



Universidad del País Vasco    Euskal Herriko Unibertsitatea

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN  
BILAKAERAREN ETA HEZKUNTZAREN PSIKOLOGÍA SAILA  
PROGRAMA DE DOCTORADO: “PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN”**

**TESIS DOCTORAL**

**Evaluación de los programas de Tercer Ciclo Universitario y su aplicación a los Programas de Doctorado de la UPV/EHU en América Latina**

**Olivia Rayén Carvajal Lorca**

**Bilbao**

**2011**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN  
BILAKAERAREN ETA HEZKUNTZAREN PSIKOLOGÍA SAILA  
PROGRAMA DE DOCTORADO: “PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN”**

**TESIS DOCTORAL**

**Evaluación de los programas de Tercer Ciclo Universitario y  
su aplicación a los Programas de Doctorado de la UPV/EHU  
en América Latina**

**Doctoranda: Olivia Rayén Carvajal Lorca**

Directores: Dr. Pedro Apodaca Urquijo  
Dr. Clemente Lobato Fraile

**Bilbao**

**2011**

*Para ti, Anita,  
... que aún  
vives en mí*

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre, por enseñarme el valor del conocimiento y de la tenacidad.

A mis profesores Dr. Pedro Apodaca Urquijo y Dr. Clemente Lobato Fraile, por motivar en mí la autoconfianza, por llevarme de la mano en la oscuridad del bosque, por hacerme saber continuamente que esta meta era posible, y por entregarme su amistad cuando no era necesario.

A Juan, mi compañero, por acompañarme en todos y cada uno de los desafíos que esta “trasnochada” me demandó.



## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	13
<b>CAPÍTULO I: EDUCACIÓN SUPERIOR, CALIDAD Y EVALUACIÓN</b>	19
<b>Introducción</b>	20
<b>1.1 La Educación Superior</b>	21
1.1.1 Rol de la Educación Superior	21
1.1.2 La Educación Superior en Chile	21
<b>1.2 Contexto General de la Educación Superior</b>	26
1.2.1 La Educación Superior en crisis	26
1.2.2 Desafíos actuales de la Educación Superior	43
<b>1.3 Calidad y Evaluación de las IES</b>	50
1.3.1 Concepto de Calidad de la Educación	51
1.3.2 Aseguramiento versus Garantía de la Calidad	55
1.3.3 Modelos de Evaluación de la Calidad en las IES	57
1.3.4 Evaluación y Cultura de la Calidad	61
<b>Síntesis del capítulo</b>	65
<b>CAPÍTULO II: ANTECEDENTES Y ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS</b>	67
<b>Introducción</b>	68
<b>2.1 Concepto de Evaluación y Enfoques Evaluativos presentes en la Evaluación de Programas</b>	69
2.1.1 La Evaluación de Programas de Estudio	72
2.1.2 Modelos Evaluativos	72
<b>2.2 El Modelo de Evaluación Respondente Constructivista</b>	77
<b>2.3 Evaluación de Programas versus Revisión de Programas</b>	84

<b>2.4 Pasos en la Revisión de Programas</b>	85
2.4.1 Autoevaluación/Autoestudio en el proceso de evaluación de programas	85
2.4.2 Revisión Externa e Interna	89
<b>2.5 Evaluación de Programas en las Instituciones de Educación Superior</b>	92
<b>CAPÍTULO III: FORMACIÓN DOCTORAL Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO</b>	97
<b>Introducción</b>	98
<b>3.1 La Formación Doctoral</b>	98
3.1.1 La Formación Doctoral en la Universidad	100
3.1.2 La Formación Doctoral en el Contexto Internacional	102
3.1.3 La Formación Doctoral en el Contexto Iberoamericano	108
3.1.4 La Formación Doctoral en Programas de Cooperación Internacional	113
3.1.5 La Formación Doctoral en España	120
<b>3.2 Evaluación de Programas de Doctorado</b>	130
3.2.1 Investigación Evaluativa de Programas de Doctorado	130
3.2.2 Calidad y Evaluación de los Programas de Doctorado	134
3.2.2.1 Calidad de los Programas de Doctorado	134
3.2.2.2 Evaluación de los Programas de Doctorado	138
3.2.3 Modelos de Evaluación de Programas de Doctorado	144
<b>Síntesis del capítulo</b>	150
<b>CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA</b>	153
<b>4.1 Objetivos</b>	154
<b>4.2 Objeto de la Evaluación</b>	155
<b>4.3 Audiencias implicadas y funciones de la evaluación</b>	155
<b>4.4 Diseño</b>	156
<b>4.5 Procedimiento</b>	158
<b>4.6 Muestra</b>	159

4.6.1 Muestras de la Fase A	160
4.6.2 Muestras de la Fase B	161
<b>4.7 Instrumentos de medida</b>	<b>163</b>
4.7.1 Cuestionario a estudiantes	163
4.7.2 Cuestionario a profesores	164
4.7.3 Cuestionario/informe del Coordinador del Programa	165
4.7.4 Características Técnicas de las escalas incluidas en los cuestionarios	166
4.7.4.1 Escala de Satisfacción Cuestionario a Estudiantes	167
4.7.4.2 Escala de Satisfacción Cuestionario a Profesores	170
4.7.5 Entrevistas a estudiantes y directores de trabajos de investigación.	173
4.7.6 Entrevistas a coordinadores y responsables relacionados con el Doctorado.	174
<b>4.8 Análisis de Datos</b>	<b>175</b>
4.8.1 Análisis cuantitativos	175
4.8.2 Análisis cualitativos	175
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS</b>	<b>177</b>
<b>Introducción</b>	<b>179</b>
<b>5.1 Análisis de las preguntas cerradas del cuestionario de estudiantes y profesores</b>	<b>180</b>
5.1.1 Valoraciones de Estudiantes	180
5.1.1.1 Programa SDED	180
5.1.1.2 Programa PSD	182
5.1.1.3 Análisis Comparativo entre Programas	183
5.1.2 Valoraciones de Profesores	188
5.1.2.1 Programa PSD	188
5.1.2.2 Programa SDED	191
5.1.2.3 Análisis Comparativo entre Programas	192
<b>5.2. Análisis de las preguntas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas a estudiantes/doctorandos y profesores/directores de tesis</b>	<b>194</b>
5.2.1 Preguntas Abiertas del Cuestionario	194
5.2.1.1 Programa SDED	194
A. Estudiantes	194
B. Profesores	195
C. Síntesis estudiantes/profesores	195
5.2.1.2 Programa PSD	196
A. Estudiantes	196
B. Profesores	197



C. Síntesis estudiantes/profesores	199
5.2.2 Entrevistas	200
5.2.2.1 Cursos y Seminarios, Programa SDED	201
A. Estudiantes/Doctorandos	201
B. Profesores/Directores de tesis	202
5.2.2.2 Cursos y Seminarios, Programa PSD	204
A. Estudiantes/Doctorandos	204
B. Profesores/Directores de tesis	207
5.2.2.3 Valoraciones sobre la Tesis Doctoral obtenidas en las entrevistas	210
5.2.2.3.1 Programa SDED	210
A. Valoraciones de Estudiantes	210
B. Valoraciones de Profesores/Directores de Tesis	211
5.2.2.3.2 Programa PSD	213
A. Valoraciones de Estudiantes	213
B. Valoraciones de Profesores/Directores de Tesis	215
<b>5.3 Análisis de otros antecedentes en su relación con las valoraciones hechas por los participantes</b>	<b>218</b>
5.3.1 Confluencias y Divergencias entre la información cuantitativa y la información cualitativa	218
5.3.2 Valoración de los cursos en su relación con las características académicas y sociológicas de alumnos y profesores	225
5.3.2.1 Características académicas y sociológicas de alumnos y profesores	225
A. Características de los alumnos	226
A.1 Programa Sociedad Democrática Estado y Derecho (SDED)	226
A.2 Programa Psicodidáctica (PSD)	227
A.3 Inferencias a partir de las observaciones	228
B. Características de los profesores	230
B.1 Datos personales y académicos	230
B.1.1 Programa SDED	230
B.1.2 Programa PSD	230
B.2 Datos sobre los cursos impartidos y participación de los profesores	231
B.2.1 Programa SDED	231
B.2.2 Programa PSD	232
B.3 Inferencias a partir de las observaciones	233
5.3.3 Elementos relevantes de entrevista con responsables indirectamente relacionados con el Doctorado	235

<b>5.4 Fortalezas y debilidades: síntesis de las valoraciones de profesores, estudiantes y coordinadores</b>	239
5.4.1 Programa SDED	239
5.4.1.1 Fortalezas	239
5.4.1.2 Debilidades	243
5.4.1.3 Síntesis Programa SDED	245
5.4.2 Programa PSD	248
5.4.2.1 Fortalezas	248
5.4.2.2 Debilidades	250
5.4.2.3 Síntesis Programa SDED	255
<b>Síntesis del capítulo</b>	262
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</b>	265
<b>6.1 Observaciones sobre los resultados encontrados, en función de los objetivos propuestos en la investigación</b>	267
<b>6.2 Propuestas de Mejora</b>	269
6.2.1 Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED)	270
A. Propuestas de Mejora para el Diseño del Programa	270
B. Propuestas de Mejora para Recursos/Desarrollo	271
C. Propuestas de Mejora para el Proceso de Elaboración de la Tesis Doctoral	272
6.2.2 Programa Psicodidáctica (PSD)	272
A. Propuestas de Mejora para el Diseño del Programa	272
B. Propuestas de Mejora para Recursos/Desarrollo	274
C. Propuestas de Mejora para la Elaboración de tesis doctoral	275
<b>6.3 Otros elementos que han intervenido en el desempeño de los programas en estudio</b>	276
<b>6.4 Viabilidad de las propuestas de mejora y apoyos necesarios para ello</b>	279
<b>6.5 Principales problemas que enfrentan los programas de doctorado transnacionales</b>	281
<b>REFERENCIAS</b>	285

<b>ANEXOS</b>	291
<b>Anexo 1: Cuestionarios utilizados en la Fase A</b>	291
1.1 Cuestionario Estudiantes	292
1.2 Cuestionario Profesores	297
1.3 Informe del Coordinador	302
<b>Anexo II: Protocolos de Entrevistas utilizadas en la Fase B</b>	308
2.1 Entrevista a los doctorandos o doctores	309
2.2 Entrevista a los Directores de Tesis Doctorales/Trabajos de Investigación	315
<b>Anexo III: Análisis Estadístico de las Escalas de Satisfacción de los Cuestionarios</b>	320
Tabla 7.1 Modelo de distribución y potencial discriminante de los ítems del cuestionario a Estudiantes	321
Tabla 7.2. Correlaciones entre el IT 38 (de valoración general) y el resto de los ítems del Cuestionario a Estudiantes	323
Tabla 7.3 Modelo de distribución y potencial discriminante de los ítems del cuestionario a Profesores	325
Tabla 7.4. Correlaciones entre los ítems de valoración general (IT 27, IT 28) y el resto de los ítems del Cuestionario a Profesores	326
<b>Anexo IV: Valoraciones de Estudiantes</b>	329
Tabla 7.5. Valoraciones de estudiantes de ambos programas, por dimensión y subdimensión	330
Tabla 7.6. Análisis de la Varianza, por dimensión/subdimensión	331
Tabla 7.7. Coeficientes “eta” sobre el “Tamaño del Efecto” o “Tamaño de la diferencias”, por dimensión/subdimensión	332
Tabla 7.8. Valoraciones ítem por ítem, de estudiantes del Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienios 2006-2008 y 2008-2010, de mayor a menor nivel de satisfacción	333
Tabla 7.9. Valoraciones ítem por ítem, de estudiantes del Programa Psicodidáctica, de mayor a menor nivel de satisfacción	335
Tabla 7.10 Análisis de varianza, ítem por ítem para verificar la significación estadística de las diferencias	336

Tabla 7.11 Coeficientes “eta”, ítem por ítem, de tamaño del efecto o cuantía de las diferencias	340
<b>Anexo IV: Formatos para el Análisis Cualitativo</b>	<b>342</b>
Tabla 7.12. Formato para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes y a profesores	343
Tabla 7.13. Formato de Síntesis Cuantitativa de Preguntas Abiertas del Cuestionario	344
Tabla 7.14. Formato de Análisis de Contenido, Entrevistas a Estudiantes	345
Tabla 7.15. Formato de Análisis de Contenido y Síntesis Estructurada Entrevistas a Estudiantes	347
Tabla 7.16. Formato de Análisis de Contenido, Entrevistas a Directores de Trabajos de Investigación	349
Tabla 7.17. Formato de Análisis de Contenido y Síntesis Estructurada, Entrevistas a Directores de Trabajos de Investigación	351
<b>GRÁFICOS</b>	
Gráfico 1: Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho, opinión de los estudiantes	181
Gráfico 2: Programa Psicodidáctica, opinión de los estudiantes	182
Gráfico 3: Comparación Programas SDED y PSD, opinión de los estudiantes	183
Gráfico 4. Valoraciones por Dimensión Profesores Programa PSD	189
Gráfico 5. Valoraciones por ítem, Profesores Programa PSD	190
Gráfico 6: Programa SDED, opinión de los profesores	191
Gráfico 7: Programas SDED y PSD, opinión de los profesores	193
<b>TABLAS</b>	
Tabla 1. Chile: Fases de desarrollo de la Educación Superior chilena	23
Tabla 2. Estrategias de Adaptación a Necesidades de Relevancia y Pertinencia en el Ámbito Docente de las IE	46
Tabla 3. Principales Estrategias de Adaptación a Necesidades de Relevancia y Pertinencia en el Ámbito de la Investigación de las IES	48

Tabla 4. Países Seleccionados: Formación del Capital Humano Más Avanzado, (Años 2000-2001 o último año disponible)	49
Tabla 5. Fases en la Evolución de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad	60
Tabla 6. Ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas	90
Tabla 7. Tipos de programa de doctorado en los países europeos	104
Tabla 8. Criterios para la evaluación de las tesis doctorales (De Miguel, 2010)	129
Tabla 9. Modelos de Evaluación clasificados según Finalidad y Criterio o Valor	145
Tabla 10. Información necesaria para efectuar la evaluación en el Modelo de Evaluación Respondente de Stake.	148
Tabla 11. N° de estudiantes y profesores por programa, por bienio	160
Tabla 12. Tasas de respuesta a los Cuestionarios de Estudiantes	160
Tabla 13 Tasas de respuesta a los Cuestionarios de Profesores	161
Tabla 14. Tasas de respuesta de Coordinadores y otros responsables indirectamente relacionados	161
Tabla 15. Tasas de respuesta a la entrevista por parte de los estudiantes	162
Tabla 16. Tasas de respuesta a la entrevista por parte de los profesores/directores de tesis	162
Tabla 17. Tasas de respuesta Coordinadores	162
Tabla 18. Muestra total para el análisis psicométrico del Cuestionario de Estudiantes	167
Tabla 19. Dimensiones e ítems del cuestionario de estudiantes	168
Tabla 20. Coeficiente Alpha de Cronbach de cada una de las dimensiones y subdimensiones	169
Tabla 21. Muestra total para el análisis psicométrico del Cuestionario de Profesores	170
Tabla 22. Dimensiones e ítems del cuestionario de profesores	171
Tabla 23. Coeficiente Alpha de Cronbach de cada una de las dimensiones y subdimensiones del cuestionario a Profesores	172
Tabla 24 Asignación Final de ítems a las subescalas	172
Tabla 25. Aspectos considerados en las entrevistas a estudiantes y directores	174

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación constituye la aplicación de un modelo integrado de Evaluación de la Educación Superior, en la modalidad de Revisión de Programas, a los Programas Doctorales desarrollados por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en Latinoamérica, específicamente, en el Campus de Iquique de la Universidad Arturo Prat de Chile, bajo un enfoque comprensivo y orientado a la mejora. Los programas doctorales en estudio han sido Sociedad Democrática, Estado y Derecho, bienios 2006-2008 y 2008-2010; y Psicodidáctica, bienio 2008-2010, ambos del Campus Iquique.

La Evaluación de la Educación Superior es un área de trabajo en pleno desarrollo que emerge como respuesta a las demandas sociales de calidad de la educación, generadas por la masificación de la Educación Superior y por las vertiginosas transformaciones de los escenarios educativos planteadas por la llamada Sociedad de la Información. En este contexto, la Evaluación se erige como mecanismo de garantía y mejora de la calidad, que ha permitido a los gobiernos establecer en las instituciones de Educación Superior un tipo de control, que asegure tanto la rendición de cuentas como la igualdad de acceso, la calidad, y el impacto social de los servicios ofrecidos.

