

Vicent Marzà
Jesús Vilar

Evaluación integral del impacto del Máster en Liderazgo de la Transformación Socioeducativa

Resumen

Este artículo analiza los resultados obtenidos con la evaluación del impacto del Máster en Pedagogía Social y Comunitaria: Liderazgo de la Transformación Socioeducativa (MPS) y presenta las características del método de evaluación propuesto. La necesidad de determinar cuáles son los cambios (tanto personales como laborales) que generan las transformaciones y la voluntad de mejora continua de los programas ha fomentado la puesta en práctica de diferentes mecanismos de evaluación de impacto. Este estudio, además de evaluar genéricamente el impacto, lo hace en profundidad, propone mejoras concretas de las formaciones en estudio y pone al cliente (a los estudiantes) en el centro de la investigación.

Palabras clave:

Evaluación de impacto, Transferencia, Formación, Liderazgo

Avaluació integral de l'impacte del Màster en Lideratge de la Transformació Socioeducativa

Aquest article analitza els resultats obtinguts amb l'avaluació de l'impacte del Màster en Pedagogia Social i Comunitària: Lideratge de la Transformació Socioeducativa (MPS) i presenta les característiques del mètode d'avaluació proposat. La necessitat de determinar quins són els canvis (tant personals com laborals) que generen les formacions i la voluntat de millora contínua dels programes ha fomentat la posada en pràctica de diferents mecanismes d'avaluació d'impacte. Aquest estudi, a més d'avaluar genèricament l'impacte, ho fa en profunditat, proposa millores concretes de les formacions a estudi i posa el client (els estudiants) al centre de la recerca.

Paraules Clau:

Avaluació d'impacte, Transferència, Formació, Lideratge

Comprehensive Assessment of the Impact of the Master's in Leadership of Socio-educational Transformation

This paper analyses the results of the evaluation of the impact of the Master's in Social and Community Pedagogy: Leadership of Socio-educational Transformation (MPS) and sets out the characteristics of the proposed method of assessment. The need to identify what changes (in personal and employment terms) are generated by the training courses and the commitment to the ongoing improvement of the programmes resulted in the implementation of different mechanisms of impact assessment. This study — which assessed impact not only generically but also in depth — proposes specific improvements to the training courses it looked at and places the clients (the students) at the centre of the research.

Keywords:

Impact assessment, Transfer, Training, Leadership

Cómo citar este artículo:

MARZÀ, V.; VILAR, J. (2013). "Evaluación integral del impacto del Máster en Liderazgo de la Transformación Socioeducativa". *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 52, p.11-32

- Existen numerosas investigaciones acerca de la evaluación de impacto de la formación que han derivado en varios modelos prácticos. Durante mucho tiempo, las principales aportaciones han sido las del modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick (2006), el modelo LTSI de Holton, Bates y Ruona (2000) y, en nuestro contexto, los modelos ETF y FET de Quesada, Espona y Pineda (2011). Con la voluntad de evaluar el impacto del Máster en Pedagogía Social y Comunitaria: Liderazgo de la Transformación Socioeducativa, quisimos adaptar estos modelos a nuestro contexto; no obstante, nuestra intención de ir más lejos nos ha llevado a integrar diferentes mecanismos que los modelos propuestos hasta hoy por separado no preveían. Por eso hemos decidido realizar una evaluación integral del impacto mediante un cuestionario, entrevistas a antiguos alumnos y la realización de grupos de discusión.

La confección de un cuestionario de cuatro niveles: expectativas y satisfacción, aprendizaje, transferencia e impacto nos ha permitido conseguir una visión general del impacto del máster y de los factores que intervienen en él. Mediante las entrevistas hemos cumplido la necesidad de una evaluación en profundidad y que ponga al estudiante en el centro del estudio. Con la realización de un grupo de discusión hemos conseguido consensuar propuestas de mejora de la formación que pueden potenciar aún más su impacto, logrando cerrar el círculo de la evaluación dirigida a la mejora con un único método integrador de diferentes mecanismos.

Marco teórico

Existen numerosas aportaciones acerca de la evaluación de impacto que han ido derivando en varios modelos evaluativos. Muchas investigaciones han sido realizadas desde una visión empresarial centrada en el cálculo del beneficio producido por la realización de una formación, y otras centradas en contextos más académicos.

El primer modelo de referencia es el de los cuatro niveles de Kirkpatrick (2006: 43-50). Según este autor, la evaluación de la formación responde a cuatro niveles:

1. **Reacción:** la respuesta que tienen los participantes respecto a una formación, medible con el grado de satisfacción.
2. **Aprendizaje:** los cambios en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que experimentan los alumnos gracias a la formación.
3. **Comportamiento:** evalúa las nuevas conductas que los participantes tienen en sus lugares de trabajo una vez han finalizado la formación.
4. **Resultados:** mide la actividad y el impacto de la formación en la organización donde trabaja el alumno.

Aunque ha sido utilizado en numerosos casos y sigue teniendo mucha incidencia, este modelo presenta alguna limitación: Es una evaluación sumativa que no pone el suficiente énfasis en el proceso ni en el contexto de la formación y tiene una marcada visión conductual que nosotros no compartimos. No obstante, sigue siendo un modelo interesante y del que hemos extraído algunas consideraciones prácticas para nuestra propuesta.



Las aportaciones, entre otros, de Baldwin y Ford (1988: 63) y de Yamnill y Mclean (2001: 196) nos han ayudado a determinar la importancia de la transferencia entendida como la aplicación al lugar de trabajo de los aprendizajes derivados de la formación. Unas aportaciones que se ven reflejadas directamente en el modelo de Holton, Bates y Ruona (2000): *LTSI (Learning Transfer System Inventory)*. Este instrumento mide los factores que determinan la mejora profesional fruto de la formación. Su principal aportación es la constatación que tanto la motivación, la capacidad de los alumnos, como la influencia del entorno son esenciales en los procesos de transferencia. El modelo LTSI es el único testado y validado en todo el mundo en numerosas investigaciones.

