Este cuestionario fue central para la evaluación del Máster ED, y en él se recogieron valoraciones de los formadores de la organización y docencia del Máster, así como de su auto-evaluación como docentes con las cuales se quiso obtener retroacción del Posgrado desde el punto de vista de uno de los usuarios del mismo.

En el diseño del VPCD (véase el Apéndice), se incluyeron preguntas cerradas del tipo de hechos (datos de identificación, profesionales, de intervención en el Máster, y grados); de opinión (Organización y Docencia), y de creencias, actitudes y conductas personales (Docencia implantada), así como preguntas abiertas de carácter exploratorio. El modo de respuesta de las preguntas de opinión y de actitud fue en gradien-

tes del mismo peso situados como valores de 1 a 5 (estilo Likert), que reflejaron la valoración del formador del constructo Máster ED, ordenado en las siguientes dimensiones o subescalas que eran independientes entre sí:

- **Organización.:** Valora la organización en cuanto a la Información que recibe por parte del Máster; la Documentación si es suficiente, adecuada y en tiempo; Docencia, es decir, si los horarios y el tiempo es suficiente para desarrollar su docencia; si ha dispuesto de los Recursos necesarios para desarrollarla; si la coordinación ha estado presente siendo adecuadas las actuaciones del director, secretario, etc.; si los Servicios (cafetería, aparcamientos, aulas, etc.) son adecuados; y en aquellos profesores que viene de fuera de Tenerife la Atención en cuanto a los hoteles, viajes, acompañamiento, etc. Y, finalmente, relativo al Alumnado, si ha sido adecuado su número, si han sido participativos, en buen clima de aula, etc.
- **Valoración de la Docencia.** En esta dimensión el formador valora los Aspectos Curriculares del Máster (el Plan de Estudios, su especialización, los objetivos, contenidos, exigencia y sistema de evaluación) y calibra indicadores de actuación de su propia Docencia (cómo ha sido el tipo de clase realizada, si ha favorecido coloquios, trabajos grupales, si ha dado bibliografía actualizada y enlaces de páginas web, si ha sido claro, motivador, si ha utilizado recursos, si ha conectado con el alumnado y su nivel general de satisfacción con el Posgrado), es decir, como tecnologías conceptuales que ayudaron a comprender qué asuntos didácticos fueron importantes para ellos y cómo reflexionaron sobre ellos (Barnetson y Cutright, 2000: 277).
- **Valoración global.** Una última dimensión, de carácter cualitativo, plantea al formador en tres ítems que escriba los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora del título propio. Las cuestiones sirven de referencia global para medir la satisfacción del formador con el título, a la manera en que se evalúan los indicadores de una titulación universitaria.

Las bases teóricas para la generación de ítems del cuestionario están implícitas en los estudios de auto-evaluación de titulaciones (Villar y Alegre, 2004), que siguen el modelo de calidad de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM, en sus siglas en inglés), y ha sido igualmente adaptado en estudios, por ejemplo, que han tratado de explicar el éxito académico de estudiantes universitarios:

El marco teórico resumido anteriormente (Breen, 2002; Breen et al., 2000) proporcionó las bases para el desarrollo de declaraciones de una encuesta que se exigieron a los estudiantes que respondieran a una escala de 5-puntos tipo Likert desde está fuertemente de acuerdo a fuertemente en desacuerdo (Breen y Lindsay, 2002, p. 701).

Análisis de datos para contestar las preguntas

Se vaciaron las respuestas de los cuestionarios en una base de datos confeccionada ad hoc. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa spss 12.0. La fiabilidad del cuestionario VPCD, se obtuvo a través del índice de consistencia interna alfa de Cronbach (96), que indicó la alta fiabilidad del instrumento, es decir, que midió lo que pretendía medir (Máster ED). La validez del cuestionario fue adecuada, porque resumió el grado en que se recogen de forma fehaciente los datos buscados en el Máster ED, y porque los formadores contestaron el VPCD sin hacer preguntas adicionales sobre las intenciones de los ítems.

Resultados

Análisis descriptivo de los cuestionarios HDA, CCA y VPCD

La combinación de datos obtenidos a partir de la Hoja (HDA) y del Cuestionario (CCA) arroja información sobre gestión de procesos de un programa formativo, que fue una de las líneas de trabajo de aseguramiento de la calidad contemplada en el I Plan Nacional Evaluación de Titulaciones. Pensamos como hipótesis de trabajo que los profesores universitarios (89) y los profesionales (151) eran independientes entre sí en la gestión (entrega o no) de la documentación (por ejemplo, en la presentación de documentos como la Hoja de adhesión al Máster) y de los recursos curriculares que precisaban para impartir adecuadamente la docencia.

Para medir el grado de asociación entre ambas variables categóricas de formadores, utilizamos la chi-cuadrado de Pearson, obteniendo diferencias significativas en la

siguiente documentación aportada: Hoja de adhesión (11,55, $p < 0,001$), currículum personal (11,55, $p < 0,001$), bibliografía de ampliación para el alumnado (11,07, $p < 0,000$), esquema docente con los apartados más importantes de su intervención (4,44, $p < 0,02$), material fotocopiado para entregar al alumnado (5,14, $p < 0,01$) o bien otros materiales que consideraron necesarios para impartir docencia como fueron cd, videos, libros o folletos, entre otros (11,14, $p < 0,000$). Desde el punto de vista tecnológico, se consideró importante, igualmente, estudiar el uso que hicieron los formadores de las nuevas tecnologías, hallando diferencias significativas entre ellos en el uso de video (6,0, $p < 0,01$), proyector o cañón de video (30,6, $p < 0,000$), ordenador (33,1, $p < 0,000$), y materiales fungibles como cartulinas, revistas (3,31, $p < 0,5$).

Las hipótesis principales cuantitativas del estudio se derivaron de las declaraciones y escalas del cuestionario VPCD, que analizamos más adelante. Paralelamente, se procedió a analizar cualitativamente la Valoración Global del VPCD, que comentamos a continuación. La identificación y numeración de las variables críticas de los comentarios libres realizados por los profesores en la Valoración Global del cuestionario VPCD fue realizada por seis evaluadores independientes, bajo la coordinación de la investigadora del estudio. Una muestra de 140 formadores (58% de la población) redactó 161 puntos (fuertes o débiles) o propuestas de mejora alusivas al Máster. Posteriormente, tres jueces de entre los evaluadores propusieron un sistema de clasificación de variables que fuera consistente con las subescalas del cuestionario que era la herramienta conceptual de análisis de la evaluación del Máster, todo ello en un afán de obtener categorías exhaustivas y al tiempo excluyentes entre sí que permitiera un nivel apropiado de medición: Organización (información, documentación, organización de la docencia, etc.); Docencia (aspectos curriculares, etc.); Valoración Global (satisfacción, etc.). Los evaluadores recibieron instrucciones para adscribir los párrafos literales a las categorías seleccionadas. Esa correspondencia entre pasajes textuales y categorías fue practicado de forma independiente por los evaluadores hasta alcanzar acuerdos sobre los textos «categorizados», que se ejemplifican en la Tabla II, que, además, fija el porcentaje de textos usado respecto del total de las aportaciones en los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora, así como en cada subcategoría.

Hay más puntos fuertes (57%) que débiles (20%) en el Máster, además, los porcentajes más altos fueron en la Valoración Global, que actúa como categoría síntesis o criterio de calidad del Máster (*Es este un Máster que tiene una gran calidad y excelencia*). Tomada en consideración la frecuencia de los puntos fuertes, se estableció un nuevo porcentaje para los comentarios de las subcategorías, resultando que los porcentajes más