Ahora bien, estos nuevos escenarios plantean también nuevas y complejas problemáticas a la Educación Superior, y particularmente a la formación doctoral, considerada como la formación del más alto nivel. Entre estos problemas, la fuerte demanda por formación doctoral que caracteriza a América Latina, en un contexto de internacionalización de la educación, ha favorecido el crecimiento de la oferta de programas doctorales transnacionales, como son los programas doctorales impartidos por la UPV/EHU en varios países de la Región. Esto, dadas sus múltiples interacciones, genera alta complejidad y dificulta los procesos de evaluación, orientados al aseguramiento de la calidad de dichos programas.

Todo ello hace necesario incursionar en el tema de la evaluación de la calidad de los programas de educación transnacional, con propósitos de visualizar los principales problemas que enfrentan, y proponer las consecuentes acciones de mejora. En esta perspectiva la

evaluación debe servir para conocer, comprender y explicar cómo funcionan las instituciones y programas, a fin de contribuir en la generación de los cambios e innovaciones necesarios para su mejora.

El presente estudio se inserta en una línea de investigación sobre evaluación de programas doctorales, cuyo objeto de estudio lo han constituido, hasta el momento, cinco programas doctorales que la UPV/EHU desarrolla en Latinoamérica, específicamente en los Campus de Santo Domingo y San Francisco de Macorís, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana y en los Campus de Temuco e Iquique, de la Universidad Arturo Prat, Chile. Ambas universidades son de titularidad pública y suscriben convenios con la UPV/EHU para la formación de doctores en sus propios Campus.

La finalidad de nuestra investigación ha sido determinar las fortalezas y debilidades de los programas en estudio, según el punto de vista de las audiencias implicadas, a fin de orientar acciones comprometidas para su mejora. Ha conllevado, por tanto, un carácter eminentemente formativo y nuestro rol como evaluador ha sido, consecuentemente, el de un facilitador o animador que orienta la reflexión de todos los implicados para la toma de decisiones que permitan mejorar los programas.

Los objetivos de la investigación, en coherencia con lo expuesto, han sido:

- Estudiar las características contextuales de los programas de doctorado en estudio
- Analizar la valoración de los programas de doctorado que efectúan los profesores y los estudiantes y las posibles diferencias en las valoraciones, en función de características personales y/o académicas de los participantes.
- Analizar los problemas y dificultades que encuentran los doctorandos en la elaboración de la tesis doctoral
- Conocer la valoración que tanto los doctorandos como los directores de tesis realizan acerca de los estudios de doctorado actuales y sus sugerencias para mejorarlos

Metodológicamente esta investigación se enmarca en los modelos teóricos y aplicados de la Evaluación de la Educación Superior y de la Revisión de Programas, adoptando el Modelo de Evaluación *Respondente Constructivista* de Stake (1967) desarrollado posteriormente por Guba y Lincoln (1981, 1989) con utilización de instrumentos para la recogida de información -tanto en el ámbito cuantitativo como en el cualitativo- que fueron diseñados y validados para investigación de similares características.

El análisis de la información se realizó –de acuerdo al Modelo de Evaluación Respondente Constructivista- en varios planos complementarios, buscando la congruencia entre el diseño del programa, su realización y resultados, a partir de la percepción de sus propios participantes.

Como resultados de la investigación, a partir de la información recogida, hemos emitido juicios relativos a la calidad de los programas, la adecuación de los recursos y el establecimiento de recomendaciones sobre los cambios necesarios, los que sintetizamos en términos de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora.

Los resultados de este estudio pueden ser de mucha utilidad, principalmente para los profesores, directores de tesis, coordinadores y autoridades universitarias tanto de la UPV/EHU como de la UNAP, los que pueden hacer uso de la información con un doble propósito:

- 1) como insumo para la retroalimentación y la puesta en práctica de planes de mejora y
- 2) como simulación de un futuro autoestudio, orientado a la acreditación de estos doctorados en el marco de los planes de evaluación y regulación de este tipo de estudios.

Asimismo, este trabajo realiza una contribución al desarrollo del conocimiento en los procesos formativos de alto nivel como son la formación de investigadores en universidades latinoamericanas. Aporta claves para entender las oportunidades y limitaciones del desarrollo de la investigación desde programas transnacionales. Paralelamente, esta investigación realiza



también una contribución metodológica al aplicar un modelo de evaluación respondente-constructivista en un ámbito en el cual son otros los modelos dominantes. Como se verá a lo largo del trabajo, el modelo elegido ha mostrado viabilidad, pertinencia y efectividad para el logro de los objetivos planteados.

El presente trabajo consta de seis capítulos. En el primer capítulo analizamos la Educación Superior, su contexto y los desafíos que enfrenta. Describimos el rol de la Educación Superior, la contingencia crítica que la afecta dados los nuevos y complejos escenarios generados por la Globalización y la Sociedad del Conocimiento, principalmente en Latinoamérica. Revisamos también el concepto de calidad de la educación en su relación con la evaluación de la Educación Superior, diferenciando los conceptos de ‘aseguramiento’ y de ‘garantía’ de la calidad, hacia el establecimiento de una cultura de la evaluación.

En el segundo, a modo de fundamento metodológico de nuestra investigación, revisamos las principales concepciones y enfoques de la Investigación Evaluativa, las audiencias implicadas y los modelos de evaluación más utilizados en las instituciones de Educación Superior.

El tercer capítulo recoge antecedentes sobre la formación doctoral, cómo ha sido originalmente concebida, los cambios que ha experimentado en las últimas décadas, sus características en el contexto internacional, en el contexto latinoamericano y en el transnacional, así como la legislación propia del Estado Español.

En coherencia con lo anterior, revisamos el tema de la calidad de programas de doctorado, así como el de su evaluación e investigación evaluativa sobre este tipo de programas para, finalmente, después de la presentación de modelos de evaluación de programas doctorales, fundamentar la elección del Modelo de Evaluación Respondente-Constructivista, como referente metodológico de nuestra investigación.

En el cuarto capítulo presentamos los lineamientos metodológicos de nuestro estudio, en relación a los objetivos que la han guiado, la muestra manejada, los instrumentos de medida y el análisis de datos.

El quinto capítulo corresponde a los resultados de la investigación. En él recogemos las valoraciones que las audiencias han emitido sobre los diversos aspectos de cada programa en estudio.

En los dos primeros apartados analizamos los resultados de los instrumentos aplicados, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa. En el primer apartado registramos los resultados cuantitativos, diferenciados en los tres ámbitos del programa sobre los que se consultó a los informantes, y hacemos un breve análisis comparativo entre las valoraciones de los dos programas en estudio. En el segundo, exponemos los resultados cualitativos. Por una parte, los correspondientes a las preguntas abiertas de los cuestionarios aplicados, considerando al final una breve síntesis que recoge, conjuntamente, las opiniones de estudiantes y profesores. Por otra parte, exponemos los resultados de las entrevistas realizadas, también de naturaleza cualitativa, diferenciando lo relativo al desarrollo del Programa mediante Cursos y Seminarios de lo relativo a la Tesis Doctoral, como dos momentos distintos en la formación de investigadores.

En un tercer apartado hemos realizado algunos análisis que, en virtud de confrontar la información, nos han permitido profundizar en la comprensión de las valoraciones recogidas. Primero realizamos un análisis de las confluencias y divergencias encontradas en la confrontación de los resultados cuantitativos con los resultados cualitativos. En segundo lugar, analizamos la valoración de los cursos en relación con las características académicas y sociológicas de alumnos y profesores. En tercer lugar, incorporamos al análisis elementos relevantes obtenidos en entrevista con responsables relacionados con el programa. Finalmente, con base en las valoraciones de los participantes, determinamos fortalezas y debilidades del programa, registrándolas según las dimensiones consideradas en la recogida de información.

Por último, en el sexto capítulo presentamos las conclusiones de nuestra investigación, recogiendo los elementos principales que dan respuesta a las preguntas implícitas en los objetivos que nos planteamos en la investigación. La estructura de análisis incorpora el esquema de fortalezas-debilidades y propuestas de mejora proporcionando una herramienta clara y operativa en el marco de las mejores prácticas de la investigación evaluativa en programas de formación. Estos elementos se analizan contextualmente y mediante triangulación de fuentes e instrumentos se clarifican los significados más allá de las inferencias directas fundamentando adecuadamente las propuestas de mejora.

# CAPÍTULO I

## EDUCACIÓN SUPERIOR, CALIDAD Y EVALUACIÓN

<b>Introducción</b>	20
<b>1.1 La Educación Superior</b>	21
1.1.1 Rol de la Educación Superior	21
1.1.2 La Educación Superior en Chile	21
<b>1.2 Contexto General de la Educación Superior</b>	26
1.2.1 La Educación Superior en crisis	26
1.2.2 Desafíos actuales de la Educación Superior	43
<b>1.3 Calidad y Evaluación de las IES</b>	50
1.3.1 Concepto de Calidad de la Educación	51
1.3.2 Aseguramiento versus Garantía de la Calidad	55
1.3.3 Modelos de Evaluación de la Calidad en las IES	57
1.3.4 Evaluación y Cultura de la Calidad	61
<b>Síntesis del capítulo</b>	65

## **Introducción**

La formación doctoral constituye un subsistema de la Educación Superior o de la educación de nivel terciario y, como tal, se encuentra expuesta a todas las situaciones que afectan a la Educación Superior en su conjunto.

En este apartado pretendemos arrojar alguna claridad sobre el contexto en el que se desenvuelve la educación superior a nivel internacional, con una especial consideración al capítulo latinoamericano, cuyas particulares características tienden a diferenciarlo de las del contexto internacional, y constituye, además, el que compete a los programas en estudio.

En América Latina, la masificación de la matrícula, las dictaduras militares y las políticas económicas de libre mercado han desembocado en el cuasi abandono del Estado al financiamiento de sus universidades y en la proliferación de instituciones de administración privada y con fines de lucro que entregan educación superior, reduciendo la función universitaria a la mera formación de profesionales, sin conexión con las necesidades sociales, al modo concebido en los modelos de ‘universidades para el desarrollo’.

No obstante lo anterior, el contexto internacional constituye también, hoy por hoy, un verdadero trance que está obligando a las instituciones de educación superior a una constante revisión de sus prácticas, a fin de adecuarlas a los vertiginosos cambios producidos por la globalización y la emergente sociedad del conocimiento; y también a garantizar a sus audiencias la calidad con la que están llevando a cabo su tarea, aún cuando el concepto de calidad constituye todavía un terreno oscuro y movedizo.

Intentamos, asimismo, dar relevancia a los modelos de evaluación de la Educación Superior orientados a la mejora, que son precisamente los que sirven a nuestros propósitos; a diferencia de los que tienen como objetivo la simple rendición de cuentas que, no obstante, son los más utilizados a nivel mundial.

## 1.1 La Educación Superior

### 1.1.1 Concepto y Rol de la Educación Superior

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (RIACES, 2010) define a ésta en su Glosario, como el *“Tercer nivel del sistema educativo que se articula, habitualmente, en dos ciclos o niveles principales (grado y posgrado, denominados pregrado y posgrado en otros sistemas). La educación superior se realiza en instituciones de educación superior (IES), término genérico que incluye diversos tipos de organizaciones, de las cuales la más conocida y frecuente es la Universidad.”*

La Educación Superior, y especialmente las universidades, desempeña un rol fundamental en la formación de recursos humanos de alto nivel y en la creación, desarrollo, transferencia y adaptación de las tecnologías, constituyendo, por tanto, un imperativo estratégico para el desarrollo de las naciones.

En la actualidad, conceptos como ‘generación de nuevo conocimiento’ e ‘innovación’ constituyen tareas y desafíos encomendados a las universidades, en tanto las sociedades, en general, reconocen a ésta como factor clave para incrementar la competitividad y la calidad de vida. Es en esta tarea en donde el posgrado cobra relevancia, en la medida en que significa la formación avanzada de profesionales y -en el caso de la formación doctoral-, de investigadores capaces de aportar al desarrollo económico, social y cultural de los países.

### 1.1.2 La Educación Superior en Chile

- Breve repaso histórico

En 1622 nació la primera universidad chilena, que recibió el nombre de Santo Tomás de Aquino, y luego de que el Rey Felipe V concediera la fundación de una universidad real, docente y de claustro, surgió en 1728 la Universidad de San Felipe.

En los años de la Independencia, la fundación del Instituto Nacional, institución de educación secundaria y superior -cuyo objetivo fue formar las elites del nuevo Estado- marca un nuevo referente dentro de la educación chilena. Recién en 1842, sobre la base de la antigua Universidad de San Felipe se crean los estatutos de la primera universidad pública de la República de Chile con el nombre de Universidad de Chile. A ella se le encargó la tuición de todos los niveles de la enseñanza del sistema educativo chileno. El mismo año se fundó la primera Escuela Normal y poco después, la Escuela de Artes y Oficios y el Conservatorio de Bellas Artes.

Durante la segunda mitad del siglo XIX fue constituyéndose el sistema nacional de educación. La Iglesia Católica fue aumentando su participación en la tarea educacional y llegó a fundar la Universidad Católica de Santiago en 1888, que posteriormente sería erigida por la Santa Sede como "Pontificia Universidad Católica". No obstante, la educación pública mantuvo su carácter laico. En esa década, además, se abrió paso a la influencia cultural y pedagógica alemana. Catedráticos de este origen fundaron en 1889 el Instituto Pedagógico, destinado a formar profesores secundarios, el cual se integrará posteriormente a la Universidad de Chile, como base de su facultad de filosofía y educación.

Las universidades existentes hacia 1973 fueron intervenidas por el gobierno militar y en cada una de ellas se designó un "rector delegado" que, a su vez, designó a las restantes autoridades académicas y administrativas. Además concentró en sus manos las funciones normativas y de gobierno de cada casa de estudios.

En 1981 se reestructuró dramáticamente la organización de la Educación Superior chilena con el propósito de optimizar la administración educativa y dinamizarla frente a las crecientes demandas de educación, que estaban generando una extrema falta de alternativas al sistema

universitario tradicional y la imposibilidad del Estado de financiar un crecimiento de ese nivel, cuyo costo es significativamente alto. Se distinguieron entonces tres tipos de centros de educación superior: las universidades, los institutos profesionales de educación superior y los centros de formación técnica, distinción que se mantiene hasta la actualidad.

La demanda masiva por Educación Superior constituyó el inicio de una proliferación indiscriminada de instituciones de educación superior en el país. Así, el sistema, formado inicialmente por 5 y posteriormente por 8 universidades, se convirtió en un complejo agregado que en 1998 estaba formado por 66 universidades -de las cuales 25 forman parte del subsistema financiado principalmente por el Estado, en tanto que 41 son universidades privadas que no reciben aporte estatal-, 66 Institutos Profesionales y 120 Centros de Formación Técnica, todos ellos privados y sin subsidios públicos. En los últimos años esta distribución ha tenido variaciones menores (Portal Universia, 2010).

Tabla 1. Chile: Fases de desarrollo de la educación superior chilena

	<b>Pre-1973</b>	<b>1973-1989</b>	<b>1990-2005</b>
<b>Contexto nacional</b>	Democrático c/ “economía cerrada” y progresiva radicalización política	Dictadura militar c/ drástica apertura economía y predominio del modelo neoliberal	Decmocrático c/ economía inserta en globalización y políticas “social-demócratas”
<b>Sistema Educación Superior</b>	Público; de élites; 1 nivel; instituciones autónomas y servicio gratuito	De mercado desregulado y élites; con 3 niveles; instituciones controladas y servicio pagado	De mercado regulado y masivo; con 3 niveles y proveedores autónomos
<b>Política financiamiento</b>	Subsidios fiscales a las instituciones, en relación a tamaño, complejidad y poder de negociación	Drástica reducción fiscal y cambio en modalidades de asignación. Crece aporte privado.	Aumentan aportes del fisco con medios diversificados de asignación. Aumenta aporte privado
<b>Política Control Calidad</b> <b>Conducta Instituciones</b>	Entregado a cada universidad; mecanismos internos. Decisiones corporativas en el marco de un financiamiento asegurado	Mínimo a través de autorización de nuevas IES. Subordinación al gobierno vía intervención forzada	Procedimientos externos de licenciamiento y acreditación. Competencia por alumnos, recursos y prestigio c/ formas diversas gobierno IES.

Fuente: Brunner, J. (2005b).



Brunner (2005b), en la Tabla 1, expone las fases de desarrollo de la Educación Superior chilena:

### Estructura Organizativa de la Educación Superior Chilena

La estructura organizativa de la Educación Superior chilena -a la que hicieramos mención- que nace a partir de la reforma de 1982, consiste en un sistema diversificado, integrado por tres tipos de instituciones que se ofrecen a quienes egresan de la Educación Media: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, reconocidas por el Estado en el artículo 29 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

Las Universidades constituyen el más alto nivel de enseñanza, donde convergen las funciones de docencia, investigación y de extensión. Es en este nivel donde se imparten los programas de licenciatura y otorgan los grados académicos, además de otorgar en forma exclusiva los títulos profesionales de las 17 carreras universitarias que se señalan en la LOCE y que requieren licenciatura previa.