En cuanto a nuestro contexto, destacan las aportaciones de la profesora Pineda y su equipo con el modelo ETF (evaluación de la transferencia de la formación) (Quesada, Espona y Pineda, 2011) y más adelante el FET (modelo de factores para la evaluación indirecta de la transferencia), que está pendiente de publicar. El modelo ETF, creado específicamente para el contexto español, tenía el objetivo de medir las variables que pueden facilitar o dificultar la transferencia. Después de probarlo con 1.044 trabajadores, consiguieron aislar seis factores:

Este instrumento mide los factores que determinan la mejora profesional fruto de la formación

La satisfacción respecto a la formación, la motivación por transferir, el compromiso, los soportes de la organización, el diseño para la transferencia y las posibilidades para transferir son factores, todo ellos, que hemos incorporado a nuestro método.

Más adelante, con el modelo FET, creado en el 2011, se intenta disponer de un instrumento aún más potente para evaluar la transferencia, eliminando factores no significativos del modelo anterior y añadiendo otros, como la intención de transferir.

El conjunto de estos esfuerzos por evaluar desde una perspectiva de mejora los procesos formativos y la necesidad de centrar estos estudios en la transferencia al lugar de trabajo nace con la voluntad de poder evaluar el impacto de la formación; es decir, los resultados prácticos de la inversión realizada en formación. Por eso, muchos de los estudios basados en la evaluación de la transferencia han centrado sus resultados en el análisis del impacto en la organización y en concreto en lo relacionado con los beneficios económicos de la formación (Warr y Brunce, 1995; Wade, 1994). En nuestra propuesta de método de evaluación, a pesar de que no hemos medido los beneficios económicos de la formación, hemos decidido medir el impacto mediante

los beneficios que la transferencia de la formación ha podido aportar a los participantes del máster.

Todo este marco teórico nos ha sido de mucha utilidad, pero hemos detectado una serie de carencias que nos han llevado a plantear la integración de diferentes mecanismos de evaluación, basados en los modelos de referencia anteriormente citados. Los modelos consultados no suelen utilizar diferentes mecanismos de recogida de información (la mayoría utilizan únicamente la encuesta), el análisis en profundidad que aportan las entrevistas normalmente no está presente ni tampoco la obtención sistemática de propuestas de mejora de las formaciones evaluadas. Además, la evaluación del impacto no está centrada normalmente en el cliente o estudiante sino en la institución que imparte la formación o que la financia.

Contextualización

Nuestra investigación está centrada en el análisis del impacto del Máster en Pedagogía Social y Comunitaria

Nuestra investigación está centrada en el análisis del impacto del Máster en Pedagogía Social y Comunitaria: Liderazgo de la Transformación Socioeducativa (Blanquerna - Universidad Ramon Llull). Un máster que empezó en el curso 2007/08 y que hasta el momento ha tenido 74 estudiantes (21 de los cuales están en proceso de cursarlo). El máster pretende tres objetivos fundamentales (extraídos del protocolo del máster):

1. La fundamentación epistemológica y teórico-disciplinar de los alumnos a cerca de los nuevos paradigmas de la intervención socioeducativa institucional y sociocomunitaria: las redes de trabajo comunitario interdisciplinar.
2. Una sólida capacitación de los profesionales socioeducativos en los roles de dirección, gestión y liderazgo de la acción socioeducativa.
3. La plena capacitación de los alumnos en los modelos punteros de vinculación de la acción en la reflexión y la investigación.

Esos tres ejes centrales del máster están fundamentados por numerosas investigaciones de autores reconocidos. En cuanto al primer eje, toman una especial relevancia las reflexiones de Morin (1999, 2008), Baumman (2007), Zadeh (1975), Waissbluth (2008) y Bourdieu (2001) sobre las perspectivas epistemológicas y los paradigmas de investigación y acción; la formación a cerca de la nueva pedagogía social y comunitaria bebe principalmente de los postulados de Civís y Riera (2007) y de Planella y Vilar (2006); de las teorías sobre el modelo de trabajo en red destaca la influencia de Ubieto (2007 y 2012) con su propuesta de modelo Interedes y las aportaciones prácticas emergentes de desarrollo comunitario en toda Cataluña (Civís, Longás y Riera, 2007); la necesidad del trabajo interdisciplinar y las reflexiones sobre la cultura profesional giran alrededor de los postulados de Schön (1998: 15-73) y Vilar (2008: 267-277). El segundo eje principal está marcado por las dife-

rentes características del liderazgo necesario para transformar la sociedad que describen autores como Alberoni (2003), Hargreaves y Fink (2008) o Bennis y Warren (2001) y por la necesidad de una formación en mediación (Boqué, 2008) que facilite todos estos procesos. El último eje, que promueve el conocimiento de los diferentes modelos de investigación-acción, está especialmente relacionado tanto en métodos de investigación cuantitativos como cualitativos, siendo algunos de los principales autores Denzin y Lincoln (2012).



Esos tres objetivos esenciales, según consta en el protocolo del máster, se intentan alcanzar mediante el trabajo de diferentes competencias específicas (técnicas y teóricas) y transversales. Durante nuestra investigación hemos evaluado por su relevancia las que mostramos a continuación:

Competencias específicas teóricas

- Conocer los referentes teóricos del liderazgo de instituciones, proyectos comunitarios y socioeducativos.
- Disponer de herramientas conceptuales para comprender los factores que intervienen en los procesos de construcción de las identidades en contextos educativos multiculturales.
- Disponer de modelos para entender la naturaleza de los problemas y conflictos relacionales y ponerlos en relación con los conceptos, mecanismos y procedimientos de la mediación.
- Analizar y valorar la función de los diferentes agentes y actores de un territorio desde la perspectiva del desarrollo comunitario y del trabajo en red.
- Comprender y valorar la pedagogía comunitaria como lugar de encuentro de la acción educativa formal y no formal.
- Comprender, valorar e identificar los diferentes paradigmas de intervención socioeducativa.
- Conocer y comprender las bases epistemológicas del paradigma de la complejidad.

