

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE UN TÍTULO PROPIO: MÁSTER EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

Evaluative research of a Master's Degree in Diversity

La recherche évaluative d'un titre propre: Máster Élever dans la Diversité

Luis Miguel VILLAR ANGULO* y Olga María ALEGRE DE LA ROSA**

*Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. Correo-e: mvillar@us.es

** Catedrática de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. España. Campus Central, Módulo B. Avda. Universidad, s/n. 38204 La Laguna. Tenerife. Correo-e: oalegre@telefonica.net

BIBLID [0212-5374 (2009) 27, 2; 17-44]

Ref. Bibl. LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO y OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA. Investigación evaluativa de un título propio: Máster Educar en la Diversidad. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2-2009, 17-44.

RESUMEN: Una dimensión importante de la calidad de los programas de postgrado es la calidad de los resultados obtenidos por los graduados. En el estudio de investigación presente, el resultado sometido a investigación es el desarrollo de competencias en los graduados del Máster «Educar en la Diversidad». Se han definido las medidas empíricas de las competencias referenciadas al modelo genérico ampliado de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (E.F.Q.M.). La meta del estudio consistió en examinar el grado en que el desarrollo de competencias de diversidad en graduados predecía sus percepciones de la calidad global del postgrado «Educar

en la Diversidad», y el ajuste del propósito de este postgrado para entrar en el mercado laboral. El modelo evaluativo estima la valoración de distintos beneficiarios de la calidad del Máster «Educar en la Diversidad».

Palabras clave: utilización evaluativa, resultados de graduados, impacto, eficacia institucional, medición de la actuación, indicadores, criterios de calidad.

SUMMARY: An important dimension of quality postdegree programs in higher education is the quality of the outcomes achieved by graduates. In the current research study, the outcome under investigation is the development of competencies in Master graduates of «Educating in Diversity». Empirical measures for the competencies are defined by reference to the expanded generic European Foundation for Quality Management model (E.F.Q.M.). The aim of the study was to examine the extent to which the development of diversity competencies in graduates predicted their perceptions of the overall quality of their postdegree «Educating in Diversity»; and fitness for purpose of their postdegree for entry into the workplace. The evaluation model estimates the stakeholders' assessment of the quality of their Master «Educating in Diversity».

Key words: evaluation use, graduate outcomes, impact, institutional effectiveness, performance measurement, indicators, quality criteria.

RÉSUMÉ: Une dimension importante de la qualité des programmes de postdegré est la qualité des résultats obtenus par les diplômés. Dans l'étude de recherche présente, le résultat soumis à une recherche est le développement de compétences dans les diplômés du Máster *Élever dans la Diversité*. Les mesures empiriques des compétences ont été référencées au modèle générique agrandi de la Fondation Européenne pour la Gestion de Qualité (E.F.Q.M.). Le but de l'étude a consisté à examiner le degré dans lequel le développement de compétences de diversité chez des diplômés prédisait ses perceptions de la qualité globale du postdegré *Élever dans la Diversité*, et l'ajustement du propos de ce Postdegré pour entrer sur le marché de travail. Le modèle évaluatif estime l'évaluation de bénéficiaires distincts de la qualité du Máster *Élever dans la Diversité*.

Mots clés: utilisation évaluative, résultats de diplômés, impacte, l'efficacité institutionnelle, mesure du comportement (rôle), indicateurs, critères de qualité.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación evaluativa ha constatado aprendizajes, percepciones y opiniones de estudiantes y profesores de cinco promociones universitarias. La investigación ha afrontado la evolución del *Máster Universitario Educar en la*

Diversidad (MUED) –título propio– sobre la base de criterios de calidad que explicitamos en la planificación, implantación y en los informes bianuales.

Nos habíamos comprometido con el aseguramiento y el acrecentamiento de la calidad, habíamos estimulado la capacidad de autorregulación de los programas de postgrado y habíamos sostenido la responsabilidad pública de mostrar los resultados de los programas de postgrado. Tomamos la calidad como eje de indagación del presente trabajo y exploramos dentro de su amplio concepto algunos de los modelos de medición de la calidad, conforme había apuntado Tam (2001: 49-50) en su estudio sobre el *aseguramiento y evaluación de la calidad*.

Desde el inicio de MUED mantuvimos una preocupación de carácter científico-evaluativo y por ello planificamos el aseguramiento de la calidad de la titulación con los mismos criterios y subcriterios, y en la mayoría de los casos, con los mismos instrumentos evaluativos para las diferentes promociones. Esto ha significado mantener una metodología para la comparabilidad interna del programa como un estudio de *benchmarking* institucional subjetivo (Altbach, 2002: 163) o una herramienta para conocer las tendencias de inclinación hacia la mejora.

En nuestro trabajo de investigación definimos la calidad del postgrado como las formas de actuación que ha adoptado para satisfacer las necesidades y expectativas de estudiantes, profesorado, egresados, compañeros y beneficiarios. Así lo habían establecido los australianos Warn y Tranter (2001: 193) en su estudio correlacional de las competencias de estudiantes con las titulaciones y con el grado de *ajuste de propósito* a puestos de trabajo.

Representaron los datos de satisfacción del personal el retorno a la auto y heterorreflexión de los agentes que se hilvanan recíprocamente confiriéndoles de este modo a los estudios el carácter de espejo de calidad; además, el MUED asumió para su calidad interna estándares de acreditación profesional, como *metas explícitas sobre dimensiones de la enseñanza* (Delaney, 1997: 244 y 250), *escuchar la voz de los estudiantes* (Martínez y Sauleda, 2006: 10-11) y la gestión anual de la protección de la calidad, porque el control y medida de la satisfacción estudiantil operó como un viaje exploratorio a la renovación, mejora y responsabilidad institucional (Harman, 1998: 348-349). Y no menos importante, a la responsabilidad académica por parte de los gestores del programa.

La responsabilidad de las universidades por sus intervenciones ante los estudiantes ha generado el concepto de responsabilidad o rendición de cuentas (*accountability*) que sirve de alternativa al modelo de análisis de los efectos de las intervenciones de las titulaciones, en la opinión de Folsom y Reardon (2003).

Desde el punto de vista social, esta investigación evaluativa ha puesto a disposición de usuarios y otras personas afectadas por las actividades del postgrado (*stakeholders*, en terminología de Randall, 2002), un informe evaluativo que muestra el apoyo y servicio prestado en la práctica a los estudiantes, así

como también la tipología de empleabilidad alcanzada por los egresados que nos han permitido modelar módulos de contenidos o competencias estudiantiles para un postgrado.

En efecto, esta investigación permitió obtener datos de seguimiento de un postgrado con cinco promociones, cada una con dos años y 1.500 horas de formación, siguiendo los mismos criterios y subcriterios. De este modo, nos inscribíamos en el modo de indagación *análisis causal*, según Mark, Henry y Julnes (1999: 177), donde no sólo considerábamos cada bienio como un estudio de caso, sino que buscábamos los efectos subyacentes de factores programáticos del título. Así, la precisión de la información previa a la matriculación en el postgrado no sólo fue una estrategia para reflejar la misión del programa sino también una variable predictora de la satisfacción (Thomas y Galambos, 2004: 256).

La revisión de la literatura que hicieron Cabrera, Colbeck y Terenzini (2001) reflejó el mandato de los gobiernos para que se exteriorizaran indicadores de actuación de los estudiantes en sus políticas educativas. El estudio de las ganancias de competencias profesionales de los estudiantes mediante indicadores educativos, según Scheirer y Newcomer (2001: 65), resultó prometedor por el análisis de regresión empleado. Complementando esta metodología en la evaluación del postgrado, también indagamos las competencias aprendidas por los estudiantes egresados a través de una metodología cualitativa (grupos de discusión) conforme habían preconizado Mark, Henry y Julnes (1999) en su momento. La serie de cuestionarios que cumplimentaron anónimamente los participantes aumentaron una base de datos que se ensayaba y depuraba bianualmente indicándonos aspectos del contexto, entrada, proceso y resultados, enmarcando así la intrahistoria de la evaluación como se había hecho en otras universidades, caso de la Universidad de Adelaida, según referencia de Cargill (2004: 88).

Calcular el valor del impacto de los egresados en la sociedad fue una de las fases más complejas de completar en el análisis del postgrado. En otros estudios se ha procedido por fases evaluativas (Darabi, 2002: 224), y así lo entendimos también para el caso de MUED. El alcance evaluativo del postgrado estuvo determinado por el concepto de unidad de diseño y función de MUED en el tiempo, frente a otros estudios que otorgan trascendencia evaluativa a la variabilidad interna en cursos o programas de corta duración (Folsom y Reardon, 2003: 444).

Entendimos que para averiguar los efectos del título era necesaria la utilización de una metodología distinta para someter a consideración ese propósito. Recurrimos al magisterio de Stufflebeam (2001: 40) como prueba de la voluntad de nuestra tarea evaluativa: *Se emplean métodos cualitativos y cuantitativos de forma combinada para asegurar la profundidad, alcance y dependencia de los hallazgos*. Consecuentemente, afianzamos el carácter *híbrido* de nuestro modelo evaluativo obteniendo información cuantitativa y cualitativa, como

hicieron los holandeses Edelenbos y Van Buuren (2004: 608), resaltando, de este modo, con los métodos mezclados la *tendencia creciente hacia el pragmatismo en la práctica evaluativa* (McConney, Rudd y Ayres, 2002: 122).