A los Institutos Profesionales les corresponde otorgar títulos profesionales diferentes de aquellos que la ley señala como exclusivos de las universidades, pudiendo asimismo otorgar títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que se otorgan los títulos profesionales.

Los Centros de Formación Técnica tienen por objeto formar técnicos de nivel superior, con las capacidades y los conocimientos necesarios para responder preferentemente a los requerimientos del sector productivo (público y privado) de bienes y servicios.

Las instituciones de Educación Superior (IES) pueden clasificarse como 1) tradicionales (existentes antes de 1980) y 2) derivadas regionales de las Universidades de Chile, Santiago

de Chile y Pontificia Católica de Chile (creadas a partir de 1980) - todas con financiamiento parcial (aproximadamente de 30%) del Estado - y 3) no tradicionales privadas (creadas a partir de 1980, sin aporte estatal).

Las instituciones tradicionales son 25 universidades que cuentan con plena autonomía. Se coordinan a través del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y se adscriben a un sólo proceso de admisión, la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este grupo de universidades incluye a las 16 universidades estatales creadas por ley y 9 universidades con personalidad jurídica privada, 6 de las cuales obtuvieron su reconocimiento por leyes especiales y las tres restantes son derivadas de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Las tres instituciones tradicionales más antiguas son la Universidad de Chile fundada en 1842, la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1888 y la Universidad de Concepción en 1919.

Actualmente, el sistema de Educación Superior lo integran 229 instituciones: 64 universidades (38 con licenciamiento, autónomas), 48 institutos profesionales (11 autónomos) y 117 centros de formación técnica (6 autónomos). El sistema de educación superior en su conjunto, tomando la matrícula 2003, atendió a una población de 542.580 estudiantes de pregrado y 14.911 de postgrado (1.930 de doctorado en universidades del CRUCH (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2005).

## 1.2 Contexto general de la Educación Superior

### 1. 2.1 La Educación Superior en crisis

Existe coincidencia en las opiniones respecto de que una crisis constituye una oportunidad para revisar profundamente un sistema o una situación que nos compete, y en la que -por variados motivos- aspectos que no son parte esencial de éste o ésta se han apoderado de su núcleo substancial, poniendo en peligro su esencia. Producto de esta revisión profunda, se deben tomar decisiones para cambiar definitivamente el rumbo de dicha situación crítica, con lo cual habremos avanzado hacia un estado de mayor claridad.

Lo anterior es válido para la universidad pública en su conjunto, pero especialmente para la universidad pública latinoamericana. Ésta -en nuestra opinión- atraviesa por una situación de profunda crisis, generada por un conjunto de factores tanto endógenos como exógenos que presionan continuamente su funcionamiento y proyecciones.

El tema de la actual crisis universitaria ha sido abordado por diferentes autores, destacando entre ellos De Sousa Santos (1998), quien plantea lo que llama *'las tres crisis de la universidad pública: de hegemonía, de legitimidad, e institucional.'* En términos muy generales, De Sousa Santos manifiesta que los dilemas que viven las universidades en estas tres dimensiones pueden sintetizarse en su desplazamiento desde un ethos público hacia otro modo corporativo y privatizante, perfilado por a) las demandas de mercantilización de sus actividades académicas, en paralelo con b) la expansión de la 'industria' educativa, c) la introducción de una racionalidad empresarial para evaluar su desempeño y d) la promoción de universidades privadas.

Ahora bien, desde nuestra personal perspectiva, los factores generadores de la crisis por la que la institución universitaria atraviesa en la actualidad, y que -en conjunto- han tomado mayor fuerza durante la última década, se relacionan con: A) una cierta dificultad que la

institución universitaria ha presentado históricamente para escuchar el encargo social de la época; B) la dramática masificación de la educación superior ocurrida en el último cuarto del siglo XX; C) la emergencia de la llamada Sociedad del Conocimiento, en el contexto de la Globalización, con sus exigencias y reclamaciones concomitantes; D) la pérdida de claridad sobre su misión y E) la pérdida –principalmente en Latinoamérica- de legitimidad como prestadora de beneficios sociales, lo que la ha obligado a justificar más abiertamente su utilidad social (Brunner, 2007).

Como consecuencia, la universidad ha perdido o está perdiendo aceleradamente conciencia de su identidad, entendida ésta simplemente como claridad respecto de lo que es y respecto de lo que no es, así como también respecto de lo que la iguala y lo que la distingue de sus semejantes, pérdida que alcanza también a su orientación fundamental como institución educadora.

Además debemos sumar la disminución en los países latinoamericanos del presupuesto estatal otorgado a las instituciones de Educación Superior, fenómeno que se da sobre todo en la última década del siglo XX (De Sousa Santos, 2005) lo que, desde luego, tiene consecuencias importantes en la ya deteriorada situación latinoamericana de la educación superior estatal.

#### A. Escuchar el encargo social de la época

La universidad, como todo organismo en movimiento, ha debido enfrentar a lo largo de su historia situaciones de crisis que han amenazado su existencia. No obstante, en un giro maestro ha logrado revertir estas situaciones y posicionarse nuevamente como una institución educativa merecedora del respeto y consideración de la ciudadanía que la sostiene moral y económicamente.

Estos trances parecen responder a una dinámica que podemos caracterizar como una suerte de anquilosamiento de la universidad en formas desgastadas, que originalmente fueron

propicias y adecuadas para llevar a cabo su misión, pero que posteriormente ya no estaban dando respuesta a los requerimientos que la sociedad exigía a la educación superior. Así sucede entre los siglos XV al XVIII, en que el saber escolástico -desarrollado por las universidades desde su nacimiento entre los Siglos XII y XIII- estaba resultando insuficiente para satisfacer el encargo social de la época, cuyo principal problema educativo eran los aprendizajes para enfrentar los desafíos de la Revolución Industrial.

En este contexto, la ocurrencia de dos eventos -mediando esenciales y severos cambios- va a permitir la sobrevivencia de la universidad: 1) la creación de la universidad napoleónica, controlada por el Estado, profesionalista, de acción en todos los niveles del sistema educativo nacional y centrada en la enseñanza; y 2) la creación -por oposición a la universidad napoleónica- de la universidad germana, concebida por Humboldt como institución esencialmente académica, autónoma e independiente de las presiones y demandas inmediatas.

La universidad humboldtiana se desarrolla de forma inusitada en el siglo XIX y se convierte en el foco de atracción de los intelectuales de todo el mundo y muy especialmente de Estados Unidos, país que ya aparece como la nación de mayor crecimiento económico y poder político

Otros eventos críticos corresponden a la reforma de Córdoba de 1918 y al Mayo Francés de 1968, en los que se cuestiona un estilo de autoridad que no obedece al espíritu de la época, pero también la persistencia de fórmulas y estilos pedagógicos desgastados. En la revuelta estudiantil del Mayo Francés, por ejemplo, los estudiantes exigen una evaluación continua basada en la calidad del trabajo realizado durante todo un período, en oposición a los exámenes tradicionales que evaluaban sólo resultados terminales.

En la reforma de Córdoba los estudiantes reclamaban un cogobierno de profesores, estudiantes y graduados, a fin de participar en el gobierno universitario y asegurar la renovación pedagógica, profesional y científica, en un ámbito de libertad docente y de investigación, con la finalidad de extender la cultura, democratizar la educación y responsabilizar socialmente a la universidad (Villarreal, 1999).

## B. La masificación de la Educación Superior

Paralelamente, y haciendo principal alusión a la situación en Latinoamérica, las últimas décadas del siglo XX -caracterizadas como la época de masificación desenfrenada de la Educación Superior- fueron caldo de cultivo de lo que posteriormente pasó a considerarse 'fundamento' del control y la acreditación de la educación superior. La masificación ha generado: a) la multiplicación indiscriminada de las instituciones de Educación Superior, tanto de administración estatal como privadas; b) el reclutamiento de profesionales con escasa o nula formación académica y docente en un buen número de instituciones de Latinoamérica.

Respecto de la masificación señala Brunner (2005) que la mayoría de los países a nivel mundial, con excepción de aquellos con ingresos más bajos, han superado el primer umbral de participación en la educación superior definido por el sociólogo norteamericano M. Trow. Esto es, el 15% o más del grupo en edad de cursar estudios superiores se halla matriculado en este nivel. Pasando este umbral, señala Trow, el sistema deja de ser elitista y pasa a ser masivo. La etapa de universalización se alcanza cuando se supera el umbral del 50%. Países de distinto nivel de desarrollo (medido por el ingreso per capita) se encuentran en diferentes fases de masificación. En cambio, sólo dos países—Corea y Finlandia—han ingresado a la etapa de universalización, hallándose próximos a este estadio Nueva Zelanda, EE.UU., Noruega y Suecia.

En cuanto a la masificación en Latinoamérica, el número de estudiantes pasó de 276.000 en 1950 a casi 12 millones en el 2004. Es decir, que la matrícula se multiplicó en 50 años por 45 veces (Fernández Lamarra, 2004).

Señala este mismo autor que la tasa de incremento anual de la matrícula desde 1990 ha sido del 6%, tasa que ha sido mucho mayor para la universidad privada (8%) que para la pública (2.5%). Agrega que *actualmente más del 50% de la matrícula universitaria de América Latina corresponde a universidades privadas, a diferencia de lo que ocurría hasta*

*la década del 80 en que la universidad latinoamericana era predominantemente estatal [...] El crecimiento de la matrícula ha llevado a un incremento significativo de la tasa bruta de escolarización terciaria: del 2% en 1950 al 19% en 2000 (se multiplicó por diez en 50 años). Sin embargo, esta tasa es muy inferior a la de los países desarrollados: 51.6% en 1997. (Fernández Lamarra, 2004: 2-3).*

Un dato interesante es el carácter ‘sui generis’ de la expansión de la Educación Superior en América Latina, pues –como indica Brunner (2007)- iniciaba la expansión de la matrícula universitaria (hacia 1950) cuando todavía uno de cada dos jóvenes no sabía leer ni escribir. La masificación de la enseñanza superior (que lleva la tasa bruta de escolarización en el nivel terciario de 5% hasta alrededor de 20%) coincide con la subsistencia de altas tasas de analfabetismo, fenómeno especialmente notorio en algunos países de la región.

Relacionada con el fenómeno de la masificación, otra tendencia manifestada en las últimas décadas del Siglo XX y que se ha mantenido en las instituciones de educación superior de América Latina, es la orientación preferente de la matrícula hacia áreas de educación y humanidades, y de ciencias sociales, manteniéndose relativamente alta, en muchos casos, en las carreras tradicionales de derecho y medicina; contrariamente a lo que se había previsto: el crecimiento de la matrícula en carreras orientadas a ocupaciones en la industria, los servicios productivos y las ciencias y tecnologías. (Brunner, 2007). Así, por esos años, las ciencias sociales alcanzan en la mayoría de los países alrededor del 20% o más. En cambio, las ciencias naturales no representan, en casi ningún país, más del 8% de la matrícula.

Actualmente (2004), se mantiene una fuerte tendencia a la concentración en ciencias sociales, empresariales y jurídicas, que llegan a abarcar entre un 35% (como en Argentina, Chile o Surinam), el 40% (como en Brasil, Colombia, Guatemala, México y Panamá), y hasta el 50% (como en El Salvador). En ciencias, la media regional es de alrededor del 10% y en algunos casos ligeramente mayor. Las Ingenierías fluctúan entre el 7% (Argentina) hasta el 29% (Colombia). No obstante, si se suman los porcentajes de estudiantes inscritos en las áreas de Ciencias Sociales y de Administración y Leyes, con los de Humanidades, Artes y

Educación se llega a abarcar hasta más del 60% del total en la región (Fernández Lamarra, 2004).

Señala Brunner (2007) que el crecimiento de la matrícula durante esa fase muestra la *escasa contribución que la universidad hace, a través de sus egresados, a determinados sectores económicos* (Solari, 1966: 13, en Brunner 2007). *Puede -continúa el autor- rephrasearse esa conclusión de otro modo: que la universidad crecía de una manera imprevista por los planificadores y orientaba ese crecimiento de acuerdo con presiones y demandas que se organizaban en función del mercado de consumidores y del estatus; dentro de una racionalidad que no era la imputada por los teóricos del capital humano* (p. 31).

En relación al crecimiento sostenido de las instituciones de Educación Superior en la región, registrado desde la segunda mitad del siglo XX, éstas aumentaron de 75 en 1950 a más de 1500 en el año 2004, y en su mayoría son privadas. (Fernández Lamarra, 2004).

La mayor concentración de matrícula en instituciones públicas (entre el 75% y el 100%) se da en Cuba, Uruguay, Bolivia, Panamá, Honduras y Argentina. En tanto que en Brasil, Chile, El Salvador, Colombia, Costa Rica, Nicaragua y República Dominicana, el mayor porcentaje de estudiantes (entre 50% y 75%) corresponde a instituciones de carácter privado. Países que tienen concentración importante de estudiantes tanto en el sector público como en el privado son Ecuador, México, Venezuela, Paraguay, Perú y Guatemala. (Didriksson, 2006).

En cuanto al número de investigadores con los que cuenta la región, debe decirse que éstos se ubican mayoritariamente en las instituciones de educación superior. En las universidades públicas se concentra el 65,1% del total, lo que representa el 0,87% de investigadores por cada 1.000 integrantes de la Población Económicamente Activa (PEA). En términos de las publicaciones científicas, América Latina y el Caribe cubren tan sólo el 2,6% del total de las publicaciones a nivel mundial (Didriksson, 2006). Sin embargo, como indica Sebastián (2003), los indicadores bibliométricos no deben, en cualquier caso, ser descontextualizados de las condiciones en que se realizan las actividades de investigación; y en Latinoamérica estas condiciones distan mucho de las de los países desarrollados.



Respecto del aumento significativo del personal académico que las universidades latinoamericanas contrataron para enfrentar el boom de la demanda, señala Brunner (2007) que los docentes, cuyo número en la región se elevaba a 68 000 en 1960, alcanzaron en 1976 la cifra de 371 000, con una tasa de crecimiento acumulativo anual del 8.9% entre 1960 y 1970, y de 115% entre esta última fecha y 1976. Ello significa que el cuerpo docente de la enseñanza superior en la región constituye la mitad del registrado en todos los países en desarrollo, más de la mitad del europeo o del norteamericano, y supera al total de la URSS. En el conjunto del sistema educativo latinoamericano, los profesores de la enseñanza superior, que constituían el 5.7% del total de los tres niveles, pasaron a ser el 10.7% en 1976 (Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe [pdealc], 1981: VIII-92). La misma fuente citada señala que los profesores de tercer nivel alcanzaban a 120 mil en Brasil (en 1975), a 41 mil en México (en 1976), a 40 mil en Argentina (en 1977) y a 25 mil en Colombia el mismo año. Otros países con menor población registraban, sin embargo, importantes contingentes de docentes universitarios: es el caso de Venezuela con 20 mil en 1976 y el Perú con 13 mil en 1977 (Brunner, 2007).

La formación de ese gran contingente académico es otro de los temas introducidos por la masificación de la matrícula en la Educación Superior. Si consideramos que lo deseable es que los profesores universitarios tengan el grado académico de doctor, a fin de ejercer de manera integrada la docencia y el trabajo investigativo, debemos consignar el bajo porcentaje de profesores con este grado en las universidades latinoamericanas. Señala Sebastián (2003) que la media no llegaba al 9% en el año 2003, siendo Brasil el país que hace elevar esta media regional. Agrega el autor que, considerando el conjunto de las instituciones de educación superior y una población de docentes de unos 700 mil, la media baja a menos del 2%.

El fenómeno de la masificación y sus consecuentes efectos han traído consigo, como señala Brunner (2007), la explosión en mil fragmentos de la ‘idea de universidad’. Esa idea de universidad humboldtiana -de una institución autónoma de conocimiento que, bajo los principios de libertad académica y autonomía, debía combinar en su seno, de una manera estructuralmente articulada, la investigación avanzada y la docencia superior- ha colapsado,

dando lugar a una gran diversidad de tipos y formas institucionales, cuya clasificación y ordenación taxonómica dentro de tipologías coherentes constituye -a esta altura- una gran dificultad.

Agrega irónicamente el autor: *De cualquier forma, el camino hacia la universalización de la educación superior en el cual nos hallamos embarcados, y que determinará en buena medida el desarrollo de los sistemas de educación superior durante el siglo XXI, no nos conduce hacia el modelo humboldtiano de universidad sino el bazar institucional. De allí que pueda decirse con cierta seguridad que en el futuro, junto a un pequeño número de research universities latinoamericanas, ansiosas de ser registradas en los rankings internacionales como pertenecientes a la world class, cohabitarán múltiples instituciones universitarias caracterizadas por bajas barreras de entrada, una base de conocimiento liviana, con profesores que enseñan de pie junto a la cadena de montaje...y cuyos títulos adquieren, progresivamente, el carácter de un commodity* (Brunner, 2007: 14).

