

Vicent Marzà  
Jesús Vilar

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

## Resum

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

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

*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*

## 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*

### Com citar aquest article:

MARZÀ, V.; VILAR, J. (2013).

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

*Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 52, p. 11-32

▲ Existeixen nombroses recerques al voltant de l'avaluació d'impacte de la formació que han derivat en diversos models pràctics. Durant molt de temps les principals aportacions han estat les del model dels quatre nivells de Kirkpatrick (2006), el model LTSI de Holton, Bates i Ruona (2000) i, en el nostre context, els models ETF i FET de Quesada, Espona i Pineda (2011). Amb la voluntat d'avaluar l'impacte del Màster en Pedagogia Social i Comunitària: Lideratge de la Transformació Socioeducativa, vam voler adaptar aquests models al nostre context; no obstant això, la nostra intenció d'anar més enllà d'una avaluació diagnòstica per endinsar-nos en una de dirigida a la proposta de millores ens ha portat a integrar diferents mecanismes que els models proposats fins a l'actualitat per separat no preveien. És per això que hem decidit realitzar una avaluació integral de l'impacte mitjançant un qüestionari, entrevistes a antics alumnes i la realització de grups de discussió.

La confecció d'un qüestionari de quatre nivells: expectatives i satisfacció, aprenentatge, transferència i impacte ens ha permès aconseguir una visió general de l'impacte del màster i dels factors que hi intervenen. Mitjançant les entrevistes hem complert la necessitat d'una avaluació en profunditat i que posi l'estudiant al centre de l'estudi. Amb la realització d'un grup de discussió hem aconseguit consensuar propostes de millora de la formació que poden potenciar-ne encara més l'impacte. Aquests mecanismes ens han permès valorar l'impacte del màster i alhora proposar-ne millores, aconseguint així tancar el cercle de l'avaluació dirigida a la millora amb un únic mètode integrador de diferents mecanismes.

## Marc teòric

Existeixen nombroses aportacions al voltant de l'avaluació d'impacte que han anat derivant en diversos models avaluatius. Moltes recerques han estat realitzades des d'una visió empresarial centrada en el càlcul del benefici produït per la realització d'una formació, i d'altres s'han centrat en contextos més acadèmics.

El primer model de referència és el dels quatre nivells de Kirkpatrick (2006: 43-50). Segons aquest autor l'avaluació de la formació respon sempre a quatre nivells:

1. Reacció: la resposta que tenen els participants respecte a una formació, mesurable amb el grau de satisfacció.
2. Aprenentatge: els canvis en coneixements, habilitats, destreses i actituds que experimenten els alumnes gràcies a la formació.
3. Comportament: avalua les noves conductes que els participants tenen als seus llocs de treball un cop han finalitzat la formació.
4. Resultats: mesura l'efectivitat i l'impacte de la formació en l'organització on treballa l'alumne.

Tot i que ha estat utilitzat en nombrosos casos i segueix tenint molta incidència, aquest model presenta alguna limitació: És una avaluació sumativa que no posa prou èmfasi en el procés ni en el context de la formació i té una marcada visió conductual que nosaltres no compartim. No obstant això, segueix sent un model interessant i del qual hem extret algunes consideracions pràctiques per a la nostra proposta.

Les aportacions, entre d'altres, de Baldwin i Ford (1988: 63) i de Yamnill i Mclean (2001: 196) ens han ajudat a determinar la importància de la transferència entesa com l'aplicació al lloc de treball dels aprenentatges derivats de la formació. Unes aportacions que es veuen reflectides directament al model de Holton, Bates i Ruona (2000): *LTSI (Learning Transfer System Inventory)*. Aquest instrument mesura els factors que determinen la millora professional fruit de la formació. La seva principal aportació és la constatació que tant la motivació, la capacitat dels alumnes, com la influència de l'entorn són cabdals en els processos de transferència. El model LTSI és l'únic testat i validat arreu del món en nombroses recerques.

Pel que fa al nostre context, destaquen les aportacions de la professora Pineda i el seu equip amb el model ETF (avaluació de la transferència de la formació) (Quesada, Espona i Pineda, 2011) i més endavant el FET (model de factors per a l'avaluació indirecta de la transferència), que està pendent de publicar. El model ETF, creat específicament per al context espanyol, tenia l'objectiu de mesurar les variables que poden facilitar o dificultar la transferència. Després de provar-lo amb 1.044 treballadors, van aconseguir aïllar sis factors:

La satisfacció respecte la formació, la motivació per transferir, el compromís, els suports de l'organització, el disseny per la transferència i les possibilitats per transferir són factors, tots ells, que hem incorporat al nostre mètode.

Més endavant, amb el model FET, creat el 2011, s'intenta disposar d'un instrument encara més potent per avaluar la transferència, eliminant factors no significatius del model anterior i afegint-ne d'altres com la intenció de transferir.

El conjunt d'aquests esforços per avaluar des d'una perspectiva de millora els processos formatius i la necessitat de centrar aquests estudis en la transferència al lloc de treball naix amb la voluntat de poder avaluar l'impacte de la formació; és a dir, els resultats pràctics de la inversió realitzada en formació. És per això que molts dels estudis basats en l'avaluació de la transferència han centrat els seus resultats en l'anàlisi de l'impacte en l'organització i en concret pel que fa als beneficis econòmics de la formació (Warr i Brunce, 1995; Wade, 1994). En la nostra proposta de mètode d'avaluació, tot i que no hem mesurat els beneficis econòmics de la formació, hem decidit mesurar l'impacte mitjançant els beneficis que la transferència de la formació ha pogut aportar als participants del màster.