En este estudio, como ya apuntaron Wong y Yeung (2003: 64) en su investigación, opinamos que algunas herramientas necesitaban la incorporación de nuevas variables predictoras, como Thomas y Galambos (2004: 253) habían incluido con *género y clase universitaria*. Asimismo, subrayamos que las ocupaciones sociales y la diversidad de situaciones educativas a las que se enfrentan los evaluadores han trazado sus preferencias por los modelos evaluativo, coincidiendo así con el pensamiento expresado por Patton (2003). Los propósitos, la acumulación de evidencias, el tamaño y representación de los sujetos, las herramientas metodológicas de análisis de datos, la utilización de la evaluación (instrumental, conceptual, procesual y simbólica), según Johnson (1998: 93-94), fueron algunas de las situaciones apuradas de carácter evaluativo ante las cuales se enfrenta responsablemente un evaluador para dar su definición.

Son muchos los evaluadores que se han decantado por ensayar definiciones y exponer modelos de evaluación. También, nosotros debíamos aportar la nuestra antes de proponer el modelo evaluativo. Y es aquí donde entra la autoridad de Patton (2003: 89): *Si se define la evaluación como un juicio del mérito y valor... haga eso y solo eso*.

Admitida esta definición como guía para la evaluación del postgrado, revisamos ideas que son estimables para la diversidad en educación. Así, la mayoría de los cambios curriculares en las titulaciones de pregrado relacionados con la diversidad tienen como propósito incorporar innovaciones que son lentas y que requieren el concurso de muchas voluntades para conocer cómo impacta la mejora en los estudiantes. Así aconteció, por ejemplo, en el estudio de Lindman y Tahamont (2006: 295) de talleres sobre diversidad e inclusión. Atractivos y estimables son igualmente los conceptos de participación y deliberación en educación que, además, subyacen en el modelo *evaluación democrática deliberativa* de House y Howe (referenciado en Stufflebeam, 2001: 74-76). Nuestro postgrado avaló los principios democráticos de participación de los agentes, diálogo con los aspirantes para conocer sus niveles de entrada en el postgrado y deliberación con ellos hasta llegar a mostrar éticamente la valía y utilidad del programa. Estos principios no eran nuevos. Estuvieron en los escritos de Northedge (2003: 31) cuando recomendó que se tratara a estudiantes de distintos orígenes sociales y culturales como agentes que debían participar en los problemas curriculares y organizativos de clase de titulaciones de pregrado para constituir *comunidades de conocimiento*. La investigación participativa supone un importante cambio en las culturas escolares y una mejora en el aprendizaje del alumnado (Ainscow, 2002) y como tal la ejecutamos en el culturas académica de la Universidad de La Laguna (ULL) y de los centros educativos tinerfeños. De igual modo, destacamos la aportación del *Índice para la Inclusión*

(Vaughan, 2002) que está compuesto por un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Tener en cuenta la diversidad del alumnado es, pues, un indicador sustantivo de calidad de enseñanza, que envuelve un proceso de inclusión y mejora continua *centrado en las capacidades de las personas* (Alegre, 2004: 98).

Por todo lo dicho anteriormente, nos planteamos los objetivos de investigación que originaron los problemas y declaraciones hipotéticas:

- 1) Aseguramiento de la calidad de los criterios del programa de postgrado título propio: MUED.
- 2) La comparación de los grupos de estudiantes, egresados y profesores para modelar la actuación en las tareas.
- 3) Las proposiciones sobre la actuación de egresados por compañeros y otras personas afectadas por las actividades del postgrado como resultado del compromiso afectivo con el alumnado del programa de postgrado.
- 4) La identificación y resolución de problemas asociados con percepciones exógenas que pueden iluminar u oscurecer procesos y resultados del programa de postgrado.

El modelo evaluativo original y propio de MUED lo presentamos en la Figura 1 y supone la representación gráfica o esquemática de la realidad compleja del edificio del estudio. En el panorama del primer objetivo de este estudio, basado en el aseguramiento de la calidad, subrayamos algunas variables clave facilitadoras y de resultados del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (E.F.Q.M.). Esta actuación, aunque en otros campos disciplinares, la habían hecho Go y Govers (2000: 81) recalcando los resultados empresariales en destinos turísticos y Westerveld (2003: 415) reduciendo dos grupos de variables en su *Modelo de Proyecto de Excelencia*.

Conforme proseguimos en las declaraciones de objetivos, el modelo evaluativo acentuó asuntos del proceso por cuanto cuestionamos la evaluabilidad del programa, el cambio en las actuaciones de los agentes y la preocupación por la mejora. Con la sucesión de fases y decisiones aludíamos a estudios de evaluadores que habían propuesto modelos evaluativos sobre procesos implícitos, como Stake (2006), que, refiriéndose a estudios de caso, planteó su conocida *evaluación responsiva* (Stufflebeam, 2001: 63-71) y que Johnson (1998: 96) ilustró gráficamente. Otros estudios evaluativos sobre procesos implícitos se refirieron a actividades de profesores y estudiantes que originaban rendimientos iniciales, intermedios y a largo plazo, y así Cooksy, Gill y Kelly (2001: 122) representaron las cinco grandes variables de su estudio.

El objetivo cuatro se refirió a medir el impacto de MUED, que tiene plurales significados, como huella causada por las calificaciones en la representación de competencias, indicios de adaptación a la cultura de la inclusión o emoción

y turbación en la interacción social de contextos desfavorecidos. Un ejemplo de impacto aparece en el estudio de Lennie (2005: 404) que había advertido cómo el impacto del programa *Learners* estuvo asociado con el concepto de enriquecimiento o prosperidad en ámbitos tecnológicos, sociales, psicológicos y políticos. Otro estudio de impacto más discreto fue el de Holsapple y Lee-Post (2006: 69) en el que midieron la influencia de un sistema informativo en los cambios individuales y organizativos. En este repaso de estudios de impacto, Ryan y cols. (2001: 137) trazaron las señales de impacto a través de indicios en la participación y colaboración de las instituciones sociales y empresariales.

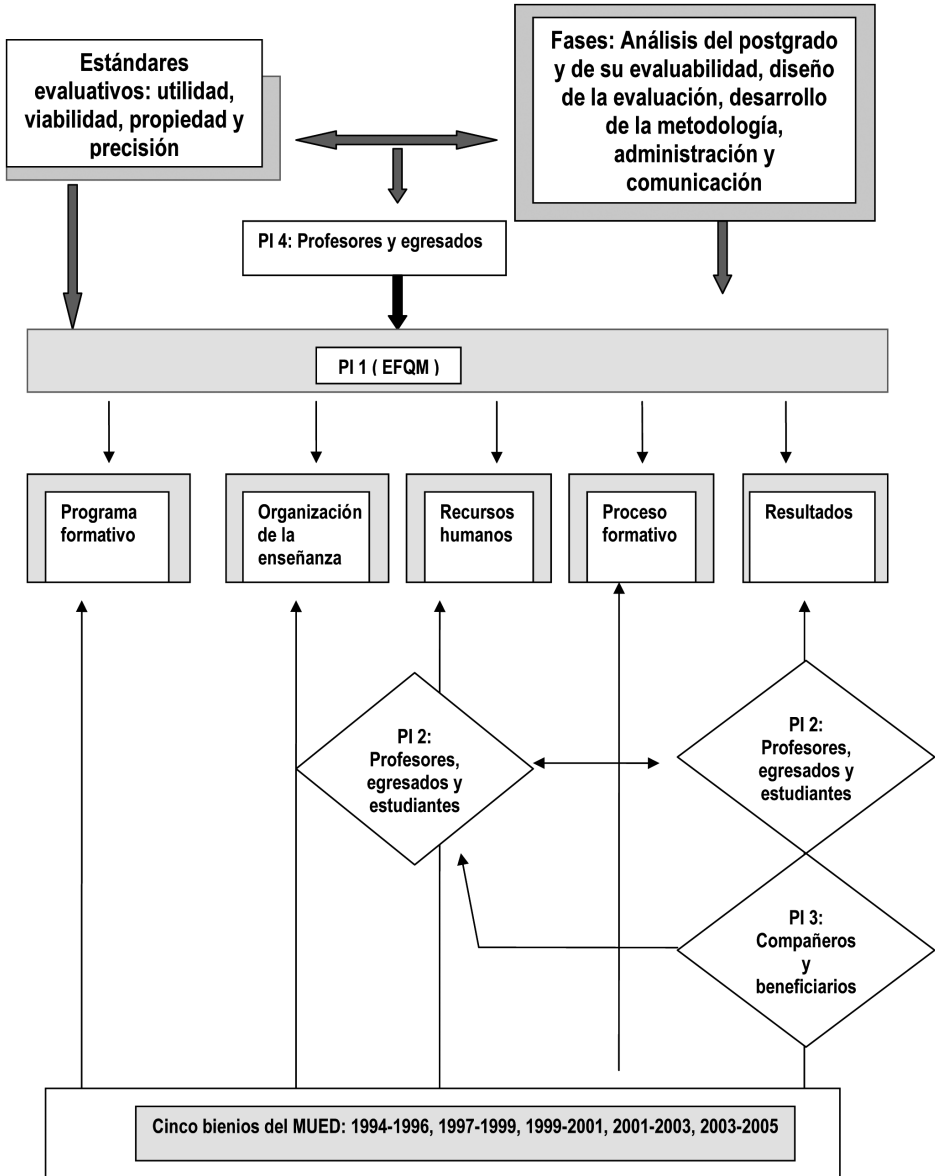
Las declaraciones de objetivos y subsiguientes preguntas dos y tres de investigación de MUED revistieron los enfoques correlacional y predictivo. La descripción de la retroacción dada a estudiantes en cursos supuso la comprobación de la metodología de aprendizaje mediante solución de problemas como ya habían hecho Hendry, Cumming, Lyon y Gordon (2001: 330).