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

| Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%) | Puntos fuertes N = 91 (57%) | Puntos débiles N = 33 (20%) | Propuestas de mejora N = 37 (23%) |
|---|---|---|---|
| Información | | <p>167: «El Máster debería informar más al profesorado sobre las características y expectativas del alumnado con el que se va a encontrar».</p> <p>Subcategoría: Más información al profesorado sobre el alumnado que asiste al Máster; N=2 (6%).</p> <p>121: «Tendría que haber más información al profesorado sobre la intervención que tuvo en una promoción, a fin de poder mejorar para la siguiente».</p> <p>Subcategoría: Más información al profesorado sobre su actuación N=1 (3%).</p> <p>144: «Me hubiera gustado conocer los contenidos que han impartido otros ponentes, para así evitar reiteraciones».</p> <p>Subcategoría: Conocer los contenidos que imparten otros ponentes» N=1 (3%).</p> <p>078: «El Máster hace muy poca difusión de su existencia y de las actividades y publicaciones que lleva a cabo».</p> <p>Subcategoría: Preciso hacer mayor difusión del Máster; N=2 (6%).</p> | <p>098: «El Máster debería desarrollar una actividad relacionada con las publicaciones de los trabajos de los alumnos, contenidos de los módulos, experiencias de prácticas, etc.».</p> <p>Subcategoría: Hacer más publicaciones; N=3 (8%).</p> <p>023: «Mayor comunicación personal del Máster con los profesores para informarles de la tipología del alumnado».</p> <p>Subcategoría: Que el profesor conozca los conocimientos de partida del alumnado y sus expectativas; N=1 (3%).</p> <p>144: «Sugiero que se envíe al profesorado los contenidos que imparten otros profesores, además del programa extenso que recibimos, porque así, no habrían solapamientos».</p> <p>Subcategoría: Conocer los contenidos que imparten otros docentes; N=1 (3%).</p> |
| Organización de la Docencia | | <p>135: «El ajuste horario no permite atender al profesor de manera individual a los alumnos que así lo desean porque los horarios de las sesiones y talleres están ajustados».</p> <p>Subcategoría: Poco tiempo para atender individualmente al alumnado; N=1 (3%).</p> <p>015: «Considero que hay poco tiempo para desarrollar correctamente los contenidos que se me asignan. No me da tiempo para hacer práctica sobre los mismos».</p> <p>Subcategoría: Poco tiempo para desarrollar la docencia; N=2 (6%).</p> | <p>135: «Para los profesores que venimos de fuera, buscar un incremento de tiempo de manera que se pueda atender al alumnado de manera individual o en pequeños grupos».</p> <p>Subcategoría: Mayor posibilidad para atender al alumnado; N=1 (3%).</p> <p>015: «El Máster debe plantearse buscar alternativas para que las propuestas docentes se puedan desarrollar con el tiempo suficiente, porque de lo contrario es difícil desarrollar habilidades en el alumnado, y sólo me limito a transmitir ideas».</p> <p>Subcategoría: Buscar alternativas para proporcionar más tiempo al profesorado; N=1 (3%).</p> |
| Recursos | <p>0241: «Es muy positivo en el Máster la gran cantidad de medios y recursos que el mismo pone a disposición del profesorado».</p> <p>Subcategoría: Disposición y materiales para el profesorado; N=1 (1%).</p> | <p>165: «Este Máster es muy costoso, para realizarlo el alumnado, porque tiene un grado de exigencia muy elevado en cuanto a los requisitos de asistencia, cumplimiento, entrega de trabajos, etc., que requiere una gran constancia y dedicación».</p> <p>Subcategoría: Costoso para el alumnado; N=1, (3%).</p> | <p>032: «Es preciso mejorar la sala de sesiones porque la ordenación en semicírculo no permite el trabajo en pequeños grupos, talleres o sesiones que requieren movilidad».</p> <p>Subcategoría: Mejorar sala para sesiones par algunos talleres que requieren movilidad; N=1 (3%).</p> |
| Coordinación | <p>0241: «El Máster está muy bien organizado, la dirección del mismo es excelente».</p> <p>Subcategoría: La organización y dirección; N=1 (1%).</p> <p>153: «He percibido un clima muy agradable entre la organización, el alumnado y el profesorado que hace</p> | | <p>162: «El Máster está muy bien coordinado, sugiero que se continúe con la dirección académica y administrativa tal como está en la actualidad».</p> <p>Subcategoría: Continuar con la dirección académica y administrativa tal como se lleva; N=1 (3%).</p> |

Continúa en página siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

| Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%) | Puntos fuertes N = 91 (57%) | Puntos débiles N = 33 (20%) | Propuestas de mejora N = 37 (23%) |
|---|--|--|---|
| | <p>muy gratificante la experiencia de participar en el Máster».</p> <p>Subcategoría: Clima entre el alumnado y entre la organización y el profesorado, N=1 (1%).</p> <p>154: «Ha existido un apoyo continuo al alumnado y al profesorado por parte de la dirección del Máster».</p> <p>Subcategoría: Apoyo continuo al alumnado y profesorado por parte de la dirección, N=1 (1%).</p> | | |
| Atención | <p>209: «Considero que el recibimiento y atenciones que la dirección del Máster tiene con el profesorado que asistimos de fuera de las Islas es exquisito».</p> <p>Subcategoría: Exquisito recibimiento y atención al profesorado, N=1 (1%).</p> | | |
| Alumnado | <p>303: «Me han informado que la valoración que el alumnado hace del Máster es muy positiva y eso es un indicador importante de su calidad».</p> <p>Subcategoría: La valoración del alumnado es muy positiva, N=1 (1%).</p> <p>006: «Quiero destacar la elevadísima participación del alumnado y la atención y escucha que han manifestado en toda la sesión».</p> <p>Subcategoría: Alta participación y escucha del alumnado, N=1 (1%).</p> | <p>032: «Creo que un posgrado como este debería hacer una evaluación inicial del alumnado en cuanto a los conocimientos de partida, puesto que así el profesor sabe a qué atenerse al impartir su sesión o taller».</p> <p>Subcategoría: Evaluación de la preparación inicial del alumnado, N=1 (3%).</p> <p>194: «Pienso que es un error que se admita en el posgrado a alumnos del último curso de carrera puesto que ello baja el nivel».</p> <p>Subcategoría: Que se pueda cursar simultáneo con el grado, N=1 (3%).</p> <p>121: «Tendría que haber una mayor comunicación del profesor con el alumnado, conocer los proyectos que desarrollan, etc. Se me hace escaso el tiempo que tengo para estar con ellos».</p> <p>Subcategoría: Mayor comunicación con alumnado, N=1 (3%).</p> <p>015: «En esta promoción me parece que el alumnado ha participado menos que en las anteriores, lo he visto mucho menos implicado».</p> <p>Subcategoría: Poca participación del alumnado, N=1 (3%).</p> | <p>032: «El Máster debería establecer unos mínimos en la formación de partida».</p> <p>Subcategoría: Establecer mínimos de formación de partida, N=1 (3%).</p> <p>115: «Aumentar la presencia del alumnado de diferente procedencia formativa porque eso proporciona al Máster una mayor riqueza. También hay que incrementar el número de alumnos que estén trabajando en diferentes lugares».</p> <p>Subcategoría: Aumentar la presencia de alumnado de diferente procedencia formativa y de la práctica profesional, N=1 (3%).</p> |
| Aspectos Curriculares | <p>089: «Veo como punto fuerte la gran diversidad y calidad del profesorado que el Máster ha invitado. Significa un gran esfuerzo tener el plantel de profesor que el Máster posee».</p> | <p>023: «El Máster tiene mucha teoría, demasiados contenidos teóricos y es preciso que haya más práctica».</p> <p>(Subcategoría: Mucha teoría, N=1 (3%).</p> <p>099: «El Máster supone un gran número de horas en las aulas, pienso que habría que incrementar el número de</p> | <p>015: «Considero que el Máster ha de seguir ampliando otros ámbitos de la diversidad, sobre todo aquellos de tipo social: alumnado marginado y en situación de riesgo».</p> <p>Subcategoría: Seguir ampliando ámbitos de la diversidad, N=1 (3%).</p> |

