

# *La evaluación de un programa de formación para profesores principiantes universitarios*

CRISTINA MAYOR RUIZ  
Departamento de Didáctica y O.E.  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

Son numerosas las iniciativas que contemplan la evaluación del programa como un componente esencial de los proyectos formativos. Para este objetivo, los profesores responden a un cuestionario y asisten a una sesión de evaluación conjunta entre profesores y monitores. El análisis de datos y los resultados procedentes de todo el proceso son presentados en este estudio.

## SUMMARY

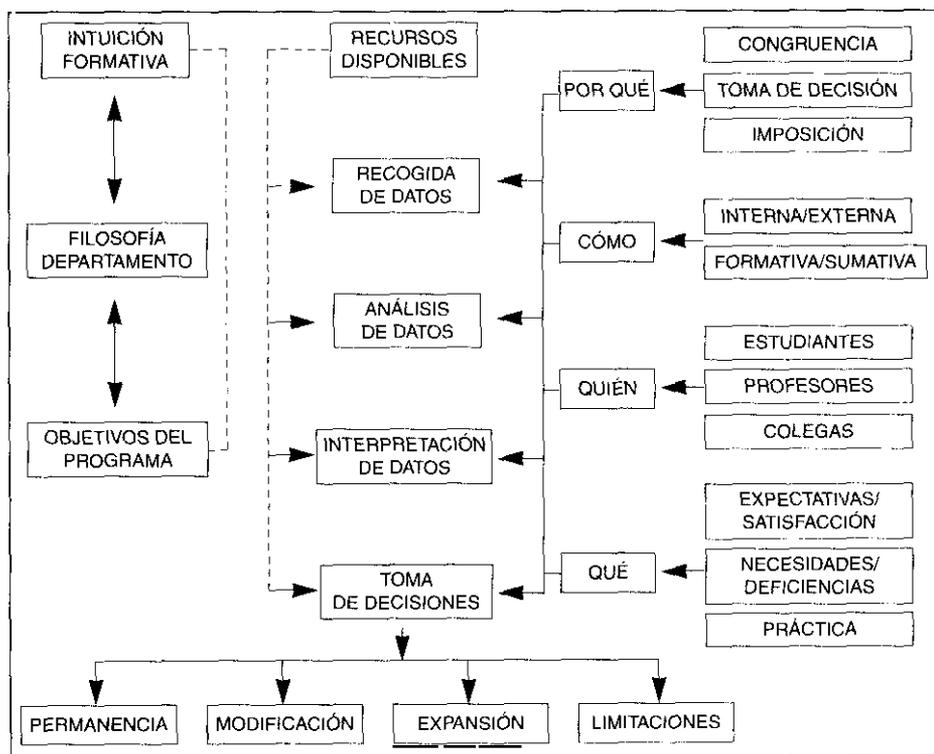
They are numerous the initiatives that envisage the evaluation of the program as an essential component of the formative projects. For this objective, the teachers answer to a questionnaire and attend a session of evaluation joint between teachers and monitors. The analysis of data and the results originating from all the process are presented in this study.

### **1. La evaluación de programas formativos para profesores universitarios**

Son numerosas las iniciativas que contemplan la evaluación del programa como un componente esencial de proyectos formativos. Teichler (1992) afirma que «*la evaluación de los programas se considera también como una parte integral del desarrollo del curriculum*» (p. 1943). Los planteamiento evaluativos, así como los elementos analizados, dependen de los objetivos de la experiencia,

de los participantes y de las estrategias metodológicas usadas. Así una autora que representa un modelo para la evaluación de programas formativos que contempla cada uno de estos elementos y sus relaciones es Slimmer (1983). En la Figura 1 podemos observar la secuencia de los distintos momentos del proceso y las influencias de las que cada aspecto participa; podemos asimismo afirmar que es éste un modelo bastante completo ya que recoge las distintas etapas en la evaluación de programas formativos, en las que más tarde profundizaremos.

Pero debemos comenzar presentando los distintos conceptos que sobre la evaluación de programas hemos revisado. Celorrio (1993) define la evaluación de un programa formativo como «la valoración cuidadosa y sistemática de sus características y de su funcionamiento, con la finalidad de determinar la calidad del mismo para tomar decisiones sobre posibles soluciones o cambios válidos para llegar a ellas» (p. 121). Completa esta perspectiva Worthen (1992) quien define la evaluación de programas como «aquellas acciones emprendidas para juzgar el valor o la utilidad de un programa de mejora (...). La evaluación del currículum puede calificarse como evaluación de programas si el currículum se enfoca hacia el cambio o la mejora; no obstante, la evaluación de programas a menudo no implica una valoración del currículum» (p. 2524).



Como estamos comprobando en ambos planteamientos existe un elemento común cual es determinar la calidad-utilidad del propio programa, cuestión que no siempre es tenida en cuenta. El planteamiento evaluativo dependerá linealmente del **propósito** u objetivo de tal proceso; en este sentido se entiende que los propósitos más frecuentes, aunque no los más necesarios o convenientes, en la evaluación de programas son:

1. Rendir cuentas del valor del programa: Guba y Lincoln (1981) sostienen que una de las pocas cuestiones que distintas perspectivas tienen en común es la idea de que la evaluación podría determinar el valor de un programa educativo.
2. Ayudar en la toma de decisiones: Worthen y Sanders (1987) consideran «la evaluación como un proceso para identificar y recoger información que ayude a la toma de decisiones» (p. 44). Las tomas de decisiones pueden ir dirigidas a la aplicación; a la continuación, expansión y certificación.
3. Servir como función política, bien para recoger apoyos, o para encontrar oposición.

La evaluación de programas puede ser un elemento que aparece en diferentes momentos del proceso formativo. Un esquema de las etapas a considerar en una evaluación de programas formativos se presenta en el trabajo de Antúnez y otros (1987):

- Se inicia el proceso con una «Fase Previa Diagnóstica» o **Evaluación Formativa Inicial**, consistente en verificar la coherencia entre el diseño y el diagnóstico de condiciones previas. El instrumento más acorde según los autores es la entrevista.
- **Evaluación formativa procesual**: Se realiza durante el período de formación, aun cuando hay que tener presente que la dinámica de trabajo va a determinar modificaciones y adaptaciones sucesivas; supone por tanto un período de control-regulación en el que se recoge información que posibilite la adaptación metodológica (acomodación de la línea de trabajo a las necesidades, niveles y expectativas) y la medida del progreso en la consecución de objetivos. Instrumento recomendado la observación de las sesiones y la aportación documental. Esta evaluación formativa debe pretender, según los autores «proporcionar elementos y generar información para la toma de decisiones desde un enfoque prospectivo» (Antúnez y otros, 1987: 71).
- **Evaluación sumativa final**: es la más frecuente y además es la que menos información aporta y con menos precisión. El cuestionario es el instrumento más idóneo.

- **evaluación de impacto:** centrada en los cambios reales visibles, para lo cual es necesario atender a dos aspectos: los cambios en el comportamiento y habilidades del profesor, y los cambios en las estructuras organizativas y funcionales del centro. La observación y el cuestionario son las técnicas sugeridas.

Pero ello no significa que todos los procesos evaluativos completen cada una de estas etapas, sino que existen iniciativas que están más centradas en una aspecto u otro. Un ejemplo de ello es el modelo longitudinal, basado en tres fases: evaluación sumativa, formativa y confirmativa presentado por Siegel y Hanson (1994); el cual está básicamente dirigido hacia los resultados, procedimientos y criterios para abordar estas fases.

Algunos enfoques alternativos sobre la evaluación de programas los presenta Worthen (1992) a través de cinco categorías o modelos, muchos de ellos centrados ampliamente en este tema, aún cuando algunos de ellos se dirigen más específicamente a la evaluación del curriculum:

- 1) **Enfoque sobre la congruencia entre la ejecución y los objetivos:** Representado por Tyler, quien propone un proceso en el cual los grandes objetivos estaban establecidos en términos de comportamientos y medidos con instrumentos estandarizados; los resultados se comparaban con los objetivos a fin de determinar hasta qué punto la ejecución era congruente con las expectativas.
- 2) **Enfoque de la gestión de decisiones:** Basado en el modelo de evaluación de Stufflebeam, a través del cual el evaluador identifica las decisiones y recoge información sobre las relativas ventajas o desventajas de cada decisión, a fin de decidir cuál es la más apropiada. La evaluación resulta una función explícitamente compartida entre los evaluadores y los tomadores de decisiones.
- 3) **Enfoque orientado a la elaboración de juicios:** Este modelo permite que los expertos emitan juicios sobre el programa que examinan, aun cuando muchos evaluadores no están dispuestos cumplir la simple función de jueces educativos, por lo que proponen al alternancia con otros enfoques.
- 4) **Enfoques contrapuestos:** Incluye prácticas divergentes de evaluaciones, que pueden definirse como de naturaleza contrapuesta; un esfuerzo planificado para generar puntos de vistas opuestos dentro de la evaluación global.
- 5) **Enfoque pluralistas-intuitivos:** El evaluador es un retratista de los valores y necesidades de todos los grupos e individuos afectados en el programa, que calibra y equilibra esta variedad de juicios y criterios de un modo intuitivo.