Competencias específicas técnicas

- Diseñar, aplicar y evaluar programas, itinerarios y estrategias de orientación y formación adaptadas a las características de las personas y los grupos.
- Diseñar, implementar, motorizar y evaluar procesos de transformación educativa mediante los procedimientos que comporta el liderazgo sistémico.
- Reconocer y desarrollar las habilidades y capacidades de los diferentes estilos de liderazgo relacionándolos con el diagrama y objetivos de la red.
- Conducir procesos de mediación de forma ajustada a las condiciones contextuales.
- Promover procesos de mediación de forma ajustada a las condiciones contextuales.
- Promover, diseñar, implementar y evaluar procesos de innovación educativa desde la perspectiva de las nuevas redes educativas y/o de los proyectos comunitarios.
- Gestionar de forma efectiva los conflictos éticos de la profesión, aplicando también un método sistematizado que facilite la toma de decisiones.

Competencia transversal

- Manifestar actitudes positivas hacia el trabajo en red, los proyectos comunitarios y los cambios en la cultura profesional que comportan.

Éste es, a grandes rasgos, el contexto formativo que intentamos evaluar según las bases teóricas descritas anteriormente. Hemos considerado conveniente mostrar cuáles son las bases del máster que estamos evaluando ya que nos ayudan a enmarcar nuestra investigación. No obstante, mediante este artículo no estamos evaluando ni los contenidos ni las competencias ni la idoneidad o actualidad del marco referencial del máster. Estamos evaluando su impacto.

La evaluación se realiza una vez transcurridas cuatro ediciones del máster

La evaluación se realiza una vez transcurridas cuatro ediciones del máster, en el marco del proyecto final de máster del investigador, y tiene como objetivos principales los que describimos a continuación.

Objetivos

Nuestra investigación tiene dos objetivos generales y tres objetivos operativos que nos ayudan a alcanzarlos.

Objetivos generales:

1. Evaluar el impacto del máster en pedagogía social y comunitaria: liderazgo de la transformación socioeducativa, desde la perspectiva de sus antiguos alumnos.
2. Proponer mejoras de esta formación.

Objetivos operativos:

1. Proponer un método de evaluación de impacto fundamentado teóricamente adaptado a nuestra investigación.
2. Detectar las debilidades y fortalezas del máster para poder proponer mejoras.
2. Identificar los factores que influyen en los procesos de transferencia de la formación al lugar de trabajo y valorar su impacto.

Metodología

Para iniciar la evaluación del impacto del MPS hemos decidido hacerlo con la combinación de tres mecanismos:

1. La recogida de información mediante un cuestionario electrónico dirigido a los antiguos alumnos del máster.
2. La realización de entrevistas semiestructuradas presenciales a antiguos alumnos.

La organización de un grupo de discusión integrado por algunas de las personas que habían rellenado el cuestionario.

Los mecanismos de recogida de información han sido construidos expresamente para esta investigación en coherencia con las bases teóricas consultadas. El proceso de elaboración del cuestionario se ha centrado especialmente en conseguir una herramienta eficaz dentro del contexto de la investigación y fundamentada académicamente. Gracias al uso de estas herramientas se ha pretendido obtener una visión global del impacto de la formación en estudio sin perder en ningún caso la mirada en profundidad que permiten los métodos cualitativos de investigación. Al mismo tiempo, se ha reforzado la posibilidad de recoger propuestas de mejora de la formación mediante las entrevistas y el grupo de discusión que con el uso únicamente del cuestionario no habría sido posible.



Participantes:

- 27 alumnos han rellenado el cuestionario, lo que supone el 47% de los alumnos posibles.
- 4 alumnos han sido entrevistados.
- 5 alumnos han participado en el grupo de discusión realizado.

Fases:

Con la voluntad de construir un método de evaluación equilibrado y consistente, los diferentes mecanismos han convivido en el tiempo: a medida que los antiguos alumnos completaban el cuestionario, se han ido realizando entrevistas con algunos de ellos para profundizar en sus experiencias y poder conocer de primera mano las razones que les han llevado a responder en un sentido u otro las diferentes preguntas del cuestionario. No obstante, a pesar de esta voluntad de convivencia en el tiempo de los diferentes mecanismos, se pueden distinguir tres fases principales de la investigación:

1. Diseño de la evaluación y construcción de los instrumentos. Donde se han consultado las bases teóricas que hemos descrito anteriormente y mediante las cuales se han determinado diferentes apartados y preguntas de nuestra propuesta de cuestionario, los guiones de las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión.
2. Recogida de información del cuestionario, entrevistas y realización del grupo de discusión. Mediante la cual se ha podido realizar una primera diagnosis del impacto del máster y compartirla con diferentes alumnos del máster, enriqueciéndola con sus aportaciones y propuestas de mejora.
3. Discusión de resultados. Donde hemos podido analizar los resultados obtenidos por la aplicación del método integral y redactar el informe de la investigación.

*Mecanismos de recogida de información:**El cuestionario*

1. El cuestionario consta de cuatro niveles:
2. Expectativas y satisfacción
3. Aprendizaje
4. Transferencia
5. Impacto

Los cuatro niveles ponen en el centro de la evaluación a los estudiantes

Los cuatro niveles se inspiran en los de Kirkpatrick (2006: 43-50), pero ponen más atención en los procesos de aprendizaje y transferencia y en la influencia del contexto laboral y académico en la transferencia de la formación. Son fácilmente adaptables a cada formación, tienen la voluntad centrada en la mejora de las formaciones en estudio y ponen en el centro de la evaluación a los estudiantes.

Primer nivel

Las preguntas del primer nivel giran alrededor de las expectativas iniciales de los alumnos y si se han alcanzado o no, así como su grado de satisfacción respecto a la formación recibida (en general y específicamente en cada módulo) y respecto a los recursos involucrados (tanto en lo que se refiere a la metodología, como a los materiales y al profesorado).

Tanto Swanson (1996) como Kirkpatrick (2006) expresan la necesidad de medir estos dos factores (el grado de satisfacción y las expectativas iniciales) ya que los consideran determinantes a la hora de valorar el futuro impacto de la formación. Además, nosotros los hemos tenido en cuenta en nuestro cuestionario porque pensamos que pueden tener un alto nivel informativo de cara a los promotores de las formaciones evaluadas para conocer qué esperan encontrar los alumnos cuando se inscriben y cuáles son las herramientas que pueden ser mejoradas.