Continúa en página siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

| Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%) | Puntos fuertes N = 91 (57%) | Puntos débiles N = 33 (20%) | Propuestas de mejora N = 37 (23%) |
|--|--|---|--------------------------------------|
| <p>Subcategoría: Diversidad y calidad de los profesores invitados, N=1 (1%). 050: «Un aspecto que resalta del Máster es la amplitud que posee de temas tratados en el mismo. Veo un gran valor el temario y los objetivos que plantea».</p> <p>Subcategoría: Amplitud temas tratados (temario y objetivos, N=1 (1%). 046: «El Máster es un revulsivo puesto que despierta el interés por la atención a la diversidad, a los grupos heterogéneos».</p> <p>Subcategoría: Despierta interés por la atención a grupos heterogéneos, N=1 (1%). 053: «En el momento en que nos encontramos, abordar la inmigración supone abordar en un Máster un ámbito de especial interés social y actualidad».</p> <p>Subcategoría: Abordar el ámbito de la inmigración de interés social, N=1 (1%). 078: «Veo en el Máster un título que favorece la aproximación y actualización en un campo amplio como es la diversidad. Sin embargo los enfoques teóricos, líneas de investigación, prácticum que el alumnado realiza, el proyecto fin de Máster que defiende, y la forma de organizar las sesiones, talleres, visitas, seminarios, me parece extraordinaria».</p> <p>Subcategoría: Metodología y estructuración de los contenidos, N=9 (10%). 216: «La posibilidad que el Máster ofrece de profesionalización, innovación y practicidad».</p> <p>Subcategoría: Profesionalización, innovación y practicidad, N=1 (1%). 194: «Me resulta entusiasta la amplitud y variedad de temas y la actualización científica y documental interdisciplinaria».</p> <p>Subcategoría: Amplitud temática, actualización interdisciplinaria, N=4 (2,8%).</p> | <p>horas prácticas fuera de las mismas, además de las 300 horas de prácticum, me refiero a prácticas fuera, del estilo de las visitas que ustedes realizan, pero más a menudo».</p> <p>Subcategoría: Más sesiones activas fuera del aula, N=1 (3%). 022: «Existen algunas dificultades para conjugar la teoría y la práctica real en el aula».</p> <p>Subcategoría: Dificultad de la conjunción teoría y práctica, N=1 (3%). 053: «El marco conceptual del Máster es excesivamente amplio lo cual impide la profundización».</p> <p>Subcategoría: Amplitud del marco conceptual, N=1 (3%).</p> | <p>019: «Añadir un módulo más amplio de metodología para la investigación, necesario no sólo para el trabajo del Máster, sino también para el trabajo organizativo en el desarrollo de una actividad laboral en este ámbito de especialización».</p> <p>Subcategoría: Ampliar las horas del módulo de metodología, N=1 (3%). 023: «Que el Máster siga trayendo especialistas de prestigio de manera que se continúen presentando las últimas investigaciones».</p> <p>Subcategoría: Seguir presentando las últimas investigaciones, N=1 (3%). 017: «El Máster tendría que potenciar que todo el profesorado proporcione una orientación inclusiva en su intervención».</p> <p>Subcategoría: Que todo el profesorado proporcione una orientación inclusiva, N=1 (3%). 022: «Editar una versión on-line del Máster».</p> <p>Subcategoría: Propiciar una versión en Internet del Máster, N=1 (3%). 053: «Que el Máster facilite vías distintas de especialización dentro del propio Máster».</p> <p>Subcategoría: Establecer vías alternativas de especialización, N=1 (3%).</p> | |

Continúa en pág. siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

| Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%) | Puntos fuertes N = 91 (57%) | Puntos débiles N = 33 (20%) | Propuestas de mejora N = 37 (23%) |
|---|--|--|--|
| Valoración General de la Calidad del Posgrado | <p>404: «Es este un Máster que tiene una gran calidad y excelencia». Subcategoría: Máster de Calidad y Excelencia, N=30 (33%).</p> <p>0871: «Ha sido un Máster puntero e innovador, que se ha adelantado a la demanda social de contemplar la diversidad desde miras más amplias y desde enfoques integradores y no segregadores». Subcategoría: Máster puntero e innovador que se ha adelantado a la demanda social de contemplar la diversidad, N=5 (5%).</p> <p>092: «El Máster significa una gran apertura para los alumnos en cuanto al acceso a otras fuentes de información que provienen de otras partes de España y del extranjero». Subcategoría: Apertura para los alumnos a otras fuentes de información provenientes de otros lugares de España y otros países, N=10 (11%).</p> <p>121: «El mayor valor del Máster es su interés social, puesto que aborda problemáticas muy enraizadas con la persona». Subcategoría: Máster de gran interés social, N=1 (4%).</p> | <p>001: «La gran calidad del Máster implicará un mayor apoyo de las instituciones universitarias y gubernamentales». Subcategoría: Poco apoyo institucional, N=1 (3%).</p> <p>006: «Si este Máster se desarrollara en la Península tendría un mayor reconocimiento y difusión. El ser en Canarias es una dificultad». 154: «Al ser en Canarias no pueden asistir muchos alumnos y profesores». Subcategoría: Ser en Canarias, N=2 (6%).</p> <p>0871: «No encuentro ningún punto débil al Máster». (Subcategoría: Ninguno, N=10 (30%).)</p> | <p>098: «El Máster sólo debe continuar con la orientación y dirección que lleva, porque está muy bien organizado y diseñado». Subcategoría: Continuar en la orientación que se lleva, N=9 (24%).</p> <p>194: «El Máster debe propiciar líneas de investigación punteras y consolidadas». Subcategoría: Fomentar líneas de investigación, N=1 (3%).</p> <p>118: «Mucho ánimo y muchas felicitaciones porque el Máster está muy bien tal como está. Sigamos así». Subcategoría: Felicitaciones al Máster y mucho ánimo, N=5 (14%).</p> <p>001: «Les felicito por el Máster, sólo habría que mejorar lo que he indicado en puntos débiles». Subcategoría: Mejorar puntos débiles, N=2 (5%).</p> |
| Reconocimiento Social y Profesional del Posgrado | <p>012: «Este Máster me ha impresionado y creo que es novedoso y único en el ámbito nacional e internacional». Subcategoría: Novedoso y único, N=6 (7%).</p> <p>116: «Me parece un punto fuerte el hecho de que el Máster tenga un reconocimiento por parte del Gobierno de Canarias y que homologue la situación de especialización al cuerpo del profesorado». Subcategoría: Máster con reconocimiento del Gobierno de Canarias, N=6 (7%).</p> <p>216: «La fuerte vinculación social e institucional del Máster, reflejada en la variedad y amplitud de instituciones colaboradoras es un aspecto a desta-</p> | <p>162: «Un Máster de este nivel tendría que haber sido más conocido en ámbitos internacionales y hacer mayor difusión del mismo». Subcategoría: Poco conocido en el ámbito internacional, N=1 (3%).</p> <p>022: «Las mayores dificultades de los posgrados son las referidas al mercado laboral y las dificultades del alumnado para encontrar trabajos». Subcategoría: Dificultad mercado laboral, N=1 (3%).</p> | <p>018: «El Máster ha de establecer más convenios y tener más vínculos con otras universidades e instituciones nacionales y extranjeras». Subcategoría: Establecer más vínculos con universidades e instituciones extranjeras, N=1 (3%).</p> <p>025: «El Máster tendría que vincularse más directamente con el Centro de Estudios para la Educación en la Diversidad (CEUED)». Subcategoría: vinculación con el CEUED, N=1 (3%).</p> <p>078: «Conveniría que se potenciara una bolsa de empleo para los alumnos del Máster». Subcategoría: Potenciar una bolsa de empleo del Máster, N=1 (3%).</p> |

Continúa en página siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

| Total profesores N = 140 (58%) | Puntos fuertes N = 91 (57%) | Puntos débiles N = 33 (20%) | Propuestas de mejora N = 37 (23%) |
|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Total aportaciones N = 161 (100%) | | | |

car el mismo».

Subcategoría: Fuerte vinculación social e institucional, N=8 (9%).

216: «Este Máster posee un elevado índice de inserción laboral de sus egresados, por tanto, posee grandes salidas laborales y eso es importante para un estudio de posgrado».

Subcategoría: Máster con grandes salid

relevantes en orden decreciente ocurrieron en las subcategorías: Máster de Calidad y Excelencia (33%); Apertura para los alumnos a otras fuentes de información provenientes de otros lugares de España y otros países (11%); Metodología y estructuración de los contenidos (10%); Fuerte vinculación social e institucional (9%); Novedoso y único (7%); Máster con reconocimiento del Gobierno de Canarias (7%); y Máster puntero e innovador que se ha adelantado a la demanda social de contemplar la diversidad (5%).

El porcentaje más alto relacionado con los puntos débiles fue. «No encuentro ningún punto débil al Máster» (30%). Mientras que para las propuestas de mejora, según un orden decreciente, fue el siguiente: «Continuar en la orientación que se lleva (24%); Felicitaciones al Máster y mucho ánimo (14%); y Hacer más publicaciones (8%)». No se puede decir que las propuestas de mejora apunten en la dirección de corregir desajustes del programa que hayan sido expresados por más de un profesor, excepto cuando señalan como ejemplo: «El Máster debería desarrollar una actividad relacionada con las publicaciones de los trabajos de los alumnos, contenidos de los módulos, experiencias de prácticas, etc.».

Comparaciones

Como los formadores del Máster ED -que evaluaron la bondad y mérito del programa de postgrado- eran sujetos que pertenecían o no a la universidad, contrastamos las opiniones de ambos grupos en función de esa pertenencia institucional. La hipótesis

de partida consideró cómo variaban sus opiniones en función de los ítems de las subescalas (por ejemplo, Docencia), de cada una de las dos escalas (Valoración de la Organización y Valoración de la Docencia) del cuestionario VPCD. La siguiente declaración de hipótesis ejemplifica el resto de las formulaciones hipotéticas: Las opiniones de todos los Profesores universitarios son distintas de los juicios de todos los Profesionales en el conjunto de promociones del Máster en la escala Valoración de la Organización (Subescala Información), ítem «Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención».