No obstante, este análisis de modelos de evaluación de programas ha demostrado que estos planteamientos han fracasado en la normalización de criterios y que las bases teóricas sobre las que se fundamentan los mismos carecen de axiomas, no son deductivas, ni tienen poder de predicción, ni han sido probadas ni validadas empíricamente (Worthen, 1992).

En función de estos resultados, para Worthen (1992) existen cuatro áreas en el tema de la evaluación de programas que deben ser mejoradas:

- La evaluación carece de una base adecuada de conocimiento, de forma que guíe la práctica.
- Los estudios de evaluación raramente se evalúan.
- Los evaluadores de programas no llegan a comprender la naturaleza política de la evaluación.
- Los evaluadores de programas hacen una elección restrictiva de los enfoques y técnicas de evaluación. Sin embargo, Lawrenz y McCreath (1988) utilizan procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para evaluar dos programas de formación para profesores en ejercicio y comparar las ventajas y desventajas de los métodos de evaluación.

En este sentido, Schaffer, Stringfield y Wolfe (1992), Villar y Marcelo (1992) y Villar (1994) apoyan insistentemente la proliferación de proyectos de investigación centrados en la evaluación de programas formativos. Es importante para nuestro trabajo considerar las matizaciones que sobre los términos evaluación y supervisión realizan Dagley y Orson (1991). Los autores afirman que en la investigación educativa es común el uso indiscriminado de ambos términos y ello conlleva problemas. *«La evaluación está referida a las tareas administrativas de enjuiciar la efectividad y calidad de la enseñanza, para después determinar la futura promoción del profesor (Pittman y Slate, 1989) (evaluación sumativa). La supervisión está referida al desarrollo de procesos encaminados a mejorar los comportamientos instruccionales del profesor (...) Claramente el concepto de supervisión que hemos desarrollado coincide con el de evaluación formativa.»* (p. 73).

Coincidimos con Villar y Marcelo (1992) cuando afirman que en el ámbito de la evaluación de planes de formación se producen fundamentalmente dos lagunas, una en cuanto a la falta de cultura evaluativa y otra en cuanto al propio concepto. En primer lugar, *«no existe en nuestro país una tradición asentada de evaluación de las actividades educativas en general y de formación del profesorado en particular. En segundo lugar, la evaluación es un concepto que genera reservas, desconfianza o escepticismo»* (p. 419). A estos problemas, debemos añadir un tercero encabezado por los instrumentos y técnicas de recogida de información.

En la evaluación de programas formativos es común el uso de instrumentos y procedimientos de investigación de corte cuantitativo, así como apuntan Cook y Reichardt (1986) *«el creciente interés por los métodos cualitativos en investi-*

*gación evaluativa procede de la insatisfacción con el estilo de evaluaciones cuantitativas y de una nueva concepción de la adecuación del modelo científico cuantitativo a la evaluación de programas de intervención (...). Los métodos cualitativos son apropiados por sí mismos como procedimientos de estimación de la evaluación del impacto de un programa»* (p. 75). Es por ello que en nuestro trabajo hemos intentado atender a las dos vertientes; podemos encontrar en la fase que hemos denominado de Reflexión o también calificada de evaluación del impacto, una aportación más cualitativa, y en esta última, dedicada a la evaluación del propio programa, de sus componentes, estructura, etc., por una concepción más cuantitativa, aunque, pensamos que sin olvidar la dimensión de calidad.

Esta decisión ha sido adoptada, entre otros motivos, porque cuando se utilizan modelos cualitativos en la evaluación de programas aparecen problemas de inferencia, intrínsecos al entorno de los procesos sociales en marcha; es por ello que un diseño experimental para tal objetivo no causa estos problemas (Cook, y Reichardt, 1986). Estos autores presentan dos tipos de evaluación de programas de formación:

- *Análisis de impacto*: empleado para estimar el impacto general del programa en quienes fueron participantes. Está basado en la cuestión sobre el éxito o fracaso de un programa. Normalmente de corte cuantitativo.
- *Análisis de proceso*: concentrado en los elementos internos del programa, preocupados por cómo funciona, generalmente utilizando técnicas cualitativas.

En este sentido estos tipos de evaluación se presentan en nuestro trabajo. Entendemos que la Fase de Reflexión supone conocer la aplicación práctica de cada uno de los contenidos del programa, es decir, supone describir e interpretar los componentes del proceso que no se han asimilado e interiorizado y que por tanto son deficientes en la práctica de los profesores universitarios. Esto supone una evaluación del impacto del programa desde una línea cualitativa, fundamentada en la grabación de vídeo y en las entrevistas como elementos del estudio de caso.

Complementario a esta actividad, analizaremos en este epígrafe, la evaluación del programa en cuanto a sus componentes, estructura, documentación, monitores, etc., que hemos desarrollado en base a unos cuestionarios y a la grabación de una sesión de evaluación con el conjunto de participantes.

Esta aportación, más o menos novedosa, puesto que en principio parece contraria a la que apuntan Cook y Reichardt (1986), (quienes afirman que la evaluación de proceso debe ser cualitativa y la evaluación del impacto general es cuantitativa). Estas afirmaciones no se pueden entender drásticamente, ya que los mismos autores reconocen que «*los análisis de proceso que tratan de evaluar los componentes del programa (desde una línea cualitativa) proporcionan una escasa información sobre los efectos generales del programa*» (p.203), aún cuando los análisis enlazados de una y otra metodología

resultan raros y escasos. Nuestra intención ha estado por aunar ambos esfuerzos y situar la evaluación sobre el impacto en una perspectiva más cualitativa, menos anclada en los conceptos de eficiencia y más dirigida a los procesos de mejora.

## 2. Los profesores participantes en el programa formativo

Los profesores que han participado en nuestro programa básicamente han configurado la muestra de los instrumentos utilizados para la evaluación del mismo. El programa ha reunido a los profesores universitarios que participaban en el Seminario de «Formación para Profesores Principiantes en Estrategias Didácticas» y que por tanto poseían un contrato de trabajo en la Universidad Hispalense a partir de 1990, es decir, cuya experiencia docente no superaba tres años, para así poderlos considerar profesores noveles.

Los cuestionarios fueron distribuidos para el pretest en la «Sesión Cinco» (una sesión intermedia) del Seminario, con el objeto de recoger información sobre la marcha del mismo; e igualmente se distribuyen en la «sesión 10», sesión final o de evaluación, para recoger la información que configurará el postest.

En las tablas que presentamos a continuación aparecen los datos referidos a los sujetos pertenecientes a la muestra durante los dos momentos de recogida de información, un total de veintiocho en el pretest y de quince en el postest, además de los datos que conforman las variables de estudio (Sexo, Facultad y Grupo de Titulación).

Como vemos en la tabla 1 el porcentaje de hombres que ha contestado a los cuestionarios pretest y postest es sensiblemente superior al de las mujeres en ambos casos, superando en tres y un puntos respectivamente las puntuaciones femeninas, por lo que podemos decir que la variable sexo está prácticamente igualada.

**TABLA 1**  
**Frecuencias de sujetos en función del sexo**

|                 | SEXO    |         |         |         |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|
|                 | F       |         | %       |         |
|                 | Pretest | Postest | Pretest | Postest |
| 1. Hombres..... | 15      | 8       | 53,6    | 53,3    |
| 2. Mujeres..... | 12      | 7       | 42,9    | 46,6    |
| Total .....     | 27      | 15      | 100     | 100     |

Cada una de las carreras a las que pertenecen los sujetos de la muestra se han agrupado en torno a cinco **grupos de titulaciones** básicas:

Cuando nos referimos al «Grupo de Titulación» estamos considerando una distribución arbitraria que realizamos de los distintos Departamentos, en función de la naturaleza de la distintas áreas de conocimiento, categorización frecuentemente utilizada en la administración universitaria. Básicamente son cinco grupos de titulaciones, aún cuando en el trabajo de Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) se atiende a tres grupos, ya que pensamos que la distribución en base a cinco categorías está más ajustada a la realidad.