Segundo nivel

El segundo apartado que proponemos, el que gira alrededor de los aprendizajes, aparece en casi todos los modelos consultados. Tanto los clásicos Baldwin y Ford (1988) y Brinkerhoff (1989), como Yammill y Mclean (2001), expresan que todo proceso de transferencia necesita un alto grado de consecución de los aprendizajes.

Pese a afirmar que los aprendizajes no lo son todo y que lo que realmente hace que una formación tenga impacto es la transferencia al lugar de trabajo, todos los autores aseguran que es imposible conseguir este impacto sin un elevado grado de aprendizajes previos. Para determinar estos aprendizajes, nuestro modelo de cuestionario pregunta por el grado en que se han alcanzado los objetivos competenciales (tanto teóricos como prácticos) que figuran en el protocolo del máster. Hemos considerado que la mejor manera de evaluar si se han conseguido los objetivos propuestos es preguntar por el

grado de consecución de cada una de las competencias pretendidas por los creadores de la formación. Además, son una fuente más de aprendizaje de los ex alumnos dado que al mismo tiempo que están evaluando la formación están recordando los conceptos clave.

Tercer nivel

En cuanto al tercer apartado se pueden distinguir tres bloques de preguntas. El primero intenta evaluar si se han transferido o no los aprendizajes al lugar de trabajo. El segundo se centra en conocer las capacidades para la transferencia de cada alumno y, el tercero, en la influencia del entorno sobre la transferencia. Los tres bloques están relacionados y resulta especialmente interesantes el análisis multivariado entre unos y otros para poder reconocer cuáles son los elementos facilitadores de la transferencia y cuáles con los principales obstáculos. Para recoger los elementos indispensables de este apartado hemos seguido las consideraciones de Holton, Bates y Ruona (2000), Noe y Schmitt (1986) y de Quesada, Espona y Pineda (2011), las hemos combinado y adaptado a nuestro contexto.

Cuarto nivel

El último apartado del cuestionario lo hemos basado en el modelo ETF de Quesada, Espona y Pineda (2011) y en el de Kirkpatrick (2006). Hemos analizado el impacto a partir de las expectativas iniciales y las modificaciones tanto de conceptos, de actitudes y procedimientos como de aspectos relacionados con el clima laboral. Otro aspecto que hemos propuesto evaluar específicamente es si los antiguos alumnos recomendarían la realización del máster a sus compañeros de trabajo, ya que hemos considerado que era un buen mecanismo para reconocer el impacto que ha supuesto personalmente esta formación.

La primera versión del cuestionario pasó un *peer review* (o consulta a expertos). Con las mejores propuestas para estos dos expertos, dimos por cerrado el cuestionario y lo enviamos por correo electrónico a todos los antiguos alumnos del máster. Para realizar la recogida y el tratamiento de los datos hemos utilizado los servicios específicos de Google Docs para encuestas electrónicas.

Las entrevistas

Una vez elaborado el cuestionario, para poder profundizar en los resultados obtenidos, hemos realizado varias entrevistas. Han sido entrevistadas cuatro de las personas que habían completado el cuestionario. Los entrevistados han sido escogidos siguiendo dos criterios:

1. Realizar el mismo número de entrevistas a personas que han cursado el itinerario profesionalizador que a las que han cursado el itinerario de investigación.
2. Que cada una de ellas fuera de un promoción distinta del máster.



La razón para escoger estos dos criterios ha sido buscar la máxima relevancia posible sin dejar de tener en cuenta la influencia del factor temporal. Cada entrevista se ha ido desarrollando en función de la persona entrevistada, pero todas han tenido el siguiente esquema:

1. Preguntas para profundizar en sus respuestas en el cuestionario.
2. Presentación del estado de los resultados generales del cuestionario.
3. Preguntas dirigidas a la propuesta de mejoras concretas tanto de aquellos aspectos valorados menos positivamente en el cuestionario como del máster en general.

Todas las personas entrevistadas desarrollan su tarea profesional dentro del ámbito socioeducativo

Estas entrevistas han seguido en todo momento los criterios marcados por Valles (2002) para el diseño y la realización de entrevistas semiestructuradas. No han sido grabadas para asegurar la máxima sinceridad en las respuestas, aunque en todo momento se han anotado los aspectos más relevantes de la entrevista. Todas las personas entrevistadas desarrollan su tarea profesional dentro del ámbito socioeducativo en diferentes niveles y sectores (tanto público como privado).

El grupo de discusión

Una vez realizadas todas las entrevistas y con el análisis de los datos del cuestionario, hemos realizado un grupo foco con la participación de cinco antiguos alumnos. La realización de este grupo de discusión ha tenido como finalidad principal conseguir consensuar diferentes propuestas de mejora. Para poder conseguirlo, antes de la realización del grupo hemos elaborado un documento de síntesis de los resultados de la encuesta que contenía también las propuestas recogidas en las entrevistas y otras realizadas por nosotros. Los participantes han valorado las diferentes propuestas y han propuesto, discutido y consensuado otras. El desarrollo del grupo, así como su separación previa, han seguido las indicaciones de Gutiérrez (2008). El número de participantes (5) ha sido determinado para facilitar, en primer lugar, la participación individual de cada una de las personas y, en segundo lugar, la interacción entre todas ellas; su selección ha venido determinada por la representatividad de sus respuestas al cuestionario; finalmente, la selección del lugar (una sala de un centro cultural con servicio de bar) ha dado respuesta a la necesidad de un espacio acogedor y al mismo tiempo silencioso, donde las personas pudieran manifestar sus opiniones sin ser observadas por personas externas al grupo de discusión.

Resultados

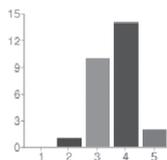
A continuación, presentamos los resultados más significativos en cuanto al análisis de las respuestas del cuestionario. Hemos decidido mostrar en este informe los resultados que están directamente más relacionados con los objetivos principales de la investigación. Las propuestas de mejora derivadas

del grupo de discusión y de las entrevistas están bajo el apartado de discusión de los resultados ya que los participantes también han formado parte de este proceso activamente.