**Aquest instrument mesura els factors que determinen la millora professional fruit de la formació**

Tot aquest marc teòric ens ha estat de molta utilitat, però hem detectat tot un seguit de mancances que ens han portat a plantejar la integració de diferents mecanismes d'avaluació, basats en els models de referència anteriorment citats. Els models consultats no solen utilitzar diferents mecanismes de recollida d'informació (la majoria utilitzen únicament l'enquesta), l'anàlisi en profunditat que aporten les entrevistes normalment no hi és present ni tampoc l'obtenció sistemàtica de propostes de millora de les formacions avaluades. A més a més, l'avaluació de l'impacte no està centrada normalment en el client o estudiant sinó en la institució que imparteix la formació o que la finança.

## Contextualització

La nostra  
recerca està  
centrada en  
l'anàlisi de  
l'impacte del  
Màster en  
Pedagogia Social i  
Comunitària

La nostra recerca està centrada en l'anàlisi de l'impacte del Màster en Pedagogia Social i Comunitària: Lideratge de la Transformació Socioeducativa (Blanquerna-Universitat Ramon Llull). Un màster que va començar el curs 2007/08 i que fins al moment ha tingut 74 estudiants (21 dels quals estan en procés de cursar-lo). El màster pretén tres objectius fonamentals (extrets del protocol del màster):

1. La fonamentació epistemològica i teòrico-disciplinar dels alumnes a l'entorn dels nous paradigmes de la intervenció socioeducativa institucional i sociocomunitària: les xarxes de treball comunitari interdisciplinar.
2. Una sòlida capacitació dels professionals socioeducatius en els rols de direcció, gestió i lideratge de l'acció socioeducativa.
3. La plena capacitació dels alumnes en els models punters de vinculació de l'acció a la reflexió i la recerca.

Aquests tres eixos centrals del màster estan fonamentats per nombroses recerques d'autors reconeguts. Pel que fa al primer eix, prenen una especial rellevància les reflexions de Morin (1999, 2008), Bauman (2007), Zadeh (1975), Waissbluth (2008) i Bourdieu (2001) al voltant de les perspectives epistemològiques i els paradigmes d'investigació i acció; la formació al voltant de la nova pedagogia social i comunitària beu principalment dels postulats de Civís i Riera (2007) i de Planella i Vilar (2006); de les teories sobre el model de treball en xarxa destaca la influència d'Ubieto (2007 i 2012) amb la seva proposta del model Interxarxes i les aportacions d'altres pràctiques emergents de desenvolupament comunitari d'arreu de Catalunya (Civís, Longás i Riera, 2007); la necessitat del treball interdisciplinar i les reflexions sobre la cultura professional giren al voltant dels postulats de Schön (1998: 15-73) i Vilar (2008: 267-277). El segon eix principal està marcat per les diferents característiques del lideratge necessari per transformar la societat que descriuen autors com Alberoni (2003), Hargreaves i Fink (2008) o Bennis i Warren (2001) i per la necessitat d'una formació en mediació (Boqué, 2008) que faciliti tots aquests processos. El darrer eix, que promou el coneixement dels diferents models d'investigació-acció, està especialment relacionat tant

en mètodes de recerca quantitativs com qualitativs, essent alguns dels principals autors Denzin i Lincoln (2012).

Aquests tres objectius essencials, segons consta al protocol del màster, s'intenten assolir mitjançant el treball de diferents competències específiques (tècniques i teòriques) i transversals. Durant la nostra recerca hem avaluat per la seua rellevància les que tot seguit mostrem:



#### *Competències específiques teòriques*

- Conèixer els referents teòrics del lideratge d'institucions, projectes comunitaris i socioeducatius.
- Disposar d'eines conceptuals per comprendre els factors que intervenen en els processos de construcció de les identitats en contextos educatius multiculturalmentals.
- Disposar de models per entendre la naturalesa dels problemes i conflictes relacionals i posar-los en relació amb els conceptes, mecanismes i procediments de la mediació.
- Analitzar i valorar la funció dels diferents agents i actors d'un territori des de la perspectiva del desenvolupament comunitari i del treball en xarxa.
- Comprendre i valorar la pedagogia comunitària com a lloc de trobada de l'acció educativa formal i no formal.
- Comprendre, valorar i identificar els diferents paradigmes d'intervenció socioeducativa.
- Conèixer i comprendre les bases epistemològiques del paradigma de la complexitat.

#### *Competències específiques tècniques*

- Dissenyar, aplicar i avaluar programes, itineraris i estratègies d'orientació i formació adaptades a les característiques de les persones i els grups.
- Dissenyar, implementar, motoritzar i avaluar processos de transformació educativa mitjançant els procediments que comporta el lideratge sistèmic.
- Reconèixer i desenvolupar les habilitats i capacitats dels diferents estils de lideratge relacionant-los amb el diagrama i objectius de la xarxa.
- Conduir processos de mediació de manera ajustada a les condicions contextuals.
- Promoure, dissenyar, implementar i avaluar processos d'innovació educativa des de la perspectiva de les noves xarxes educatives i/o dels projectes comunitaris.
- Gestionar de forma efectiva els conflictes ètics de la professió, aplicant també un mètode sistematitzat que faciliti la presa de decisions.

#### *Competència transversal*

- Manifestar actituds positives cap al treball en xarxa, els projectes comunitaris i els canvis en la cultura professional que comporten.