Más complejos son los análisis de la satisfacción y del rendimiento cuando funcionan como constructos que se tienen que operativizar como variables criterio en estudios empíricos. Por ejemplo, en el estudio de Eom, Wen y Ashill (2006: 217) se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales, proponiendo como variables independientes, entre otras, la estructura del curso, la retroacción del tutor, la interacción, etcétera, y como dependientes el rendimiento y la satisfacción estudiantil con los cursos en línea. Por su parte, McConney, Rudd y Ayres (2002: 131) aplicaron métodos mezclados para medir la eficacia de un programa de educación especial (*Save Our Schools*) a través de un modelo predictivo de regresión.

La descripción del modelo evaluativo de MUED aparece en la Figura 1. Los estándares evaluativos de *utilidad, viabilidad, propiedad y precisión* presidieron nuestro estudio (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, Sanders, 1998), como lo había hecho previamente Darabi (2002). Las fases evaluativas fueron indicativas del estándar de precisión: análisis del programa y de su evaluabilidad, diseño de la evaluación, desarrollo de la metodología, administración y comunicación.

Los criterios seleccionados: programa formativo, organización de la enseñanza, recursos humanos, recursos materiales, proceso formativo y resultados del modelo E.F.Q.M. (Flood, 1993) se refirieron a los problemas de investigación 1 (PI 1) estudiados en los cinco bienios de MUED. Situamos los problemas de investigación 2 (PI 2) en recursos humanos y resultados por cuanto las relaciones y predicciones se establecieron entre los grupos de sujetos profesores y estudiantes. Ubicamos los problemas de investigación 3 (PI 3) en resultados, por cuanto los grupos de sujetos (compañeros y beneficiarios) fueron agentes que explicaron los efectos o impacto de MUED. Finalmente, las opiniones y creencias de los problemas de investigación 4 (PI 4) aludieron a todos los criterios del programa formativo así como a las fases y estándares evaluativos del título.

FIGURA 1
 Modelo de investigación evaluativa



2. HIPÓTESIS

- H1. Existe una asociación y una diferencia significativa entre las características demográficas de los estudiantes, egresados y profesores y su representación de las tareas en MUED.
- H2. Se puede explicar y predecir la satisfacción de egresados y profesorado de MUED por medio de un conjunto finito de factores.
- H3. Existe una asociación significativa entre las características demográficas de los compañeros de trabajo y beneficiarios de los egresados y su representación de las tareas en MUED.
- H4. Existen diferencias significativas entre las opiniones de compañeros y beneficiarios respecto al mantenimiento de las competencias de MUED aprendidas por los egresados en el mercado laboral, según un conjunto de variables seleccionadas: edad, género, bienio, centro de trabajo, relación profesional y relación personal.
- H5. Se pueden reducir a factores explicativos, y, al tiempo, construir un modelo a través de una regresión múltiple de la imagen social de egresados y de MUED a partir de las valoraciones de compañeros y beneficiarios de los egresados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto

MUED se impartió en la Universidad de La Laguna donde participaron más de 113 instituciones y asociaciones. La amplitud de conceptos y de acciones prácticas a desarrollar por esta titulación supone un número global de 150 créditos, un total de 1.500 horas distribuidas en Contenidos, Prácticum y Proyecto Fin de Máster (PFM).

3.2. Sujetos

- *Estudiantes*. La muestra referida al *alumnado* estuvo compuesta por un total de 208 estudiantes de las cinco promociones durante once años. Los estudiantes fueron mayoritariamente mujeres (88,5%; N = 184), y tenían menos de 25 años (69,7%; N = 145). Procedían de Tenerife (60,1%; N = 125) y de otras islas de Canarias, así como de la Península y del extranjero. El 61,1% (N = 127) eran licenciados y al iniciar MUED eran estudiantes el 73% (N = 152), y con trabajo, el 26% (N = 54).
- *Profesores*. Esta muestra (N = 235) estaba formada por profesores universitarios (N = 94; 38,4%) o profesionales afines a los diferentes ámbitos de la diversidad (61,6%; N = 151). Equilibrada la proporción de hombres (52,2%; N = 128) y mujeres (47,8%; N = 117). La edad media del profesorado estaba

entre los 40-55 años (53,5%; N = 131). Procedían de Canarias (80,4%; N = 197), Península (14,3%; N = 35) y extranjero (5,3%; N = 13), como Francia, Gran Bretaña, Brasil, Italia, India, EEUU, Argentina, Bélgica y México. Eran doctores el 92,3% (N = 231) de los profesores universitarios y licenciados el 48,5% (N = 199) de los profesionales.

- *Egresados*. Esta muestra constó de 135 egresados que fueron entrevistados mediante entrevista telefónica. Residían en lugares céntricos fundamentalmente en Tenerife (59,3%; N = 80). Mayoritariamente fueron mujeres (87,4%; N = 118) e indicaron que al finalizar MUED se encontraban trabajando el 79,3% (N = 107), frente al 20,7% (N = 28) que no lo hacía. La situación laboral actual de los egresados era del 88,1% (N = 119), que estaba trabajando, frente al 11,9% (N = 16) que no lo hacía, siendo los lugares donde trabajaban centros educativos públicos, ayuntamientos o centros educativos.
- *Compañeros y beneficiarios de egresados*. De cada uno de los egresados seleccionados se recogió información de: a) compañeros de trabajo, y b) beneficiarios vinculados al egresado, que hicieron un total de 303 compañeros y de 707 beneficiarios. En el caso de los compañeros de trabajo, fueron mujeres (76,2%; N = 231) que tenían entre 26 y 35 años, siendo los centros de trabajo preferentemente centros educativos, ayuntamientos y cabildos u hospitales. Los beneficiarios vinculados a los egresados fueron un total de 242 hombres (34,2%) y 465 mujeres (65,8%), que tenían edades comprendidas entre los 16 a los 19 años de edad, seguidos de los que tenían entre 9 y 12 años y los que estaban comprendidos entre los 13 y 15 años. Los centros a los que pertenecían los usuarios vinculados a los egresados de la muestra seleccionada eran centros educativos, ayuntamientos y cabildos, hospitales, entre otros.

3.3. Instrumentos

En la Tabla 1 se muestran los 50 instrumentos utilizados para la recogida de datos vinculados a 16 fuentes informativas que se expresan en la Leyenda:

- Recogida de información procedente de cuestionarios¹.
- Recogida de información procedente de grupos de discusión².
- Recogida de información procedente de documentos académicos³.
- Recogida de información procedente de documentos administrativos⁴.
- Recogida de información procedente de otros documentos académicos y administrativos⁵.

Tabla 1
 Técnicas de recogida de datos

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS VINCULADOS A LAS METAS	META 1					META 2	META 3	META 4	META 5	META 6
	PROGRAMA	ORGANIZACIÓN	REC. HUMANOS	REC. MATERIALES	PROCESO					
1	ASISTE									
2	PORTAMOD									
3	V.A.D.P.	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	CONTEEXA									
5	CONTETRAB									
6	PRACINFO									
7	PRACEXPO									
8	PRACEXPOC									
9	PRACEXPOT									
10	PRACSEGUI									
11	PFMEVAL									
12	PFMMEMO									
13	PFMSEGUI									
14	PRACASIS									
15	PRACDIRE									
16	PRACINF									
17	PFMEXPOT									
18	V.P.C.D.	■	■	■	■	■	■	■	■	■
19	PRE									
20	MATRI									
21	FICHAS									
22	DOCEXP									
23	ASISTEEX									
24	DOCONT									
25	ACTAS									
26	DOCOMI									
27	DIARIOC	■	■	■	■	■	■	■	■	■
28	EVALPROF									
29	HOJAD									
30	ESQUEMA									