Como se puede observar en la figura 2, el 52% de los encuestados recomendarían bastante la realización del máster a sus compañeros de trabajo. El promedio con el que recomendarían esta formación a sus compañeros es de un 3'63 sobre 5 y ninguno de los encuestados no la recomendaría en absoluto.



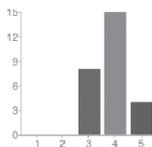
1. Indique en qué grado recomendaría la realización del máster a compañeros de profesión



1	0	0%
2	1	4%
3	10	37%
4	14	52%
5	2	7%

Un 56% segura que su conocimiento de las redes y el trabajo interdisciplinar les ha permitido mejorar bastante los resultados de los proyectos socioeducativos de los que forman parte. Con un promedio de mejora del 3'85 sobre 5.

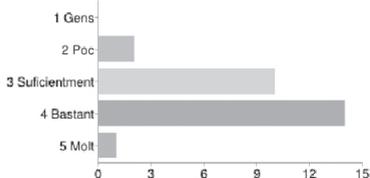
2. Indique en qué medida su conocimiento sobre las redes y el trabajo interdisciplinar ha permitido mejorar los resultados de los proyectos socioeducativos de los que forma parte



1	0	0%
2	0	0%
3	8	30%
4	15	56%
5	4	15%

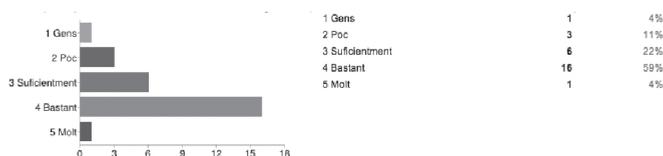
Entre las mejoras concretas que más destacan son una mayor eficiencia en el lugar de trabajo, el 52% considera que ha mejorado bastante, con un promedio de valoración del 3'51 sobre 5 (figura 3) y una mejora substancial en la tranquilidad con la que los profesionales afrontan su trabajo: un 59% manifiesta haber mejorado bastante, con un promedio de valoración del 3'48 sobre 5 (figura 4).

3. Indique en qué medida el máster ha mejorado los siguientes aspectos de su vida laboral: *Es más efectivo*



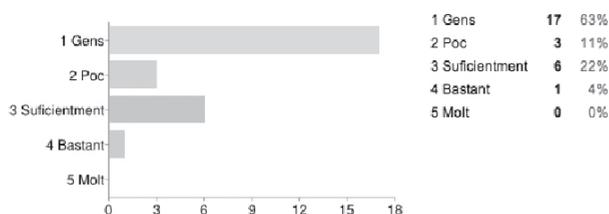
1 Gens	0	0%
2 Poc	2	7%
3 Suficientment	10	37%
4 Bastant	14	52%
5 Molt	1	4%

4. Indique en qué medida el máster ha mejorado los siguientes aspectos de su vida laboral: *Afronta con más tranquilidad su trabajo*



El indicador de impacto menos puntuado ha sido el referente a la mejora salarial y/o ascenso laboral (figura 5): un 63% dice que no ha mejorado nada este aspecto después de haber utilizado el máster con una puntuación de la mejora del 1,66 sobre 5.

5. Indique en qué medida el máster ha mejorado los siguientes aspectos de su vida laboral: *Le han ascendido o ha cambiado a un lugar de trabajo mejor remunerado*

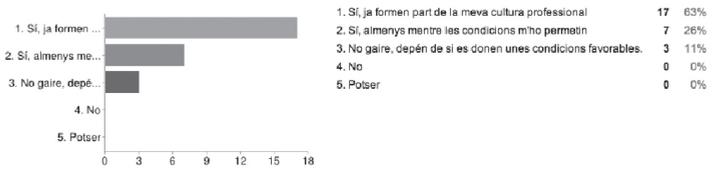


Otro dato significativo es la valoración positiva respecto a los cambios que ha supuesto la transferencia en el lugar de trabajo de los aprendizajes del máster y su continuidad en el tiempo: un 67% valora bastante positivamente los cambios producidos, con un promedio del 3,59 (figura 6) y un 63% considera que estos cambios ya forman parte de su cultura profesional y perdurarán en el tiempo sin influencia significativa del entorno (figura 7).

6. Valore su grado de satisfacción con los cambios realizados en su actuación como consecuencia de la formación adquirida en el máster



7. ¿Cree que estos cambios se han consolidado y permanecerán en el tiempo?



Los participantes del cuestionario tienen una visión positiva respecto a los aspectos personales que facilitan la transferencia ya que se da un promedio de puntuación del 4'16 y, en cambio, valoran menos positivamente los aspectos de su entorno laboral que ayudan a la trasferencia: 3'37, aunque también los califican de notables. No hemos recogido estos datos de una sola pregunta, se han obtenido con el cálculo del promedio de las repuestas a las 11 preguntas relacionadas con estos puntos del cuestionario (preguntas 14 y 15 del cuestionario).

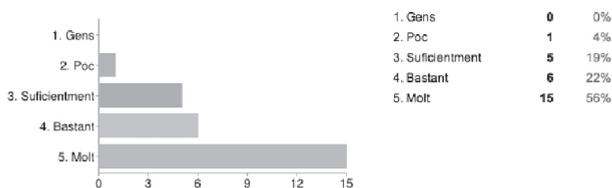
El nivel de aprendizajes alcanzados recibe la respuesta más compacta: el 81% la valora con un 4 y el promedio de las repuestas es del 3'89.

8. En general, ¿cuál fue su grado de aprendizaje alcanzado en la acción formativa del máster?

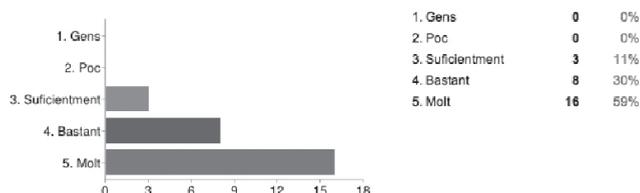


Además, por separado, casi todas las competencias propuestas como objetivos de aprendizaje del máster superan el 4 de puntuación; destacan especialmente: la capacidad para identificar los paradigmas de la acción socioeducativa con un 4'29 (figura 9) y comprender la pedagogía comunitaria como lugar de encuentro de la acción educativa formal y no formal con un 4,48 (figura 10).