Aquest és, a grans trets, el context formatiu que intentem avaluar segons les bases teòriques descrites anteriorment. Hem considerat convenient mostrar

quines són les bases del màster que estem avaluant ja que ens ajuden a emmarcar la nostra recerca. No obstant això, mitjançant aquest article no estem avaluant ni els continguts, ni les competències ni la idoneïtat o actualitat del marc referencial del màster. Estem avaluant el seu impacte.

L'avaluació es realitza un cop transcorregudes quatre edicions del màster

L'avaluació es realitza un cop transcorregudes quatre edicions del màster, en el marc del projecte final de màster de l'investigador, i té per objectius principals els que descrivim tot seguit.

## Objectius

La nostra recerca té dos objectius generals i tres d'operatius que ens ajuden a assolir-los.

Objectius generals:

1. Avaluar l'impacte del màster en pedagogia social i comunitària: lideratge de la transformació socioeducativa, des de la perspectiva dels seus antics alumnes.
2. Proposar millores d'aquesta formació.

Objectius operatius:

1. Proposar un mètode d'avaluació d'impacte fonamentat teòricament i adaptat a la nostra recerca.
2. Detectar les debilitats i fortaleces del màster per poder proposar-hi millores.
3. Identificar els factors que influeixen en els processos de transferència de la formació al lloc de treball i valorar-ne l'impacte.

## Metodologia

Per engegar l'avaluació de l'impacte de l'MPS hem decidit fer-ho amb la combinació de tres mecanismes:

1. La recollida d'informació mitjançant un qüestionari electrònic dirigit als antics alumnes del màster.
2. La realització d'entrevistes semiestructurades presencials a antics alumnes.
3. L'organització d'un grup de discussió integrat per algunes de les persones que havien emplenat el qüestionari.

Els mecanismes de recollida d'informació han estat construïts expressament per a aquesta recerca en coherència amb les bases teòriques consultades. El procés d'elaboració del qüestionari ha estat especialment centrat a aconse-

guir una eina eficaç dins el context de la recerca i fonamentada acadèmicament. Gràcies a l'ús d'aquestes tres eines s'ha pretès obtenir una visió global de l'impacte de la formació a estudi sense perdre en cap cas la mirada en profunditat que permeten els mètodes qualitius de recerca. Al mateix temps s'ha fet força en la possibilitat de recollir propostes de millora de la formació mitjançant les entrevistes i el grup de discussió que amb l'ús únicament del qüestionari no hauria estat possible.



#### *Participants:*

- 27 alumnes han omplert el qüestionari, cosa que suposa el 47% dels alumnes possibles.
- 4 alumnes han estat entrevistats.
- 5 alumnes han participat en el grup de discussió realitzat.

#### *Fases:*

Amb la voluntat de construir un mètode d'avaluació equilibrat i consistent, els diferents mecanismes han conviscut en el temps: a mesura que els antics alumnes completaven el qüestionari, s'han anat realitzant entrevistes amb alguns d'ells per aprofundir en les seves experiències i poder conèixer de primera mà les raons que els han portat a respondre en un sentit o un altre les diferents preguntes del qüestionari. No obstant això, tot i aquesta voluntat de convivència en el temps dels diferents mecanismes, es poden distingir tres fases principals de la recerca:

1. Disseny de l'avaluació i construcció dels instruments. On s'han consultat les bases teòriques que hem descrit anteriorment i mitjançant les quals s'han determinat els diferents apartats i preguntes de la nostra proposta de qüestionari, els guions de les entrevistes semiestructurades i el grup de discussió.
2. Recollida d'informació del qüestionari, entrevistes i realització del grup de discussió. Mitjançant la qual s'ha pogut fer una primera diagnosi de l'impacte del màster i compartir-la amb diferents alumnes del màster, tot enriquint-la amb les seves aportacions i propostes de millora.
3. Discussió de resultats. On hem pogut analitzar els resultats obtinguts per l'aplicació del mètode integral i redactar l'informe de la recerca.

#### *Mecanismes de recollida d'informació:*

##### *El qüestionari*

El qüestionari consta de quatre nivells:

1. Expectatives i satisfacció
2. Aprenentatge
3. Transferència
4. Impacte

## Els quatre nivells posen els estudiants al centre de l'avaluació

Els quatre nivells s'inspiren en els de Kirkpatrick (2006: 43-50), però posen més atenció als processos d'aprenentatge i transferència i a la influència del context laboral i acadèmic en la transferència de la formació. Són fàcilment adaptables a cada formació, tenen una voluntat centrada en la millora de les formacions a estudi i posen els estudiants al centre de l'avaluació.

### *Primer nivell*

Les preguntes del primer nivell giren al voltant de les expectatives inicials dels alumnes i si s'han assolit o no, així com el seu grau de satisfacció respecte la formació rebuda (en general i específicament en cada mòdul) i respecte els recursos involucrats (tant pel que fa a la metodologia, com als materials i al professorat).

Tant Swanson (1996) com Kirkpatrick (2006) expressen la necessitat de mesurar aquests dos factors (el grau de satisfacció i les expectatives inicials) ja que els consideren determinants a l'hora de valorar el futur impacte de la formació. A més, nosaltres els hem considerat al nostre qüestionari perquè pensem que poden tenir un alt valor informatiu de cara als promotors de les formacions avaluades per conèixer què esperen trobar els alumnes quan s'inscriuen i quines són les eines que poden ser millorades.

### *Segon nivell*

El segon apartat que proposem, el que gira al voltant dels aprenentatges, apareix en gairebé tots els models consultats. Tant els clàssics Baldwin i Ford (1988) i Brinkerhoff (1989) com Yamnill i Mclean (2001), expressen que tot procés de transferència necessita d'un alt grau d'assoliment dels aprenentatges.