La Tabla III expone tres tipos de comparación: a) formadores entre sí en el conjunto de las promociones del Máster; b) género de los formadores en el conjunto de las promociones del Máster; c) lugar de residencia de los formadores en el conjunto de las promociones del Máster; y d) actividades de perfeccionamiento docente de los formadores en el conjunto de las promociones del Máster. La disposición de las filas de la Tabla III sigue el orden de los ítems de las subescalas (en letra cursiva) de las dos escalas del cuestionario VPCD.

- Realizados 28 contrastes en la escala Valoración de la Organización, la «t» de Student mostró la significación de las diferencias con distintos niveles de probabilidad en nueve efectos. Hubo, además, diferencias significativas en cada una de las cuestiones de la subescala Actuación del Equipo y en cada uno de los cuatro ítems de la subescala Alumnado, que vinieron a ser los resultados más destacados desde el punto de vista organizativo. Finalmente, se obtuvieron diferencias en dos de los seis ítems de la subescala Docencia. No existieron diferencias significativas de opinión en el resto de las hipótesis declaradas. De los siete ítems de que se compone la subescala Aspectos curriculares de la escala Valoración de la Docencia, las opiniones de los formadores fueron distintas entre sí en tres ítems de la misma, resultando, de otra parte, significativas las diferencias en siete de los 15 ítems de la subescala Auto-evaluación.
- No parecen existir -salvo en un ítem de la subescala de Auto-valoración- otras diferencias significativas por razón de género entre los formadores.
- Cuando se compararon los formadores por razones del lugar de residencia en Islas Canarias o en otros lugares geográficos de la Península (incluidos países del extranjero), aparecieron diferencias significativas en un ítem de la subescala Servicios perteneciente a la escala Valoración de la Organización.

TABLA III. Resultados significativos de rasgos demográficos y atributos profesionales de formadores en las escalas de VPCD, según la «t» de Student

| Medida | Efecto | t | p |
|---|---|-------|-------|
| Profesorado universitario vs. Profesionales | Valoración de la organización | | |
| | Docencia. «He tenido tiempo suficiente para impartir mi docencia en el Máster». | 3,49 | 0,001 |
| | Docencia. «La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia». | 3,55 | 0,000 |
| | Actuación del Equipo. «La actuación de la Secretaría del Máster ha sido acertada». | 2,55 | 0,01 |
| | Actuación del Equipo. «La actuación de la Coordinación del Máster ha sido acertada». | 2,23 | 0,02 |
| | Actuación del Equipo. «La actuación de la Dirección del Máster ha sido acertada». | 2,41 | 0,01 |
| | Alumnado. «El número de alumnos/as del Máster ha sido apropiado». | 4,05 | 0,000 |
| | Alumnado. «El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase». | 3,37 | 0,001 |
| | Alumnado. «El clima del aula ha sido satisfactorio». | 3,24 | 0,01 |
| | Alumnado. «El comportamiento social del alumnado en las sesiones es conforme». | 3,04 | 0,003 |
| | Valoración de la docencia | | |
| | Aspectos curriculares. «Creo que el Máster prepara profesionalmente al alumnado y le abre las puertas para el mundo laboral». | 3,91 | 0,000 |
| | Aspectos curriculares. «Creo que los contenidos de este título propio son relevantes y acordes a la realidad social». | 3,31 | 0,001 |
| | Aspectos curriculares. «Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente». | 2,01 | 0,04 |
| | Auto-valoración. «He favorecido el trabajo en equipo en los estudiantes». | 4,05 | 0,000 |
| | Auto-valoración. «Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster». | 3,55 | 0,000 |
| | Auto-valoración. «Considero que he sido claro y me he adaptado al nivel de comprensión del alumnado». | 4,03 | 0,000 |
| | Auto-valoración. «He presentado la información de forma motivadora y atrayente». | 3,49 | 0,001 |
| | Auto-valoración. «Los contenidos de la sesión han sido interesantes». | 2,28 | 0,02 |
| Auto-valoración. «Los contenidos de mi sesión se han adaptado a los contenidos del módulo en el cual he participado». | 2,31 | 0,001 | |
| Auto-valoración. «He utilizado nuevas tecnologías y/o metodologías innovadoras en la sesión». | 4,91 | 0,000 | |
| Hombre versus Mujer | Valoración de la docencia | | |
| | Auto-valoración. «He conectado social y cognoscitivamente con los estudiantes». | 2,38 | 0,01 |
| Lugar de residencia: Islas Canarias versus No Islas Canarias | Valoración de la organización | | |
| | Servicios. «La sala donde he impartido mi sesión en el Máster; así como la cafetería y entorno de la misma están limpios». | -2,08 | 0,03 |
| | Valoración de la docencia | | |
| | Auto-valoración. «Mi metodología docente ha sido de tipo clase magistral». | -2,34 | 0,02 |
| | Auto-valoración. «He sugerido bibliografía y páginas Web para que el alumno/a profundice de manera autónoma». | -2,72 | 0,007 |
| | Auto-valoración. «Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster». | -2,69 | 0,007 |
| Participa en actividades de perfeccionamiento docente | Valoración de la organización | | |
| | Información. «Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención». | 2,60 | 0,01 |
| | Docencia. «He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención». | -2,06 | 0,04 |
| | Atención al profesorado. «He sido recibido por la directora y/o coordinador/a académico del Máster». | 2,08 | 0,03 |
| | Atención al profesorado. «Ha habido un coordinador presente en la sala durante mi intervención». | 2,85 | 0,005 |
| | Atención al profesorado. «En los descansos, he estado acompañado de la dirección y/o coordinación académica del Máster». | 3,39 | 0,001 |
| | Atención al profesorado. «Se me han abonado correctamente los gastos adicionales de taxis, comidas en trayecto, etc.». | 2,37 | 0,02 |
| | Servicios. «Los servicios del aula: cafetería, aparcamientos, acceso al aula son cómodos». | 2,02 | 0,04 |
| | Valoración de la docencia | | |
| | Aspectos curriculares. «La estructura del Plan de Estudios del Máster (contenidos, prácticum, proyecto fin de Máster, trabajos, tutoría, etc.) me parece pertinente». | 2,23 | 0,02 |
| | Aspectos curriculares. «Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente». | 2,89 | 0,004 |
| | Auto-valoración. «Puntúa de 0 a 5 tu grado de satisfacción con la docencia que estás impartiendo en el Máster». | 3,57 | 0,000 |

Finalmente, se obtuvieron diferencias significativas en tres ítems de la subescala Auto-valoración perteneciente a Valoración de la Docencia.

- La participación de los formadores de todas las promociones del Máster en actividades de auto-perfeccionamiento clasificó a los sujetos en dos categorías académicas, que asimismo podían tener diferencias de opinión acerca de este programa de postgrado. En efecto, las opiniones de los formadores con o sin experiencia formativa tuvieron diferencias entre sí en las dos escalas del VPCD, y, en particular, en siete asuntos organizativos, destacando cuatro de los ocho que componen la subescala de Atención al profesorado, y en un ítem de las subescalas Información, Docencia y Servicios. Desde el punto de vista de Valoración de la Docencia, las diferencias entre los grupos ocurrieron en dos ítems de Aspectos curriculares y en uno de Auto-valoración.

Las comparaciones de los formadores promoción a promoción del Máster ed ofrecían una perspectiva sobre los elementos del programa que podrían brindar mayor divergencia de juicios y opiniones. La declaración de hipótesis se formulaba bajo el mismo principio, el test de la «t» se aplicó a las dos muestras independientes de formadores en cada uno de los ítems de las dos escalas del cuestionario VPCD y la «p» representaba el nivel de probabilidad de error. La Tabla IV muestra las diferencias en el orden de los ítems de las subescalas. Inicialmente, ocurrieron más diferencias significativas en las dos escalas de Valoración de la Organización y Valoración de la Docencia de las dos últimas promociones del Máster, que en las dos primeras. El dato más destacado se produjo en los ítems «El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase» y «El comportamiento social del alumnado en las sesiones es conforme» y de la subescala Alumnado perteneciente a Valoración de la Organización donde se produjo una diferencia significativa en las cuatro promociones de Máster.