9. Indique en qué medida desarrolló las siguientes competencias científicas/teóricas del máster: *Ser capaz de identificar claramente los dos paradigmas clásicos: tecnológico y sociocrítico*

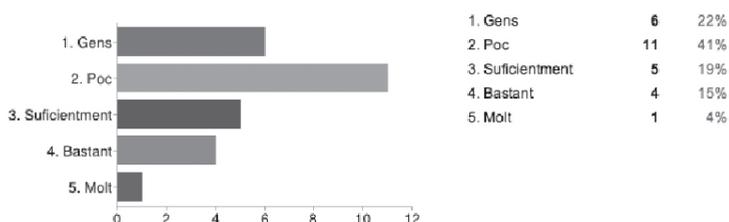


10. Indique en qué medida desarrolló las siguientes competencias científicas/teóricas del máster: *Comprender y valorar la pedagogía comunitaria como lugar de encuentro de la acción educativa formal y no formal*



En el sentido contrario, la competencia que ha obtenido una puntuación más baja es la relacionada con el uso de las TIC: 2'37.

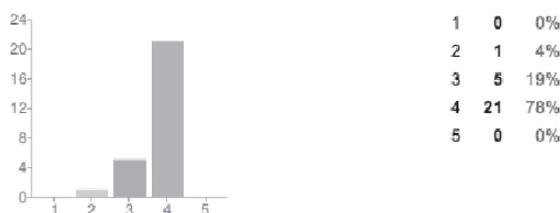
11. Ahora, le pedimos que muestre en qué medida logró las siguientes competencias técnicas del máster: *Promover e integrar el uso de las TIC como soporte del desarrollo comunitario y la transformación socioeducativa*



En cuanto a las expectativas y el grado de satisfacción general del máster, los resultados más significativos son los siguientes:

El 78% de los encuestados considera haber cumplido bastante las expectativas que tenía depositadas en el máster con un promedio de puntuación del 3'74.

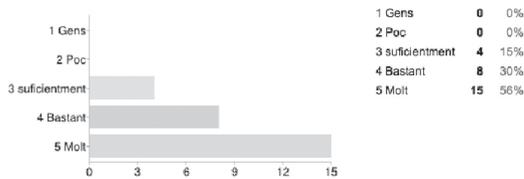
12. Indique en qué grado el máster ha cumplido estas expectativas



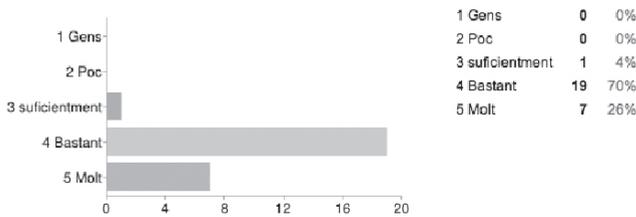
Entre estas expectativas destacan dos: aprender como gratificación personal, que recibe un 4'41 (figura 13), y aprender y dominar técnicas y procedimientos para mejorar el éxito profesional, que recibe un 4'55 (figura 14). En cambio, el ascenso o mejora del lugar de trabajo a uno de más remunerado obtiene la puntuación más baja y la dispersión más grande de repuestas: 3'48 (figura 16).



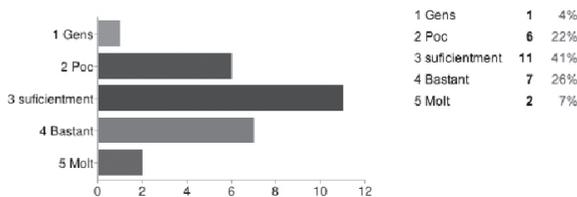
13. Antes de empezar estos estudios en qué medida deseaba que el máster le permitiera: *Aprender como gratificación personal*



14. Antes de empezar estos estudios en qué medida deseaba que el máster le permitiera: *Aprender y dominar técnicas y procedimientos para mejorar su éxito laboral*



15. Antes de empezar estos estudios en qué medida deseaba que el máster le permitiera: *Ascender o cambiar a un trabajo mejor o más remunerado*



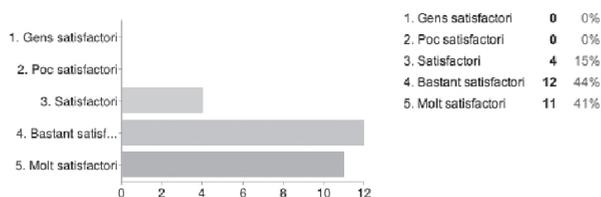
El grado de satisfacción general del máster recibe una puntuación del 3'71 y las respuestas están concentradas en el 4 (74%).

16. En general, ¿cuál es su grado de satisfacción respecto a la formación recibida en el máster?

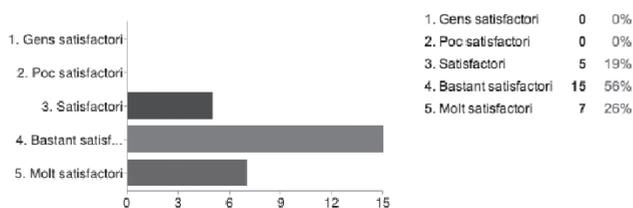


Los módulos mejor valorados son el módulo 1 (Formación avanzada en pedagogía social y comunitaria) con una puntuación del 4'25 y el módulo 3 (Liderazgo de la transformación socioeducativa) con un 4'07.

17. Indique el grado de satisfacción respecto a cada módulo del máster (se indican los módulos obligatorios): Módulo 1: Formación avanzada en Pedagogía Social y Comunitaria

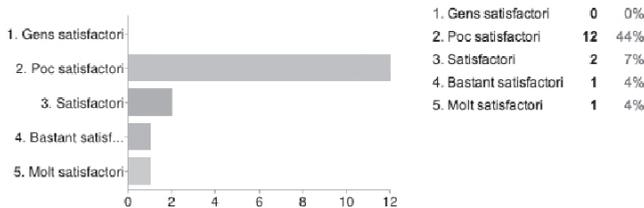


18. Indique el grado de satisfacción respecto a cada módulo del máster (se indican los módulos obligatorios): Módulo 3: Liderazgo de la Transformación Socioeducativa



En cambio, el módulo que menos puntuación tiene (y el segundo apartado más bajo puntuado de toda la encuesta) es el del itinerario de investigación: 2'43.