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS VINCULADOS A LAS METAS		META 1					META 2	META 3	META 4	META 5	META 6
		PROGRAMA	ORGANIZACIÓN	REC. HUMANOS	REC. MATERIALES	PROCESO					
31	MATERIAL				////		////				
32	HOJAABO			••••			••••				
33	EGREDISCU1										////
34	EGREDISCU2	////	////	////	////						////
35	V.G.A.P.										
36	V.E.U.S.	••••	••••			••••	••••	••••			
37	V.C.E.P.					~~~~			~~~~	~~~~	
38	V.B.E.P. Adultos					~~~~			~~~~	~~~~	
39	V.B.E.P. Niños					~~~~			~~~~	~~~~	~~~~
40	PROFEDISCU										////
41	DOCINS		~~~~			~~~~	~~~~				
42	PDOCEXP		••••				••••				
43	ABONOS		••••				••••				
44	CONTA		••••				••••				
45	ADOCEX		••••				••••				
46	C.C.A.			••••							
47	TRAMITA		••••								
48	REUNE	////	////	////	////	////					
49	DIARIOD	////	////	////	////	////					
50	IMAGEN										

Leyenda:

1. EQUIPO	2. SECRETARÍA	3. COMPAÑEROS ALUMNOS	4. TRIBUNAL PRÁCTICUM	5. TUTORES PRÁCTICUM CENTROS	6. TRIBUNAL P.F.M.
////	••••••••••	///	////	◇◇◇◇	~~~~
7. PROFESORADO	8. COMITÉS	9. ALUMNADO	10. EGRESADOS GRUPO DISCUSIÓN 1	11. EGRESADOS GRUPO DISCUSIÓN 2	12. EGRESADOS
13. COMPAÑEROS EGRESADOS	14. BENEFICIARIOS EGRESADOS	15. PROFESORADO GRUPO DISCUSIÓN	16. INSTITUCIONES COLABORADORAS		
	~~~~	••••			

Notas:

- [1] (3) V.A.D.P.: Cuestionario Valoración Alumnos Durante realización Postgrado. (35) V.G.A.P.: Cuestionario General de Alumnos al finalizar Postgrado. (28) EVALPROF: Cuestionario Estudiantes al finalizar cada sesión, taller o visita del Postgrado para evaluar al Profesorado. (36) V.E.U.S.: Cuestionario Valoración de Egresados sobre Utilidad y Satisfacción del MUED. (18) V.P.C.D.: Cuestionario Valoración Profesorado sobre Calidad Docente del MUED. (37) V.C.E.P.: Cuestionario Valoración de Compañeros de los Egresados del Postgrado. (38) V.B.E.P.: Cuestionario Valoración de Beneficiarios vinculados a los Egresados del Postgrado. Adultos. (39) V.B.E.P. Cuestionario Valoración de Beneficiarios vinculados a los Egresados del Postgrado. Niños. (16) PRACINF: Cuestionario valoración de los alumnos en competencias profesionales durante el Prácticum.
- [2] (33) EGREDISCU1: Transcripción de Grupos de Discusión 1, (34) EGREDISCU2: Transcripción de Grupos de Discusión 2, y (40) PROFEDISCU: Transcripción del Grupo de Discusión.
- [3] (1) ASISTE: Hoja del control Asistencia del alumnado a las sesiones, talleres y visitas del MUED. (4) CONTEEXA: Calificaciones en Exámenes. (5) CONTETRAB: Hoja de evaluación de portafolios de Trabajos de Postgrado. (6) PRACINFO: Informe Prácticum. (7) PRACEXPO: Presentación pública del Prácticum. (8) PRACEXPOC: Hoja de evaluación Prácticum por parte de compañeros. (9) PRACEXPOT: Hoja de evaluación Prácticum por Tribunal. (11) PFMEVAL: Hoja de evaluación PFM. (12) PFMMEMO: Memoria escrita del PFM. (14) PRACASIS: Hoja de asistencia Prácticum. (15) PRACDIRE: Certificación horas asistencia Prácticum. (17) PFMEXPOT: Hojas evaluación de PFM. (25) ACTAS: Actas calificación parcial y final MUED.
- [4] (19) PRE: Hoja de Pre-inscripción. (20) MATRI: Hoja Matrícula de MUED. (21) FICHAS: Ficha Sondeo de Necesidades. (22) DOCEXP: Documentación expediente alumno. (23) ASISTEEX: Hoja Excel. (24) DOCONT: Hojas pagos contables. (29) HOJAD: Hoja adhesión y compromiso Profesorado. (30) ESQUEMA: Esquema docente. (31) MATERIAL: Hojas medios y recursos. (43) ABONOS: Ficha gestión económica. (32) HOJABO: Hoja contabilidad.
- [5] (2) PORTAMOD: Portafolio de Módulo. (10) PRACSEGUI: Hojas de Seguimiento Prácticum. (13) PFMSEGUI: Hoja Seguimiento PFM. (27) DIARIOC: Diario coordinador. (26) DOCOMI: Documentos Actas reuniones de diferentes Comités MUED. (41) DOCONS: Documentación relaciones Instituciones Colaboradoras. (42) PDOCEXP: Documentación expediente profesorado. (44) CONTA: Documentación trámites contabilidad. (45) ADOCEX: Documentación contable expediente alumnado. (46) C.C.A.: Cuestionario Calidad Académica. (47) TRAMITA: Documentación relativa a tramitación títulos. (49) DIARIOD: Diario Director. (48) REUNE: Actas reuniones Equipo organizador. (50) IMAGEN: Documentación relativa a imagen y publicidad.

### 3.4. Análisis de datos

Realizamos un análisis estadístico de datos mediante el programa SPSS-13.1 (Palant, 2007) en tablas de contingencia y de relación entre variables y exploramos las diferencias de medias mediante el contraste *t de Student* o el ANOVA de una vía, en función del tipo de variables. En el caso de variables multinomiales con ordinales o de intervalo utilizamos la prueba ANOVA. Además empleamos el modelo de regresión lineal previo al análisis factorial. El

proceso de análisis cualitativo de datos se realizó con el programa informático *Atlas/ti versión 5.2* (Muñoz, 2005) que nos permitió recopilar y organizar textos en una unidad hermenéutica a fin de proporcionar una comprensión general de los grupos de discusión.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. *Evidencias en el conocimiento de los procesos esenciales para ofrecer un postgrado de calidad en la organización universitaria de la Universidad de La Laguna*

- *Programa formativo*: Para los estudiantes han sido relevantes y coherentes los módulos de contenidos más vinculados a los aspectos prácticos, talleres y visitas, así como el aprendizaje de programas y técnicas específicas. Los profesores manifestaron su elevado acuerdo respecto a que MUED cumplió con sus objetivos de formación y especialización profesional con coherencia. Respecto a los efectos o el impacto que los contenidos han producido, los estudiantes mencionaron la oportunidad de profundizar en el ámbito de la diversidad, la profesionalización y formación novedosa. Los contenidos fueron enriquecedores, interesantes, mostrando amplitud, variedad y presencia de personas de otras universidades, etcétera. Los egresados destacaron el impacto o efecto vinculado a que MUED les facilitó la entrada al mundo laboral y mejoró posibilidades de empleo. El profesorado valoró como impacto de MUED el hecho de que especializara al alumnado y les preparara profesionalmente (valoraciones por encima del 82% en todos los bienes).
- *Organización*. Recalaron los participantes los aspectos organizativos, la información proporcionada, la publicación de materiales elaborados por el alumnado, entre otros. Asimismo, destacaron el alto grado de relación social y académica mantenida con tutores y dirección (65,5%; N = 78).
- *Recursos humanos*. Referido al profesorado, los estudiantes incidieron en que los profesores tuvieron altura y calidad, y que poseían en grado elevado las competencias de: claridad, motivación, interés, saber utilizar una metodología adecuada, conexión, entre otras.
- *Recursos materiales*. A juicio del profesorado las condiciones relativas a la infraestructura y servicios de MUED, así como los materiales y recursos fueron idóneos.
- *Proceso formativo*. La adecuación metodológica del profesorado fue valorada por los estudiantes de manera alta y muy alta en todas las