Los rasgos demográficos y los atributos profesionales de los formadores son, igualmente, variables que pueden tener efectos diferentes en el proceso y resultados de un programa formativo. De acuerdo con la Tabla II, la variable «edad» se dividió en cuatro ciclos que representaban el total de la población del estudio, siendo los ciclos de los valores centrales periodos de diez años. Las hipótesis formuladas teniendo como variables independientes esos rasgos y atributos se transformaban debido al efecto seleccionado. Para esta serie de hipótesis se consideró como efecto principal los promedios de las subescalas de cada una de las dos escalas del cuestionario VPCD, con objeto de averiguar si los promedios de los constructos curriculares, didácticos y organizativos que habíamos establecido racionalmente para el mencionado cuestio-

TABLA IV. Resultados significativos de «t» de Student para los formadores de las promociones del Máster

| VPCD | Máster 1994-1997 | | Máster 1997-1999 | | Máster 1999-2001 | | Máster 2001-2003 | |
|---|---------------------|-------|---------------------|-------|---------------------|-------|---------------------|-------|
| | t | p | t | p | t | p | t | p |
| Valoración de la organización | | | | | | | | |
| Información. «Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención». | - | - | - | - | 2,05 | 0,04 | - | - |
| Docencia. «He tenido tiempo suficiente para impartir mi docencia en el Máster». | - | - | - | - | 2,39 | 0,001 | 3,47 | 0,001 |
| Docencia. «He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención». | - | - | 2,78 | 0,006 | - | - | - | - |
| Docencia. «La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia». | - | - | - | - | 2,46 | 0,001 | 1,98 | 0,04 |
| Docencia. «He dispuesto de los materiales y recursos necesarios para mi intervención en el Máster». | - | - | - | - | 2,18 | 0,03 | 1,98 | 0,04 |
| Docencia. «He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención». | - | - | - | - | 2,78 | 0,006 | - | - |
| Docencia. «He entregado materiales complementarios a mi exposición (fotocopias, CD, videos, libros, folletos, etc.)». | - | - | - | - | 2,83 | 0,005 | 2,30 | 0,02 |
| Actuación del Equipo. «La actuación de la Secretaría del Máster ha sido acertada». | - | - | - | - | 2,55 | 0,01 | - | - |
| Actuación del Equipo. «La actuación de la Coordinación del Máster ha sido acertada». | - | - | - | - | 2,23 | 0,02 | - | - |
| Actuación del Equipo. «La actuación de la Dirección del Máster ha sido acertada». | - | - | - | - | 2,41 | 0,01 | - | - |
| Alumnado. «El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase». | 2,05 | 0,04 | 2,65 | 0,008 | 2,44 | 0,001 | 3,92 | 0,000 |
| Alumnado. «El clima del aula ha sido satisfactorio». | 2,84 | 0,005 | - | - | - | - | - | - |
| Alumnado. «El comportamiento social del alumnado en las sesiones es conforme». | 2,07 | 0,03 | 2,80 | 0,006 | 3,18 | 0,002 | 3,13 | 0,002 |
| Valoración de la docencia | | | | | | | | |
| Aspectos curriculares. «La estructura del Plan de Estudios del Máster (contenidos, prácticum, proyecto fin de Máster, trabajos, tutoría, etc.) me parece pertinente». | - | - | - | - | 2,45 | 0,01 | 2,80 | 0,006 |
| Aspectos curriculares. «Considero que el ámbito de la diversidad está suficientemente tratado». | - | - | - | - | 2,56 | 0,01 | 2,98 | 0,003 |
| Aspectos curriculares. «Creo que el Máster cumple con sus objetivos generales de formación y especialización profesional». | 2,26 | 0,02 | - | - | - | - | - | - |
| Aspectos curriculares. «Creo que los contenidos de este título propio son relevantes y acordes a la realidad social». | - | - | - | - | 2,88 | 0,004 | 2,19 | 0,02 |
| Aspectos curriculares. «Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente». | 2,01 | 0,04 | - | - | 2,5 | 0,01 | 2,63 | 0,009 |
| Auto-valoración. «He favorecido el trabajo en equipo en los estudiantes». | 2,58 | 0,01 | - | - | 2,715 | 0,007 | 2,35 | 0,02 |
| Auto-valoración. «He sugerido bibliografía y páginas web para que el alumno/a profundice de manera autónoma». | - | - | - | - | 3,56 | 0,000 | 4,27 | 0,000 |
| Auto-valoración. «Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster». | 3,97 | 0,000 | - | - | 7,19 | 0,000 | 6,67 | 0,000 |
| Auto-valoración. «Considero que he sido claro y me he adaptado al nivel de comprensión del alumnado». | 2,43 | 0,01 | - | - | 5,9 | 0,000 | 6,74 | 0,000 |
| Auto-valoración. «He presentado la información de forma motivadora y atrayente». | 2,36 | 0,01 | - | - | 6,45 | 0,000 | 6,86 | 0,000 |
| Auto-valoración. «Los contenidos de la sesión han sido interesantes». | - | - | - | - | 3,77 | 0,000 | 4,75 | 0,000 |
| Auto-valoración. «Los contenidos de mi sesión se han adaptado a los contenidos del Módulo en el cual he participado». | - | - | - | - | 4,42 | 0,000 | 5,09 | 0,000 |
| Auto-valoración. «Creo que mi sesión ha desarrollado habilidades en el alumnado, en relación a las que inicialmente poseían». | - | - | - | - | 3,03 | 0,003 | 4,74 | 0,000 |
| Auto-valoración. «He utilizado nuevas tecnologías y/o metodologías innovadoras en la sesión». | - | - | - | - | 3,65 | 0,000 | 4,74 | 0,000 |
| Auto-valoración. «He conectado social y cognoscivamente con los estudiantes». | - | - | - | - | 3,52 | 0,000 | 3,84 | 0,000 |
| Auto-valoración. «Puntúa de 0 a 5 tu grado de satisfacción con la docencia que estás impartiendo en el Máster». | - | - | 2,41 | 0,01 | 3,23 | 0,001 | 3,27 | 0,001 |

nario, eran iguales o distintos entre sí. Posteriormente, si las diferencias entre las variables resultaban significativas se establecieron nuevas comparaciones a posteriori por medio del test de la Diferencia Mínima Significativa (DMS). Así, ilustramos con la siguiente hipótesis las declaraciones establecidas para las demás: «Existen diferencias significativas en las subescalas de Información, Docencia, Atención al Profesorado, Actuación del Equipo, Servicios, y Alumnado (Valoración de la Organización), y en Aspectos curriculares y Auto-valoración (Valoración de la Docencia), en función del ciclo de edad de los formadores de todas las promociones del Máster.

Conocidos los casos de formadores disponibles para las variables, ordenamos la Tabla V por rasgos demográficos: a) Edad, y atributos profesionales; b) Titulación académica; c) Antigüedad en la condición profesional; d) Categoría profesional (sólo para la submuestra de Profesorado universitario); e) Lugar de trabajo (sólo para la submuestra de Profesionales); f) Número de horas de intervención en el Máster; y g) Promoción de Máster (que se había analizado previamente ítem a ítem en la Tabla IV).

- Cuando se contrastaron los ciclos de edad, se obtuvieron diferencias significativas en tres de las seis subescalas de Valoración de la Organización. Realizado un test dms, se observa que el ciclo de edad entre 45-54 años es el que más se diferencia de los restantes ciclos en Información y Atención al profesorado, mientras que el ciclo de 55-64 es más diferente que los otros ciclos en Actuación del Equipo.
- La comparación de los tres grados en la titulación permitió conocer diferencias significativas en tres de las seis subescalas de Valoración de la Organización. El grado de Licenciado se diferenció de los demás en Docencia, Servicios y Alumnado. Particularmente fue llamativo el efecto en la subescala Servicios, donde el grado de Licenciado fue distinto de los otros dos.
- La antigüedad alude a la experiencia en la condición profesional del formador. Agrupados los años en nuevos ciclos de cuatro años, se establecieron cuatro grupos de formadores por antigüedad. Se obtuvieron diferencias significativas en la subescala Información de Valoración de la Organización, donde el subgrupo que tiene cinco u ocho años de experiencia se distingue de los dos subgrupos que tienen más experiencia, y Aspectos curriculares de Valoración de la Docencia, donde además, no se pudo discriminar entre los subgrupos de formadores clasificados por ciclos de antigüedad.
- La categoría profesional –referida al profesorado universitario– produjo diferencias significativas en la subescala Auto-valoración, desconociéndose entre qué categorías existe más divergencia de opiniones.