**CUADRO 1**  
**Distribución de titulaciones de la Universidad de Sevilla**

| <i>Grupos</i>       | <i>Titulaciones</i>   |
|---------------------|---|
| Grupo 1 (Humanas)   | • Filosofía, Geografía e H. <sup>a</sup> , Filología, Pedagogía, Psicología y Bellas Artes. |
| Grupo 2 (Sociales)  | • Derecho, Económicas, CC. Información, Empresariales, Graduado Social y Trabajo Social.    |
| Grupo 3 (Ciencias)  | • Matemáticas, Física, Química, Biología, Farmacia e Informática y Estadística.             |
| Grupo 4 (Técnicas)  | • Arquitectura, Ingenieros Industriales, Agrícolas y Politécnica.                           |
| Grupo 5 (Sanitaria) | • Medicina, CC. Salud, Odontología.   |

Como observamos en la tabla 2 mayoritariamente los profesores principiantes se distribuyen tanto en el pretest como en el postest en el Grupo 2 (Sociales) con unos índices superiores al cincuenta y cinco por ciento; seguido del Grupo 1 (Humanas) con valores igual o superior al veinte por ciento. En el pretest sobresale el Grupo 5 (Sanitarias) y en postest el Grupo 3 (Ciencias).

Los sujetos que han contestado a los cuestionarios se reparten mayoritariamente en **titulaciones** como Económicas, Enfermería, Derecho y Psicología. El índice de abstención en las respuesta es mayor en el postest (asciende a cuatro sujetos) mientras que en el pretest aparece únicamente el sujeto de Ingeniería del Diseño en la opción «No Contesta» (NC).

**TABLA 2**  
**Frecuencias de sujetos en función del grupo de titulación**

| <i>Grupos</i>            | <i>Pretest</i> |      | <i>Postest</i> |      |
|--------------------------|----------------|------|----------------|------|
|                          | F              | %    | F              | %    |
| Grupo 1 (Humanas).....   | 6              | 21,4 | 3              | 20   |
| Grupo 2 (Sociales).....  | 16             | 57,1 | 8              | 53,3 |
| Grupo 3 (Ciencias).....  | 2              | 7,1  | 2              | 13,3 |
| Grupo 4 (Técnicas).....  | 1              | 3,5  | 1              | 6,6  |
| Grupo 5 (Sanitaria)..... | 3              | 10,7 | 1              | 6,6  |
| Total.....               | 28             |      | 15             |      |

**TABLA 3**  
**Frecuencia de sujetos por titulaciones en pretest/postest**

| <i>Titulaciones</i>                     | <i>Pretest</i> |      | <i>Postest</i> |      |
|---|----------------|------|----------------|------|
|   | F              | %    | F              | %    |
| Contabilidad.....                       | 11             | 38,3 | 5              | 40   |
| Enfermería.....                         | 3              | 10,7 | 1              | 6,6  |
| Derecho Penal.....                      | 3              | 10,7 | 1              | 6,6  |
| Psiquiatría.....                        | 3              | 10,7 | 2              | 13,3 |
| Teoría Económica.....                   | 1              | 3,6  | NC             |      |
| Ingeniería Energética.....              | 1              | 3,6  | 1              | 6,6  |
| Teoría e H. <sup>a</sup> Educación..... | 1              | 3,6  | 1              | 6,6  |
| Geografía Física.....                   | 2              | 7,1  | NC             |      |
| Comunicación Audiovisual.....           | 1              | 3,6  | NC             |      |
| Álgebra.....                            | 2              | 7,1  | 2              | 13,3 |
| Ingeniería Diseño.....                  | NC             |      | NC             |      |
| Total.....                              | 27             |      | 15             |      |

En cuanto a los **años de experiencia** habría que señalar que el 53,6% de la muestra está en su primer año de experiencia docente y el 39,3% en su segundo año; podemos afirmar entonces que son mayoritariamente principiantes con menos de tres años de experiencia, lo cual favorece los objetivos de nuestro estudio y del programa que diseñamos.

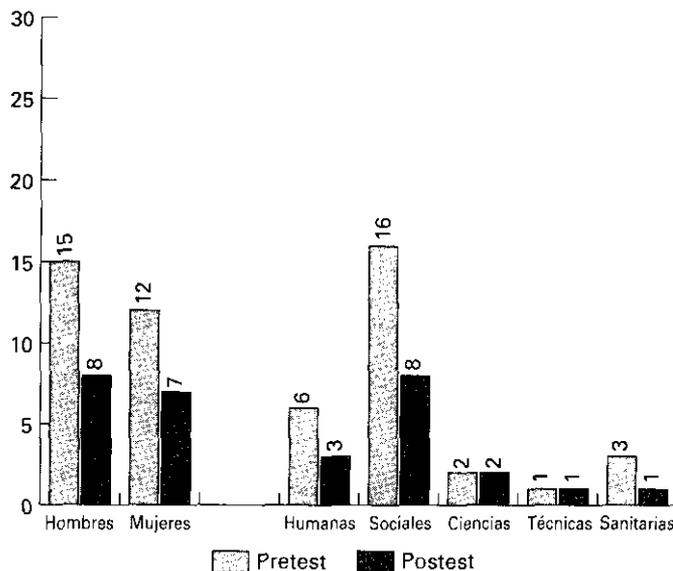


Figura 1. Histograma sobre características de profesores participantes en seminario formativo.

### 3. Los instrumentos utilizados en la evaluación del programa

La evaluación del programa que presentamos está basado en el análisis de los distintos componentes del mismo; es por ello que incluimos tanto la valoración de los monitores que han participado para su desarrollo como la de los documentos aportados en el seminario.

El instrumento que hemos utilizado para la evaluación del «Seminario de formación para profesores principiantes en estrategias didácticas» proviene de la adaptación básicamente del cuestionario del mismo nombre diseñado por Villar y Marcelo (1992), y de algunas incorporaciones que ya Sánchez (1993) había modificado del original.

El objetivo de este instrumento es recoger el interés y la utilidad que para los participantes en el programa ha tenido el mismo, así como conocer las distintas percepciones sobre las posibles deficiencias estructurales o técnicas que se han advertido durante su desarrollo.

El «Cuestionario de Evaluación del Seminario» original atiende a doce items sobre los diversos elementos de esta actividad, al que Sánchez (1993) incluye algunas cuestiones abiertas. Para nuestro trabajo hemos revisado e incorporado varias preguntas más específicas para nuestros objetivos. Es por ello que el «**Cuestionario de Evaluación del Seminario revisado**», se configura con varias secciones, cada una de ellas con una finalidad determinada.

### Secciones del Cuestionario de Evaluación del Seminario

Sección 1.ª: 22 declaraciones cerradas.

Sección 2.ª: 3 preguntas abiertas.

Sección 3.ª: 11 Competencias docentes de los monitores.

Sección 4.ª: 25 adjetivos sobre el perfil del seminario.

Sección 5.ª: 9 declaraciones cerradas sobre el documento.

Sección 6.ª: 3 preguntas abiertas sobre el documento.

Así en primer lugar se ofrece una batería de 22 cuestiones relativas a los distintos elementos del programa, que hemos agrupado para su mejor comprensión en siete dimensiones: Contenidos, metodología, organización, relaciones, monitores, impacto y una más global dirigida a la actividad formativa como tal.