19. Indique el grado de satisfacción respecto a cada módulo del máster (se indican los módulos obligatorios): Itinerario de investigación



Discusión de los resultados

Además de la diagnosis del impacto a partir del cuestionario, con la investigación hemos obtenido diferentes propuestas de mejora. Son el fruto de la reflexión acerca de los resultados de la encuesta realizada por los estudiantes que han participado en las entrevistas y del grupo de discusión. Las propuestas más consensuadas son las siguientes:

1. Equilibrar la carga docente a lo largo del curso y poder aprovechar más los contenidos para el trabajo final de máster (en concreto, realizar el módulo de investigación y las optativas del itinerario profesionalizador durante el primer semestre).
2. Potenciar una visión más práctica de la investigación cuantitativa, que facilite el reconocimiento de las principales herramientas estadísticas al servicio de la investigación en ámbitos socioeducativos.
3. Estructurar más sesiones alrededor de la investigación cualitativa.
4. Profundizar en el formato seminario en grupos reducidos del prácticum más personalizado en función de cada proyecto/investigación de los alumnos y concentrar las sesiones en el segundo semestre.
5. Potenciar la puesta en práctica de los diferentes estilos de liderazgo mediante más dinámicas de *role playing*.
6. Dotar de más contenido práctico los módulos de fundamentación teórica y liderazgo y potenciar las técnicas, métodos y modelos de intervención socioeducativa englobados dentro de los paradigmas que promueve el máster.
7. Integrar el uso de las TIC con contenidos específicos dirigidos al aprendizaje de herramientas para el trabajo en red, la investigación y la intervención socioeducativas.

Teniendo en cuenta estas propuestas de mejora, así como los resultados obtenidos por la aplicación del cuestionario, podemos realizar varias consideraciones.

La primera, y más contundente, es que tanto los aprendizajes realizados (figura 8) como el impacto generado (figuras 1 y 2) son valorados bastante positivamente por los antiguos alumnos. No obstante, tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión, los alumnos han manifestado la necesidad de que los contenidos tengan un carácter más práctico (propuestas 2, 5 y 6) para poder transferir mejor los conocimientos al lugar de trabajo.

Esta relación entre los aprendizajes y la transferencia confirma también en este contexto las teorías de Yamnill y Mclean (2001: 196) que afirman que se necesita un alto grado de aprendizajes para transferir y nos ayuda a reafirmar la capacidad del método de evaluación para aglutinar diagnosis y propuestas de mejora en un único modelo. Teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas y las aportaciones de Noe y Schmitt (1986: 498) podríamos decir que los estudiantes del máster presentan una alta *formabilidad*.

La modificación de la cultura profesional es esencial para transformar los paradigmas de intervención e investigación

Otro aspecto interesante es la valoración positiva que hacen los alumnos a las mejoras personales derivadas de la realización del máster (figura 4), lo que entronca a la perfección con la constatación mayoritaria que estos aprendizajes ya forman parte de su cultura profesional y por tanto perdurarán en el tiempo más allá de las condiciones del entorno (figura 7). Eso nos ayudaría a alcanzar la demanda de un impacto de la transferencia que perdure en el tiempo de Baldwin y Ford (1988: 63). Creemos que este aspecto es uno de los puntos fuertes del máster ya que la modificación de la cultura profesional conseguida es un punto esencial para poder transformar los paradigmas de intervención e investigación (Schön, 1998).

Una de las posibles explicaciones a esta modificación de la cultura profesional la encontramos en dos de las respuestas más bien valoradas (figuras 9 y 10): la capacidad para identificar los paradigmas de la acción socioeducativa con un 4'29 y comprender la pedagogía comunitaria como lugar de encuentro de la acción educativa formal y no formal con un 4'48. Tanto la identificación y comprensión de los paradigmas como la nueva versión integradora que aporta la pedagogía comunitaria creemos que juegan un papel clave en el cambio de la cultura profesional que se observa.

Otro aspecto que explica esta consolidación de la transferencia es la puntuación elevada tanto de los aspectos personales que facilitan la transferencia (4'16) como los del entorno (3'37), unos resultados que encajan a la perfección con los del estudio de Moreno, Quesada y Pineda (2010) donde estos factores demuestran ser claves para la transferencia. De todos modos, la concentración de propuestas de mejora dirigidas a optimizar el diseño para la transferencia (propuestas 5 y 6) nos hacen pensar que las actividades del máster, a pesar de tener una buena aplicabilidad, pueden ser orientadas en mayor medida hacia la transferencia.

La baja puntuación de los aprendizajes relacionados con las TIC (figura 11), tiene una respuesta clara con la propuesta 7 de una mayor integración de estas tecnologías en los aprendizajes del máster.

La baja expectativa de mejora laboral derivada del máster (figura 15) y la puntuación también inferior al promedio del impacto en términos de remuneración económica y ascenso laboral (figura 5), se relaciona con el sentir mayoritario de los antiguos alumnos detectado en las entrevistas y en el grupo de discusión y en las figuras 13 y 14: el máster es visto como una oportunidad para aprender como gratificación personal y mejora laboral propia y no tanto como un mecanismo de ascenso en las condiciones económicas.

Finalmente, las puntuaciones menos positivas de los módulos del prácticum y del itinerario de investigación (figura 19) se explican con las propuestas de mejora 1, 2, 3 y 4, que requieren una estructuración y visión de estos módulos diferente. El hecho de que una gran parte de las propuestas de mejora se centren en los apartados del cuestionario menos bien valorados creemos que es un buen indicador de la potencia del método para evaluar el impacto, indicar los puntos a mejorar y acompañarlos con posibles propuestas dirigidas a esta mejora.



Conclusiones

Gracias a este estudio podemos concluir que el Máster en Pedagogía Social y Comunitaria: Liderazgo de la Transformación Socioeducativa (MPS) presenta los siguientes puntos fuertes y puntos débiles.