- El lugar de trabajo -variable reservada a los profesionales- produjo diferencias significativas en dos subescalas de Valoración de la Organización (Información y Atención al Profesorado), y en una de Valoración de la Docencia (Aspectos Curriculares). Realizados posteriores contrastes, el caso del subgrupo de formadores que trabajaban en instituciones privadas vinculadas a la educación se diferenció en las tres subescalas anteriormente citadas del subgrupo que trabajaba en instituciones privadas no vinculadas a la educación.
- Preguntado si el número de horas de docencia en el Máster (y por tanto su exposición al programa formativo) provocaba diferencias significativas en las subescalas, se comprobaron los efectos en las subescalas Información, Docencia, Servicios y Alumnado de Valoración de la Organización. En los contrastes post hoc, se evidenció que los formadores que enseñaron menos de tres horas en el Máster opinaron de forma distinta en cada una de las subescalas anteriormente citadas.
- Los formadores de las cuatro promociones de Máster se diferenciaron entre sí en cuatro subescalas (Información, Docencia, Atención Profesorado, Servicios y Alumnado) de Valoración de la Organización, siendo los formadores del Máster de la promoción 1994-1997 el que se diferenció de otras promociones en cada una de las subescalas anteriores.

Discusión/conclusiones

Asumido el enfoque formativo de la evaluación del Máster ED de cuatro promociones que abarca un periodo de nueve años (que le da al estudio un carácter longitudinal), se han conocido las opiniones y juicios del agente formador que ha tenido un conocimiento del Máster desde los criterios evaluativos de la organización de la enseñanza y del proceso formativo, como si la aproximación metodológica de la evaluación hubiera sido el modelo de aseguramiento de la calidad de un postgrado en términos de la convergencia europea de las titulaciones, que tiene que acreditar su calidad y mérito en asuntos organizativos y de docencia. Las opiniones, ideas y preocupaciones de los formadores, aun siendo importantes para un programa formativo, varían entre sí porque son personas que se han enfrentado al mismo caso de Máster ED desde presupuestos personales y culturales distintos. Es cierto que se ha seleccionado una fuente exclusiva de información -formadores- y una herramienta (cuestionario) que ha posibilitado una doble incursión metodológica cuantitativa y cualitativa. Pero esa es

TABLA V. Resultados significativos de ANOVA en las comparaciones de rasgos demográficos, atributos profesionales de los formadores y promociones de Máster

| Variable | Efecto | gl | F | P | Post hoc |
|--|---|----|-------|-------|--|
| Edad | Valoración de la organización. Información. | 3 | 3,63 | 0,01 | Menos de 44 años con entre 45-54 ($p<0,03$). Entre 45-54 años con entre 55-64 ($p<0,003$) y con más de 65 años ($p<0,008$). |
| | Valoración de la organización. Atención al profesorado. | 3 | 5,36 | 0,001 | Entre 45-54 años con entre 55-64 ($p<0,000$) y con más de 65 ($p<0,006$). |
| | Valoración de la organización. Actuación Equipo. | 3 | 2,57 | 0,05 | Menos de 44 años con entre 55-64 ($p<0,02$). Entre 45-54 años con 55-64 ($p<0,02$). |
| Titulación | Valoración de la organización. Docencia. | 2 | 6,23 | 0,002 | Licenciado con Doctor ($p<0,001$). |
| | Valoración de la organización. Servicios. | 2 | 7,00 | 0,001 | Diplomado con Licenciado ($p<0,001$). Licenciado con Doctor ($p<0,001$). |
| | Valoración de la organización. Alumnado. | 2 | 4,82 | 0,008 | Licenciado con Doctor ($p<0,003$). |
| Antigüedad | Valoración de la organización. Información. | 3 | 4,61 | 0,004 | De 5-8 años con 9-12 años ($p<0,01$). De 5-8 años con más de 13 años ($p<0,000$). |
| | Valoración de la Docencia. Aspectos curriculares. | 3 | 4,01 | 0,01 | |
| Categoría profesional de profesores universitarios | Valoración de la Docencia. Auto-valoración. | 2 | 13,13 | 0,000 | |
| Lugar trabajo: Profesionales | Valoración de la organización. Información. | 3 | 3,66 | 0,01 | Institución pública vinculada a la educación con institución pública no vinculada a la educación ($p<0,006$). Institución privada no vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,01$). |
| | Valoración de la organización. Atención Profesorado. | 3 | 4,14 | 0,007 | Institución pública vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,001$). Institución pública no vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,005$). Institución privada no vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,003$). |
| | Valoración de la Docencia. Aspectos Curriculares. | 2 | 2,71 | 0,005 | Institución pública vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,008$). Institución privada vinculada a la educación con institución privada no vinculada a la educación ($p<0,05$). |
| Número de horas de intervención en el Máster | Valoración de la organización. Información. | 2 | 2,74 | 0,04 | Menos de tres horas con 4-9 horas ($p<0,02$). Menos de tres horas con más de 16 horas ($p<0,01$). |
| | Valoración de la organización. Docencia. | 2 | 3,37 | 0,01 | Menos de tres horas con 4-9 horas ($p<0,002$). |
| | Valoración de la organización. Servicios. | 2 | 5,03 | 0,002 | Menos de tres horas con entre 4-9 horas ($p<0,000$). Menos de tres horas con 10-15 horas ($p<0,01$). Menos de tres horas con más de 16 horas ($p<0,01$). |
| | Valoración de la organización. Alumnado. | 2 | 5,55 | 0,001 | Menos de tres horas con 4-9 horas ($p<0,002$). Menos de tres horas con 10-15 horas ($p<0,003$). Menos de tres horas con más de 16 horas ($p<0,000$). |
| Promoción de Máster | Valoración de la organización. Información. | 3 | 3,04 | 0,02 | Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,03$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,005$). |
| | Valoración de la organización. Docencia. | 3 | 3,28 | 0,02 | Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,01$). Máster 1994-1997 con Máster 1999-2001 ($p<0,01$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,01$). |
| | Valoración de la organización. Atención Profesorado. | 3 | 2,63 | 0,05 | Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,008$). Máster 1999-2001 con Máster 2001-2003 ($p<0,03$). |
| | Valoración de la organización. Servicios. | 3 | 7,629 | 0,000 | Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,007$). Máster 1994-1997 con Máster 1999-2001 ($p<0,000$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,001$). |
| | Valoración de la organización. Alumnado. | 3 | 8,27 | 0,000 | Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,04$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,000$). Máster 1997-1999 con Máster 2001-2003 ($p<0,02$). Máster 1999-2001 con Máster 2001-2003 ($p<0,000$). |

su novedad y originalidad, aunque otra cuestión distinta sea el alcance evaluativo. La evaluación responde a los requerimientos de calidad exigidos para el caso de un Posgrado de la Universidad de La Laguna y calibra la homogeneidad o no de las opiniones del agente formador.

Las hipótesis han relacionado y buscado características de formadores en cuanto que fueron sujetos evaluadores, bien es cierto que con el propósito de determinar futuros efectos de cambio en la práctica formativa de aula. Las características de los formadores pueden ser, al tiempo, formas de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un programa. El hecho de que no se tuviera conocimiento de estudios evaluativos sobre los distintos posgrados que hubieran cuantificado los efectos de los formadores de una manera replicable, nos hizo ser muy explícitos en la declaración de las hipótesis. La mayoría de las hipótesis se han refutado, que nos indica que los formadores no tenían una percepción separada y discriminada del valor y mérito del Máster ED. No obstante, aparecen evidencias específicas relativas a las características de los formadores (profesores y profesionales) en el estudio que hay que tener en consideración para futuros diseños de posgrados:

- Planificación de la docencia de un formador (organización metódica documental de una docencia preactiva).
- Se distinguen y son distintos por la condición de pertenencia a la universidad o a una actividad profesional.
- El género de los formadores no tiene peso para marcar una diferencia entre los mismos, pero sí lo tiene el ciclo de edad.
- Si los formadores residen o no en Canarias es una variable que evidenció que los formadores hicieron auto-evaluaciones diferentes de la docencia.
- Cuando un formador tiene experiencia en actividades de desarrollo profesional matiza asuntos organizativos, como la atención al profesorado, de distinta manera.
- El estudio de las promociones del Máster ED ofrece un panorama histórico del mismo. La tercera promoción (Máster 1999-2001) estuvo compuesta por formadores que tenían visiones muy distintas entre sí en la valoración de la organización y de la docencia. Además, la valoración de la docencia fue igualmente distinta en las opiniones de los formadores de la promoción de 2001-2003. Estos datos se reconfirmaron cuando se estableció un nuevo criterio como variable dependiente y se observó que la primera promoción (la que tenía percepciones más homogéneas del Máster) era la más distinta de las demás. Es

posible que los formadores que han ido repitiendo su participación en las distintas promociones del posgrado hayan discernido mejor las características del Posgrado ED.