### CUADRO 3

#### Distribución de ítems por dimensiones

| <i>Dimensiones</i> | <i>Declaraciones</i>   |
|--------------------|--|
| CONTENIDO          | <p>1. Los contenidos abordados durante las sesiones del seminario están siendo interesantes por su novedad y originalidad.</p> <p>-6. Me he aburrido en el seminario porque la información desarrollada era irrelevante para los objetivos que se pretenden cubrir</p> <p>7. El contenido del seminario se está adecuando a las necesidades y expectativas que tengo.</p>  |
| METODOLOGÍA        | <p>2. La experiencia de entrenamiento basada en un proceso de tres fases (lectura, observación y representación de destrezas) es muy útil.</p> <p>3. Me está gustando el seminario porque encuentro en él una nueva forma de desarrollar las sesiones por parte del coordinador.</p> <p>-9. Estoy tenso en el seminario porque se recomienda la actuación ante el resto de compañeros y a veces ante cámaras de video.</p> <p>12. El desarrollo del seminario me está haciendo reflexionar sobre mi propia enseñanza y centrarme en aspectos que, aunque los conocía, nunca había reparado detenidamente en ellos.</p> |
| ORGANIZACION       | <p>-10. El seminario está tan organizado que no se aceptan modificaciones o sugerencias que proponemos los profesores participantes.</p> <p>15. El tiempo empleado en el seminario me parece escaso.</p> <p>16. La organización del curso está siendo muy acertada.</p>  |

**CUADRO 3**  
*(Continuación)*

| <i>Dimensiones</i>     | <i>Declaraciones</i>   |
|------------------------|--|
| RELACIONES             | -8. Me está defraudando el seminario porque no pudo expresar mis opiniones y sentimientos con libertad.<br>13. Las relaciones entre el/os coordinador/es y los participantes son relajadas y proporcionan la buena marcha del seminario.<br>14. Durante las sesiones se estimula y motiva la participación y la presentación ante los compañeros de experiencias docentes propias. |
| MONITORES              | 17. La variedad de monitores está aportando gran riqueza de perspectivas didácticas, algo que considero vital para este tipo de formación.<br>18. Se está percibiendo gran dominio del contenido en los monitores.   |
| IMPACTO                | 11. Durante el desarrollo del seminario estoy adquiriendo seguridad y confianza en mi tarea docente.<br>19. La posibilidad de compartir experiencias con otros compañeros me ayuda a resolver mis propios conflictos y dilemas como docente novel.<br>20. La formación adquirida en el seminario está repercutiendo directamente en mi tarea docente diaria.                       |
| ACTIVIDAD<br>FORMATIVA | 4. Si se convoca otro seminario sobre este tema lo recomendaría a otros compañeros.<br>5. En estos días he comentado con otros compañeros el valor y la funcionalidad de este seminario.<br>21. Considero este tipo de programas muy útiles para formar a profesores universitarios.<br>22. Hasta ahora, puedo decir que estoy satisfecho con la actividad de formación realizada. |

Las respuestas en esta primera sección es tipo Licker con cinco opciones, que oscilan entre el Completamente de Acuerdo (CA) valorada con 5 puntos, a Completamente en Desacuerdo (CD) valorada con 1 punto; el punto intermedio, 3 corresponde a un grado de acuerdo Normal (N). Es importante señalar que algunas de las preguntas se han codificado de forma negativa, ellas son la 6, 8, 9 y 10.

| <i>Items Positivos</i>          |   | <i>Items Negativos</i>          |   |
|---------------------------------|---|---------------------------------|---|
| CA: Completamente de acuerdo    | 5 | CA: Completamente de acuerdo    | 1 |
| DA: De Acuerdo                  | 4 | DA: De Acuerdo                  | 2 |
| N: Normal                       | 3 | N: Normal                       | 3 |
| ED: En desacuerdo               | 2 | ED: En desacuerdo               | 4 |
| CD: Completamente en desacuerdo | 1 | CD: Completamente en desacuerdo | 5 |

Completa esta sección, un grupo de tres cuestiones abiertas dedicadas a recoger las opiniones de los participantes en cuanto a los aspectos positivos y negativos que han percibido durante el desarrollo y sobre aquellos que complementan el diseño del mismo; igualmente incluimos un apartado que permite aportar una opinión valorativa final sobre el conjunto del Seminario.

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| — Aspectos positivos del seminario. | — Aspectos que completan el diseño del seminario. |
| — Aspectos negativos del seminario. | — Valoración general del seminario.               |
| — Aspectos que añadiría.            |   |

Una tercera sección está dedicada a cada uno de los módulos que se han impartido, la finalidad es mucho más específica y consta de once competencias docentes sobre el monitor responsable en cada uno de ellos, aun cuando en la primera sección se valoraran globalmente. Las opciones de respuestas en esta sección oscilan desde «Valoración Muy Alta» (5) a «Valoración Muy Baja» (1).

#### CUADRO 4

##### Competencias de los monitores del seminario

| <i>Competencias sobre los monitores de los módulos</i>     |                         |
|--|-------------------------|
| 1. Relevancia para mi trabajo                              | (5) Valoración Muy Alta |
| 2. Claridad y estructuración de contenidos                 | (4) Valoración Alta     |
| 3. Posibilitar la adquisición de nuevas destrezas docentes | (3) Valoración Media    |
| 4. Claridad expositiva                                     | (2) Valoración Baja     |
| 5. Capacidad de motivación                                 | (1) Valoración Muy Baja |
| 6. Dominio del contenido                                   |                         |
| 7. Facilidad para las relaciones interpersonales           |                         |
| 8. Capacidad para propiciar la reflexión                   |                         |
| 9. Posibilidad de aplicación práctica                      |                         |
| 10. Adecuación a los objetivos                             |                         |
| 11. Valoración general                                     |                         |

La cuarta sección del cuestionario presenta una relación de adjetivos, en forma de diferencial semántico, extraídos de McCabe (1980), con los que podemos calificar el seminario en el que se ha participado. Les pedimos a los sujetos que marcaran con una cruz (X) en el espacio que mejor expresara su valoración global de este programa formativo. Como resultado de este análisis se obtiene el perfil que advierte sobre las características del seminario

| <i>Adjetivos negativos</i> |   |   | <i>Adjetivos positivos</i> |
|----------------------------|---|---|----------------------------|
| Inútil                     | — | — | Útil                       |
| Malo                       | — | — | Bueno                      |
| Difícil                    | — | — | Fácil                      |
| Detestable                 | — | — | Se Disfrutó                |
| Fragmentado                | — | — | Coherente                  |
| Insatisfactorio            | — | — | Satisfactorio              |
| Confuso                    | — | — | Claro                      |
| Sin valor                  | — | — | Válido                     |
| Innecesario                | — | — | Muy Importante             |
| Estrecho                   | — | — | Amplio                     |
| Inconsistente              | — | — | Consistente                |
| Pesimista                  | — | — | Optimista                  |
| Falso                      | — | — | Cierto                     |
| Irrelevante                | — | — | Relevante                  |
| Débil                      | — | — | Fuerte                     |
| Superficial                | — | — | Profundo                   |
| Pasivo                     | — | — | Activo                     |
| Corto                      | — | — | Largo                      |
| Desinformativo             | — | — | Informativo                |
| Teórico                    | — | — | Práctico                   |
| Aburrido                   | — | — | Interesante                |
| Rápido                     | — | — | Lento                      |
| Informal                   | — | — | Formal                     |
| Convencional               | — | — | Imaginativo                |
| No estimula                | — | — | Estimulante                |

La quinta sección está compuesta por nueve cuestiones originarias del instrumento de Sánchez (1993), aún cuando se le ha añadido otras cuestiones abiertas que permiten una valoración libre por parte de los profesores. Las nueve cuestiones están agrupadas en función de cuatro dimensiones que recogen fundamentalmente las opiniones en torno al contenido, a las actividades propuestas en el documento, al propio vídeo como material didáctico y a la imagen que el documento transmite.

**CUADRO 5**  
**Distribución de ítems en dimensiones**

| <i>Dimensiones</i>     | <i>Ítems</i>  |
|------------------------|---|
| CONTENIDO              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El documento tiene valores científicos: claridad expositiva, ausencia de inexactitudes, actualidad y relevancia de los datos, etc.</li> <li>2. El documento está ordenado de forma sistemática. Se sigue un orden lógico a lo largo de todo el texto.</li> <li>5. El lenguaje utilizado en el documento es comprensible: el vocabulario técnico se introduce gradualmente, los conceptos difíciles se clarifican mediante ejemplos.</li> </ol>  |
| ACTIVIDADES PROPUESTAS | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. El documento proporciona los requisitos necesarios para entrenar a profesores en estrategias docentes.</li> <li>4. Los ejercicios propuestos en el documento son adecuados para el entrenamiento de las destrezas que se desean.</li> <li>6. El documento motiva el aprendizaje de las tareas ya que se definen tareas, se presentan ejemplos y se proponen ejercicios para su realización.</li> <li>8. El documento propone la práctica de aquellas destrezas que se pretenden conseguir, atendiendo con ello a la individualización de la formación docente.</li> </ol> |
| VÍDEO                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Los videos introducidos como material de trabajo representan una estrategia más novedosa, motivadora y atractiva que el describir esas mismas situaciones didácticas en páginas escritas.</li> </ol>  |
| IMAGEN                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Los aspectos externos del documento (tamaño, formato, impresión...) tienen calidad, si se considera que es un material para el perfeccionamiento de profesores.</li> </ol>  |

Finalmente, la sexta sección dedicada al documento está integrada por cuestiones abiertas. Cabe señalar que se presentan en la misma línea que las de evaluación del seminario, es decir, se perfilan los aspectos positivos, los aspectos negativos y aquellos se sugieren para futuros programas.