Puntos fuertes del MPS

1. El impacto generado en la cultura profesional de sus alumnos. Este es un punto valorado muy positivamente (67% lo valora con un 4 sobre 5) y además la mayoría de los alumnos (63%) considera que perdura en el tiempo.
2. Los aprendizajes que se generan en los módulos de Formación Avanzada en Pedagogía Social y Comunitaria (el 44% los valora como bastante satisfactorios y el 41% como muy satisfactorios) y en el Liderazgo de la Transformación Socioeducativa (56% bastante satisfactorios y 26% muy satisfactorios).
3. La capacidad para promover la visión de la pedagogía social y comunitaria como punto de encuentro interdisciplinar y para explicar los paradigmas de la acción socioeducativa.
4. La consecución, en un grado bastante elevado (el 78%), de las expectativas depositadas por los alumnos en la formación.

Puntos débiles del MPS

1. El módulo de investigación (valorado como poco satisfactorio por el 44%), del que se indica la dificultad para poner en práctica sus contenidos.
2. La integración de las TIC en los aprendizajes del máster.
3. La falta de aprendizajes más aplicados en todos los módulos del máster.
4. La organización de los módulos de investigación y los del itinerario profesionalizador.

Para intentar mejorar proponemos a los responsables del MPS que revisen los contenidos, la organización y la docencia del módulo de investigación y del módulo del prácticum. En el módulo de investigación estaría bien que se diera más peso a la investigación cualitativa, que se impartiera en el primer semestre del segundo curso y que acompañara más el proceso de la investigación de cada alumno.

El prácticum podría concentrar más sesiones en formato seminario de grupo reducido. En cuanto a la necesidad de potenciar más las enseñanzas prácticas estaría bien fomentar las dinámicas de *role playing* y la organización de jornadas de buenas prácticas donde los estudiantes las pudieran compartir con los profesionales del mundo socioeducativo que las lideran. Para integrar las TIC se podrían trabajar específicamente herramientas informáticas útiles para el trabajo en red, la investigación y la intervención socioeducativas.

Para terminar, y teniendo en cuenta estas líneas de mejora, queremos mostrar nuestra valoración positiva del impacto del máster: cinco años después de su puesta en marcha, el máster ha logrado buena parte de sus objetivos y así lo demuestran las valoraciones positivas de los antiguos alumnos. Su impacto es elevado, sobre todo en lo que concierne a la modificación de la cultura profesional y al hecho de que la mayoría de los ex alumnos lo recomendarían a los compañeros de trabajo.

Vicent Marzá i Ibàñez

Miembro del grupo de investigación PSITIC de la Universidad Ramon Llull
VicentMI@blanquerna.url.ed

Jesús Vilar Martín

Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
(URL) y miembro del grupo de investigación PSITIC
jvilar@peretarres.org

Bibliografía

- Alberoni, F.** (2003). *El arte de liderar*. Barcelona: Gedisa.
- Baldwin, T. T.; Ford, J. K.** (1988). *Transfer of training: A review and directions for future research*. *Personnel Psychology*, 41(1), p. 63-105.
- Bauman, Z.** (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bennis, Warren G.** (2001). *Líderes para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Boqué, M. C.** (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P.** (2001). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Brinkerhoff, R. O.** (1989). *Achieving Results from Training*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brinkerhoff, R. O.** (2005). "The success case method: A strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training". En: A G.G. Wang y D. R. Spitzer. *Advances in HRD measurement and evaluation: Theory and practice. Advances in Developing Human Resources*, 7(1), p. 86-101.
- Cabrera, F.** (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cheng, E. W. L.; Ho, D. C. K.** (2001). *A review of transfer training studies in the past decade*. *Personnel Review*, 30(1), p. 102-118.
- Civís, M.; Longás, J.; Riera, J.** (2007). "Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents". En: *Revista d'educació social*, 36, p. 13-25.
- Civís, M.; i Riera, J.** (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. València: La Nau Llibres.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S.** (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, J.** (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS
- Hargreaves, A.; Fink, D.** (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Holton, E. F.; Bates, R.A.; Ruona, W. E. A.** (2000). "Development of a generalized learning transfer system inventory". En: *Human Resource Development Quarterly*, 11, p. 333-360.
- Kirkpatrick, D.** (2006). *Evaluación de las acciones formativas los cuatro niveles*. Barcelona: Epise.
- Moreno, M.; Quesada, C.; Pineda, P.** (2010). "El grupo de trabajo como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje". En: *Revista española de pedagogía*, 246, p. 281-296.
- Morin, E.** (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: UNESCO.
- Morín, E.** (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. (Ed. or. 1990).



- Noe, R. A.; Schmitt, N.** (1986). "The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model". En: *Personnel Psychology*, 39, p. 497-523.
- Pérez Juste, R.** (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Pineda, P.** (coord.) (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Planella, J.; Vilar, J.** (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quesada, C.; Espona, B.; Pineda, P.** (2011). "Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores". En: *XII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo: Mobilidade, formación, orientación e emprego no ámbito transfronterizo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Swanson, R. A.** (1996). "Evaluation systems in HRD. PLS evaluation system: Sales communication case study". En: *Symposium Evaluation Systems in HRD*, Minneapolis, p. 718-725.
- Ubieto, J. R.** (2007). "Models de treball en Xarxa". En: *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (36), p. 26-39.
- Ubieto, J. R.** (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica*. Barcelona: UOC.
- Valles, M. S.** (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Vilar, J.** (2008). "Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria". En: *Cultura y Educación*, núm. 20. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wade, P. A.** (1994), *Measuring the impact of training*. London: Kogan Page.
- Waissbluth, M.** (2008). "Sistemas complejos y gestión pública". En: *Documentos de trabajo Universidad de Chile*. 99.
- War, P. B.; Bunce, D.** (1995). "Trainee characteristics and the outcomes of open learning". En: *Personnel Psychology*, 48, p. 347-375.
- Yamnill, S.; McLean, G. N.** (2001). "Theories supporting transfer of training". En: *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), p. 323-344.
- Zadeh, L. A.; Fu, K. S.; Tanaka, K.; Shimura, M.** (1975). *Fuzzy sets and their applications to cognitive and decision processes*. Oxford: Academic Press.