Con ello –agrega- la ‘idea’ de la universidad pierde su aura, se desacraliza, y se ve sujeta a la ley posmoderna según la cual todo lo sólido se desvanece en el aire. La propia institución se ve desalojada de su posición central en la esfera cultural de la sociedad, que todavía ocupaba hasta mediados del siglo pasado. Atrapada dentro de las redes de la economía y bajo la presión de las políticas públicas, ella debe competir ahora para subsistir, empresarializar sus funciones y actividades y se ve envuelta —a regañadientes, por lo general— en los procesos de “mercadización” que alrededor del mundo están cambiando el paisaje de la educación superior (Brunner, 2007: 14).

### C. Emergencia de la Sociedad del Conocimiento

La noción de economía del conocimiento ha sido introducida en años recientes en la economía de la ciencia y la innovación, para indicar *una transición cualitativa en las condiciones económicas en las cuales la producción de conocimiento se ha vuelto central a la dinámica y el desarrollo económicos. Como tal ha sido ampliamente utilizada en el debate político, relacionada con la emergencia de instituciones creadas con el propósito de garantizar la organización sistemática de la producción y control del conocimiento, en un sistema crecientemente ‘industrializado* (Leydesdorff, 2006, en Vessuri, 2008: 465).

Los cambios que están aconteciendo y en virtud de los cuales se anuncia la emergencia de la economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, o ‘sociedades del conocimiento’ – como prefiere llamarla UNESCO- se relacionan con la reorganización de la vida política, social y económica, debido a la intermediación de la producción y transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías, sobre todo las relacionadas con la informatización y las telecomunicaciones, así como con la biotecnología y la nanotecnología (Didriksson, 2006).

Vessuri (2008), por su parte, señala que la base de conocimiento es endógena al sistema, y que las características globales del mercado y el espacio geográfico son los otros componentes de la economía del conocimiento. *Los operadores del mercado -manifiesta- están interesados en el conocimiento que puede generar lucro en el futuro; los operadores del conocimiento están interesados en los mercados que muestran las posibilidades de absorber el conocimiento que se produce. La difusión de las TIC tiene un papel claro en la profundización de la dinámica anticipatoria y se relaciona con los potenciales límites a la incertidumbre del sistema* (Vessuri, 2008: 465)

Agrega este autor que, dadas las características desiguales de la producción y control del conocimiento, *crecen a nuestro alrededor economías reales basadas en el conocimiento, pero lo hacen sin reconocer necesariamente las dimensiones democráticas, éticas y normativas de la ciencia y las instituciones científicas. Vale decir, que las economías de conocimiento en las*

*que vivimos sufren de un déficit democrático. Esta constatación no deja fuera a la ciencia y la academia. De hecho, las economías de conocimiento ponen en peligro la vida y la cultura académicas. Es preciso abordar el déficit democrático si queremos que la vida y cultura académicas sobrevivan en esta era de feroz competición global, y para que ellas puedan difundirse y funcionar en diferentes regiones del mundo. El fuero académico se percibe cada vez más como una de las tantas fuentes de intereses relacionadas con el conocimiento en circunstancias en que estas cuestiones adquieren creciente significación para grupos más grandes y heterogéneos. Recordemos que un elemento significativo, como parte del fenómeno de la estructuración de un mundo globalizado, es que los términos del debate se expanden rápidamente más allá de las naciones clásicas de la OCDE, para abarcar la mayor parte de las casi doscientas naciones en el mundo (Sörlin & Vessuri, 2007, en Vessuri, 2008: 467 )*

Lo planteado por Vessuri nos invita a pensar que la economía se hace cada vez más central en nuestras vidas, y que la realidad sobrepasa muchas veces la buena voluntad de personas y organizaciones que buscan dar un orden más justo a los eventos que transcurren en el mundo. Probablemente, en un pasado reciente la reflexión mundial sobre las sociedades del conocimiento y el futuro que éstas podían deparar a los seres humanos, estuvo marcado de positivos anhelos. Hoy, esos anhelos comienzan a desaparecer, no así el avance de este modelo de sociedad que -al parecer- es irreversible.

En opinión de Didriksson (2006), las instituciones de Educación Superior constituyen uno de los sectores con mayor participación en los cambios de la sociedad del conocimiento; pero de los que más resienten sus impactos, en tanto las tareas y actividades que les son propias se relacionan directamente con los niveles de desarrollo e innovación de los principales componentes de la ciencia y la tecnología, principalmente en la organización y difusión que se hace del conocimiento, en la calidad con que esto se realiza y, finalmente, en la magnitud y significación que ello tiene para la sociedad.

El papel fundamental que se atribuye a las IES en las sociedades emergentes del conocimiento se relaciona principalmente con los cambios que pueden llevar a cabo en sus modelos de formación, de aprendizaje y de innovación (Didriksson, 2006).

Los reclamos hechos a las IES se relacionan con la escasa pertinencia de la formación que ofrecen en relación a los requerimientos del mundo laboral y de la sociedad del conocimiento. Una vez más, la demanda apunta al recambio de modelos y prácticas para afrontar las nuevas realidades.

La UNESCO (2005), por su parte, declara *El modelo de universidad europea ha llegado a sus límites naturales en tanto que centro agrupado en un lugar geográfico determinado y productor y difusor de conocimientos codificados entre una elite seleccionada con arreglo a criterios intelectuales, sociopolíticos y económicos. La aparición de nuevos conocimientos, así como su organización en disciplinas cada vez más específicas y en “redes de conocimientos” cada vez más complejos y menos jerarquizados, pone en tela de juicio la viabilidad del funcionamiento de las ‘universidades* (p. 99). Y aunque alude a la importancia que están adquiriendo los modelos de enseñanza superior de América del Norte, señala que estos modelos también deben ser objeto de serias revisiones y modificaciones, en función de diversificar los temas y modos de enseñanza.

Agrega la UNESCO que, no obstante que el modelo de universidad del siglo XX perdió la preponderancia de que gozó hasta ahora en los sistemas de enseñanza superior de la mayoría de los países, la inercia de las organizaciones y los códigos culturales son quienes frenan la imprescindible diversificación de estos modelos. El desgaste de los modelos aludidos se refiere tanto al escaso atractivo de determinadas disciplinas como a los modos de enseñanza que han perdido fuerza y significatividad en el mundo de los educandos

La evolución que se pide a la Educación Superior es algo que –según este documento- ya se ha producido en el ámbito de la investigación. En efecto, la multiplicación y diversificación de los conocimientos van creando nuevas comunidades disciplinarias transversales, las que se organizan en torno a coloquios internacionales y revistas especializadas que se van sumando, en número cada vez mayor, a las antiguas revistas de carácter ‘general’. Desde otra perspectiva, estas sociedades científicas van perdiendo su carácter nacional, diluyéndose en organizaciones internacionales que, a menudo, son resultado de una asociación con

sociedades nacionales más poderosas -en su mayoría, estadounidenses- o de una absorción por parte de éstas.

Como muestra de la desterritorialización que caracteriza a estas redes internacionales -que se autoorganizan de manera espontánea y descentralizada-, la UNESCO manifiesta que los eventos organizados por esas redes ya no se celebran en los campus universitarios, sino en grandes hoteles. A su vez, el financiamiento de revistas y coloquios depende cada vez menos de las instituciones académicas y se efectúa en la mayoría de los casos gracias a becas concedidas por instituciones extraacadémicas, o mediante contratos firmados con ellas. Finalmente, señala que la gratuidad de las publicaciones y asistencia a estos eventos ha desaparecido.

#### D. Pérdida de claridad sobre la misión de la Universidad

Hasta fines del siglo XX podemos decir que la universidad –conscientemente- desarrollaba a través de su quehacer una misión encomendada por la sociedad, independientemente de su grado de claridad y de los resultados alcanzados. Los fenómenos de masificación y de mercantilización de la educación superior en América Latina; y a nivel internacional, el fenómeno de la globalización y la emergencia de la sociedad de la información, han significado en grado importante la pérdida de claridad respecto de esta misión. No está claro si esta pérdida de claridad es causa o es efecto del enjambre conformado por: a) los acelerados cambios ocurriendo a todo nivel; b) las demandas sociales de transformación en sus concepciones del aprendizaje y sus modalidades de enseñanza, en su flexibilidad curricular, en sus concepciones y prácticas de la investigación, etc.; c) las demandas de atención a las necesidades de competencias básicas de ingreso en estudiantes académicamente desfavorecidos, entre otras. Lo que sí es claro es que en educación el establecimiento de los fines que la mueven es fundamental.

No obstante para Brunner (2007) - aunque no lo dice expresamente- el tema de la misión de la universidad ha quedado en el pasado para las universidades latinoamericanas, nosotros pensamos que es relevante reflotarlo, reeditararlo para que permita a la institución universitaria adquirir claridad y seguridad respecto de su identidad en las aguas movedizas del presente siglo. El conocido y ya desaparecido antropólogo Juan Mantovani distingue tres grandes problemas en la educación: dos de ellos son esenciales y uno es auxiliar. Los dos esenciales son 1) el problema de los fines de la educación y 2) la respuesta a la pregunta ¿qué es el hombre? El problema auxiliar es el problema de los medios a través de los cuales vamos a conseguir esos fines para educar a ese hombre que hemos definido previamente.

La discusión sobre la misión de la universidad es vieja: ¿Búsqueda desinteresada de la verdad? ¿Transmisión de la cultura? ¿Formación de los profesionales que la sociedad necesita para su desarrollo económico? ¿Formación de cuadros bien integrados en el sistema dominante? ¿Formación de seres humanos integrales e integrados? ¿Una suma de las opciones expuestas?

Para Marsiske (2004) *Las universidades existen para servir a la sociedad de la que reciben el apoyo moral y material. Por ello son objeto de observación y crítica públicas y tienen que ser sensibles a la opinión fundamentada y responsable. Pero más allá de esto, la universidad tiene que servir a los intereses a más largo plazo del avance del conocimiento, y por ello tiene la obligación no sólo con su propia sociedad, sino con la comunidad mundial de la ciencia* (p. 161).

En su conocida reflexión “Misión de la Universidad”, Ortega y Gasset (1930) manifiesta que la misión de ésta no es el cultivo de la ciencia, sino formar hombres cultos, transmitir y elaborar la cultura. Entiende Ortega por ‘cultura’ no una suma de conocimientos, sino el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee, el conjunto de ideas vitales que guían la existencia humana y justifican las decisiones que en cada momento adopta el hombre.

Ortega no niega la importancia de la Ciencia ni de la Investigación. Por el contrario, ellas son *el humus donde la enseñanza superior tenga hincadas sus voraces raíces*, pues sin contacto con la Ciencia, con su *incesante fermentación*, la Universidad terminaría degenerando en *sarmentoso escolasticismo*. Pero Ciencia e Investigación deben ocupar *una zona circular* a la Universidad y no intentar absorber su centro ni usurpar la auténtica misión de ésta que es la Cultura.

La falta de claridad respecto de la misión de la universidad, en nuestra opinión, tiende a intensificar y a acrecentar la brecha que la sociedad percibe entre sus necesidades de educación superior y las que la universidad está satisfaciendo. Hoy día las universidades latinoamericanas, particularmente las chilenas, desarrollan profusos y extensos encuentros para definir su misión, pero ésta ha sido reducida a la mera perspectiva estratégica y los académicos parecen haber abandonado para siempre la necesaria reflexión sobre la Misión Esencial de la Universidad. Pero también, a nivel de la sociedad existe un gran vacío, desconocimiento, olvido respecto de la importancia que la universidad tiene -en tanto generadora de un bien público- sea éste la preservación y transmisión de la cultura o, si se quiere, la formación de capital humano para el desarrollo de los pueblos.

Para Brunner (2007), la universidad no ha abandonado su auto-conciencia como una institución que se halla abocada, principalmente, a la producción de un bien público, pero debe aceptar que esta tarea se justifica ahora más en función de fallas de mercado, externalidades económicas o efectos de derrame, que como una consecuencia normal de su vocación intrínseca derivada de la misión que le ha encomendado la sociedad.

Los ‘olvidos’ de la misión universitaria parecen relacionarse con un desplazamiento paulatino del significado social de la educación superior. Este desplazamiento va desde una concepción de la educación superior como bien público hacia una concepción de ésta como un producto del mercado. Desde luego que este desplazamiento también afecta a los miembros de la institución universitaria.



Para Brunner (2007) la parte más masiva de esta misión se expresa ahora alrededor del mundo, y también en nuestra región, como un proceso formativo de capital humano, en el cual las personas invierten con la expectativa de obtener, en el futuro, un retorno privado. A diferencia de la lógica anterior según la cual la formación y certificación constituía un servicio público que traía beneficios sociales que, por tanto, no requería de mayores justificaciones.

Agrega este autor que, en la nueva lógica, en la que la institución universitaria ha perdido parte de su legitimidad, ésta debe justificar más abiertamente su propia utilidad social.

#### E. Pérdida de legitimidad de la Universidad

La crisis de legitimidad en la Educación Superior, en opinión de Tamayo (2008), se relaciona con el olvido de dos compromisos mutuos: 1) la sociedad reconoce y defiende a la universidad pública, sin la cual no tendrá educación superior para sus hijos; y 2) la universidad pone lo mejor de sus conocimientos al servicio de las necesidades sociales.

Para De Souza Santos (2004), la crisis de legitimidad se ha generado al dejar de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado -a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias- y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares.

Resulta muy difícil para la institución universitaria responder por un lado a las demandas de equidad y su consecuente masificación de la matrícula, y por otro, a las demandas de calidad. Es importante considerar, además, la búsqueda permanente que deben hacer las universidades estatales de financiamiento para alcanzar la equidad y/o la calidad que les es socialmente demandada, a través de la formulación de proyectos que, aparte de significarles

una importante cantidad de tiempo y esfuerzos adicionales, constituyen sólo una posibilidad para ‘competir’ por estos recursos. Tal vez la situación descrita constituye también un factor importante en la percepción social de una universidad deteriorada en la calidad de los servicios que presta.

Desde una perspectiva más política, pero no por ello menos relevante, Aboites (2008) manifiesta que *Actualmente la universidad autónoma vive un periodo de acorralamiento sin precedentes. Las tendencias a la subordinación de la universidad son de naturaleza totalmente distinta a las del comienzo del siglo pasado, y con un poder de transformación de la universidad ante el cual la autonomía aparece ya como incapaz de garantizar un espacio mínimo de libertad e independencia al trabajo académico y a su misión respecto de la sociedad. Los gobiernos neoliberales de la región han creado un clima donde prospera la mercantilización del conocimiento y de los servicios educativos (con y sin tratados de libre comercio), el fortalecimiento de las tendencias a la privatización de la matrícula, la empresarización del clima institucional (esquemas de productividad académica, contratación de servicios e investigaciones, conducción gerencial de las instituciones), y el surgimiento de mecanismos de control sobre la institución y su quehacer cotidiano nunca antes vistos. Dependencias gubernamentales; organismos internacionales (Banco Mundial); agencias privadas y externas de evaluación del acceso de estudiantes; la acreditación de carreras profesionales, y empresas y corporaciones internacionales ejercen ahora un rígido control sobre el quehacer universitario y sobre la orientación que debe seguir sus cambios, con la anuencia y hasta con la entusiasta participación de los directivos de instituciones públicas. Los cambios nacen ya no de la idea de la universidad como dotada de una misión social, sino del interés por formar una delgada capa de “capital humano” altamente calificado, que responda exclusivamente a las necesidades de las empresas. Nacen de su interés por incorporar a la universidad pública como parte gratuita de su infraestructura de investigación, ampliar la base de consumidores y hasta comenzar a ejercer una coordinación de las universidades a escala latinoamericana (como lo hace Banca Santander a través del consorcio Universia (p.13).*

Sintetizando lo expuesto hasta aquí, la crisis por la que atraviesa la institución universitaria a nivel general es resultado de una serie de variables, tales como su dificultad

histórica para escuchar y atender las demandas actualizadas de las comunidades en las que se inserta, repitiendo indefinidamente viejos y desgastados moldes en la formación profesional, la investigación, y su administración y gerencia. Paralelamente -en los momentos en que la universidad todavía no alcanza a constatar y resolver medianamente los problemas acarreados por la masificación de su matrícula en las últimas décadas del pasado siglo- emerge la llamada sociedad del conocimiento, en virtud de los drásticos cambios generados por las tecnologías de la información y las comunicaciones, y el fenómeno de la globalización de las economías, trayendo una cantidad avasallante de nuevas y complejas demandas para la educación superior.