## 4. Resultados

La aplicación de este instrumento se ha efectuado básicamente al finalizar el seminario formativo. No obstante era de nuestro interés conocer durante el proceso del mismo algunas percepciones generales que nos indicaran, aun cuando levemente, los puntos de vistas que sobre el programa estaban teniendo los participantes. Como hemos señalado, sobre la evaluación del seminario hemos recogido diversos tipos de datos. Es la causa por la cual en la sesión número cinco se les pasó a los profesores únicamente la primera sección del cuestionario de evaluación y aquella relativa a las competencias de los monitores, que hasta entonces habían intervenido. El objetivo que nos motivaba a ello era, por un lado la anteriormente mencionada y, por otro, no retardar en varios meses, con la pérdida de información que ello pudiera conllevar, las percepciones de los módulos hasta entonces desarrollados. En la tabla siguiente exponemos los datos relativos al pretest y postest de la primera sección del cuestionario.

### 4.1. *Análisis de los componentes del programa: la Sección Primera del Cuestionario de Evaluación del Seminario*

Hemos comprobado que las valoraciones pertenecientes a la etapa del pretest son bastante elevadas, lo cual no exigió durante el desarrollo del programa que se efectuaran modificaciones sustanciales.

Contrastando ambas etapas, pretest y postest, comprobamos que las opiniones, en términos generales, sobrepasan, en todos los casos, la puntuación que hemos denominado «De Acuerdo», lo cual apunta hacia una valoración bastante positiva del seminario. No obstante, aparecen dimensiones que progresan hacia índices más positivos y otras que disminuyen estos.

En cuanto al *contenido del seminario*, éste ha sido valorado en torno al interés de los temas seleccionados, sin olvidar que estos estaban determinados en función de los problemas e inquietudes demostrados en los cuestionarios característicos de la Fase de Diagnóstico y en función igualmente de la relevancia y de la adecuación de estos. Observamos que al finalizar el seminario se aumenta, en 0.1 punto, la percepción positiva de los temas elegidos. La configuración de los temas del seminario expuesta con anterioridad en el epígrafe relativo al diseño del programa.

Sobre la *metodología del seminario*, también se advierte una opinión positiva, cercana al índice 4, aun cuando disminuye levemente al finalizar éste. En muchas ocasiones las estrategias docentes que utilizan los monitores está determinada por la propia temática, lo cual condiciona también estas apreciaciones.

**TABLA 4**  
**Puntuaciones de las dimensiones evaluadas**

| Dimensiones              | %       |         |            |
|--------------------------|---------|---------|------------|
|                          | Pretest | Postest | Diferencia |
| Contenido .....          | 3,7     | 3,8     | 0,1        |
| Metodología .....        | 3,9     | 3,8     | -0,1       |
| Organización .....       | 3,6     | 3,6     | 0          |
| Relaciones .....         | 4,2     | 4,2     | 0          |
| Monitores .....          | 3,9     | 3,5     | -0,4       |
| Impacto.....             | 3,5     | 3,7     | 0,2        |
| Actividad Formativa..... | 3,9     | 4       | 0,1        |

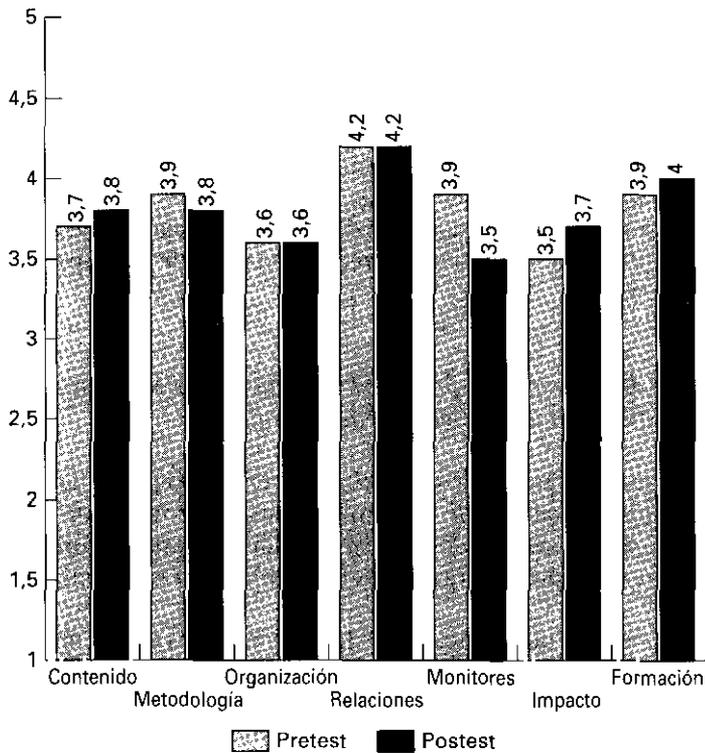


Figura 2. Histograma sobre las dimensiones evaluadas. Evaluación del seminario.

Las cuestiones *organizativas y de relaciones* entre los diferentes monitores y los profesores participantes son, en todo momento, cordiales y respetuosas, lo cual también favorece a la participación y al dinamismo de las propias sesiones. Las valoraciones en torno a los monitores se realiza en esta dimensión de manera generalizada, no obstante, tenemos oportunidad de profundizar en ellas durante el análisis de la tercera sección del cuestionario. Sin embargo, debemos apuntar el descenso, de 0,4 puntos, que aparece de una aplicación a otra; algo que si observamos el análisis de cada uno de los módulos, que presentaremos seguidamente, vemos que los monitores de las cinco primeras sesiones obtiene una puntuación ligeramente superior a los de las cinco últimas; motivo por el cual esta dimensión puede estar influenciada.

Las percepciones sobre el *impacto* nos parecen de vital importancia para nuestro trabajo, ya que es imprescindible para conocer la eficacia y calidad del programa, que existan repercusiones significativas en la práctica diaria de los profesores. El impacto de los aprendizajes logrados se reflejan en base a tres cuestiones: la seguridad y confianza en las actividades docentes; la resolución de problemas de enseñanza; y la repercusión directa en las tareas diarias. Observamos pues, que los profesores al finalizar el programa perciben más positivamente el impacto que su participación en esta actividad formativa está teniendo en su profesión docente.

Por último, es importante para evaluar el programa unas consideraciones sobre esta etapa formativa en la vida profesional del profesor principiante. Estas apreciaciones han ido dirigidas a la funcionalidad, a la utilidad y a la satisfacción con este seminario. Si observamos en las tablas expuestas en los anexos donde se recogen las puntuaciones otorgadas a cada ítem se aprecia una de los índices más elevados en la pregunta 4, relativa a la recomendación de este tipo de actividad a otros compañeros.

#### 4.2. *Análisis de los aspectos positivos y negativos: la Sección Segunda del Cuestionario de Evaluación del Seminario*

Sobre las aportaciones de los participantes en el programa hemos procedido a su organización en función de las dimensiones que conforman la sección primera del cuestionario, intentando agrupar aquellas que están referidas a la misma temática. Es por ello que configuramos una tabla en la que confrontamos estas opiniones.

Podemos observar que básicamente las aportaciones de los profesores (recogido en la columna de «Aspectos a Añadir») van dirigidas a corregir los aspectos negativos que han apuntado. Es frecuente encontrar recomendaciones dirigidas a una metodología más práctica, con más posibilidades de exponer sus propios problemas y con más coloquio o participación; se trata pues de atender las demandadas individuales. Así hay profesores que sugieren el análisis de vídeo

## CUADRO 2

## Matriz sobre las dimensiones valoradas

| <i>Dimensiones *</i>   | <i>Aspectos positivos</i>  | <i>Aspectos negativos</i>   | <i>Aspectos a añadir</i>   |
|------------------------|--|---|--|
| A. CONTENIDOS          | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Mostrar distintos métodos de enseñanza (5)</li> <li>— Aporte de material bibliográfico (12)</li> <li>— Diversidad de enfoques (19)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Algunos monitores no se han ceñido al tema del Seminario (15)</li> <li>— Algunas cuestiones demasiado técnicas (24)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Modelo de profesor eficiente (4)</li> </ul>   |
| B. METODOLOGÍA         | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Hacer reflexionar sobre la enseñanza (20)</li> <li>— Orientar en solución de problemas (28)</li> <li>— Análisis de Casos (4)</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Poco diálogo en grupo (12)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Punto de vista de alumnos (4)</li> <li>— Más demostración práctica (7)</li> <li>— Coloquio entre profesores (12)</li> <li>— «Análisis de vídeo a todos los participantes: A mí me ha sido muy positivo» (24)</li> </ul> |
| C. ORGANIZACIÓN        | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Despliegue de recursos técnicos y humanos (15)</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Tener fotocopia de transparencias durante la sesión (19)</li> <li>— Más posibilidades de plantear dudas (15)</li> </ul>   |
| D. RELACIONES          | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Conocer experiencia de otros colegas (13)</li> <li>— Compartir problemas (28)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Algunos ponentes muy teóricos (24)</li> </ul>  |  |
| E. MONITORES           | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Gran riqueza de puntos de vistas por la variedad de monitores (27)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Falta saber cómo se lleva a la práctica, no sólo mostrar modelos (7, 13)</li> </ul>  |  |
| F. IMPACTO             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Extraer cuestiones aplicables a la práctica (4, 24)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Muchas aportaciones no tienen en cuenta limitaciones prácticas (20)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Más posibilidades de poner en práctica las ideas (29)</li> </ul>  |
| G. ACTIVIDAD FORMATIVA | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Concienciarse de necesidad de mejorar la enseñanza (13)</li> <li>— Posibilidades de perfeccionamiento docente (28)</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— No contar con apoyo del Departamento (28)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— «Obligatorio para todos los profesores, con corrección de deficiencias» (21)</li> </ul>   |