ediciones de MUED. Además, los estudiantes y egresados valoraron el sistema tutorial destacando el trato y la calidad humana de los tutores, así como su cercanía, amabilidad y disponibilidad. El profesorado manifestó estar totalmente de acuerdo con el sistema evaluativo teniendo un nivel de exigencia elevado. El desarrollo del Prácticum propició a juicio de los tutores de los centros las siguientes competencias de los estudiantes: puntualidad (97,3%; N = 144); constancia (99,3%; N = 147); responsabilidad (97,3%; N = 144); interés y motivación (93,9%; N = 39); creatividad (91,2%; N = 135). Respecto al Proyecto Fin de Máster los estudiantes expusieron temas que han sido publicados en revistas y libros de difusión nacional.

- *Resultados.* Las respuestas que los estudiantes dieron cuando se les preguntó por los atributos de MUED que más les gustaron consistieron en las siguientes: calidad, motivación, adecuación, aplicabilidad y practicidad, así como buena organización. El 84% (N = 100) de los egresados manifestaron elevada satisfacción con la formación recibida. El profesorado informó que estuvo satisfecho con su docencia en MUED (83,2%; N = 119).

Respecto al mantenimiento de las capacidades conseguidas por los egresados, éstos indicaron que adquirieron y mantuvieron las capacidades siguientes: adquisición de conocimientos sobre educación en la diversidad (89,7%; N = 121), desarrollo de estrategias para atender a la diversidad (70,4%; N = 95), participación e implicación en tareas educativas como profesional (75,5%; N = 102), análisis y reflexión sobre las realidades profesionales experimentadas (77%; N = 104), trabajo en grupo de forma colaborativa (74,1%; N = 100), estructuración y elaboración de informes y memorias (75,5%; N = 102), presentación pública de informes de investigación (63,9%; N = 83). Respecto al dominio de competencias laborales, los estudiantes indicaron su situación laboral antes, durante y al finalizar MUED reflejándose la evolución en cuanto al incremento en el número de trabajos ofrecidos a los estudiantes.

#### 4.2. Comparación de los grupos de estudiantes y profesores para modelar la actuación de las tareas

A fin de conocer los factores que contribuyen a explicar y predecir el grado de satisfacción de egresados y profesorado llevamos a cabo un análisis de predicción y un análisis factorial.

*Egresados.* Las diferentes dimensiones obtenidas tras la aplicación del análisis de componentes principales nos permitió ofrecer una explicación del 69% de la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los egresados al cuestionario *V.E.U.S. (Cuestionario Valoración de Egresados sobre Utilidad y Satisfacción de MUED)*. El proceso de factorización nos facultó construir un

modelo para predecir la satisfacción de los egresados en función de la *Utilidad, Interés y los Siete componentes* derivados del análisis factorial. Ese modelo definió los diferentes aspectos valorativos de MUED (sus posibles predictores), actuando como variable criterio la satisfacción autoinformada por los egresados. Realizamos todos los análisis bajo el procedimiento *Regresión* (SPSS.13.1). Optamos por introducir paso a paso los siete factores de primer orden obtenidos como fruto de la factorización previa, precedidos por las variables *Utilidad e Interés* definidas en su momento. El resultado del análisis de los diferentes modelos sucesivos obtenidos, atendiendo al principio de parsimonia, condujo a un modelo de predicción estructurado sobre seis dimensiones, cuyas características descriptivas esenciales presentamos en la Tabla 2.

TABLA 2  
Modelo de predicción de seis dimensiones  
sobre la satisfacción general con el MUED de los egresados

SATISFACCIÓN GENERAL MUED: egresados		R	R ²	F	gl	Sig	Beta	t	Sig
DIMENSIONES PREDICTIVAS DE SATISFACCIÓN	<i>Factor 1:</i> Facilitación del acceso al mundo laboral de los egresados de MUED.	,733	,538	19,022	6 98	,000	,456	6,426	,000
	<i>Factor 2:</i> Adquisición de competencias relevantes en la ejecución del rol profesional.						,312	4,474	,000
	<i>UTILIDAD:</i> Utilidad percibida de los contenidos (módulos) y actividades formativas del MUED.						,174	2,290	,024
	<i>Factor 5:</i> Ampliación de perspectivas en relación a la atención a la diversidad.						,216	3,038	,003
	<i>Factor 6:</i> Estructura del programa formativo.						,180	2,	,011
	<i>Factor 3:</i> Adquisición de la formación adecuada en relación a la atención a la diversidad (relevancia del programa formativo).						,179	2,564	,012

Como elementos de juicio para determinar la bondad del modelo de predicción obtenido, además del *coeficiente de determinación* ( $R^2$ ) que permite afirmar con capacidad de predicción del 53,8% de la varianza observada y la diferencia, estadísticamente significativa ( $F(6,98) = 19,022$ ;  $p < ,000$ ) entre las sumas cuadráticas de la varianza explicada por el modelo de predicción obtenido y los residuales, analizamos el histograma de frecuencias de los residuales y el gráfico de regresión de los residuos tipificados del V.E.U.S., acomodándose el ajuste a la normalidad de los residuales, lo que contribuyó a reforzar la idea de la bondad estadística del modelo de predicción obtenido. Las dimensiones que apuntan a cierta capacidad predictiva sobre la variable criterio fueron:



- *Factor 1:* Facilitación del acceso al mundo laboral de los egresados de MUED.
- *Factor 2:* Adquisición de competencias relevantes en la ejecución del rol profesional.
- *Utilidad:* Utilidad percibida de los contenidos (módulos) y actividades formativas de MUED.
- *Factor 5:* Ampliación de perspectivas en relación a la atención a la diversidad.
- *Factor 6:* Estructura del programa formativo.
- *Factor 3:* Adquisición de la formación adecuada en relación a la atención a la diversidad (relevancia del programa formativo).

*Profesorado.* El mismo análisis se realizó a partir del cuestionario *V.P.C.D. (Cuestionario Valoración Profesorado sobre Calidad Docente de MUED)* (N = 245). Como resultado de la extracción se obtuvieron 11 factores de primer orden que explicaron el 82,34% de la varianza observada en las respuestas a dicho cuestionario y que condujo a un modelo de predicción estructurado sobre siete dimensiones, cuyas características descriptivas esenciales fueron las que mostramos en la Tabla 3.

TABLA 3  
 Modelo de predicción de seis dimensiones  
 sobre la satisfacción general del profesorado con el MUED

SATISFACCIÓN GENERAL CON EL MUE: profesorado		R	R ²	F	gl	Sig	Beta	t	Sig
DIMENSIONES PREDICTIVAS DE SATISFACCIÓN	<i>Factor 2:</i> Flujo de información entre profesorado y la organización del MUED.	,757	,574	43,243	7 225	,000	,453	10,399	,000
	<i>Factor 5:</i> Impacto y efectos del programa formativo.						,366	8,419	,000
	<i>Factor 7:</i> Valoración de las condiciones, temporalización, recursos y materiales disponibles.						,305	7,007	,000
	<i>Factor 8:</i> Recursos didácticos y de comunicación.						,281	6,379	,000
	<i>Factor 4:</i> Relación con el alumnado del MUED.						,187	4,299	,000
	<i>Factor 1:</i> Relevancia y pertinencia percibida del programa formativo.						,132	3,031	,003
	<i>Factor 3:</i> Relaciones con la dirección y coordinación del MUED.						-,110	-2,518	,012