En un contexto como el descrito, al abandonar la reflexión permanente sobre su misión esencial en la sociedad, la universidad ha perdido trazas fundamentales de su identidad. Esta situación se ha visto acrecentada por la visión de la educación como un producto del mercado, con exigencias de ‘eficiencia-efectividad’ por parte de los ‘clientes’.

Si en el siglo XX, la percepción de la brecha entre el encargo social y lo que la universidad era capaz de satisfacer respecto de ese encargo era significativa en tamaño, actualmente y por los motivos expuestos, esa brecha se encuentra dramáticamente aumentada.

### 1.2.2 Desafíos Actuales de la Educación Superior

Señala Brunner (2005) que en casi todas partes del mundo, con excepción de los países de ingreso más bajo, la Educación Superior enfrenta problemas similares y experimenta transformaciones que apuntan en una dirección común. *Los analistas atribuyen esta convergencia a los cambios que trae consigo la globalización, los cuales obligan a los sistemas a adaptarse a desafíos que, en lo básico, producen respuestas orientadas en una dirección común* (p. 2).

Estos desafíos -de acuerdo a Brunner (2005)- son resumidamente los siguientes:

En todas partes la Educación Superior:

a. Es vista como un pilar de la *competitividad* de los países, debiendo -por tanto- apoyar su inserción en un sistema económico global que usa el capital humano y el conocimiento avanzado como principales factores de producción.

b. Debe hacerse cargo de aumentar las *oportunidades de formación* en favor de los jóvenes graduados de la educación media y de la población en su conjunto, en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida.

c. Debe *diversificar su oferta y plataforma de proveedores* con el fin de acomodar a un número creciente de jóvenes y adultos con variadas demandas formativas, junto con responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global.

d. Está siendo impelida a *diferenciarse institucionalmente*—lo cual aumenta su complejidad—con el propósito de dar cabida a una división y organización cada vez más

especializadas del trabajo de producción, transmisión y transferencia del conocimiento avanzado.

e. Comienza a ser *evaluada externamente*— con participación de pares académicos y representantes de los gobiernos y del sector productivo—de manera tal de asegurar la calidad de sus procesos y productos, la efectividad de sus resultados y la eficiencia de su operación, al tiempo que se busca elevar su transparencia y responsabilidad frente a diversos actores interesados (stakeholders).

f. Es exigida a aumentar la *relevancia y pertinencia* de sus funciones; esto es, incrementar su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, alinearse con las cambiantes demandas del mercado laboral, participar en la frontera del conocimiento y alimentar el continuo proceso de reflexión y análisis mediante el cual las sociedades modernas conducen sus asuntos públicos.

g. Está bajo creciente presión para *ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento*, a fin de hacer frente a la espiral de costos desencadenada por la masificación de la matrícula, las exigencias de calidad y pertinencia, la producción del conocimiento avanzado, la complejidad de las funciones de gestión, la incorporación de las tecnologías de información y, en general, la carrera competitiva por reputaciones y prestigio académico en el mundo global.

El intento que hacen los sistemas de educación superior por ajustarse a estas demandas y presiones, da como resultado un conjunto de transformaciones que pueden resumirse en siete grandes tendencias, de acuerdo al autor:

1. Masificación de los sistemas, producto de la oferta cada vez mayor de oportunidades de acceso.
2. Diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones.

3. Aseguramiento de la calidad de los servicios y productos a través de procedimientos de responsabilización pública de las instituciones.
4. Estrategias de adaptación a las demandas por relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento; referidas tanto a la producción como a la transmisión de conocimiento avanzado.
5. Diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior.
6. Adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento y, como consecuencia de estas tendencias,
7. Desplazamiento del centro de gravedad de la educación superior desde las esferas del Estado y del poder corporativo hacia la esfera del mercado y la competencia.

En lo que toca más directamente a nuestro tema de estudio, la formación doctoral, y consecuentemente a la investigación, las estrategias de adaptación a las demandas por relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento constituyen dinámicas obligadas en función de los constantes cambios producidos en el entorno: cambios en los mercados ocupacionales, explosivo aumento del conocimiento avanzado, disponibilidad de nuevas tecnologías de información (TI), evolución de las preferencias e intereses vocacionales de los jóvenes, preocupación de los países por aumentar su competitividad, etc. Las principales estrategias de adaptación se hallan referidas tanto al ámbito de la transmisión como de la producción de conocimiento avanzado (Brunner, 2005).

Ámbito docente: En el ámbito de la función docente estas estrategias se despliegan en cuatro direcciones, de acuerdo a la Tabla 2, en la que se explicitan propósitos, modalidades y/o destacados, según corresponda.

Tabla 2. Estrategias de Adaptación a Necesidades de Relevancia y Pertinencia en el Ámbito Docente de las IES

ESTRATEGIAS	PROPOSITOS / MODALIDADES / DESTACADOS
1. Reestructuración de los canales formativos	Con propósitos de garantizar oportunidades de educación para todas las personas a lo largo de su vida, facilitando la transición entre estudio y trabajo y la movilidad de los estudiantes entre distintas secciones, niveles, sectores y jerarquías dentro y entre instituciones
2. Redefinición de las bases curriculares de los programas de enseñanza superior, en la que destacan dos experiencias:	<p>Para aumentar su pertinencia laboral, adaptarlos a los avances del conocimiento académico y práctico, mejorar los estándares formativos en conformidad con los requerimientos de los SAC y de introducir un más riguroso control de costos y una mayor eficiencia.</p> <p>En este ámbito destacan dos experiencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Adopción de un sistema de dos ciclos y creación del sistema de crédito europeo.<sup>1</sup></li> <li>b. Énfasis otorgado a la organización de competencias genéricas, académicas y de empleabilidad.</li> </ul>
3. Incorporación de las nuevas tecnologías de información	<p>Dos modalidades de uso de las TIC's:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Su uso en la docencia convencional</li> <li>b. Su uso para nuevas ofertas de educación superior a distancia y de <i>e-learning</i></li> </ul>
4. Internacionalización de los estudios	Con fines de expandir las actividades docentes fuera de su territorio (mediante el establecimiento de sedes físicas o programas de educación a distancia), o bien atraer a alumnos extranjeros a sus sedes nacionales.

Fuente: elaboración propia, con información entregada por Brunner (2005) y selección nuestra.

En cuanto a las competencias sugeridas por Tuning (González y Wagenaar, 2003) para el graduado del segundo ciclo en la Educación Superior europea, éste debe ser capaz de llevar a cabo una investigación (aplicada).

Con respecto a los resultados del aprendizaje, el estudiante de segundo ciclo debería:

<sup>1</sup> Es un sistema de valoración del trabajo realizado por el estudiante considera el aprendizaje global proveniente de todo el trabajo agregado del estudiante y no las horas de docencia únicamente; incluye por tanto las horas lectivas, las horas de prácticas o laboratorios y el tiempo de estudio personal y de preparación de exámenes.

- Tener buen dominio de un campo de especialización en su disciplina a nivel avanzado. En la práctica esto significa familiaridad con las teorías más recientes, sus interpretaciones, métodos y técnicas;
- Ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos adelantos en la teoría y en la práctica;
- Tener suficiente competencia en las técnicas de investigación y ser capaz de interpretar los resultados a nivel avanzado;
- Ser capaz de hacer una contribución original, si bien limitada, dentro de los cánones de su disciplina, por ejemplo, una tesis final.
- Mostrar originalidad y creatividad con respecto al manejo de su disciplina;
- Haber desarrollado competencia a un nivel profesional.

No todos los resultados de aprendizaje o indicadores de nivel mencionados tienen la misma importancia para cada disciplina.

Ámbito de la investigación: En el ámbito de la producción de conocimientos avanzados—que corresponde a la función de investigación científico-tecnológica del sistema y las instituciones—las principales estrategias de adaptación se despliegan en cuatro planos interrelacionados, los que se registran en la Tabla 3, junto a observaciones relevantes:



Tabla 3. Principales Estrategias de Adaptación a Necesidades de Relevancia y Pertinencia en el Ámbito de la Investigación de las IES

ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES
1. Desarrollo de instrumentos y prácticas que permitan a las IES definir y articular prioridades de investigación y desarrollo (I + D) e implementarlas a través de sus sistemas de innovación.	
2. Formación del capital humano más avanzado de los países; esto es, la formación a nivel de doctorado y post-doctorado	Los países de la OCDE encabezan el ranking de otorgamiento anual de doctorados y ostentan la mayor proporción de graduados de este nivel en relación al tamaño de la población, indicadores ambos en que el desempeño de América Latina es insatisfactorio, con la excepción de Costa Rica.
3. Surgimiento de un nuevo modo de producción de conocimientos, habitualmente llamado modo de producción dos (MP2), al lado del tradicional modo académico (MP1); que nace de la diversificación de la producción del conocimiento avanzado, en cuanto a sus bases institucionales y formas de operación y financiamiento.	<p>Los elementos claves que diferencian a MP2 de MP1 son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Producción del conocimiento en contextos de aplicación del mismo.</li> <li>2. Heterogeneidad de las competencias y conocimientos que los participantes ponen en juego para la solución del problema a la mano.</li> <li>3. Transdisciplinariedad: los problemas guían la producción de conocimiento y ésta se organiza con la concurrencia de diversos enfoques y metodologías.</li> <li>4. La gestión de este tipo de conocimientos supone formas no-convencionales de división y organización del trabajo, habitualmente bajo la forma de equipos de tarea o redes que van transformándose y rearticulándose.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor <i>accountability</i> social: los productores de conocimiento responden frente a las partes interesadas y a la sociedad; no sólo ante la comunidad científica.</li> <li>• El sistema de control de calidad es más amplio y ambiguo que la sola publicación académica sujeta a la revisión por pares.</li> </ul>
4. Internacionalización del modo de producción de conocimiento en los diferentes campos de las ciencias académicas (MP1), que se caracteriza por redes de coautoría dentro de un sistema global de I + D.	<p>Los polos de mayor tamaño, inversión, volumen de producción, productividad, conexiones internacionales e impacto de estas redes se hallan localizados en los países de la OCDE.</p> <p>Las nuevas tecnologías digitales proporcionan la infraestructura para el funcionamiento de las redes internacionales de investigación y facilitan el desarrollo de los nuevos modos de producción y comunicación del conocimiento.</p>

Fuente: elaboración propia, con información aportada por Brunner (2005)

La Tabla 4 registra información sobre la formación doctoral en los países de la OCDE, tanto en lo relativo al número de doctorados conferidos como al número de graduados por millón de habitantes, en cada uno de los países seleccionados como parte del ranking. La información permite visualizar el desempeño insatisfactorio de los países de América Latina, con excepción de Costa Rica, como ya lo señaláramos.

Tabla 4. Países Seleccionados: Formación del Capital Humano Más Avanzado, (Años 2000-2001 o último año disponible)

País	Doctorados conferidos	Graduados PhD / millón de habitantes
Alemania	24796	302,4
Australia	3687	194,1
Austria	179	223,8
Bélgica	1147	114,7
Canadá	3978	128,3
Corea	6143	130,7
Dinamarca	913	182,6
España	6007	154,0
EE.UU.	40744	144,5
Finlandia	1891	378,2
Francia	9903	167,8
Gran Bretaña	14208	236,8
Irlanda	501	125,3
Holanda	2483	155,2
Japón	16078	126,6
Noruega	658	164,5
Portugal	1586	152,8
Suecia	3049	338,8
Suiza	2733	390,4
Bulgaria	308	38,5
Estonia	127	127,0
Hungría	717	71,7
Lituania	217	54,3
República Checa	895	89,5
Argentina	408	11,0
Brasil	3604	21,2
Chile	88	5,9
Costa Rica	760	190,0
México	993	10,1

Fuente: Brunner (2005), sobre la base de National Science Board, Science and Engineering Indicators 2004, en <http://www.nsf.gov/sbe/srs/seind04/start.htm>; The World Bank, World

Sintetizando lo planteado en este punto, la respuesta de las instituciones de Educación Superior a los cambios y exigentes demandas provenientes de aquellos ámbitos con interés en los resultados de este nivel educativo -llámese gobiernos, implicados directos, mercado, etc.-, se traducen en una serie de estrategias que van desde la oferta cada vez mayor de acceso, la diferenciación de sistemas e instituciones para enfrentar la creciente demanda, la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, las estrategias de pertinencia y relevancia en la producción de conocimiento avanzado, en los ámbitos docente e investigativo; la diversificación de las fuentes de financiamiento; el desarrollo de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento; transición desde una educación superior con eje en el estado y el poder corporativo, hacia una educación superior con eje en el mercado y la competencia.

### 1.3 Calidad y Evaluación de las IES

La evaluación de las Instituciones de Educación Superior es un tema relativamente nuevo, que toma cuerpo recién a partir de la década de los 80. Con anterioridad, las evaluaciones que se realizaban en este tipo de instituciones sólo consideraban los resultados del aprendizaje de los alumnos, pero la evaluación de la institución misma y/o de sus programas estaba aún lejos de ser una realidad.

La masificación de la matrícula, y la proliferación y diferenciación de las instituciones, traen consigo una mayor demanda por información sobre la calidad de la enseñanza superior y una fuerte presión para establecer procedimientos públicos de aseguramiento de la calidad.

De acuerdo a Woodhouse (2004), hay por lo menos tres razones para el auge de la evaluación de la Educación Superior. Las dos primeras se relacionan con el mercado y la tercera con el proceso de globalización que ha invadido el planeta.

- En primer lugar, la educación superior atiende actualmente a muchos más alumnos, y resulta más difícil hacer bien las cosas para grupos grandes que para grupos pequeños y selectos. Por lo tanto, se requiere más atención explícita al tema de la calidad.
- En segundo término, las Instituciones de Educación Superior esperan contar con la confianza del público; pero, en ocasiones, han defraudado esta confianza. El público está finalmente insistiendo en la necesidad de contar con un mayor nivel de control externo.
- En tercer lugar, el considerable aumento de movilidad internacional de los estudiantes y graduados conlleva una mayor necesidad de verificación independiente de las calificaciones de cada una de las instituciones, de modo que éstos cuenten con elementos de juicio para elegir.

### 1.3.1 Concepto de Calidad de la Educación

Sobre el concepto ‘Calidad de la Educación’ hay al menos dos observaciones importantes que hacer antes de abordar su significado. La primera es que no existe un significado único de calidad, pues se trata de un concepto complejo, que tiene muchas acepciones, y su definición cambia -por tanto- de acuerdo al punto de vista teórico y valórico utilizado. Dado lo anterior, los entendidos recomiendan asumir una definición acotada y operacional. La segunda, es que su discusión manifiesta la existencia de, a lo menos, dos posturas contrapuestas. En palabras de Pires y Lemaitre (2008: 297), ... *una primera, subordinada a conceptos productivistas, que tiende a la unificación de modelos y políticas en el ámbito de la comunidad internacional, y otra que defiende la identidad de los sistemas nacionales y su correspondencia con la organización social y política, o, en otros términos, con la historia de cada país.*

Especificando un poco más lo anterior, Dias Sobrinho (2008: 5) plantea la pugna entre dos tipos de paradigmas de calidad: *Unos la conciben según criterios que pretenden ser objetivos y universales, valorando más el rigor científico y los aspectos cuantitativos y medibles, identificados con términos y esquemas económicos, como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculos de costo-beneficio, eficiencia, rendimientos económicos de las inversiones, tasas de crecimiento cuantitativo con relación a matrículas, tiempos de formación, proporción profesores-estudiantes, indicadores de la producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos de estudiantes, capacidad de captación de recursos en variadas fuentes, empleabilidad, etc. Otros, sin negar muchos de estos importantes aspectos, consideran también relevantes las realidades políticas y sociales de las instituciones y los sistemas educativos, las dimensiones cualitativas, como actitudes éticas y valores cívicos, insertando la educación superior en las estrategias nacionales y regionales de consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la economía nacional, respetando las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos.*

Ahora bien, respecto de la concepción de calidad en educación, hay acuerdo en afirmar que se trata de un concepto altamente movedizo, tanto porque su significado tiende a relacionarse con las circunstancias de quien lo invoca, como porque su naturaleza (la del concepto) corresponde a una ‘idealidad’ imposible de conseguir en su totalidad.

En la literatura especializada es posible encontrar diversas concepciones de calidad, atinentes al tema de la evaluación en las instituciones de educación superior, y particularmente a la de programas de formación de doctores, que es el tema que nos ocupa. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green (1993) y Harvey (1997), citada por González y Espinoza (2008), que plantea cinco opciones:

- La calidad como excepción. Corresponde a una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. Para esta concepción se presentan tres variantes:
  - Calidad vista como algo de clase superior, con carácter elitista y de exclusividad.
  - Calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas
  - Calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.
- La calidad como perfección o consistencia. Para establecerla se formula un juicio a partir de una especificación predefinida y medible. Esta definición permite tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Ella se basa en dos premisas: la de “cero defectos”, y la de “hacer las cosas bien”. En este caso, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman, intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad", en la cual todos en una determinada organización son igualmente responsables del producto final. El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, lo cual se aproxima al concepto de calidad total.