\* El número que aparece entre paréntesis identifica al sujeto que hace la aportación.

para todos los participantes, algo que proporcionaría esa resolución de problemas personalizado que señalan otros participantes. Pero la grabación de vídeo no es aceptada por todos los sujetos y tampoco puede ser una actividad de obligado cumplimiento, al menos durante el programa no se planteó como requisito. En general se han resaltado positivamente aspectos que consideramos de vital importancia para garantizar la calidad del programa, como son la iniciativa o propuesta del propio programa a la institución correspondiente (el ICE de la Universidad de Sevilla), la selección de contenido y actividades, y por último la pertinencia en la variedad de monitores.

Una segunda pregunta abierta propuesta a los profesores es la relativa a consideraciones concretas a incluir en futuros diseños de programas formativos de estas características. Esta pregunta número 24 del cuestionario se asemeja bastante a la que hemos expuesto en la columna tercera de la tabla anterior, aun cuando es más específica y sugiere actividades más detalladas. En la tabla siguiente exponemos estas aportaciones.

- 
- Mesa redonda donde participen representantes de la Universidad, alumnos, profesores principiantes, profesores con experiencia, pedagogos, etc.
- 
- Tratar metodologías específicas para cada una de las distintas disciplinas académicas.
- 
- Contenidos a incluir:
    - Tutorías: ¿Cómo distribuir el tiempo entre distintas tareas?
    - Gestión: ¿Cómo acceder a los órganos de gestión del Departamento?
    - Proyecto Docente: ¿Cómo hacer un proyecto docente personalizado?
    - Cuestiones sobre categoría profesional.
    - Comportamiento en el aula.
    - Oratoria: ¿Cómo hablar en público?
    - Atender a otras competencias profesionales no docentes.
- 

Por último, la pregunta 25, demanda a los profesores una opinión abierta sobre la valoración general del seminario. Coincidiendo con las aportaciones numéricas la percepción es bastante positiva, en la tabla siguiente recogemos los aspectos más frecuentes y destacados; no obstante somos conscientes que aparecen opiniones reiterativas de las ya expuestas, pensamos pues que esta intervención viene a resumir lo anterior en palabras de los propios participantes.

- «La idea es buena y necesaria para los profesores principiantes» (13) \*
- «En general me ha gustado, aunque algunos profesores no se han ajustado al tema del Seminario, me hubiera gustado participar más en la evaluación que me han hecho los alumnos» (15).
- Normal (16).
- «Una iniciativa muy Buena» (4).
- «Muy acertada la iniciativa, ya que hoy día no se le da importancia y cada profesor enseña según su experiencia» (19).
- «Muy interesante y me ha ayudado a reflexionar sobre cómo enfrentarme a los alumnos y a la preparación más amena de la asignatura» (20).
- «Muy buena organización, elaborada y trabajada, al igual que los contenidos» (27).
- «Bastante positiva, eliminar quizás cuestiones muy técnicas que no entendemos e ir más a la práctica» (24).
- «Opinión positiva desde que comenzó el curso. La variedad de especialistas es una fórmula muy positiva, máxime cuando han tenido el detalle de dar textos fotocopiados. Es el más interesante de los que a hecho el ICE» (25).
- «Muy bueno, está superado todo lo que se puede pedir de un seminario de este tipo» (28).
- «Positivo por las nuevas posibilidades, quizás fuera interesante hacer un seguimiento pasado unos años» (29).

\* El número que aparece entre paréntesis identifica al sujeto que hace la aportación.

#### 4.3. *Análisis de las Competencias docentes de los monitores de los Módulos Formativos: la Sección Tercera del Cuestionario de Evaluación del Seminario*

Hemos señalado con anterioridad que los monitores han recibido valoraciones tanto durante las cuestiones cerradas, con una dimensión específica, como en las preguntas abiertas. En esta sección se analiza en profundidad a cada uno de los monitores de los distintos módulos, en base a una batería de cuestiones sobre competencias docentes. En la tabla siguiente se exponen los resultados de las puntuaciones medias de cada ítem y el índice global de cada módulo.

**TABLA 5**  
**Puntuaciones sobre las competencias docentes de los monitores**  
**de los diferentes módulos**

|                              |       | (I) | (P) | (L) | (T) | (R) | (D) | (A) | (C) | (E) | (Y) |
|------------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                              | Media | I   | P   | L   | T   | R   | D   | A   | C   | E   | Y   |
| COMPETENCIAS.....            |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Relevancia para mi           |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| trabajo docente.....         | 3,6   | 3,1 | 3,6 | 3,6 | 3,1 | 3,5 | 3   | 2,9 | 2,9 | 4   | 3,7 |
| Claridad y estructuración    |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| de contenidos.....           | 3,3   | 3,2 | 3,9 | 3,6 | 3,4 | 3,1 | 3,3 | 2,9 | 2,5 | 4,1 | 4,3 |
| Posibilitar la adquisición   |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| de nuevas destrezas          |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| docentes.....                | 3,7   | 3,3 | 4   | 3,3 | 4,2 | 4,1 | 4   | 3,3 | 3,2 | 4   | 3,6 |
| Claridad expositiva          |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| del ponente.....             | 3,6   | 3,7 | 4   | 3,8 | 4   | 3,9 | 2,7 | 3,5 | 3   | 3,8 | 4,3 |
| Capacidad de motivación..... | 3,5   | 3,8 | 3,8 | 3,5 | 3,8 | 3,7 | 2,7 | 2,9 | 3,2 | 3,7 | 4,1 |
| Dominio del contenido.....   | 3,9   | 4   | 4   | 4   | 4,2 | 3,9 | 3,6 | 3,8 | 3,6 | 4   | 4,3 |
| Facilidad para las           |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| relaciones interpersonales.. | 3,8   | 4,1 | 4   | 4,1 | 4,1 | 4,1 | 3,3 | 3,3 | 3,1 | 3,9 | 4,1 |
| Capacidad para propiciar     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| la reflexión.....            | 3,5   | 3,5 | 3,5 | 3,7 | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,8 |
| Posibilidad de aplicación    |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| práctica.....                | 3,3   | 3,1 | 3,6 | 3,6 | 3   | 3,5 | 3,3 | 3   | 2,7 | 3,7 | 4,3 |
| Adecuación a objetivos       |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| del seminario.....           | 3,6   | 3,6 | 4   | 3,8 | 3,7 | 3,6 | 3,5 | 3,3 | 2,6 | 4,1 | 4   |
| Valoración general.....      | 3,7   | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,9 | 3,6 | 3,3 | 3   | 4,1 | 4,2 |     |
| MEDIA de MODULOS.....        | 3,5   | 3,6 | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 3,3 | 3,2 | 3   | 3,8 | 4   |

En primer lugar debemos destacar la puntuación coincidente, de 3,5, que existe entre la media de todos los módulos y el valor de la dimensión Monitores analizada en la sección primera del instrumento. En cuanto a la puntuación media de cada módulo señalar que el valor más elevado lo obtiene el referido al Proyecto Docente, módulo que se ofertó expresamente a los participantes y presentaron gran interés, no obstante, también en las competencias específicas obtiene elevados índices. Es destacable el valor 4,3 expresado en cuanto a «Claridad y estructuración de contenidos», para la «Claridad expositiva del ponente», para «Dominio del contenido» y también para «Posibilidad de aplicación práctica». Esta es la puntuación más alta que ha sido concedida y todas ellas se concentran en el mismo módulo, el de Proyecto Docente.