- La situación curricular de la implicación formativa -número de horas impartidas en el Máster ED- produce una diferencia entre los formadores en la valoración de la organización.
- Por el contrario, cuando se toma la categoría profesional de los formadores de manera separada, los profesores universitarios no discriminan y cuando distinguen un elemento del programa es en Auto-valoración de la Docencia, mientras que los profesionales tienen más diferencias entre sí cuando valoran la organización y la docencia del Máster.
- La alta frecuencia de comentarios como puntos fuertes del Máster se resumen en la acotación 404: «Es este un Máster que tiene una gran calidad y excelencia».

Implicaciones prácticas

Este estudio tiene fortalezas y debilidades en su diseño. Como fortalezas, señalo, primero, que se evaluó un programa desde la perspectiva longitudinal de cuatro ediciones. Segundo, que se utilizó la misma herramienta para la recogida de datos y que ésta fue anterior a la selección de la medida de la variable dependiente. Tercero, que los hallazgos se deben a las características de formadores sin que se hubieran definido o seleccionado tales preparadores por aquéllas. Se deben considerar, pues, variables dependientes discriminadas por los formadores como indicadores de calidad de un programa, en particular, para la evaluación de la organización de un posgrado. Las variables independientes fueron las mismas en todas las promociones para que la dirección tuviera un conocimiento de uno de los agentes del programa formativo del Máster ED. Cuarto, que los hallazgos del estudio permiten explicitar un modelo sobre el proceso conceptual (variables relativas a la participación de agentes y beneficiarios) e instrumental (conducción de un proceso evaluativo) de una evaluación de un posgrado:

El proceso instrumental, conceptual, y el uso simbólico son los tipos más comunes de utilización de la evaluación (Johnson, 1998, p. 93).

Las debilidades se refieren, primero, al número de formadores, aunque el tamaño sea la población (siendo por esta circunstancia una fortaleza). Segundo, al carácter inmodificable de las herramientas de recogida de datos que no fue sensible a nuevas características profesionales de los formadores. Tercero, que no se hayan relacionado las opiniones de los agentes formadores con las de los estudiantes y egresados de las promociones.

Si bien se desconocen los resultados del Máster ED en su conjunto (que podría ser una debilidad, si bien forma parte de un estudio más amplio), este artículo subraya las características de las personas responsables de los procesos de las acciones que conducen a resultados (fortaleza) (Owen, 1998).

En futuros estudios de evaluación de posgrados se debería exhortar una serie de pasos, respetando la siguiente recomendación acotada:

Algunos de estos acercamientos han producido una lista de control para dirigir la evaluación para tipos específicos de programas o productos (Scriven, 1974, 1991), mientras otros enfocan en el proceso de evaluación listando una serie de pasos recomendados para dirigir las evaluaciones de programas (Stufflebeam, 1973) (citado en Darabi, 2002: 219).

En consecuencia, proponemos un modelo de evaluación para un posgrado universitario con un proceso explícito que:

- Aluda a la participación de todos los agentes (formadores, estudiantes, egresados y empleadores) en la evaluación.
- Diseñe más dimensiones vividas en el programa (cognoscitivas, afectivas y político-sociales).
- Use el proceso evaluativo para rediseñar el programa.
- Y contribuya al análisis y utilización de los resultados de la evaluación.

En este sentido, futuras aproximaciones de evaluación de posgrados que consideren todos estos factores deberán considerar técnicas de «modelamiento multinivel» que establezcan relaciones más precisas entre las variables independientes y dependientes, como es el «modelamiento lineal jerárquico» (HLM, en sus siglas en inglés) (Bryk y Raudenbush, 1992).

Referencias bibliográficas

- ABMA, T. A.; STAKE, R. E. (2001): «Stake's Responsive Evaluation: Core Ideas and Evolution», *New Directions for Evaluation*, 9, pp. 7-21.
- ALEGRE, O. M. (2000): *Diversidad Humana y Educación*. Málaga, Aljibe.
- ALEGRE, O. M.; JIMÉNEZ, B.; CAPOTE, M. C.; DÍAZ, A. M. (2002): *Educación para la Diversidad: Guía para la elaboración de informes de posgrado*. Tenerife, Globo.
- ALTBACH, P. G. (2002): «Research and Training in Higher Education: The State of the Art», En *Higher Education in Europe*, xxvii (1-2), pp. 153-168.
- BARNETSON, B.; CUTRIGHT, M. (2000): «Performance indicators as conceptual technologies», en *Higher Education*, 40, pp. 277-292.
- BRANDON, P. R. (1998): «Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity: bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluation», en *American Journal of Evaluation*, 19 (3), pp. 325-337.
- BREEN, R.; LINDSAY, R. (2002): «Different Disciplines Require Different Motivations For Student Success», en *Research in Higher Education*, 43 (6), pp. 693-725.
- BROWN, J. L.; KIERNAN, N. E. (2001): «Assessing the subsequent effect of a formative evaluation on a program», en *Evaluation and Program Planning*, 24, pp. 129-143.
- BROWN, R. E.; REED, C. S. (2002): «An Integral Approach to Evaluating Outcome Evaluation Training», en *American Journal of Evaluation*, 23 (1), pp. 1-17.
- CABRERA, A. F.; COLBECK, C. L.; TERENZINI, P. T. (2001): «Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices and Student Learning: The Case of Engineering», en *Research in Higher Education*, 42 (3), pp. 327- 352.
- COOK, T. D.; CAMPBELL, D. T. (1979): *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago, Rand McNally.
- COOKSY, L. J.; GILL, P.; KELLY, P. A. (2001): «The program logic model as an integrative framework for a multimethod evaluation», *Evaluation and Program Planning*, 24 , pp. 119-128.
- DARABI, A. (2002): «Teaching Program Evaluation: Using a Systems Approach», en *American Journal of Evaluation*, 23 (2), pp. 219-228.
- DELANEY, A. M. (1997): «Quality Assessment of Professional Degree Programs», en *Research in Higher Education*, 38 (2), pp. 241-264.
- HUBERTY, C. J.; DAVIS, E. J. (2001): «Evaluation of a state critical thinking skills training program», en *Studies in Educational Evaluation*, 24 (1), pp. 45-69.

- JELIAZKOVA, M.; WESTERHEIJDEN, D. F. (2002): «Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models», en *Higher Education*, 44, pp. 433-448.
- JOHNSON, R. B. (1998): «Toward a theoretical model of evaluation utilization», en *Evaluation and Program Planning*, 21, pp. 93-110.
- JOHNSON, R. L.; MCDANIEL, F. II.; WILLEKE, M. J. (2000): «Using Portfolios in Program Evaluation: An Investigation of Interrater Reliability», en *American Journal of Evaluation*, 21 (1), pp. 65-80.
- KANE, R.; SANDRETTO, S.; HEATH, CH. (2004): «An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice», en *Higher Education*, 47, pp. 283-310.
- LEATHWOOD, C.; PHILLIPS, D. (2000): «Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities», en *Higher Education*, 40, pp. 313-330.
- MARK, M. M.; HENRY, G. T.; JULNES, G. (1999): «Toward an Integrative Framework for Evaluation Practice», en *American Journal of Evaluation*, 20 (2), pp. 177-198.
- MERTENS, D. M. (1999): «Inclusive Evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation», en *American Journal of Evaluation*, 20 (1), pp. 1-14.
- MORABITO, S. M. (2002): «Evaluator Roles and Strategies for Expanding Evaluation Process Influence», en *American Journal of Evaluation*, 23 (3), pp. 321-330.
- MYFORD, C. M.; CLINE, F.A. (2001): «Designing Assessment Instruments to Measure the Impact of Participation in Short-Term Educational Programs», en *Studies in Educational Evaluation*, 27, pp. 107-131.
- OWEN, J. M. (1998): «Toward an outcomes hierarchy for professional university programs John M. Owen» en *Evaluation and Program Planning*, 21, pp. 315-321.
- RYAN, C. W. ET AL. (2001): «A Process for evaluation of a multi-faceted Educational Renewal Project», en *Studies in Educational Evaluation*, 27, pp. 133-151.
- SAWIN, E. I. (2000): «Toward Clarification of Program Evaluation: A Proposal with Implications for the Possible Certification of Evaluators», en *American Journal of Evaluation*, 21 (2), pp. 231-237.
- SCHEIRER, M.A.; NEWCOMER, K. (2001): «Opportunities for program evaluators to facilitate performance based management», en *Evaluation and Program Planning*, 24, pp. 63-71.
- STRAW, R. B.; HERRELL, J. M. (2002): «A Framework for Understanding and Improving Multisite Evaluations», en *New Directions for Evaluation*, 94, pp. 5-15.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2001): «Evaluation Checklists: Practical Tools for Guiding and Judging Evaluations», en *American Journal of Evaluation*, 22 (1), pp. 71-79.