- La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito. Aquí calidad se refiere a la manera en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, siendo éste usualmente determinado por las especificaciones del “cliente”. En el contexto de la educación superior, señalan González y Espinoza (2008: 250), *la utilización del concepto de calidad, según los requerimientos del usuario, genera varias interrogantes. Entre ellas: ¿Quién es el cliente? ¿Los estudiantes o las agencias que aportan recursos? ¿Los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los estudiantes? ¿Clientes, productos o ambos? En esta definición, una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero, ¿cómo se sabe que está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación, pues ésta consiste en cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada. Esta definición de calidad es generalmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es adecuada.*
- La calidad como valor añadido. Concepción que se ha estado usando desde los años ochenta, asociada a costo, exigiendo eficacia y efectividad. Calidad sería el grado de excelencia a un precio aceptable. En este enfoque subyace el concepto de accountability: responsabilidad frente a los organismos financiadores.
- La calidad como transformación. Esta idea está basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, para las normas ISO1, la calidad se ha definido como grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos.

Asimismo, según la definición de CINDA2: *el concepto de calidad en la Educación Superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia – real o utópico – previamente determinado* (en González y Espinoza, 2008: 5). En rigor, sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

De acuerdo a la concepción anterior, el aumento de la calidad de la Educación Superior deja de ser un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso multifactorial cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Todo ello se manifiesta en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos.

A su vez, Días Sobrinho (2008) plantea que el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones. Por ejemplo, los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos (el conocimiento, los saberes); los empleadores a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes a la empleabilidad. Es necesario que esta construcción social sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales de la universidad.

Donde hay sistemas diversificados e IES diferenciadas, con historias e identidades distintas, es necesario que exista la posibilidad de varias interpretaciones respecto a la calidad y al cumplimiento de estándares, de acuerdo con los compromisos esenciales que cada institución se atribuye a la luz de los requisitos internacionales, estrategias nacionales, necesidades de la comunidad y oportunidades propias.

Tomando en cuenta las múltiples definiciones referidas, Gonzalez y Espinoza (2008) manifiestan que calidad es un concepto polisémico, cuyas definiciones varían entre sí, y reflejan diferentes perspectivas valóricas de las personas y la sociedad. Adicionalmente a esas perspectivas, señalan la importancia de que el concepto de calidad usado responda a necesidades específicas, como la naturaleza de la disciplina, las expectativas de docentes y estudiantes, el campo de acción profesional y la realidad concreta de cada unidad académica.

Esta concepción de calidad de la educación es la que Woodhouse (2004) denomina ‘ajuste de los propósitos declarados’ [a las prioridades nacionales o institucionales]. Como ejemplo, cuenta que en Sudáfrica se espera que las instituciones de Educación Superior adopten objetivos coherentes con las metas nacionales (especialmente las relacionadas con la transformación post-apartheid), y la agencia de aseguramiento de la calidad, Higher Education Quality Committee (HEQC), verifica que sus propósitos cumplan con este requisito.

### 1. 3.2 Aseguramiento versus Garantía de la calidad

La evaluación de la calidad en la Educación Superior en general, tanto en España como en Latinoamérica, se lleva a cabo con variados propósitos:

- El mejoramiento de la calidad de la oferta académica
- La certificación del nivel de calidad de los programas, a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos por las entidades acreditadas.
- El fomento de una cultura de la calidad
- El aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico.
- La asignación de becas a estudiantes y financiamiento de programas.



Sin embargo, es la evaluación con fines de acreditación o licenciamiento -de instituciones o programas académicos- la más difundida en estas dos regiones.

A este respecto cabe hacer una distinción que si bien -en general- los especialistas no advierten con la seriedad requerida, consideramos de suma importancia para los propósitos de nuestra investigación, esto es, diferenciar los términos ‘Aseguramiento de la Calidad’ y ‘Garantía de la Calidad’. En efecto, corresponde llamar ‘Aseguramiento de la Calidad’ a la evaluación orientada a la mejora; y ‘Garantía de la Calidad’, a la evaluación orientada al control, licenciamiento o acreditación de las instituciones y programas.

Profundizando la idea, De Miguel y Apodaca (2009) manifiestan que el término ‘aseguramiento’ está referido a los sistemas y procedimientos que establece una institución para velar que los procesos internos se desarrollen de acuerdo con la planificación prevista con el fin de detectar desviaciones que puedan influir sobre la calidad de las prestaciones que ofrece a la sociedad. Constituyen, por tanto, estrategias de control interno que permiten a la organización tener una información directa sobre la eficiencia en la utilización de los recursos y la eficacia en el cumplimiento de los objetivos y planes estratégicos propios de cada institución. Se trata, pues, de una estrategia evaluativa donde la responsabilidad de la iniciativa y de la ejecución recae sobre la propia institución universitaria (De Miguel y Apodaca, 2009).

Como estrategias orientadas a potenciar el aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones, normalmente se utilizan dos procedimientos:

a) acciones planificadas de forma sistemática que nos permitan evaluar y mejorar los procesos y las prestaciones universitarias, conocidas como ‘*quality assurance*’ y

b) técnicas y actividades que nos permitan estimar si las instituciones cumplen los requisitos de calidad, o ‘*quality control*’.

En ambos casos, prosiguen los autores, los planes de mejora corresponden al indicador que nos permite observar si en una institución existen procedimientos de aseguramiento de la

calidad, ya que hablar de aseguramiento de la calidad es hablar de procedimientos que permitan la mejora continua de una organización, servicio o unidad de gestión.

El término ‘garantía de calidad’ –a diferencia de ‘aseguramiento’- alude a aquellos procedimientos externos que permiten acreditar ante la sociedad que una determinada institución o servicio no sólo cumple los requisitos legales establecidos sino que ofrece prestaciones que generan confianza social. La garantía de calidad constituye, por tanto, una estrategia de evaluación donde la responsabilidad de la ejecución recae sobre órganos externos a la institución y que habitualmente se establece como necesaria en la medida que existe una normativa de obligado cumplimiento para las instituciones, pero que es difícilmente justificable cuando las organizaciones son autónomas, como es el caso de las universidades. Entre los procedimientos utilizados con esta finalidad cabe distinguir igualmente dos estrategias: a) la evaluación externa de los sistemas y procedimientos que tienen establecidos las instituciones para el control de la calidad, conocidos como ‘*quality audit*’ y b) la revisión y valoración por expertos externos a la institución de la calidad de los procesos y las prestaciones universitarias o ‘*quality assesment*’ (De Miguel y Apodaca, 2009).

### 1.3.3 Modelos de Evaluación de la Calidad de las IES

Señala Brunner (2005) que, aunque hay diversos enfoques posibles sobre cómo evaluar instituciones y programas, en el mundo predomina hoy un modelo basado en procesos de auto-evaluación y de evaluación externa practicada por pares, procesos que se llevan a cabo, ambos, dentro de un marco de regulaciones públicas.

Los sistemas de garantía de la calidad, si bien difieren en aspectos específicos de su organización, funcionamiento, alcance y efectos, también consideran elementos comunes que configuran lo que Brunner (2005) llama un Modelo Internacional, que contiene los siguientes elementos:

- El sistema es gestionado por una agencia más o menos autónoma de carácter público.
- En la base del sistema hay una definición concordada sobre estándares y expectativas entre los principales actores.
- El proceso de evaluación o acreditación se inicia con la auto-evaluación realizada por el programa, unidad o institución y se complementa con una visita de pares externos que emiten una apreciación fundada.
- La agencia formula—sobre la base de los informes de auto-evaluación y de evaluación externa—un juicio evaluativo o acreditativo público, el cual se acompaña de un conjunto de recomendaciones a la autoridad de la entidad evaluada.
- El proceso es cíclico; se aplica periódicamente o en la fecha indicada por la agencia.

Paralelamente, y en virtud de la experiencia acumulada a nivel internacional, existen también desacuerdos o controversias respecto de ciertos aspectos específicos de los sistemas de garantía de la calidad, entre los cuales Brunner (2005) destaca los siguientes, que vamos a plantear a modo de preguntas:

- ¿El procedimiento debe aplicarse voluntaria u obligatoriamente? ¿En el primer caso, excepcionalmente deberían acreditarse de manera obligatoria determinados programas profesionales?
- ¿El procedimiento debe focalizarse en los programas o en las instituciones o, alternativamente, en ambos?
- ¿El procedimiento debe ser común o diferenciado para distintos sectores y jerarquías de instituciones?
- ¿El procedimiento debe asegurar solamente estándares mínimos de calidad o debe incluir, adicionalmente, el reconocimiento de calidades diferenciales o méritos especiales?

- ¿Los resultados de la evaluación o acreditación deben ser usados por el gobierno para la asignación de recursos públicos o, alternativamente, como requisito de elegibilidad de las instituciones para recibirlos?

Señalan De Miguel y Apodaca (2009) que para aminorar este tipo de dificultades respecto de procedimientos orientados a generar confianza social, es necesario que: 1) exista un alto grado de conocimiento y consenso sobre los estándares que van a ser utilizados en la evaluación externa y 2) a su vez, exista una buena aceptación y credibilidad sobre el organismo que va a llevar a cabo este tipo de evaluaciones. Ambos requisitos son imprescindibles para que la evaluación externa sea aceptada y útil.

Por otro lado, Brunner (2005) plantea la existencia de tres desarrollos recientes en los sistemas de garantía de la calidad, que son de particular interés para los formuladores de política, y algunos, como el primero mencionado, son especialmente importantes para los propósitos de este estudio, en tanto fundamenta y refuerza la distinción antes mencionada, y trabajada por De Miguel y Apodaca (2009), entre ‘aseguramiento’ y ‘garantía’ de la calidad,

Los desarrollos son los siguientes:

1. Desplazamiento del foco de la evaluación desde los insumos hacia los resultados, y desde el control externo hacia la autorregulación. La Tabla 5 refleja esquemáticamente estos cambios, mostrando la evolución de los sistemas de garantía de la calidad en las dos direcciones señaladas. Agrega el autor que *conviene tener presente que los sistemas de aseguramiento (léase ‘garantía’) de la calidad no evolucionan linealmente, pudiendo por lo tanto encontrarse en cualquiera de las cuatro fases, al mismo tiempo que mantienen elementos de una fase anterior o anticipan elementos de una fase siguiente* (Brunner 2005: 15).

Tabla 5. Fases en la Evolución de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad

Problema abordado	Rol aseguramiento calidad	Información de base	Naturaleza de revisión externa
<b>Fase 1:</b> Cuestionamientos sobre calidad programas e instituciones, particularmente privadas y nuevas	a) Garantizar estándares mínimos b) Autorizar, supervisar y acreditar nuevas instituciones privadas	a) Informes descriptivos de las propias instituciones b) Cuantificación insumos	Sumativa; acreditación de estándares, exámenes estandarizados a alumnos o graduados
<b>Fase 2:</b> Dudas sobre eficiencia interna de instituciones y programas	a) <i>Accountability</i> b) Orientar asignación recursos fiscales	a) Indicadores de desempeño b) Informes sobre procedimientos de gestión	<i>Ranking</i> de programas e instituciones; identificación de mejores prácticas.
<b>Fase 3:</b> Dudas sobre capacidad de innovación autorregulación de las instituciones	a) Garantizar mecanismos autorregulación b) <i>Accountability</i>	Estudios auto-evaluativos: a) Indicadores desempeño b) Indicadores procedimiento	Auditoria para instituciones y gobierno
<b>Fase 4:</b> Necesidad establecer cultura de la calidad auto-sustentada	a) Estimular mejoramiento vía autorregulación b) <i>Accountability</i>	Estudios auto-evaluativos: a) Basados en análisis y planes estratégicos b) Indicadores de resultados	a) Informes públicos auditoria b) Información sobre inserción laboral de graduados c) Información al mercado

Fuente: Sobre la base de M. Jeliaskova y D. F. Westerheijden, "A next generation of quality assurance models", 2001. En <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engpap01nextgen.pdf>

2. La garantía de la calidad de los servicios transnacionales de Educación Superior, especialmente aquellos provistos a través de Internet, presentan varios problemas: *a) no existe un vínculo claro entre el reconocimiento internacional de títulos y grados y... la garantía ... de la calidad de los programas transnacionales; b) las agencias nacionales de evaluación y acreditación no poseen una competencia claramente delimitada para intervenir en este ámbito ni cuentan con el personal y los medios adecuados; c) no existe acuerdo sobre dónde aplicar el... sistema de garantía..., si en el país de origen de los programas transnacionales o en el país de destino de los mismos; d) no resulta fácil establecer estándares y expectativas concordados para estos programas, cuya institucionalidad adopta frecuentemente formas no-convencionales de provisión del servicio y cuyos métodos de trabajo no se adaptan fácilmente a los esquemas tradicionales de evaluación y acreditación* (Brunner, 2005: 16).

3. Participación de agencias privadas en los sistemas públicos de... garantía... de la calidad. *Además de los EE.UU., que desde el comienzo ha contado con un sistema de aseguramiento mixto, organizado sobre bases público-privadas en el marco de un régimen federal, algunos países—entre ellos Holanda, Argentina y Chile—están experimentando con modalidades descentralizadas de evaluación y acreditación, con la participación de agencias privadas sujetas a regulación pública* (Brunner, 2005: 16).

#### 1.3.4 Evaluación y Cultura de la Calidad

Manifiestan De Miguel y Apodaca (2009) que las políticas orientadas al aseguramiento -esto es, las políticas de responsabilidad interna de las instituciones, que buscan mejorar las prestaciones entregadas a sus usuarios- además de potenciar las estructuras y mecanismos internos de control y mejora de la institución, se orientan a lograr el establecimiento de una “cultura de la calidad”, que involucra buenas prácticas, eficiencia en el uso de los recursos, compromiso ético, responsabilidad social, etc.; y que ésta sea asumida y valorada por todos los miembros de la institución.

Las políticas focalizadas en la garantía, en cambio, apuntan a que los profesores, los programas, y los servicios cumplan los requisitos establecidos, bajo el supuesto que dicho cumplimiento tendrá una incidencia directa sobre la mejora de las prestaciones sociales. Sin embargo, en la práctica es de todos sabido que el hecho de que un programa o un profesor supere los requisitos establecidos para su acreditación no significa necesariamente que sea "bueno" y, menos aún, que contribuya de manera eficaz a la mejora de las prestaciones que ofrece la institución.

Dicho de otra manera, los procesos de autoevaluación y de evaluación externa sin fines de acreditación - mecanismos de autorregulación que permiten a las instituciones evaluar el cumplimiento de sus metas, analizar sus fortalezas y debilidades, y estimar los ámbitos para

introducir procesos de cambio- se consideran los más idóneos para promover mejoras dentro de las instituciones universitarias. Esta idea está siendo sometida a amplia discusión, y la acreditación se entiende sólo como un momento en el desarrollo hacia la mejora continua. Sobre esta base, De Miguel y Apodaca (2009) profundizan el cuestionamiento preguntando ¿cuál de estos procedimientos evaluativos es más oportuno para promover procesos de innovación y mejora en los diferentes programas que desarrollan las instituciones universitarias?, ¿cuál de estas estrategias es más apropiada dadas las características de las organizaciones universitarias?; considerando que innovación y mejora constituyen las exigencias más urgentes que hoy se hace a las instituciones de educación superior en el contexto global.

Sin embargo, señalan los autores que para responder estas preguntas cabe reflexionar previamente sobre los factores que pueden contribuir a que los procesos evaluativos generen cambios efectivos en las organizaciones educativas, y en específico, sobre el papel que cumple la evaluación en la promoción de la innovación. Al respecto plantean que *los procedimientos evaluativos serán más eficaces en la medida que se ajusten a las características y la dinámica interna de la organización y aporten soluciones a los problemas concretos que cada institución tiene ante los procesos de cambio e innovación* (De Miguel y Apodaca, 2009: 42); esto es, la evaluación debe enraizarse en la organización de modo tal que contribuya a desarrollar aquellos factores que se consideran básicos para promover el cambio organizacional: claridad de las metas, liderazgo institucional, alianzas y recursos, entre otros. Para ello es necesaria la incorporación de procesos continuos de autoevaluación que repercuten positivamente sobre su estructura y funcionamiento interno, puesto que si la innovación no conduce a un desarrollo, entonces no puede ser catalogada como ‘mejora’.