También resaltamos las puntuaciones obtenidas por el módulo «Trabajo en Grupo» en la competencia «Posibilitar la adquisición de nuevas destrezas docente» y «Dominio de Contenido». La media de este módulo ha sido también de las más positivas, con un valor de 3,8. Repiten este índice otros módulos, como el de Planificación y el de Evaluación.

Sin embargo, si atendemos a la «Valoración General» de los participantes, los módulos más valorados, desde los más positivos, son «Proyecto Docente», «Evaluación», «Planificación», «Lección Magistral» y el de «Relaciones de Comunicación». Para todos los monitores es destacable el «Dominio en el Contenido» y la «Facilidad para las relaciones interpersonales».

Atendiendo a las competencias peor valoradas, debemos señalar con 3,3 puntos la referida a la «Claridad y estructuración del contenido» y a la «Posibilidad de aplicación práctica». Si consideramos los índices por módulos es el de «Creatividad» el que recibe la opinión más negativa, y concretamente es en la competencia de «Claridad y estructuración de Contenidos».

Por tanto, aun cuando todos los módulos sobrepasan en la puntuación media la Valoración Media: 3, algunos superan incluso la Valoración Alta: 4. Estas percepciones se encuentran, entonces, en total consonancia con las manifestadas anteriormente, matizándose la calidad de los ponentes y las satisfacción con las exposiciones de estos.

#### 4.4. *Análisis del seminario en base al Diferencial Semántico: la Sección Cuarta del Cuestionario de Evaluación del Seminario*

Esta sección de cuestionario de Evaluación del Seminario está referida a una prueba sobre las percepciones de los profesores participantes en el seminario en base a un Diferencial Semántico. La corrección de esta prueba se ha efectuado otorgando a cada espacio existente entre ambas columnas un valor de 1 a 7, estando el índice más bajo más cerca de los aspectos negativos, y viceversa. La media de cada uno de estos adjetivos ha configurado el perfil definitivo que presentamos en la Figura 3. Asimismo, hemos determinado también la puntuación media de todos los adjetivos para conocer la puntuación global, ascendiendo ésta a 5,1 puntos. Esto significa que la valoración global está significativamente más cerca de los aspectos positivos.

En un análisis más detallado podemos afirmar que todas las valoraciones se encuentran en la zona de las puntuaciones superiores, es decir entre 4 y 6, siendo así que no existen valoraciones inferiores a 4, que sería el punto medio, aun cuando también son inexistentes las superiores a 6.

El seminario ha sido valorado con las puntuaciones más altas en los adjetivos útil, Bueno, Válido, Informativo y Estimulante. Asimismo ha obtenido los índices más bajos, valor 4, en los adjetivos Largo, Teórico y Lento. Es, por tanto, que el perfil en este diferencial semántico del seminario es altamente positivo.

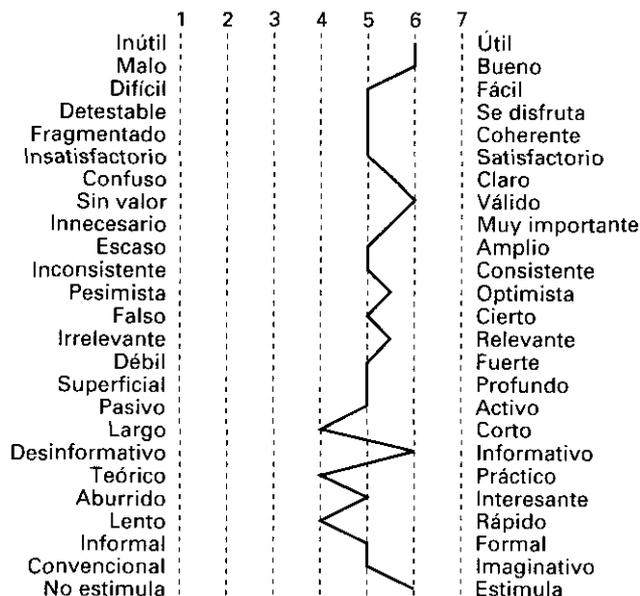


Figura 3. Perfil valorativo del Seminario en base a un diferencial semántico.

#### 4.5. *Análisis de los elementos del Documento: la Sección Quinta del Cuestionario de Evaluación del Seminario*

Por la consideración que anteriormente hemos efectuado se incluye en el cuestionario una dimensión, formada por un solo ítem, sobre la utilidad del vídeo como estrategia formativa en actividades de estas características. Asimismo tres dimensiones más conforman la totalidad de esta parte del instrumento. Es importante para nuestro trabajo considerar otras cuestiones al margen de la exposición de contenidos integrantes en el documento, ya que este material se configura eminentemente práctico y por ello incluye numerosas actividades que el profesor puede desarrollar autónomamente.

| <i>Dimensiones</i> | <i>%</i> |
|--------------------|----------|
| Contenido .....    | 3,5      |
| Actividades .....  | 3,3      |
| Vídeo .....        | 4,1      |
| Imagen .....       | 3,2      |

Recordamos igualmente que las puntuaciones para valorar el documento oscilan entre 1 = Completamente en Desacuerdo y 5 = Completamente de Acuerdo. Observamos, pues, que todas las dimensiones ostentan un valor superior a la media, indicada con el código «Normal», es decir todas se encuentran con índices por encima del valor 3, y por lo tanto se pueden calificar de positivas. Entre todas ellas el *vídeo* es el que recibe la puntuación más elevada, 4,1, ya que se ha configurado como un material novedoso y de gran utilidad formativa no sólo para aquellos que han accedido a ser grabado sino también como posibilidad de analizar actuaciones docentes de otros profesores universitarios. Ello ha permitido comparar situaciones conflictivas y comprobar reacciones y tomas de decisiones para la resolución de problemas prácticos.

En cuanto al *contenido del Documento*, detallado expresamente en el epígrafe relativo al diseño del programa, es valorado con una puntuación de 3,5, lo cual indica que un gran número de sujetos lo consideran adecuado a las necesidades y demandas expresadas. Las *actividades* propuestas en este material están especificadas según las distintas temáticas abordadas en el mismo. Muchas de ellas se trabajaron durante las sesiones del programa y otras se recomendaron para un uso individual. La valoración que se hace de este capítulo del Documento pensamos que es satisfactorio y de gran rentabilidad a la hora de llevar a la práctica y poder resolver problemas concretos de situaciones docentes diarias.

La *imagen* del Documento es un elemento que también incide en la percepción positiva del Seminario, ya que se realizó un gran esfuerzo por confeccionar este material de forma satisfactoria. El tamaño, formato, funcionalidad, estructura y otros aspectos fueron resaltados por los profesores, siendo la calidad de la impresión el elemento que más crítica ha recibido.

En términos generales, el documento ha sido aceptado positivamente como un material adecuado a los objetivos y con una gran utilidad práctica para los profesores.

#### 4.6. *Análisis de los aspectos positivos y negativos del Documento: la Sección Sexta del Cuestionario de Evaluación del Seminario*

Exponemos a continuación una tabla de tres columnas para recoger las aportaciones más significativas de los participantes sobre los aspectos positivos, negativos y a añadir al Documento.

Algunos de estos aspectos se pueden considerar reiterativos, aun cuando pensamos que es interesante conocer las opiniones específicas de los protagonistas. Los aspectos positivos están centrados en la abundante aportación de actividades y casos, teniendo en cuenta que la selección de contenidos se considera afortunada y dirigida a los objetivos. Los aspectos negativos más fre-

cuenta son los relativos a la impresión del documento, algo que produce una actitud negativa por la incomodidad que ello supone. Igualmente el lenguaje, denominado técnico, es una cuestión que se ha considerado durante la confección del mismo, aun cuando se indica, por algunos sujetos, que no es adecuado al nivel de estos participantes. Las cuestiones que se recomiendan incluir son aceptadas positivamente ya que suponen un enriquecimiento del propio material.