Las dimensiones siguientes apuntan cierta capacidad predictiva sobre la variable criterio para el caso de los profesores:

- *Factor 2*: Flujo de información entre profesorado y la organización de MUED.
- *Factor 5*: Impacto y efectos del programa formativo.
- *Factor 7*: Valoración de las condiciones, temporalización, recursos y materiales disponibles.
- *Factor 8*: Recursos didácticos y de comunicación.
- *Factor 4*: Relación con el alumnado de MUED.
- *Factor 1*: Relevancia y pertinencia percibida del programa formativo.
- *Factor 3*: Relaciones con la dirección y coordinación de MUED.

#### 4.3. *Proposiciones sobre la actuación de egresados por compañeros y beneficiarios como resultado del compromiso afectivo con el alumnado de MUED*

A juicio de compañeros y beneficiarios de los egresados, se mantuvieron las capacidades aprendidas en MUED por parte de los egresados de manera muy elevada en todas las competencias. Además seguimos un proceso de análisis similar al explicado anteriormente empleando la variable imagen social que actuaba como criterio en el nuevo modelo de regresión.

*Compañeros*. El resultado del análisis condujo a un modelo de predicción estructurado sobre tres dimensiones, cuyas características descriptivas esenciales mostramos en la Tabla 4.

TABLA 4  
Modelo de predicción de tres dimensiones sobre la imagen social de los egresados a partir de las opiniones de sus compañeros

IMAGEN SOCIAL DE LOS EGRESADOS: compañeros de trabajo		R	R ²	F	gl	Sig	Beta	t	Sig
DIMENSIONES PREDICTIVAS IMAGEN SOCIAL	<i>Factor 1</i> : Competencia general percibida en el campo de la diversidad.	,775	,571	132,454	3 299	,000	,613	16,174	,000
	<i>Factor 3</i> : Percepción del egresado como profesional reflexivo.						,405	10,680	,000
	<i>Factor 2</i> : Percepción de dinamismo, colaboración y compromiso en el egresado.						,177	4,658	,000

Una vez realizado un análisis de regresión lineal sobre la variable imagen social de los egresados, utilizando como predictores la percepción de competencias de los egresados por los compañeros con los que interactúan

(obtenida como resultado de la factorización de las opiniones vertidas en el cuestionario *V.C.E.P. (Cuestionario Valoración de Compañeros de los Egresados del Postgrado)*, con la finalidad de responder a la hipótesis de partida acerca de la posibilidad de construir un modelo explicativo de la imagen social de los egresados, obtuvimos las dimensiones siguientes que registran cierta capacidad predictiva sobre la variable criterio:

- *Factor 1*: Competencia general percibida en el campo de la diversidad.
- *Factor 3*: Percepción del egresado como profesional reflexivo.
- *Factor 2*: Percepción de dinamismo, colaboración y compromiso en el egresado.

*Beneficiarios adultos*. El resultado del análisis llevó a un modelo de predicción estructurado sobre dos dimensiones, cuyas características descriptivas esenciales son exponemos en la Tabla 5.

TABLA 5

Modelo de predicción de dos dimensiones sobre la imagen social de los egresados a partir de las opiniones de los beneficiarios adultos vinculados a los mismos

IMAGEN SOCIAL DE LOS EGRESADOS: beneficiarios adultos		R	R ²	F	gl	Sig	Beta	t	Sig
DIMENSIONES PREDICTIVAS IMAGEN SOCIAL	<i>Factor 1</i> : Competencia general percibida en el campo de la diversidad.	,712	,507	92.537	2 180	,000	,684	13,074	,000
	<i>Factor 3</i> : Percepción del egresado como profesional reflexivo.						,197	3,761	,000

Una vez realizado un análisis de regresión lineal similar al anterior (cuestionario *V.C.E.P. adultos*), alcanzamos las dimensiones siguientes que registraron cierta capacidad predictiva sobre la variable criterial:

- *Factor 1*: Competencia general percibida en el campo de la diversidad.
- *Factor 3*: Percepción del egresado como profesional reflexivo.

*Beneficiarios niños*. El resultado del análisis de los diferentes modelos sucesivos obtenidos, atendiendo al principio de parsimonia, formalizó un modelo de predicción estructurado sobre los dos factores (predictores), cuyas características descriptivas esenciales mostramos en la Tabla 6:

TABLA 6

Modelo de predicción de dos dimensiones sobre la imagen social de los egresados a partir de las opiniones de los beneficiarios niños vinculados a los mismos

IMAGEN SOCIAL DE LOS EGRESADOS: beneficiarios niños		R	R ²	F	gl	Sig	Beta	t	Sig
DIMENSIONES PREDICTIVAS IMAGEN SOCIAL	<i>Factor 2:</i> Percepción de compromiso y capacidad para atender a la diversidad.	,816	,666	510.386	2	,000	,693	27,120	,000
	<i>Factor 1:</i> Metodología docente que favorece la atención a la diversidad.						,431	16,891	,000

Una vez realizado un análisis de regresión lineal similar al anterior (cuestionario V.C.E.P. niños), obtuvimos las dimensiones siguientes que registran cierta capacidad predictiva sobre la variable criterial:

- *Factor 2:* Percepción de compromiso y capacidad para atender a la diversidad.
- *Factor 1:* Metodología docente que favorece la atención a la diversidad.

FIGURA 2

Impacto de los Contenidos de los Módulos de los Programas Formativos según las percepciones de los egresados del MUED

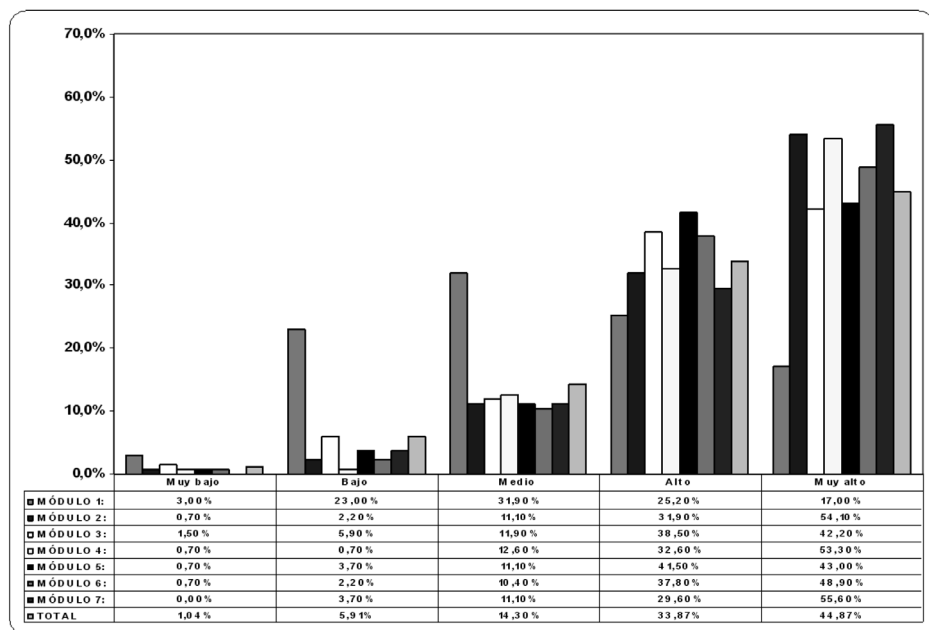
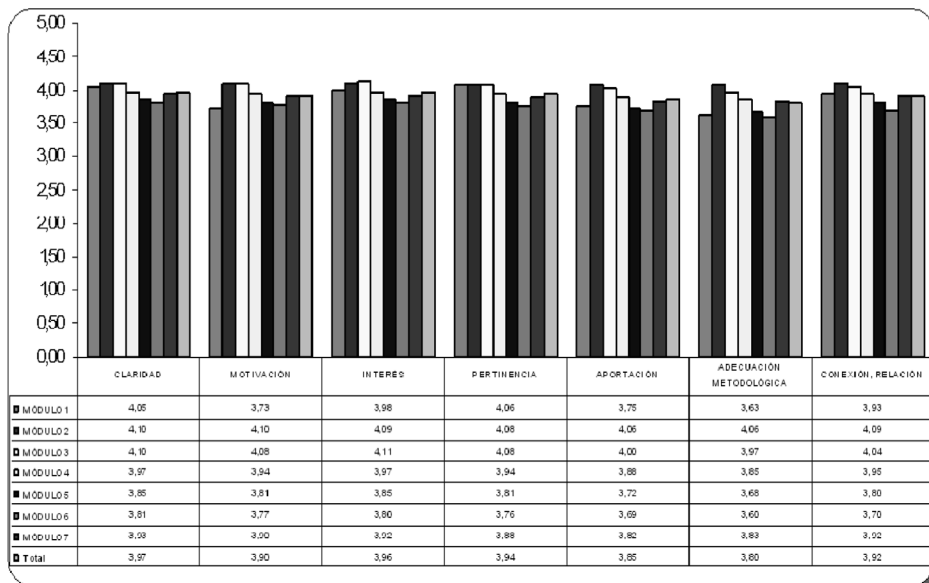


FIGURA 3  
 Competencias docentes del profesorado del MUED  
 en todos los Módulos, según las percepciones de los estudiantes

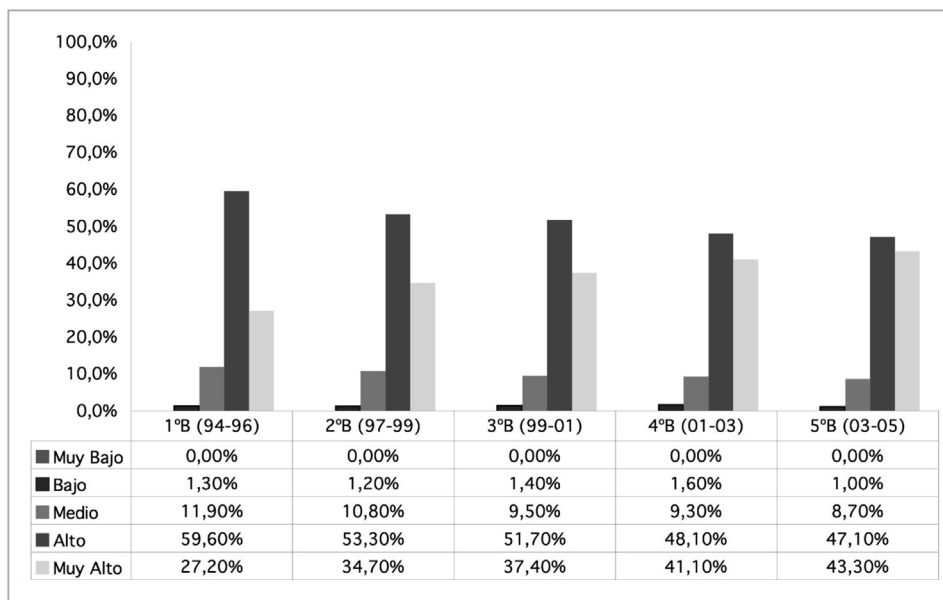


#### 4.4. Identificación y resolución de problemas asociados con percepciones exógenas que pueden iluminar u oscurecer procesos y resultados de un programa de postgrado

Creados dos grupos de discusión con egresados, conocimos sus opiniones, actitudes y valores sobre el valor y mérito de MUED. Las dimensiones valorativas que surgieron del análisis de los grupos fueron subpreguntas y para cada una de las dimensiones valorativas surgió una red conceptual que representó el conjunto de expresiones y manifestaciones realizadas por los diferentes integrantes del grupo, que mantuvieron relación entre sí o que contribuyeron a comprender mejor la valoración realizada (Figura 5). Los datos del grupo de discusión revelaron satisfacción de los egresados destacando aspectos ya indicados en los cuestionarios relativos a algunos asuntos teóricos de contenidos o profesorado, alta valoración de ponentes y contenidos de MUED, así como una valoración de las prácticas y de su grado de inserción en el mundo laboral.

Del grupo de discusión con los profesores surgieron también dimensiones valorativas que se esquematizaron en una nueva red conceptual representativa del conjunto de expresiones y manifestaciones realizadas por los diferentes

FIGURA 4  
 Metodología docente del Profesorado del MUED,  
 según las percepciones de los estudiantes durante el Máster



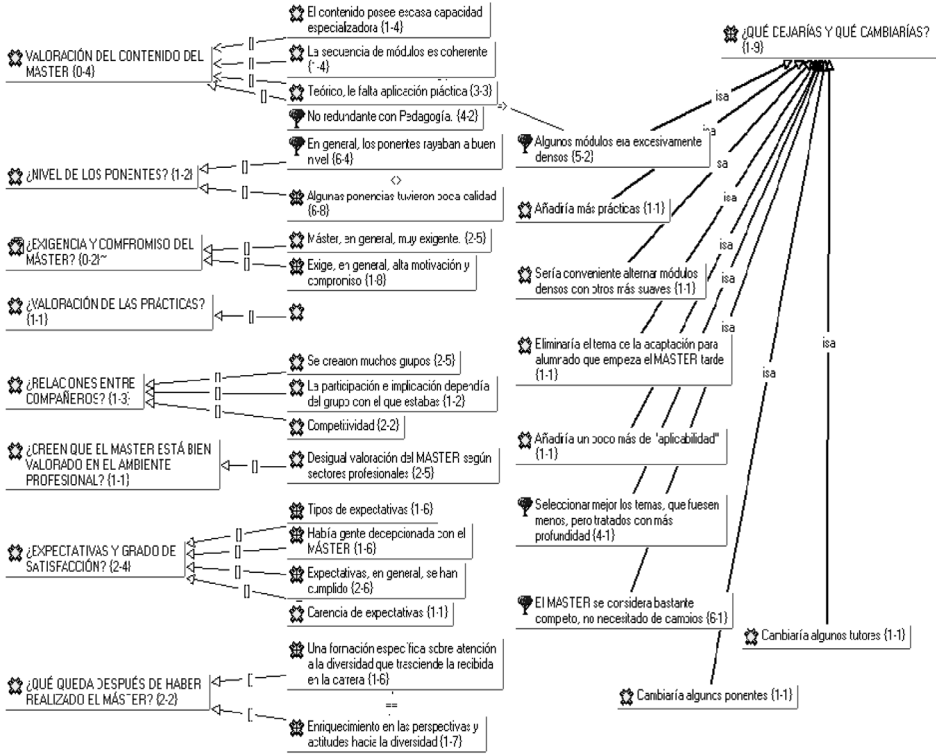
integrantes del grupo y que mantuvieron relación entre sí o que contribuyeron a comprender mejor la valoración realizada (Figura 6). Los datos manifestaron la satisfacción de los profesores acentuando aspectos ya adoptados en los cuestionarios relativos al valor y mérito de MUED en su carácter profesionalizador, alto nivel de exigencia, compromiso con el profesorado, con el alumnado y con las instituciones colaboradoras.