Sin embargo, para conseguir que la evaluación contribuya a la mejora en una organización hay otras dificultades que sortear. Una de ellas es interconectar las distintas ‘lógicas’ con las que funcionan la evaluación y la organización. Esto puede llevarse a cabo mediante estrategias que permitan potenciar la influencia de la evaluación en el cambio organizacional. La más adecuada es comprometer a todos los miembros de la organización con la evaluación para el cambio. Ello implica, señalan De Miguel y Apodaca (2009: 43) *...involucrar a todos los implicados en el proceso de búsqueda de evidencias – informaciones pertinentes, válidas*

*y fiables - a partir de las cuales una institución, unidad o servicio pueda tomar decisiones orientadas a la mejora. En definitiva, posibilitar que la evaluación nos permita obtener conocimientos que tengan a su vez el mayor escrutinio público; es decir, sean compartidos por todos los implicados. Es un requisito imprescindible para que la tarea evaluadora adquiera todo su potencial como estrategia de aprendizaje y cambio.*

Sólo información obtenida por esta vía hará posible la reflexión y cuestionamiento de los objetivos que persigue la institución y los valores que justifican su funcionamiento como organización. Sólo cuando la autoevaluación se enfoca desde una perspectiva democrática y crítica contribuye de forma decisiva a dinamizar el proceso de aprendizaje y cambio organizacional (Bartolomé y Cabrera, 2000; en De Miguel y Apodaca, 2009). De ahí que no todos los procesos de evaluación institucional puedan ser considerados adecuados para promover el cambio organizacional.

Un elemento clave es también el del evaluador, quien no sólo debe limitarse a propiciar procesos de autoevaluación democráticos y críticos sino también a que sus valoraciones y propuestas sean realistas y viables ya que, de lo contrario, difícilmente podrán ser útiles para que todos los involucrados en una organización puedan promover cambios.

Por ello cuando se aborda un proceso de evaluación institucional es importante que se identifique cuanto antes quienes pueden ser los posibles agentes de cambio y cómo cada uno de estos puede utilizar los procesos evaluativos y los resultados para promover innovaciones dentro de las organizaciones. En este sentido, es fundamental que los informes resultantes de la evaluación sean también orientados hacia las necesidades de los usuarios y no simplemente hacia conclusiones que tal vez pocos -o nadie- lea.

Señalan los autores mencionados que los planteamientos de la denominada '*evaluative inquiry*' pueden ser ilustrativos de los componentes esenciales que permiten a una organización aprender en el sentido de mejorar e innovar a partir de los procesos de



evaluación. Preskill y Torres (1998, 1999; en De Miguel y Apodaca, 2009) plantean cuatro procesos necesarios para una organización que aprende:

- diálogo,
- reflexión,
- plantear interrogantes,
- identificar y clarificar valores, creencias y conocimiento compartido.

Estos cuatro procesos deben estar imbricados en todos los niveles de la organización y, por lo tanto, en los propios proyectos de evaluación para orientar y fundamentar la toma de decisiones. Para ello, estos proyectos deberán ejecutarse en tres fases, en cada una de las cuales se despliegan los cuatro procesos antes referidos. Estas fases son:

- Indagación: definir el objeto de evaluación, identificar las audiencias, etc.
- Diseño: recolección de datos, análisis, interpretación, informe, etc.
- Aplicación de lo aprendido en la organización: identificar y seleccionar acciones de mejora, desarrollar, implantar y monitorizar planes de mejora, etc.

A modo de síntesis, podemos afirmar que los modelos evaluativos que promueven el aseguramiento de la calidad como estrategia prioritaria para dinamizar la cultura evaluativa en las instituciones son aquellos centrados sobre procedimientos democráticos y con orientación formativa. En este sentido, tres elementos se han demostrado claves para que los procesos de evaluación o de acreditación den lugar a mejoras, en tanto promueven cambios en la organización. Estos elementos son:

1) Establecimiento y/o adaptación de criterios, normas y estándares dentro del proceso de evaluación o acreditación llevados a cabo por los agentes internos a la unidad evaluada.

2) Funcionalidad de la evaluación o de los agentes externos dentro de todo el proceso, orientada a lograr el empoderamiento de los agentes internos de la unidad evaluada.

3) Procesos y prácticas evaluativas potenciadoras y generadoras de reflexión y aprendizaje por parte de la unidad evaluada, como organización que aprende.

### **Síntesis del capítulo**

Las Instituciones de Educación Superior (IES), hoy por hoy, están enfrentando desafíos inéditos que no facilitan el cumplimiento de su rol social, en tanto formadoras de capital humano avanzado para el desarrollo económico, social y cultural de las naciones. Estos desafíos, relacionados con los procesos de globalización y con los vertiginosos cambios en las comunicaciones a nivel mundial, apuntan a una constante revisión de sus prácticas, a fin de adecuarlas a los nuevos escenarios; y también a garantizar a sus audiencias la calidad con la que están llevando a cabo su tarea, aún cuando el concepto de calidad constituye todavía un terreno oscuro y movedizo.

Todo lo anterior, en un contexto de transición desde una Educación Superior con eje en el Estado y el poder corporativo, hacia una Educación Superior con eje en el mercado y la competencia.

La evaluación de la calidad de la Educación Superior es una práctica bastante nueva, que se lleva a cabo con variados propósitos, resaltando en nuestra región la acreditación o licenciamiento de instituciones o programas académicos. No obstante, el propósito de la evaluación no constituye un elemento de segundo orden, puesto que de éste dependerá si el proceso efectivamente potencia la mejora de la calidad de la educación o simplemente pretende ejercer un tipo de control.

Aunque hay diversos enfoques posibles sobre cómo evaluar instituciones y programas, en el mundo predomina hoy un modelo basado en procesos de auto-evaluación y de evaluación externa practicada por pares, procesos que se llevan a cabo, ambos, dentro de un marco de regulaciones públicas, y basados en estándares y expectativas concordadas entre los principales actores. Sobre este modelo existen controversias relacionadas con si el proceso debe ser o no obligatorio, si debe considerar sólo estándares mínimos, si los resultados debieran o no ser utilizados para la asignación de recursos, entre otras.

Los procesos de autoevaluación y de evaluación externa sin fines de acreditación - mecanismos de autorregulación que permiten a las instituciones evaluar el cumplimiento de sus metas, analizar sus fortalezas y debilidades, y estimar los ámbitos para introducir procesos de cambio- se consideran los más idóneos para promover mejoras dentro de las instituciones universitarias, en tanto buscan el aseguramiento de la calidad mediante la instalación de una cultura de la calidad asumida y valorada por todos los miembros de la institución, pues constituyen procedimientos evaluativos que se ajustan a las características y la dinámica interna de la organización y aportan soluciones a los problemas concretos que cada institución tiene ante los procesos de cambio e innovación.

**CAPÍTULO II**  
**ANTECEDENTES Y ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN DE**  
**PROGRAMAS**

<b>Introducción</b>	68
<b>2.1 Concepto de Evaluación y Enfoques Evaluativos presentes en la Evaluación de Programas</b>	69
2.1.1 La Evaluación de Programas de Estudio	72
2.1.2 Modelos Evaluativos	72
<b>2.2 El Modelo de Evaluación Respondente Constructivista</b>	77
<b>2.3 Evaluación de Programas versus Revisión de Programas</b>	84
<b>2.4 Pasos en la Revisión de Programas</b>	85
2.4.1 Autoevaluación/Autoestudio en el proceso de evaluación de programas	85
2.4.2 Revisión Externa e Interna	89
<b>2.5 Evaluación de Programas en las Instituciones de Educación Superior</b>	92

## **Introducción**

En este capítulo se abordarán algunos fundamentos teóricos que sustentan el proceso de evaluación de programas de Tercer Ciclo Universitario y su aplicación a los Programas de Doctorado de la UPV/EHU en América Latina, objeto de estudio de la presente investigación. Para ello, se revisarán las principales concepciones y enfoques del proceso de investigación evaluativa, las audiencias implicadas y los modelos de evaluación más utilizados en las instituciones de Educación Superior.

## **2.1 Concepto de Evaluación y Enfoques Evaluativos presentes en la Evaluación de Programas:**

El concepto de evaluación ha evolucionado junto al advenimiento de los distintos paradigmas. Así, a comienzos del siglo XX se consideraba sinónimo de medición. Luego, con Tyler (1967) como uno de los principales representantes, pasó a ser comprendida como la comparación de objetivos con resultados. Apodaca (1992) reconoce este período como de “consolidación”: *la Evaluación toma carta de naturaleza como actividad integrada en el proceso educativo pero claramente diferenciada de otras tareas o funciones* (p. 22). Aquí, el rol del evaluador se centra principalmente en la descripción, y la medición es considerada un instrumento más a utilizar.

Más tarde, la evaluación fue concebida como un acto valorativo de enjuiciamiento sistemático del mérito del objeto a evaluar, como es el caso de las perspectivas de Scriven (1973), Stake (1975) y Colás (1999) (citados por Martínez, 2003). En esta generación, los evaluadores no sólo miden y describen sino que, además, juzgan e interpretan la información recogida. Apodaca (1992) señala que Scriven (1967) aconseja centrar la evaluación en las consecuencias reales y totales del programa y no sólo en los objetivos previamente establecidos.

Posteriormente, surgen definiciones que reconocen la evaluación como una forma de obtener información para la toma de decisiones, lo que permite apreciar cómo el énfasis de la evaluación ha sido iluminado, tanto en aspectos ideológicos como epistemológicos, por los distintos momentos históricos por los que ha atravesado la educación. Al respecto, Mateo (2000) afirma que las diferencias radican fundamentalmente en la orientación que adopta el proceso evaluativo: el análisis de los resultados, o el estudio de los procesos.

En la década de los ochenta, surge la Investigación Evaluativa, denominada también – de acuerdo con Apodaca (1992)- Investigación de Evaluación, o Evaluación de Programas. El autor sostiene que esta nueva disciplina *nace y se desarrolla a partir de la disciplina de*

*Evaluación* (p. 21), considerándola -de algún modo- como la transformación de la evaluación ante un nuevo contexto. Así, una aproximación histórica al concepto de Investigación Evaluativa debe partir del nacimiento y desarrollo del propio concepto de evaluación.

De esta forma, en los últimos años, la investigación evaluativa se ha convertido en una de las líneas más relevantes en el campo de las ciencias sociales. Escudero (2000) la define como un tipo de investigación aplicada *que incide sobre objetos sociales... que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios científicos rigurosos múltiples, con la obligación de sugerir a las diversas audiencias implicadas, acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos...* (p. 184). Apodaca (1992), en su Memoria de Titularidad, destaca la definición de De La Orden (1985), que la reconoce como: *...proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Este proceso en la medida en que es riguroso, controlado y sistemático constituye un modo de investigación que se conoce con el nombre de investigación evaluativa* (p. 23).

De esta definición, Apodaca (1992) enfatiza cinco conceptos clave: fiabilidad, validez, sistematicidad, rigurosidad y control, que respaldan el carácter científico de la investigación. Al mismo tiempo, adopta una postura abierta respecto al paradigma en el que se sitúa la acción investigativa, sosteniendo que es el objeto, el o los objetivos y el contexto de la evaluación, lo que definirá el marco paradigmático de la investigación, debiendo adecuarse a las necesidades de la misma. En relación a esto, el citado autor recoge de De Miguel (1988) la idea de que:

*... el paradigma positivista -desde una perspectiva actualizada y relativista- sería el más versátil cuando el contexto de la investigación sea la verificación, el paradigma interpretativo o naturalista cuando el contexto sea el descubrimiento y el paradigma crítico cuando el contexto sea el de la aplicación, implementación o cambio* (p. 24).

Se afirma, a la vez, que la alternativa más adecuada es aquella en la que en un mismo proyecto de investigación se integren elementos o atributos de distintos paradigmas, según el

objeto, objetivos y contexto de cada proyecto. En esta línea, House (1990; citado por Mateo, 2000: 138) coincide en que en la actualidad *una pluralidad de aproximaciones parece ser la aproximación más aconsejable*. Esto explica que en la práctica evaluativa haya perdido vigencia la preocupación por la clasificación paradigmática de los modelos, privilegiando criterios académicos para definir su utilización en la evaluación de programas, sin dejar de admitir su orientación y características distintivas (Mateo, 2000).

En la relación investigación - evaluación de programas - investigación evaluativa, García (1999) establece una distinción en torno a los objetivos de cada una: mientras la investigación busca principalmente construir teoría, conocimiento más o menos generalizable, la evaluación de programas pretende obtener información para valorar y tomar decisiones de mejora. Este autor destaca, a su vez, que la investigación evaluativa se distingue de otros tipos de investigación en que se realiza en un marco de acción determinado: *hay un programa en funcionamiento, o un centro en marcha... La investigación es un algo que 'también está presente', algo que tiene, sin embargo, prioridad secundaria*" (García, 1999: 197).

En contraposición a quienes postulan la investigación evaluativa y la evaluación de programas como un mismo proceso, García (1999) afirma que, si bien comparten elementos comunes de proceso y método, Investigación y Evaluación son acciones que tienen propósitos distintos: la evaluación conduce a decisiones y la investigación, a conclusiones. Reconoce al mismo tiempo que la Investigación Evaluativa es el 'correlato metodológico' de la Evaluación de Programas y la investigación es de prioridad secundaria; lo importante es valorar el programa como fuente para la toma de decisiones.

En el presente trabajo, se considera la investigación como un medio, como una herramienta confiable para emitir un juicio de valor respecto de los Programas de Doctorado desarrollados por la UPV/EHU en América Latina -particularmente en el Campus Iquique, Chile- , haciendo visibles aquellos factores que han intervenido en el equilibrio entre las intenciones (objetivos y planificación del programa) y la realidad observada, desde la perspectiva de los actores involucrados.



### 2.1.1 La Evaluación de Programas de Estudio:

La Evaluación de Programas es definida por Mateo (1991; citado por Martínez, 2003: 78) como el *proceso contextualizado de aplicar procedimientos científicos para recabar, analizar e interpretar información confiable y válida, que permita emitir un juicio sobre la bondad de un programa para ayudar a la toma de decisiones*. Requiere que el evaluador, independiente de su postura paradigmática, tenga claro el objeto, el o los sujetos de evaluación y la profundidad del análisis evaluativo, lo que le permitirá elegir o crear un diseño adecuado a las circunstancias y contexto de la institución (Martínez, 2003).

En la Evaluación de Programas, Kells (1997) reconoce tres formas generales para emitir juicios evaluativos, que con frecuencia se combinan según las intenciones del proceso y las tendencias de la evaluación. Estas formas se refieren a: (i) la medición del grado de cumplimiento de las intenciones declaradas por la unidad en estudio; (ii) el uso de la medición del grado de adecuación del funcionamiento de los procesos de la unidad en evaluación; (iii) la ponderación de la medida en que se cumple con los estándares establecidos, o con otras expectativas.

Martínez (2003) sostiene que en el proceso de evaluación de programas es posible identificar dos componentes: uno teórico y otro metodológico; en ambos también está presente el debate objetivo / subjetivo, influenciado por el paradigma que los respalda. Según esta autora, desde el punto de vista metodológico, los enfoques evaluativos tienden a clasificarse en relación al efecto y/o el contenido de la evaluación.