Tot i afirmar que els aprenentatges no ho són tot i que allò que realment fa que una formació tingui impacte és la transferència al lloc de treball, tots els autors asseguren que és impossible aconseguir aquest impacte sense un elevat grau d'aprenentatges previs. Per determinar aquests aprenentatges el nostre model de qüestionari pregunta pel grau en què s'han assolit tots els objectius competencials (tant teòrics com pràctics) que figuren al protocol del màster. Hem considerat que la millor manera d'avaluar si s'han aconseguit els objectius proposats és preguntar pel grau d'assoliment de cadascuna de les competències preteses pels creadors de la formació. A més, són una font més d'aprenentatge dels exalumnes ja que al mateix temps que estan avaluant la formació estan recordant els seus conceptes clau.

### *Tercer nivell*

Pel que fa al tercer apartat es poden distingir tres blocs de preguntes. El primer intenta avaluar si s'han transferit o no els aprenentatges al lloc de treball. El segon se centra a conèixer les capacitats per la transferència de



cada alumne i, el tercer, en la influència de l'entorn en la transferència. Tots tres blocs estan relacionats i resulta especialment interessant l'anàlisi multivariat entre uns i altres per poder reconèixer quins són els elements facilitadors de la transferència i quins són els principals entrebancs. Per escollir els elements indispensables d'aquest apartat hem seguit les consideracions de Holton, Bates i Ruona (2000), Noe i Schmitt (1986) i de Quesada, Espona i Pineda (2011), les hem combinat i adaptat al nostre context.



### *Quart nivell*

El darrer apartat del qüestionari l'hem basat en el model ETF de Quesada, Espona i Pineda (2011) i en el de Kirkpatrick (2006). Hem analitzat l'impacte a partir de les expectatives inicials i les modificacions tant de conceptes, d'actituds i procediments com d'aspectes relacionats amb el clima laboral. Un altre aspecte que hem proposat d'avaluar específicament és si els antics alumnes recomanarien la realització del màster als seus companys de treball, ja que l'hem considerat un bon mecanisme per reconèixer l'impacte que ha suposat personalment aquesta formació.

La primera versió del qüestionari va passar un *peer review* (o consulta a experts). Amb les millores proposades per aquests dos experts vam donar per tancat el qüestionari i el vam enviar per correu electrònic a tots els antics alumnes del màster. Per fer la recollida i el tractament de les dades hem utilitzat els serveis específics de Google Docs per a enquestes electròniques.

### *Les entrevistes*

Un cop elaborat el qüestionari, per poder aprofundir en els resultats obtinguts hem realitzat diverses entrevistes. Han estat entrevistades quatre de les persones de totes les que havien completat el qüestionari. Els entrevistats han estat escollits seguint dos criteris:

1. Fer el mateix nombre d'entrevistes a persones que han cursat l'itinerari professionalitzador que a les que han cursat l'itinerari de recerca.
2. Que cadascuna d'elles fos d'una promoció distinta del màster.

La raó per escollir aquests dos criteris ha estat buscar la màxima rellevància possible sense deixar de tenir en compte la influència del factor temporal. Cada entrevista s'ha anat desenvolupant en funció de la persona entrevistada, però totes han tingut el següent esquema:

1. Preguntes per aprofundir en les seves respostes al qüestionari.
2. Presentació de l'estat dels resultats generals del qüestionari.
3. Preguntes dirigides a la proposta de millores concretes tant d'aquells aspectes valorats menys positivament al qüestionari com del màster en general.

Aquestes entrevistes han seguit en tot moment els criteris marcats per Valles (2002) per al disseny i realització d'entrevistes semiestructurades. No han

Totes les  
persones  
entrevistades  
desenvolupen  
la seva tasca  
professional  
dins l'àmbit  
socioeducatiu

estat enregistrades per assegurar la màxima sinceritat en les respostes, tot i que en tot moment s'han anotat els aspectes més rellevants de l'entrevista. Totes les persones entrevistades desenvolupen la seva tasca professional dins l'àmbit socioeducatiu en diferents nivells i sectors (tant públic com privat).

### *El grup de discussió*

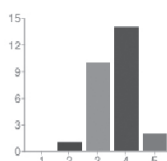
Un cop realitzades totes les entrevistes i amb l'anàlisi de les dades del qüestionari, hem realitzat un grup focus amb la participació de cinc antics alumnes. La realització d'aquest grup de discussió ha tingut com a finalitat principal aconseguir consensuar diferents propostes de millora. Per poder aconseguir-ho, abans de la realització del grup hem elaborat un document de síntesi dels resultats de l'enquesta que contenia també les propostes recollides a les entrevistes i d'altres fetes per nosaltres. Els participants han valorat les diferents propostes i n'han proposat, discutit i consensuat d'altres. El desenvolupament del grup així com la seva preparació prèvia han seguit les indicacions de Gutiérrez (2008). El nombre de participants (5) ha estat determinat per facilitar, en primer terme, la participació individual de cadascuna de les persones i, en segon terme, la interacció entre totes elles; la seva selecció ha estat determinada per la representativitat de les seves respostes al qüestionari; finalment la selecció del lloc (una sala d'un centre cultural amb servei de bar) ha respost a la necessitat d'un espai acollidor i alhora silenciós, on les persones poguessin manifestar les seves opinions sense ser observades per persones externes al grup de discussió.