VAN VLAENDEREN, H. (2001): «Evaluating development programs: building joint activity» en *Evaluation and Program Planning*, 24, pp. 343-352.

VILLAR, L. M.; ALEGRE, O. M. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, McGraw-Hill.

Páginas web

www.webpages.ull.es/users/madivers

Apéndice

Cuestionario. Valoración del profesorado sobre la calidad docente (VPCD)

Con el presente cuestionario, queremos recoger tu valoración respecto a algunos indicadores de especial importancia para nosotros en la evaluación que estamos llevando a cabo del Máster Universitario Educar en la Diversidad, en el cual participas como profesor.

- Te agradezco de antemano tu colaboración.
- En algunas ocasiones deberás escribir en las casillas, pero la mayoría de las veces, bastará con que marques con una cruz (x) en la misma.

Muchas gracias.

A. Datos de indentificación

| | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| A.1. Género: | <input type="checkbox"/> Hombre | Mujer |
| A.2 Ciclo de edad: | Menos de 19 <input type="checkbox"/> | Entre 50-54 <input type="checkbox"/> |
| | Entre 20-24 <input type="checkbox"/> | Entre 55-59 <input type="checkbox"/> |
| | Entre 25-29 <input type="checkbox"/> | Entre 60-64 <input type="checkbox"/> |
| | Entre 30-34 <input type="checkbox"/> | Entre 65-69 <input type="checkbox"/> |
| | Entre 35-39 <input type="checkbox"/> | Entre 70-74 <input type="checkbox"/> |
| | Entre 40-44 <input type="checkbox"/> | Entre 75-79 <input type="checkbox"/> |
| | Entre 45-49 <input type="checkbox"/> | Más de 80 <input type="checkbox"/> |
| A.3. Nombre de la ciudad y región donde resides. | | |
| A.4: Nombre de la nación donde resides. | | |

B. Grado académico

| | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Diplomado/a | <input type="checkbox"/> Licenciado/a | <input type="checkbox"/> Experto | <input type="checkbox"/> Doctor/a |
| | <input type="checkbox"/> Ingeniero/a | <input type="checkbox"/> Master | |
| | <input type="checkbox"/> Arquitecto/a | | |

Otros: Cuál:

C. Datos profesionales

C. 1. Si eres profesor de universidad:

1.Nombre de la universidad

2.Titulación/es dónde impartes docencia

3.Dedicación Exclusiva No Exclusiva

*En caso de No Exclusiva y compartido con otra profesión, indicar cuál:

4.Condición Profesional Numerario No Numerario

5.Años de antigüedad en la misma condición profesional

6.Categoría Profesional

Catedrático universitario

Titular universitario

Catedrático EU

Titular EU

Asociado

Otras: Cuál:

7.Si participas en alguna actividad de perfeccionamiento docente, indica cuál:

C. 2. Si no eres profesor de universidad:

1. Profesión

2. Lugar de trabajo

3. Cargo que ocupas

4. Años de antigüedad en el cargo que ocupas:

5. Si participas en alguna actividad de perfeccionamiento docente, indica cuál:

D. Datos de intervención en el máster

Señala la o las promociones del Máster en las que has intervenido

I II III IV

E. Valoración de la organización

Valora en qué grado se dan los siguientes aspectos organizativos:
(1 Nada; 2 Poco; 3 Regular; 4 Bastante; 5 Mucho)

| E.1. Información | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Recibo de la Secretaría del Máster la documentación administrativa básica del posgrado (programa completo, hoja de datos bancarios y carta de invitación e información). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Recibo de la Secretaría del Máster un modelo de esquema docente para entregar al alumnado un resumen de mi intervención (currículum, bibliografía recomendada y esquema).

Recibo información adecuada relativa a los gastos del Máster (dietas, desplazamientos y honorarios).

E.2. Docencia

El horario de mi intervención en el Máster me parece adecuado.

He tenido tiempo suficiente para impartir mi docencia en el Máster.

La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia.

He dispuesto de los materiales y recursos necesarios para mi intervención en el Máster.

He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención.

He entregado materiales complementarios a mi exposición (fotocopias, cd, videos, libros, folletos, etc.).

E.3. Atención al profesorado

He sido recibido por la directora y/o coordinador/a académico del Master.

Ha habido un coordinador presente en la sala durante mi intervención.

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| En los descansos, he estado acompañado de la dirección y/o coordinación académica del Máster. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ha habido agua en la mesa durante mi intervención. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para el profesorado que viene de fuera de La Laguna: He sido recibido adecuadamente en el aeropuerto, puerto y/o recogido en el hotel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para profesorado que viene de fuera de La Laguna: El hotel donde he residido ha sido bueno. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para profesorado que viene de fuera de La Laguna: He sido acompañado por dirección y/o coordinación en los almuerzos y cenas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para profesorado que viene de fuera: Se me han abonado correctamente los gastos adicionales de taxis, comidas en trayecto, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

E.4. Actuación del Equipo

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La actuación de la Secretaría del Máster ha sido acertada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La actuación de la Coordinación del Máster ha sido acertada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La actuación de la Dirección del Máster ha sido acertada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

E.5. Servicios

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Los servicios del aula: cafetería, aparcamientos, acceso al aula son cómodos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La sala donde he impartido mi sesión en el Master, así como la cafetería y entorno de la misma están limpios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

El servicio de portería del aulario es idóneo
(si se ha necesitado su intervención para el cambio
de retroproyector, proyector de video, etc.,
han sido efectivos).

E.6. Alumnado

El número de alumnos/as del Máster ha sido apropiado.

El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase.

El clima del aula ha sido satisfactorio.

El comportamiento social del alumnado en las sesiones
es conforme.

F. Valoración de la docencia

**(1 Totalmente en desacuerdo; 2 En desacuerdo; 3 No sé; 4
De acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo)**

F.1. Valora en que grado se dan los siguientes aspectos curriculares

La estructura del Plan de Estudios del Master
(contenidos, prácticum, proyecto fin de Máster,
trabajos, tutoría, etc.) me parece pertinente.

Creo que el Máster especializa al alumnado que lo realiza.

Considero que el ámbito de la diversidad está
suficientemente tratado.

Creo que el Máster prepara profesionalmente al alumnado
y le abre las puertas para el mundo laboral.

| | |
|---|--|
| Creo que el Máster cumple con sus objetivos generales de formación y especialización profesional. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Creo que los contenidos de este Título Propio son relevantes y acordes a la realidad social. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| F.2. Valora en qué grado se han dado en tu docencia en el Máster los siguientes aspectos | |
| Mi metodología docente ha sido de tipo clase magistral. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| He favorecido el coloquio y la participación de los estudiantes. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| He favorecido el trabajo en equipo en los estudiantes. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Mi sesión ha favorecido proyectos de trabajo. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| He sugerido bibliografía y páginas web para que el alumno/a profundice de manera autónoma. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| He informado de investigaciones recientes en mi ámbito académico-profesional. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Considero que he sido claro y me he adaptado al nivel de comprensión del alumnado. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| He presentado la información de forma motivadora y atrayente. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

| | |
|--|--|
| Los contenidos de la sesión han sido interesantes. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Los contenidos de mi sesión se han adaptado a los contenidos del módulo en el cual he participado. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Creo que mi sesión ha desarrollado habilidades en el alumnado, en relación a las que inicialmente poseían. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| He utilizado nuevas tecnologías y/o metodologías innovadoras en la sesión. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| He conectado social y de forma cognoscitiva con los estudiantes. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Puntúa de 0 a 5 tu grado de satisfacción con la docencia que estás impartiendo en el Máster. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

G. Valoración global

| | |
|--|-----------------------|
| G.1.Escribe en la casilla de la derecha los Puntos que consideras Fuertes de este Título Propio. | PUNTOS FUERTES |
| G.2.Escribe en la casilla de la derecha los aspectos débiles de este Título Propio. | PUNTOS DÉBILES |
| G.3.Escribe en la casilla de la derecha las sugerencias de mejora que consideres para este Posgrado. | PROPUESTAS DE MEJORA. |

**AQUÍ TERMINA EL CUESTIONARIO
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**