### CUADRO 3

#### Matriz valorativa de las dimensiones del documento

| <i>Dimensiones *</i>  | <i>Aspectos positivos</i>   | <i>Aspectos negativos</i>   | <i>Aspectos a añadir</i>   |
|-----------------------|---|---|--|
| A. CONTENIDOS         | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Bien estructurado y con contenidos adecuados (1, 9)</li> <li>— Toca puntos fundamentales (8)</li> <li>— Buena selección de contenido (13, 14)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Lenguaje técnico (7, 9, 13, 14)</li> <li>— Documentación muy científica (14)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Una Introducción al documento (29)</li> <li>— Sistemas de evaluación (21)</li> <li>— Esquema de transparencias (13)</li> <li>— Enlace entre temas (8)</li> <li>— Más profundidad en el tratamiento (4)</li> </ul> |
| B. ACTIVIDADES        | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Presentación de casos (7, 9, 14)</li> <li>— Introducción de técnicas didácticas que desconocía (11)</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Utilizar actividades para luego corregirlas (4)</li> </ul>  |
| C. VÍDEO              | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Muy útil (21)</li> </ul>   |   |  |
| D. IMAGEN             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Buena presentación (20)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Letra pequeña en ciertos artículos (1)</li> <li>— Calidad de impresión (2, 3, 4, 13)</li> <li>— No cómodo (3)</li> </ul>                   |  |
| E. ASPECTOS GENERALES | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Aporte bibliográfico (4, 10)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Falta de coherencia teórico-práctica (29)</li> <li>— Demasiado extenso (3)</li> <li>— No es seguido por todos los monitores (9)</li> </ul> |  |

\* El número que aparece entre paréntesis identifica al sujeto que hace la aportación.

Seguidamente exponemos las valoraciones generales que sobre el Documento se han presentado, indicando nuevamente que aparecen aportaciones reiterativas que intentamos resumir y también otras originales que son significativas para nuestro trabajo.

- «Teórico y práctico a la vez, muy amplio y actual» (1).
- «Bueno en sus aspectos didácticos» (2).
- «Material manejable: Es importante contar con esta herramienta de trabajo desde el primer día de curso» (3).
- «Adecuado a los propósitos» (7).
- «Consigue el objetivo de ser un elemento base para su posterior desarrollo en ideas. Contenidos más que sobrados» (9).
- «Bueno, quizás demasiado denso» (13).
- «De gran ayuda para ampliar las secciones del curso y para el seguimiento de este» (14).
- «Propicia a la reflexión de la enseñanza» (20).
- «Útil y necesario, quizás poco pragmático» (21).
- «Eliminar artículos demasiados profundos e incluir otros dedicados a la comunicación con los alumnos» (29).

## 5. Conclusiones sobre la calidad del programa: Análisis de la sesión de evaluación en grupo y propuestas de mejora

Para concluir la evaluación del programa hemos de resaltar los resultados que sobre la calidad del programa se han manifestado e igualmente recoger las recomendaciones que han sido ofrecidas por los profesores participantes en el Seminario sobre Estrategias Didácticas. Estas últimas aportaciones serán de una gran utilidad para el diseño de futuros planes de formación.

Asimismo debemos tener en cuenta que además de contar con los datos proporcionados por el instrumento anteriormente analizado, se dedicó una sesión exclusiva del programa para la evaluación grupal del mismo. Durante la misma se grabó la información en audio y se tomaron notas *in situ*.

Seguidamente vamos a resumir las valoraciones en torno al seminario conjugando las opiniones vertidas en el cuestionario y las manifestadas en la sesión de evaluación grupal.

**Sobre el Planteamiento Didáctico del Programa:** Para algunos profesores el programa formativo ha sido más informativo que didáctico y realizan la crítica de que es «necesario predicar con el ejemplo». A esta manifestación otros profesores contestan que «si es más didáctico se reducen los contenidos y para un

primer contacto con este nuevo mundo es más importante abrir puertas y luego, más adelante, individual o colectivamente poder indagar y profundizar». «La disponibilidad de tiempo ha permitido únicamente que se expongan cuatro ideas y, lo más importante es que se cree una inquietud». Los profesores manifiestan que las sesiones han resultado muy densas para ser un contenido nuevo, difícil de asimilar. Los profesores se manifiestan conformes y dispuestos a un asesoramiento más individualizado, ya que reconocen una falta de feedback; no obstante, sólo algunos accedieron a ser grabados para mejorar sus competencias docentes más deficitarias.

**Sobre Institucionalización del Programa:** Se resalta la importancia de que estas actividades tengan un respaldo del departamento, e incluso estén inmersas en las estructuras formativas del mismo; es por lo que se propone que en los cursos de Doctorado se atienda también a la formación didáctica. Se resalta también la importancia de proponer un seminario en el seno de los Departamentos o en las instituciones correspondiente sobre «El Proyecto Docente», recomendando la publicación de algún material referente a ello.

#### **Sobre el Planteamiento Organizativo:**

1. El número de profesores que han participado en cada sesión parece adecuado, ya que quince sujetos permiten unas relaciones fluidas.
2. En cuanto a la estructura del seminario se proponen tres etapas para el desarrollo:
  - Una primera centrada en sesiones grupales en la que expongan planteamientos para llevar a la práctica y propongan modelos de profesor eficaz.
  - *una intermedia, de sesiones no presenciales donde el profesor apoyado por un asesor experimenta en el aula las estrategias más adecuadas con posibles grabaciones, y escalas de observación.*
  - por último, un grupo de sesiones de evaluación donde se critican constructivamente las distintas actuaciones, tanto por los compañeros como por los expertos, de manera que se posibiliten modificaciones en las competencias docentes más deficitarias.
3. La variedad de monitores es positivo, aún cuando es necesario la conexión entre ellos y planteamientos conjuntos
4. La dedicación de dos horas por temática es adecuada para ciertos contenidos, sin embargo, se hace excesivo o escaso para otros. La distribución no debiera ser uniforme sino más adecuada a las respuestas de los participantes.
5. La presencia de sesiones por grupos de especialidad disciplinar se consideran *enriquecedoras, puesto que descubren nuevas perspectivas.*

**Sobre Actuaciones Futuras:** Algunos sujetos manifiestan la necesidad de que estas actividades tengan un seguimiento posterior, donde se profundice en los temas tratados. Para algunos profesores sería interesante proponer un curso de especialización, continuación de éste, y más práctico, teniendo en cuenta que ya se posee una primera formación teórica.

**Sobre la Evaluación del profesor:** Los profesores manifiestan que los resultados del programa formativo no se traducen en la práctica inmediata, sino que es necesario el transcurso de más tiempo para que los efectos sean detectables.

## Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. y otros (1987). *L'Avaluació de Plans de Formació permanent del professorat*, Institut de Ciències de l'Educació. Universidad Autónoma de Barcelona.
- CELORRIO, R. (1993). «Propuesta de un modelo de evaluación de centros y programas», *Revista de Ciencias de Educación*, 153, 121-133.
- COOK, T. D. and REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DAGLEY, D. L. and ORSON, J. K. (1991). «Integrating summative, formative modes of evaluation», *NASSP Bulletin*, 75 (536), 72-82.
- GUBA, E. G. and LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation*, San Francisco. Jossey-Bass.
- LAWRENZ, F. and McCREATH, H. (1988). «Integrating quantitative and qualitative evaluation methods to compare two teacher inservice training programs», *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (5), 397-407.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- (1991). *El perfil del profesor universitario y su formación inicial*. Ponencia presentada al III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria «Evaluación y desarrollo profesional». Las Palmas de Gran Canaria.
- MAYOR, C. (1992). *La formación del profesor principiante de universidad*, Trabajo de investigación, GID, Universidad de Sevilla.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: GID.
- PITTMAN, R. B. and SLATE, J. R. (1989). «Faculty evaluation: Some conceptual considerations», *Journal of personnel evaluation in education*, 3, 39-51.
- SÁNCHEZ MORENO, M. R. (1993). *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*, Tesis doctoral inédita.
- SCHAFFER, E. y otros (1992). «An innovative beginning teacher induction program: a two-year analysis of classroom interaction», *Journal of Teacher Education*, 43(3), 181-192.
- SIEGEL, D. F.; HANSON, R. A. (1994). *A Longitudinal Evaluation Model for Teacher Education Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.

- SLIMMER, V. (1983). «Evaluating programs in higher education: A conceptual process», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 8 (1), 52-65.
- TEICHLER, V. (1992). «Occupational structures and higher education». In B. R. Clark and G. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, Oxford, vol. 2, sec. I, pp. 975-992.
- VILLAR, L. M. y MARCELO, C. (1992). «Evaluación de planes de formación para el cambio». En J. M. Escudero y J. López Yañez (coord.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- VILLAR, L. M. (1994). «Naturaleza y fuentes para captar la evidencia de la evaluación educativa». En L. M. Villar (coord.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*, Barcelona: PPU.
- WORTHEN, B. R. and SANDERS, J. R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative approaches and practical Guidelines*, Longman, N. Y.
- WORTHEN, B. R. (1992). «Evaluación de programas». En T. Husen y T. N. Postlethwaite *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vicens-Vives, Barcelona: Ministerio de Educación, vol. 5, pp. 2523-2530.