## Resultats

Tot seguit presentem els resultats més significatius pel que fa a l'anàlisi de les respostes del qüestionari. Hem decidit mostrar en aquest informe els resultats que estan directament relacionats amb els objectius principals de la recerca. Les propostes de millora derivades del grup de discussió i de les entrevistes estan sota l'apartat de discussió dels resultats ja que els participants també han format part d'aquest procés activament.

Com es pot observar a la figura 1, el 52% dels enquestats recomanarien basant la realització del màster als seus companys de feina. El grau mitjà en què recomanarien aquesta formació als seus companys és d'un 3'63 sobre 5 i cap dels enquestats no la recomanaria gens.

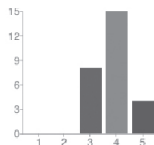
### 1. Indiqui en quin grau recomanaria la realització del màster a companys de professió



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

Un 56% assegura que el seu coneixement de les xarxes i el treball interdisciplinar els ha permès millorar bastant els resultats dels projectes socioeducatius de què formen part. Amb una mitjana de millora del 3'85 sobre 5.

2. Indiqui en quina mesura el seu coneixement sobre les xarxes i el treball interdisciplinar ha permès millorar els resultats dels projectes socioeducatius dels quals forma part

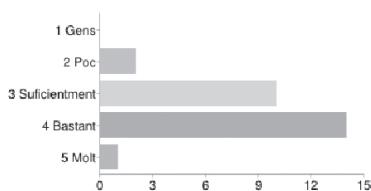


1	0	0%
2	0	0%
3	8	30%
4	15	56%
5	4	15%



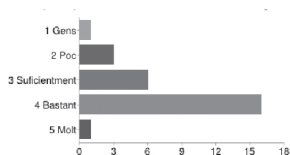
Entre les millores concretes que més destaquen són una major eficiència al lloc de treball, el 52% considera que ha millorat bastant, amb una valoració mitjana del 3'51 sobre 5 (figura 3) i una millora substancial en la tranquil·litat amb què afronten els professionals la seva feina: un 59% manifesta haver millorat bastant amb una valoració mitjana del 3'48 sobre 5 (figura 4).

3. Indiqui en quina mesura el màster ha de millorar els següents aspectes de la seva vida laboral: *És més efectiu*



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

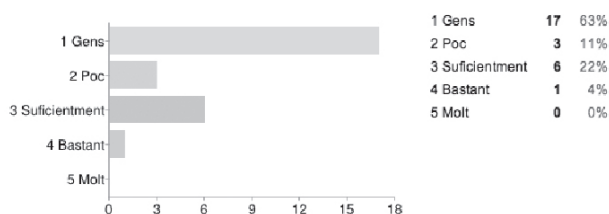
4. Indiqui en quina mesura el màster ha millorat els següents aspectes de la seva vida laboral: *Afronta amb més tranquil·litat la seva feina*



1 Gens	1	4%
2 Poc	3	11%
3 Suficientment	6	22%
4 Bastant	16	59%
5 Molt	1	4%

L'indicador d'impacte menys puntuat ha estat el referent a la millora salarial i/o ascens laboral (figura 5): un 63% diu que no ha millorat gens aquest aspecte després d'haver realitzat el màster amb una puntuació de la millora de l'1'66 sobre 5.

5. Indiqui en quina mesura el màster ha millorat els següents aspectes de la seva vida laboral: *L'han ascendit o ha canviat a un lloc de treball amb més remuneració*

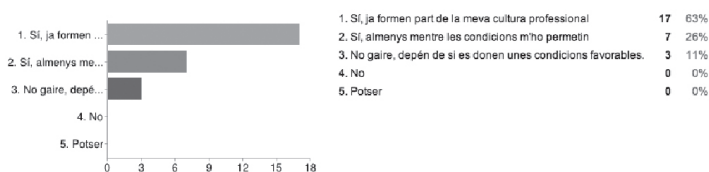


Una altra dada significativa és la valoració positiva respecte dels canvis que ha suposat la transferència al lloc de treball dels aprenentatges del màster i la seva continuïtat en el temps: un 67% valora bastant positivament els canvis produïts amb una mitjana del 3'59 (figura 6) i un 63% considera que aquests canvis ja formen part de la seva cultura professional i perduraran en el temps sense influència significativa de l'entorn (figura 7).

6. Valori el seu grau de satisfacció amb els canvis realitzats a la seva actuació com a conseqüència de la seva formació adquirida al màster



7. Creu que aquests canvis s'han consolidat i permanixeran en el temps?



Els participants del qüestionari tenen una visió positiva respecte els aspectes personals que faciliten la transferència ja que es dona una puntuació mitjana del 4'16 i, en canvi, valoren menys positivament els aspectes del seu entorn laboral que ajuden la transferència: 3'37, tot i que també els qualifiquen de notables. Aquestes dades no les hem recollides directament d'una sola

pregunta, s'han obtingut amb el càlcul de la mitjana de les respostes a les 11 preguntes relacionades amb aquests punts del qüestionari (preguntes 14 i 15 del qüestionari).

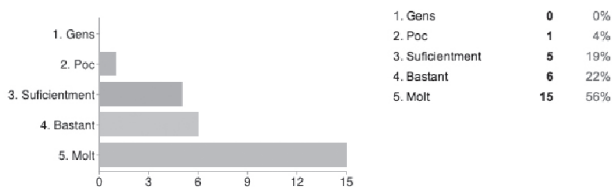
El nivell d'aprenentatges assolits rep la resposta més compacta: el 81% la valora amb un 4 i la mitjana de les respostes és del 3'89.