## 5. DISCUSIÓN

La primera pregunta de esta investigación se vinculaba al aseguramiento de la calidad del programa formativo. Los estudiantes y egresados valoraron el impacto que los contenidos tuvieron para su práctica profesional. Siguiendo el estudio fenomenológico de Samuelowicz y Bain (2001: 307), los egresados creyeron en el control de los contenidos aproximándose así a una concepción didáctica de MUED centrada en el profesor. Enunciaron básicamente puntos fuertes vinculados a aspectos organizativos, como le sucedió a Díaz (1998) en su innovación curricular de la Universidad de Sevilla. Los estudiantes y egresados destacaron competencias del profesorado, congruentes con

FIGURA 5

Dimensiones de la red conceptual valorativa de los egresados respecto al MUED

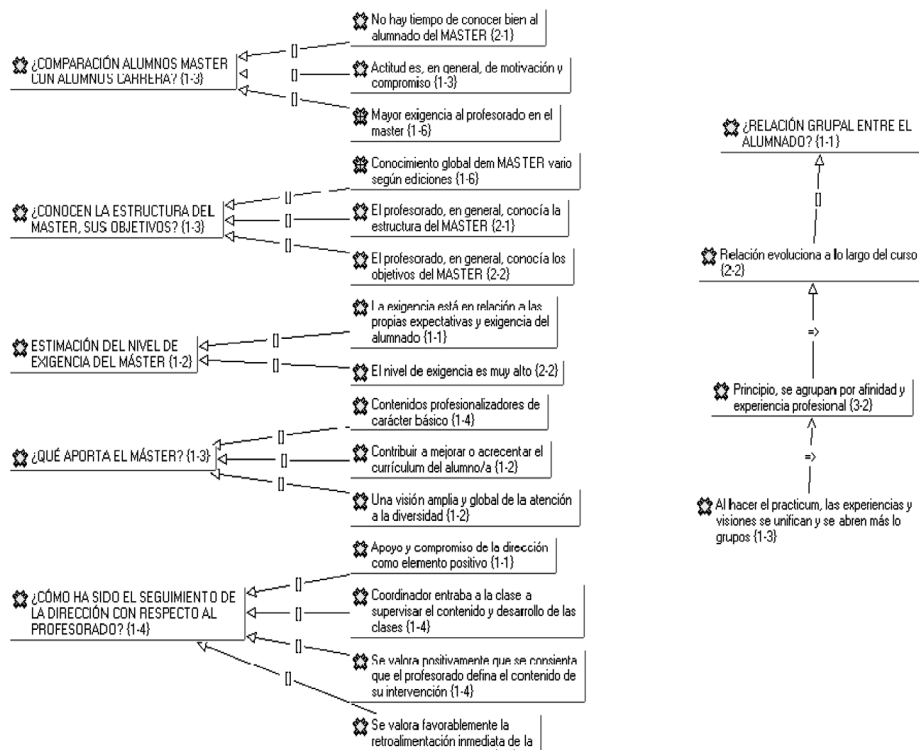


los encontrados por García-Valcárcel (1992). El profesorado autoevaluó sus competencias coincidiendo sus percepciones con los atributos de profesores excelentes subrayados en el estudio de Kane, Sandretto y Heath (2004: 292). El profesorado informó de la idoneidad de las condiciones docentes, mientras que los estudiantes indicaron en la adecuación metodológica, tutorial y evaluativa, hallazgo concomitante con el de Penberthy y Millar (2002: 252). Asimismo, destacaron los Proyectos Fin de Máster por su nivel y difusión en publicaciones (Alegre, 2002; Alegre y cols., 2002; Alegre, 2006b). El grado de satisfacción y mantenimiento de capacidades lo ratificaron estudiantes, egresados y profesores, como hallaron Randall (2002) o Jongbloed (2003).

La segunda pregunta comparaba las características demográficas de estudiantes, egresados y profesores y su representación de las tareas, así como la búsqueda de factores predictivos de satisfacción, obteniéndose entre los hallazgos relaciones entre la situación laboral al inicio del Postgrado, Prácticum y

FIGURA 6

Dimensiones de la red conceptual valorativa del profesorado respecto al MUED



Proyecto Fin de Máster, como ocurrió en el estudio de Bean y Bradley (1986: 410). Obtuvimos comparaciones entre el profesorado que reflejaron su diversidad, como indicamos previamente en estudios teóricos (Villar y Alegre, 2003) y empíricos (Alegre, 2006a). Los factores predictivos de satisfacción para los egresados fueron que MUED facilitó el acceso al mundo laboral y que permitió la adquisición de competencias profesionales relevantes, asuntos que habían destacado en sus estudios por Caro y cols. (2000) y Thomas y Galambos (2004). En el caso del profesorado, la satisfacción tuvo como elementos predictores: la relevancia y pertinencia percibida del programa formativo, el flujo de información o el impacto y efectos del programa formativo, y estos elementos forman parte de la autoevaluación de la docencia, como señalan Huberty (2000) o Villar (2004).

La tercera pregunta buscaba la asociación existente entre las características demográficas de los compañeros y beneficiarios de los egresados y su



representación de las tareas así como los factores que contribuyen a explicar la imagen social que compañeros y beneficiarios tienen de los egresados. Para el caso de los compañeros, hallamos diferencias para las siguientes competencias: analiza críticamente las posibilidades para atender la diversidad y buena actitud ante el trabajo en grupo en función del centro de trabajo. En el caso de los beneficiarios, la competencia demuestra las destrezas adquiridas fue destacada por los beneficiarios adultos, y mi profesor es un buen maestro la enfatizaron los niños, que tienen relación con el centro de trabajo. Los egresados conservaron las capacidades aprendidas en el mundo laboral a juicio de compañeros y beneficiarios como un importante criterio de calidad y de excelencia de un programa formativo (Villar y Alegre, 2004). Derivamos un modelo predictivo de la imagen social de los egresados. En el caso de compañeros y beneficiarios adultos este modelo predictivo reflejó un peso importante de los factores como: competencia general percibida en el campo de la diversidad, percepción de dinamismo y compromiso en el egresado, o percepción del egresado como profesional reflexivo. En el caso de niños, los factores con mayor peso predictivo fueron: competencia general percibida en el campo de la diversidad y percepción del egresado como profesional reflexivo.

La cuarta pregunta buscaba las diferencias en las opiniones, actitudes y valores de los egresados y profesores que confrontan sus ideas y sentimientos para llegar a una conclusión sobre el valor y mérito de MUED. Los datos de grupos de discusión reflejaron de manera cualitativa la elevada satisfacción respecto al valor y mérito de MUED.

## 6. CONCLUSIONES

Primera. Se ha realizado el aseguramiento de la calidad MUED a lo largo de los cinco bienios que lo constituyen.

Segunda. Existen relaciones entre las competencias aprendidas por los estudiantes en MUED y las desarrolladas como egresados en el mercado laboral. Es decir, se ha confirmado H1.

Tercera. Se puede explicar y predecir la satisfacción de egresados y profesorado de MUED comprobándose, por tanto, H2.

Cuarta. Existen relaciones entre las características demográficas de los compañeros de trabajo y beneficiarios de los egresados y su representación de las tareas en MUED. Es decir, se ha verificado H3.

Quinta. Existen diferencias significativas entre las opiniones de compañeros y beneficiarios respecto al mantenimiento de las competencias de MUED aprendidas por los egresados en el mercado laboral. Es decir, se ha probado H4.

Sexta. Se pueden reducir a factores explicativos, y, al tiempo, construir un modelo a través de una regresión múltiple de la imagen social de egresados de MUED a partir de las valoraciones de compañeros y beneficiarios de los egresados. Es decir, se ha confirmado H5.

## 7. PERSPECTIVAS A PARTIR DE ESTE ESTUDIO

Este estudio evaluativo aviva la conveniencia de soluciones ingeniosas argumentales para catalizar el cambio curricular sobrevenido por la reforma de las titulaciones. La catarsis de los grados en las universidades tiene que aprovechar experiencias evaluativas dilatadas en el tiempo que han deparado secuencias memorables en las acciones de los agentes intervinientes en el proceso evaluador. La atmósfera creada en MUED fue de emocionada conexión académico-profesional, y aquí quizá se cifre el principal logro de este dilatado programa, que anticipó los esfuerzos de voluntario compromiso en los que se debe robustecer la institución universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Alegre, O. M. (Dir.) (2002). *Educación en la Diversidad: bases conceptuales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2004). Atiende la Diversidad del Alumnado Universitario. En L. M. Villar (Coord.). Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria (pp. 97-121). Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- (2006a). Evaluación del programa de postgrado «Educar en la Diversidad» por los profesores. *Revista de Educación*, 340, 299-340.