### 8. En general quin va ser el seu grau d'aprenentatge assolit en l'acció formativa del màster?

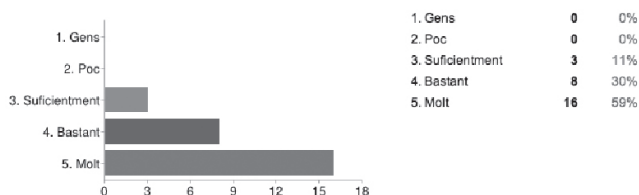


A més, per separat, gairebé totes les competències proposades com a objectius d'aprenentatge del màster superen el 4 de puntuació; en destaquen especialment: la capacitat per identificar els paradigmes de l'acció socioeducativa amb un 4'29 (figura 9) i comprendre la pedagogia comunitària com a lloc de trobada de l'acció educativa formal i no formal amb un 4'48 (figura 10).

### 9. Indiqui en quina mesura va desenvolupar les següents competències científiques/teòriques del màster: *Ser capaç d'identificar clarament els dos paradigmes clàssics: tecnològic i sociocrític*

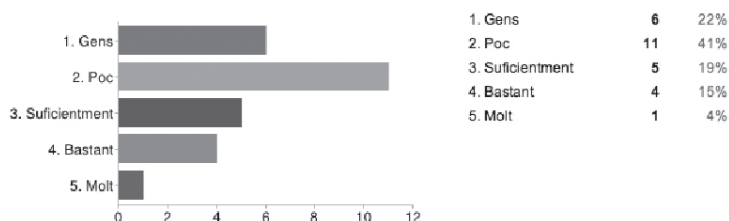


### 10. Indiqui en quina mesura va desenvolupar les següents competències científiques/teòriques del màster: *Comprendre i valorar la pedagogia comunitària com a lloc de trobada de l'acció educativa formal i no formal*



En el sentit contrari, la competència que ha obtingut una puntuació més baixa és la relacionada amb l'ús de les TIC: 2'37.

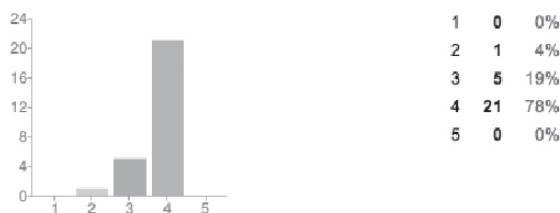
11. Ara li demanem que mostri en quina mesura va assolir les següents competències tècniques del màster: *Promoure i integrar l'ús de les TIC com a suport del desenvolupament comunitari i la transformació socioeducativa*



Pel que respecta a les expectatives i el grau de satisfacció general del màster, els resultats més significatius són els següents:

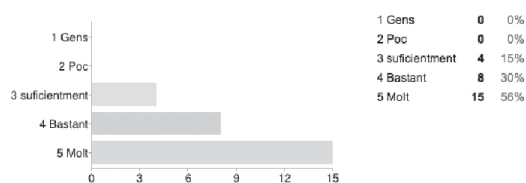
El 78% dels enquestats considera haver acomplert bastant les expectatives que tenia dipositades en el màster amb una puntuació mitjana del 3'74.

12. Indiqui en quin grau el màster ha complert aquestes expectatives

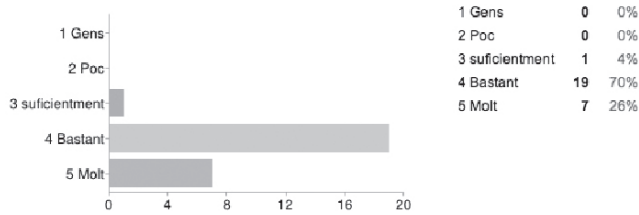


Entre aquestes expectatives, en destaquen dues: aprendre com a gratificació personal, que rep un 4'41 (figura 13), i aprendre i dominar tècniques i procediments per millorar l'èxit professional, que rep un 4'55 (figura 14). En canvi, l'ascens o millora del lloc de treball a un de més remunerat obté la puntuació més baixa i la dispersió més gran de respostes: 3'48 (figura 16).

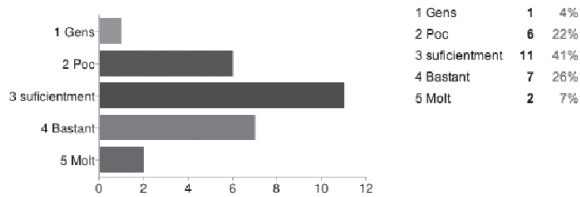
13. Abans de començar aquests estudis en quina mesura desitjava que el màster li permetés: *Aprendre com a gratificació personal*



14. Abans de començar aquests estudis en quina mesura desitjaves que el màster li permetés: *Aprendre i dominar tècniques i procediments per millorar el seu èxit laboral*



15. Abans de començar aquests estudis en quina mesura desitjaves que el màster li permetés: *Ascendir o canviar a una feina millor o més remunerada*



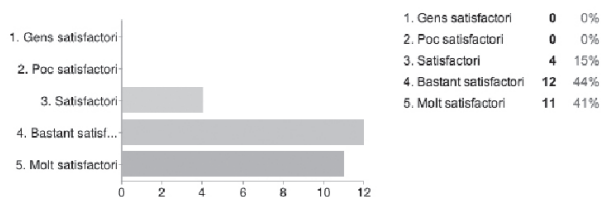
El grau de satisfacció general del màster rep una puntuació del 3'71 i les respostes es troben concentrades en el 4 (74%).

16. En general quin és el seu grau de satisfacció respecte a la formació rebuda al màster?

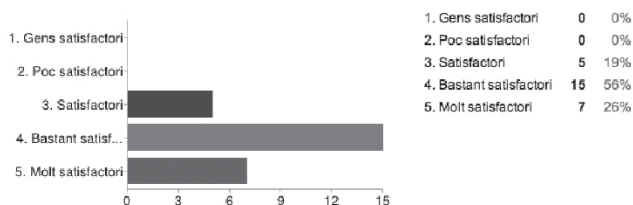


Els mòduls millor valorats són el mòdul 1 (Formació avançada en pedagogia social i comunitària) amb una puntuació del 4'25 i el mòdul 3 (Lideratge de la transformació socioeducativa) amb un 4'07.

17. Indiqui el grau de dsatisfacció respecte cada mòdul del màster (s'indiquen els mòduls obligatoris). Mòdul 1:  
Formació avançada en Pedagogia Social i Comunitària

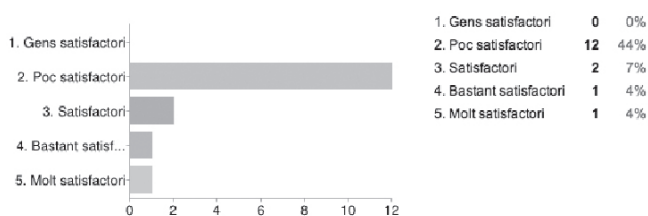


18. Indiqui el grau de satisfacció respecte cada mòdul del màster (s'indiquen els mòduls obligatoris). Mòdul 3:  
Lideratge de Transformació Socioeducativa



En canvi el mòdul que menys puntuació té (i el segon apartat més baix puntuat de tota l'enquesta) és el de l'itinerari de recerca: 2'43.

19. Indiqui el grau de satisfacció respecte cada mòdul del màster (s'indiquen els mòduls obligatoris).  
Itinerari de recerca



## Discussió dels resultats

A més de la diagnosi de l'impacte a partir del qüestionari, amb la recerca hem obtingut diferents propostes de millora. Són el fruit de la reflexió al voltant dels resultats de l'enquesta feta pels estudiants que han participat de



les entrevistes i del grup de discussió. Les propostes més consensuades són les següents:

1. Equilibrar la càrrega docent al llarg del curs i poder aprofitar més els continguts per al treball final de màster (en concret, realitzar el mòdul de recerca i les optatives de l'itinerari professionalitzador durant el primer semestre).
2. Potenciar una visió més pràctica de la recerca quantitativa, que faciliti el reconeixement de les principals eines estadístiques al servei de la recerca en àmbits socioeducatius.
3. Estructurar més sessions al voltant de la recerca qualitativa.
4. Aprofundir en el format seminari en grups reduïts del pràcticum més personalitzat en funció de cada projecte/recerca dels alumnes i concentrar les sessions al segon semestre.
5. Potenciar la posada en pràctica dels diferents estils de lideratge mitjançant més dinàmiques de *role playing*.
6. Dotar de més contingut pràctic els mòduls de fonamentació teòrica i lideratge i potenciar les tècniques, mètodes i models d'intervenció socioeducatius englobats dins els paradigmes que promou el màster.
7. Integrar l'ús de les TIC amb continguts específics dirigits a l'aprenentatge d'eines útils per al treball en xarxa, la recerca i la intervenció socioeducatives.



Tenint en compte aquestes propostes de millora, així com els resultats obtinguts per l'aplicació del qüestionari, podem realitzar diverses consideracions.

La primera, i més contundent, és que tant els aprenentatges realitzats (figura 8) com l'impacte generat (figures 1 i 2) són valorats bastant positivament pels antics alumnes. No obstant això, tant a les entrevistes com al grup de discussió, els alumnes han manifestat la necessitat que els continguts tinguin un caràcter més pràctic (propostes 2, 5 i 6) per poder transferir millor els coneixements al lloc de treball.

Aquesta relació entre els aprenentatges i la transferència confirma també en aquest context les teories de Yamnill i Mclean (2001: 196), que afirmen que es necessita un alt grau d'aprenentatges per transferir i ens ajuda a reafirmar la capacitat del mètode d'avaluació per aglutinar diagnosi i propostes de millora en un únic model. Tenint en compte les puntuacions obtingudes i les aportacions de Noe i Schmitt (1986: 498) podríem dir que els estudiants del màster presenten una alta *formabilitat*.

Un altre aspecte interessant és la valoració positiva que fan els alumnes a les millores personals derivades de la realització del màster (figura 4), fet que entronca a la perfecció amb la constatació majoritària que aquests aprenentatges ja formen part de la seva cultura professional i per tant perduraran en el temps més enllà de les condicions de l'entorn (figura 7). Això ens ajuda a assolir la demanda d'un impacte de la transferència que perduri en el temps

**La modificació de la cultura professional és essencial per poder transformar els paradigmes d'intervenció i recerca** de Baldwin i Ford (1988: 63). Creiem que aquest aspecte és un dels punts forts del màster ja que la modificació de la cultura professional aconseguida és un punt essencial per poder transformar els paradigmes d'intervenció i recerca (Schön, 1998).

Una de les possibles explicacions a aquesta modificació de la cultura professional la trobem en dues de les respostes més ben valorades (figures 9 i 10): la capacitat per identificar els paradigmes de l'acció socioeducativa amb un 4'29 i comprendre la pedagogia comunitària com a lloc de trobada de l'acció educativa formal i no formal amb un 4'48. Tant la identificació i comprensió dels paradigmes com la nova visió integradora que aporta la pedagogia comunitària creiem que juguen un paper clau en el canvi de la cultura professional que s'observa.