- (Dir.) (2006b). *Inclusión y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Alegre, O. M.; Jiménez, B.; Capote, M. y Martín, A. (2002). Guía para la elaboración de informes de postgrado. Tenerife: Globo.
- Altbach, P. G. (2002). Research and Training in Higher Education: The State of the Art. *Higher Education in Europe*, XXVII (1-2), 153-168.
- Bean, J. P. y Bradley, R. K. (1986). Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *The Journal of Higher Education*, 57 (4), 393-412.
- Cabrera, A. F.; Colbeck, C. L. y Terenzini, P. T. (2001). Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices and Student Learning: The Case of Engineering. *Research in Higher Education*, 42 (3), 327-352.
- Cargill, M. (2004). Transferable skills within research degrees: a collaborative genre-based approach to developing publication skills and its implications for research education. *Teaching in Higher Education*, 9 (1), 83-98.
- Caro, F. J. y cols. (2000). Aproximación Participativa a la Gestión de Empresas por medio de Proyecciones y Análisis de Casos. En Actas de las II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad, volumen II (pp. 167-180). Sevilla: ICE.
- COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (Ed.). SANDERS (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Cooksy, L. J.; Gill, P. y Kelly, P. A. (2001). The program logic model as an integrative framework for a multimethod evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 24, 119-128.
- Darabi, A. (2002). Teaching Program Evaluation: Using a Systems Approach. *American Journal of Evaluation*, 23 (2), 219-228.

- Delaney, A. M. (1997). Quality Assessment of Professional Degree Programs. *Research in Higher Education*, 38 (2), 241-264.
- Díaz, E. (1998). La defensa jurídica de los intereses colectivos. Tres casos actuales en Andalucía: Pegalajar (Jaén), Nerva (Huelva) y La Alameda de Hércules (Sevilla). En L. M. Villar, J. P. Vargas y J. A. Morales (Coords.). *Revista de Enseñanza Universitaria. Número Extraordinario 1998. Calidad en la Enseñanza Universitaria. I Jornadas Andaluzas* (pp. 243-249).
- Edelenbos, J. y Van Buuren, A. (2004). The Learning Evaluation. A Theoretical and Empirical Exploration. *Evaluation Review*, 29 (6), 591-612.
- Eom, S. B.; Wen, H. J. y Ashill, N. (2006). The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Empirical Investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4 (2), 215-235.
- Folsom, B. y Reardon, R. (2003). College Career Courses: Design and Accountability. *Journal of Career Assessment*, 11 (4), 421-450.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del «buen profesor» universitario según estudiantes y profesores. *Revista Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- Go, F. M. y Govers, R. (2000). Integrated quality management for tourist destinations: a European perspective on achieving competitiveness. *Tourism Management*, 21, 79-88.
- Harman, G. (1998). The Management of Quality Assurance: A review of international practice. *Higher Education Quarterly*, 52 (4), 345-364.
- Hendry, G. D.; Cumming, R. G.; Lyon, P. M. y Gordon, J. (2001). Student-centred Course Evaluation in a Four-year, Problem Based Medical Programme: issues in collection and management of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (4), 327-339.
- Holsapple, C. W. y Lee-Post, A. (2006). Defining, Assessing, and E-Learning Success: A Systems Perspective. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4 (1), 67-85.
- Huberty, C. J. (2000). An approach to Annual Assessment and Evaluation of University Faculty. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (3), 241-251.
- Johnson, R. B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21, 93-110.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*, 57 (2), 110-135.
- Kane, R.; Sandretto, S. y Heath, Ch. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Lennie, J. (2005). An Evaluation Capacity-Building Process for Sustainable Community IT Initiatives, Empowering and Disempowering Impacts. *Evaluation*, 11 (4), 390-414.
- Lindman, J. M. y Tahamont, M. (2006). Transforming Selves, Transforming Courses: Faculty and Staff Development and the Construction of Interdisciplinary Diversity Courses. *Innovative Higher Education*, 30 (4), 289-304.
- Mark, M. M.; Henry, G. T. y Julnes, G. (1999). Toward an Integrative Framework for Evaluation Practice. *American Journal of Evaluation*, 20 (2), 177-198.
- Martínez, M. A. y Sauleda, N. (2006). Las universidades en la era numérica: nuevas tecnologías, nuevos problemas, nuevas teorías. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Eds.). *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, vol. I (pp. 5-25). Alcoy: Marfil.

- McConney, A.; Rudd, A. y Ayres, R. (2002). Getting to the Bottom Line: Method for Synthesizing Findings Within Mixed-method Program Evaluations. *American Journal of Evaluation*, 23 (2), 121-140.
- Northedge, A. (2003). Rethinking Teaching in the Context of Diversity. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 17-32.
- Penberthy, D. L. y Millar, S. B. (2002). The «Hand-off» as a Flawed Approach to Disseminating Innovation: Lessons from Chemistry. *Innovative Higher Education*, 26 (4), 251-270.
- Randall, J. (2002). Quality Assurance: Meeting the Needs of the User. *Higher Education Quarterly*, 56 (2), 188-203.
- Ryan, C. W. y cols. (2001). A Process for evaluation of a multi-faceted Educational Renewal Project. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 133-151.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Scheirer, M. A. y Newcomer, K. (2001). Opportunities for program evaluators to facilitate performance based management. *Evaluation and Program Planning*, 24, 63-71.
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (1), pp. 47-54.
- Thomas, E. H. y Galambos, N. (2004). What Satisfies Students? Mining Student-Opinion Data with Regression and Decision Tree Analysis. *Research in Higher Education*, 45 (3), 251-269.
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 197-201.
- Villar, L. M. (2004). Autovalórese. En L. M. Villar (Coord). Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria (pp. 575-601). Madrid: Pearson. Prentice-Hall.
- Villar, L. M. y Alegre, O. M.^a (2003). El codiciado carro de heno: metáforas de enseñanza universitaria. En M. A. Amigo. Humanismo para el siglo XXI (pp. 303-312). Bilbao: ICE. Deusto.
- (2004). Manual para la excelencia en la enseñanza superior. Madrid: McGraw-Hill.
- Warn, J. y Tranter, P. (2001). Measuring Quality in Higher Education: a competency approach. *Quality in Higher Education*, 7 (3), 191-198.
- Westerveld, E. (2003). The Project Excellence Model: linking success criteria and critical success factors. *International Journal of Project Management*, 21, 411-418.
- Wong, E. K. P. y Yeung, A. S. (2003). Evaluation of teacher development programs: Participant satisfaction and recommendation. *Studies in Educational Evaluation*, 29 (1), 57-66.