Un altre aspecte que explica aquesta consolidació de la transferència és la puntuació elevada tant dels aspectes personals que faciliten la transferència (4'16) com els de l'entorn (3'37), uns resultats que encaixen a la perfecció amb els de l'estudi de Moreno, Quesada i Pineda (2010) on aquests factors demostren ser claus per la transferència. De tota manera, la concentració de propostes de millora dirigides a optimitzar el disseny per a la transferència (propostes 5 i 6) ens fan pensar que les activitats del màster, tot i tenir una bona aplicabilitat, poden ser orientades en major mesura cap a la transferència.

La baixa puntuació dels aprenentatges relacionats amb les TIC (figura 11) té una resposta clara amb la proposta 7 d'una major integració d'aquestes tecnologies als aprenentatges del màster.

La baixa expectativa de millora laboral derivada del màster (figura 15) i la puntuació també inferior a la mitjana de l'impacte en termes de remuneració econòmica i ascens laboral (figura 5), es relaciona amb el sentir majoritari dels antics alumnes detectat a les entrevistes i al grup de discussió i a les figures 13 i 14: el màster és vist com una oportunitat per aprendre com a gratificació personal i millora laboral pròpia i no tant com un mecanisme d'ascens en les condicions econòmiques.

Finalment, les puntuacions menys positives dels mòduls del pràcticum i de l'itinerari de recerca (figura 19) s'expliquen amb les propostes de millora 1, 2, 3 i 4, que demanden una estructuració i visió d'aquests mòduls diferent. El fet que una gran part de les propostes de millora se centrin en els apartats del qüestionari menys ben valorats creiem que és un bon indicador de la potència del mètode per avaluar l'impacte, indicar els punts a millorar i acompanyar-los de possibles propostes dirigides a aquesta millora.

## Conclusions

Gràcies a aquest estudi podem concloure que el Màster en Pedagogia Social i Comunitària: Lideratge de la Transformació Socioeducativa (MPS) presenta els següents punts forts i punts febles.

### *Punts forts de l'MPS*

1. L'impacte generat en la cultura professional dels seus alumnes. Aquest és un punt valorat molt positivament (67% el valora amb un 4 sobre 5) i a més a més la majoria dels alumnes (63%) considera que perdura en el temps.
2. Els aprenentatges que es generen als mòduls de Formació Avançada en Pedagogia Social i Comunitària (el 44% els valora com bastant satisfactoris i el 41% com molt satisfactoris) i al de Lideratge de la Transformació Socioeducativa (56% bastant satisfactoris i 26% molt).
3. La capacitat per promoure la visió de la pedagogia social i comunitària com a punt de trobada interdisciplinar i per explicar els paradigmes de l'acció socioeducativa.
4. L'assoliment, en un grau bastant elevat (el 78%), de les expectatives dipositades pels alumnes en la formació.

### *Punts febles de l'MPS*

1. El mòdul de recerca (valorat com poc satisfactori pel 44%), del qual s'indica la dificultat per posar en pràctica els seus continguts.
2. La integració de les TIC als aprenentatges del màster.
3. La manca d'aprenentatges més aplicats en tots els mòduls del màster.
4. L'organització dels mòduls de recerca i els de l'itinerari professionalitzador.

Per intentar millorar proposem als responsables de l'MPS que revisin els continguts, l'organització i la docència del mòdul de recerca i del mòdul del pràcticum. Al mòdul de recerca seria bo que es donés més pes a la recerca qualitativa, que s'impartís al primer semestre del segon curs i que acompanyés més el procés de la recerca de cada alumne.

El pràcticum podria concentrar més sessions en format seminari de grup reduït. Pel que fa a la necessitat de potenciar més els ensenyaments pràctics seria bo fomentar les dinàmiques de *role playing* i l'organització de jornades de bones pràctiques, on els estudiants les poguessin compartir amb els professionals del món socioeducatiu que les lideren. Per integrar les TIC es podrien treballar específicament eines informàtiques útils per al treball en xarxa, la recerca i la intervenció socioeducatives.

Per cloure, i tenint en compte aquestes línies de millora, volem mostrar la nostra valoració positiva de l'impacte del màster: cinc anys després de la seva posada en funcionament el màster ha assolit bona part dels seus objec-



tius i així ho demostren les valoracions positives dels antics alumnes. El seu impacte és elevat, sobretot pel que fa a la modificació de la cultura professional i al fet que la majoria dels exalumnes el recomanarien als companys de feina.

Vicent Marzà i Ibáñez  
Membre del grup de recerca PSITIC de la Universitat Ramon Llull  
VicentMI@blanquerna.url.ed

Jesús Vilar Martín  
Professor de la Facultat d'Educació Social i Treball Social  
Pere Tarrés (URL) i  
membre del grup de recerca PSITIC  
jvilar@peretarres.org

## Bibliografia

- 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". Dins: A G.G. Wang i 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". Dins: *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". Dins: *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". Dins: *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". Dins: *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". Dins: *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". Dins: *Symposium Evaluation Systems in HRD*, Minneapolis. p. 718-725.

**Ubieta, J. R.** (2007). "Models de treball en Xarxa". Dins: *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (36), p. 26-39.

**Ubieta, 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". Dins: *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". Dins: *Documentos de trabajo Universidad de Chile*. 99.
- War, P. B.; Bunce, D.** (1995). "Trainee characteristics and the outcomes of open learning". Dins: *Personnel Psychology*, 48, p. 347-375.
- Yamhill, S.; McLean, G. N.** (2001). "Theories supporting transfer of training". Dins: *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.