### 2.1.2 Modelos Evaluativos

Independiente del marco paradigmático objetivo – subjetivo – crítico, se presenta la clasificación de Popham (1980), acuñada por Apodaca (1992) quien establece cuatro categorías de modelos evaluativos:

a) *Modelos de consecución de metas*: Su precursor fue Tyler en la primera mitad del siglo XX. Sus contribuciones fundamentales son sintetizadas por Cabrera (1986; citada por Apodaca, 1992) en los siguientes puntos: (i) conceptualización de la evaluación como verificación del grado de consecución de unos objetivos previamente marcados; (ii) la evaluación no es sólo medición sino que implica un juicio de valor y este juicio de valor son los objetivos previamente marcados; (iii) los objetivos educativos han de estar definidos en términos de conductas; (iv) el objetivo de la evaluación es analizar el cambio producido en el alumno como consecuencia del proceso instructivo. Bajo este modelo, el proceso de evaluación debe cumplir con las siguientes etapas (Stufflebeam y Shinkfield 1987: 93):

1. *Establecer las metas y objetivos.*
2. *Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.*
3. *Definir los objetivos en términos de comportamiento.*
4. *Establecer en qué condiciones puede demostrarse la consecución de los objetivos.*
5. *Explicar los propósitos de la evaluación a sus destinatarios.*
6. *Desarrollar las medidas técnicas adecuadas.*
7. *Recopilar los datos.*
8. *Comparar los datos con los objetivos del programa.*

Apodaca (1992) afirma que este modelo, pese a que sobrepasa los 60 años, continúa siendo un referente válido en los procesos de evaluación de programas. Desde luego, reparando en que *la simple valoración del grado de consecución de ciertos objetivos, sin el análisis de las razones o elementos que han posibilitado o impedido el correcto funcionamiento del programa, no facilita la toma de decisiones de mejora del programa* (p. 28). A su vez, admite que la formulación sólo de objetivos medibles, impide la posibilidad de analizar el logro de aquellos de tipo actitudinal, entre otros. Otra limitación del *modelo de consecución de metas* señalada por Apodaca (1992), es que Tyler centró su atención en los objetivos relacionados con el rendimiento, principalmente asociados al rendimiento de los estudiantes, aún cuando el tema no tuviera influencia directa con ellos. Más tarde surge la propuesta de R. L. Hamond, centrada en la necesidad de definir las variables educativas e

institucionales importantes para la consecución de los objetivos y analizar la relación entre las variables *instruccionales e institucionales*. Otro desarrollo del modelo Tyleriano reconocido por Apodaca (1992) es el representado por Metfessel y Michael, quienes abogan por el uso de criterios múltiples para hacer más comprensiva la evaluación de la *consecución de las metas*. Apodaca reconoce que la principal contribución de estos modelos es que *subrayan la necesidad de recoger información sobre la consecución de las metas u objetivos educativos previamente marcados* (p. 28).

b) *Modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos*: los criterios intrínsecos corresponden al proceso, es decir, a características propias del objeto evaluado. El autor que propone esta clasificación reconoce que en estos modelos, “*el evaluador tiene un papel muy importante en la formulación de la valoración final*” (p. 29). Carballo (1990) los denomina Modelos orientados al juicio, ya que el evaluador se sirve de su competencia profesional para juzgar el programa objeto de estudio.

c) *Modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos*: reconocidos también como de enjuiciamiento profesional por la importancia asignada al juicio del evaluador. Los criterios de evaluación extrínsecos son criterios de producto; se refieren al efecto del proceso sobre sus destinatarios, aunque también recogen información sobre aspectos intrínsecos. Popham (1980) cita como principales representantes a M. Scriven y R. Stake. El primero de ellos centra el interés de la evaluación en las consecuencias reales y totales que produce un programa, incorporando además las necesidades de los usuarios y consumidores como criterio esencial de cualquier intervención social. En la revisión realizada por Apodaca en su Memoria de Titularidad, reconoce como aportaciones de Scriven la clarificación conceptual entre: evaluación formativa – sumativa; intrínseca – final; interés en la calidad de los objetivos educativos; evaluación retributiva; evaluación comparativa y el método del Modus Operandi; además del análisis crítico de cuatro tipos de ideologías evaluativas: Separatista, Positivista, Gerencial y Relativista.

A su vez, Scriven (1994, citado por Escudero, 2003) propone un ordenamiento en el que identifica seis visiones o enfoques alternativos para abordar la investigación evaluativa o evaluación de programas (Guba y Lincoln, 1982; Mateo, 1986; Escudero, 2003, citado por Escudero, 2006). Dichos enfoques definen la orientación que adoptan los modelos evaluativos:

- Visión fuerte hacia la toma de decisiones: concibe al evaluador investigando con el objetivo de llegar a conclusiones evaluativas que ayuden a quien debe tomar decisiones. Esta posición es mantenida por Tyler y desarrollada posteriormente por Stufflebeam (1971).
- Visión débil hacia la toma de decisiones: sitúa al evaluador proporcionando información relevante para la toma de decisiones; sin embargo, no le obliga a emitir conclusiones evaluativas o críticas a los objetivos de los programas. En este planteamiento se sitúa la propuesta de Marv Alkin (1969).
- Visión relativista: de igual forma que la visión anterior, mantiene al evaluador alejado de los juicios y conclusiones evaluativas. La forma más sencilla de esta visión es el “modelo de discrepancia” propuesto por Provus (1971); es un modelo semejante al control de programas en un sentido convencional.
- Visión de la descripción sólida, fuerte, completa: considera la evaluación como una tarea etnográfica, en la que el evaluador informa lo que ve, sin inferir conclusiones evaluativas. Esta visión es defendida por Stake (1975) a través del modelo “respondente”, asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse con el fin de ofrecer una visión más completa, respondiendo a los problemas planteados por los implicados.
- Visión del proceso social: resta importancia a la orientación sumativa de la evaluación, enfatizando la comprensión, la planificación y la mejora de los programas a los que sirve. Cronbach (1980) es el principal representante, asumiendo la evaluación como un instrumento de desarrollo social.
- Visión constructivista de la cuarta generación: esta visión favorece la idea de que la evaluación es el resultado de negociaciones entre individuos o grupos, más que la exclusiva búsqueda de la calidad; esta visión es acuñada por Guba y Lyncoln (1989), entre otros. Es en este período cuando la evaluación empieza a ser reconocida como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control de la calidad (Rama, 1989; González y Ayarza, 1997. Citados por Martínez, 2003). Apodaca (1992) admite que es aquí cuando se comienza a evaluar no sólo las características de los estudiantes, sino también otros aspectos del programa, su proceso y el impacto de éste *más allá de los propios destinatarios y de los objetivos previamente marcados* (p. 24).

Robert Stake (citado por Apodaca, 1992), en su Modelo de Semblante o Modelo de la Figura (Carballo 1990; Popham, 1980), propone diferenciar la descripción y el enjuiciamiento como dos tareas concretas del evaluador. Esta distinción debe hacerse a tres niveles de la evaluación: la evaluación de los antecedentes, de la transacción o proceso y de los resultados o efectos del programa. La descripción, a su vez, se debe realizar en dos niveles: el nivel de las intenciones u objetivos perseguidos, y el nivel de observaciones o resultados totales conseguidos. Respecto a la tarea de enjuiciamiento, el autor señala que el evaluador debe diferenciar entre las normas o criterios empleados y los juicios propiamente dichos. Posteriormente, Stake profundiza en las demandas y necesidades de los clientes y presenta el *Modelo de Evaluación Respondente*, referente teórico y metodológico de la presente investigación, que se abordará en forma detallada al término de esta clasificación.

*d) Modelos de facilitación de decisiones:* su propósito es hacer más fluido el curso de la información para la toma de decisiones por parte de los responsables de los programas y de la administración educativa. La diferencia fundamental con los modelos descritos es que aquí el evaluador evita enjuiciar con criterios propios la bondad o efectividad de un programa; y se ocupa de proporcionar a los responsables de tomar decisiones la información necesaria para facilitar su trabajo. En esta corriente se ubican los modelos de Cronbach; CIPP (Contexto - Input-Proceso-Producto) y CSE (Centro para el Estudio de la Evaluación - Universidad de California).

## 2.2 El Modelo de Evaluación Respondente Constructivista

A las citadas categorías de Modelos, Apodaca (1992), agrega la Evaluación como Negociación en una categoría especial, recogiendo las formulaciones de Guba y Lincoln (1989) respecto a la Evaluación de cuarta generación, iluminada por el paradigma constructivista. Con esta denominación los autores del modelo pretenden reflejar que se apoya y desarrolla en modelos de generaciones anteriores. Es conocido como “Modelo de Evaluación Respondente Constructivista”.

*Con el término de Respondente intentan recoger y desarrollar los planteamientos de Stake respecto a que en la evaluación debiera darse una gran relevancia a determinar los parámetros y límites de la misma mediante un proceso interactivo y negociado que implique a los destinatarios, clientes y consumidores del programa. Con el término Constructivista intentan caracterizar una metodología de desarrollo de su evaluación que tiene sus raíces en el paradigma constructivista (p. 38)*

Apodaca (1992) enfatiza en la concepción constructivista, interpretativa y hermeneútica de la evaluación, relevando el proceso negociador como característica fundamental de este modelo alternativo. En él, *los parámetros y límites de la evaluación no se establecen a priori, sino que se negocian entre cliente y evaluador (p. 38)*. Desde esta perspectiva, la negociación ocupa gran parte de los recursos y tiempo disponible, permitiendo que el proceso evaluador realmente sirva para responder a las demandas y necesidades de quienes se someten a la evaluación. Cabe señalar que las investigaciones siguen siendo disciplinadas, sometidas a verificación pública, pero en un marco diferente. El citado autor agrega que:

*Si en el paradigma convencional el criterio fundamental es el de correspondencia entre los hechos y la realidad, en el constructivismo el criterio fundamental es el del "consenso"... El abandono de la concepción científica para adoptar la concepción de paradigmas, no supone, sin embargo, un abandono de criterios de rigurosidad (p. 38).*

Refiriéndose a la evaluación como negociación Guba y Lincoln (1989; citados por Apodaca, 1992: 39) señalan que posee 4 fases:

1. *Se recogen las demandas, intereses, preocupaciones y cuestiones que los participantes en la evaluación desean introducir.*
2. *Las demandas, intereses, preocupaciones y cuestiones que cada grupo de participantes en la evaluación tiene se pasan a los otros grupos para ser comentados, aceptados o refutados...En esta fase quedan resueltas muchas cuestiones.*
3. *Aquellas demandas, preocupaciones y cuestiones que no han sido resueltas se convierten en información esencial para el evaluador. La forma concreta de recogida de información dependerá de cuál sea la materia de desavenencia (demandas, preocupaciones, intereses...) La información puede ser cualitativa o cuantitativa.*
4. *Negociación entre los diferentes grupos que participan en la evaluación, con la guía del evaluador, con el propósito de alcanzar un consenso.*

Arias (2003) afirma que el principal argumento de Stake (1973) es que las evaluaciones deben tener como propósito recoger información en función de los intereses y preocupaciones de las personas que participan en el desarrollo de las actividades educativas, como de quienes se benefician con ellas; esto fomenta la comunicación y el debate sobre las situaciones reales que plantean los implicados en el programa, permitiendo comparar la distancia entre el propósito inicial y cómo éste ha ido cambiando. A su vez, reconoce como elementos esenciales que caracterizan el modelo respondiente: *la descripción, el juicio; el esquema para la recopilación y el análisis de los datos*. La primera (*descripción*) debe abarcar todo el programa (antecedentes – actividades – resultados). Respecto al *juicio*, Stake postula que las evaluaciones deben reflejar los méritos y defectos detectados por los interesados en el programa. En relación al *esquema*, indica que debe contener la información suficiente y necesaria para la descripción y el juicio. Para ello, propone dos tipos de matrices: la *Matriz de Descripción*, que detalla los objetivos y la planificación del programa (Intenciones) y lo que en realidad ocurre con el programa (Observaciones). La *Matriz de Juicio* en tanto, considera los criterios (*Normas*) que serán utilizados para realizar los juicios y las propias valoraciones

realizadas (*Juicios*). A su vez, la información que deberá ser recogida atiende a la siguiente clasificación:

- a) *Antecedentes*: incluyen las condiciones existentes al iniciar el proceso.
- b) *Transacciones*: interacciones y actividades que se desarrollan en el escenario educativo entre los actores.
- c) *Resultados*: aquello que se consigue a través del programa. Recoge el impacto en los participantes, los resultados evidentes y no evidentes; buscados y no buscados. A partir de la información recogida se realiza el *Análisis* desde cuatro planos complementarios (Arias, 2003: 206):
  - a. *Contingencia lógica (coherencia en la planificación)*: que se articula a partir de preguntas como *¿es razonable asumir que los antecedentes permiten la enseñanza propuesta? ¿esta enseñanza puede conducir a los resultados propuestos?*
  - b. *Congruencia (coherencia entre las intenciones y observaciones)*: se trata de determinar si los propósitos se han cumplido y hasta qué punto.
  - c. *Contingencia empírica (coherencia durante la implantación)*: se debe determinar las relaciones de causalidad entre antecedentes, transacciones y resultados reales, que pueden buscarse tanto desde la perspectiva cuantitativa (mediante diseños experimentales, cuasiexperimentales, etc.) como desde la perspectiva cualitativa a partir de las percepciones de los propios participantes del programa.
  - d. *Comparación con normas o criterios de calidad*: por una parte, mediante la comparación con normas absolutas (especificaciones ideales establecidas por grupos de referencia adecuados) o relativas (características de programas similares que se consideran satisfactorios).

Mateo (2000) reconoce que el modelo *Respondente* de Robert Stake rompe el esquema Objetivista al considerar que las mediciones, por sí mismas, no proporcionan una base para el mejoramiento de un programa. Afirma que esta propuesta se centra en responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los sujetos implicados en un programa educativo concreto. Desde esta perspectiva, el evaluador informa lo que ve, sin inferir conclusiones evaluativas, asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse con



el fin de ofrecer una visión más completa, atendiendo a los problemas planteados por los implicados.

En la detallada revisión teórica del modelo de evaluación *Respondente* realizada por Apodaca (1992; 44-45), se explica que este proceso de evaluación se concreta en doce pasos o etapas, cuyo sentido de la progresión considera movimientos hacia atrás y hacia delante, entendiéndose que dichas fases constituyen una orientación flexible a seguir:

1.-Contratación. *Supone: identificar el cliente o patrocinador (peticionario) de la evaluación, identificar la entidad que será evaluada, establecer el propósito de la evaluación (formativa, sumativa...), establecer y delimitar el grado de acuerdo del cliente o patrocinador para adherirse a las condiciones de un proceso dialéctico-hermenéutico-productivo, concretar los intentos del evaluador con respecto a las audiencias : clarificar cómo se les ha identificado y cómo han participado, hacerles una breve descripción de la metodología que será utilizada, garantizar el acceso a informes y documentos, garantizar la confidencialidad, realizar una breve descripción del tipo de informe que se utilizará y técnicas.*

2.-Organización. *Que se concreta en los siguientes aspectos:*

2.1.-*Seleccionar y entrenar equipos de evaluadores sobre todo en dos aspectos. Por una parte, sensibilizarles a que el instrumento humano es el fundamental entrenándoles para que aprendan a actuar como instrumento principal. Por otra parte, resocialización, lo cual es mucho más difícil.*

2.2.-*Facilitar la entrada de los evaluadores y negociar la aprobación. En ningún caso se debe obviar la necesidad de obtener consentimientos de todas las personas implicados en la evaluación, a menos que reclinen hacerlo.*

2.3.-*Arreglos logísticos.*

2.4.-*Valoración de los factores locales y políticos.*

3.-Identificar las audiencias. *Entendiendo por audiencias aquella persona o grupo que se somete a riesgo por la evaluación: agentes de la evaluación, beneficiarios de la evaluación (personas que ganan) y víctimas (personas negativamente afectadas por la evaluación). Es importante montar estrategias de búsqueda continua, puesto que las situaciones pueden ir cambiando a lo largo del proceso, y formalizar condiciones de acuerdo.*

4.-Desarrollar dentro del grupo construcciones articuladas *Es decir, establecer círculos hermenéuticos.*

5.-Ampliar las construcciones a través de nuevas informaciones. *Se trata de establecer, nuevamente, los círculos, utilizando nuevas informaciones.*

6.-Identificar cuestiones resueltas por consenso.

7.-Priorización de las cuestiones no resueltas. *Es poco probable que el consenso se alcance máxime en situaciones en las cuales los grupos difieren considerablemente en sus valores. Ciertas características o resultados pueden ser muy valorados por unos y rechazadas por otros. Es posible que éstas sean muchas y que, por tanto, sea necesario establecer prioridades a través de la negociación.*

8.-Recogida de información (sofisticación). *Se trata de recoger información, entrenar en la negociación para utilizar más círculos hermenéuticos, usar instrumentos...*

9.-Preparar agenda para la negociación.

10.-Llevar a cabo la negociación.

11.-Informe.

12.-Reinicio del ciclo. *La evaluación bajo este paradigma proporciona más preguntas que respuestas. Es un proceso continuo sin final donde las cuestiones planteadas en el informe y las descripciones en él contenidas dan paso a un nuevo proceso de evaluación.*

A su vez, el rol del evaluador en el modelo Respondente, según Stake (1973; 1975), es atender de manera integrada las demandas presentadas por las distintas audiencias, negociando con los implicados la forma cómo se debe proceder (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994; citados por Mateo, 2000). Por tanto, el juicio sobre el éxito o fracaso de un programa se expresa a través de las perspectivas de los informantes. Es por esta razón que el diseño adopta como criterio evaluativo las valoraciones de los implicados en el programa, intentando atender a sus propias necesidades y expectativas. Dado que éste es un proceso, cuyo objetivo principal está orientado hacia la evaluación del significado que el programa tiene para las distintas audiencias, utilizando estrategias principalmente de tipo cualitativo interpretativo, es deseable que el diseño sea lo suficientemente flexible para acomodarse a las dinámicas que se generan en el transcurso de la evaluación. El diseño respondente permite reconducir cada etapa del proceso en función de las observaciones realizadas (De Miguel, 2003).

En relación a los criterios que permiten juzgar la calidad de las evaluaciones desde la perspectiva constructivista, Guba y Lincoln (1989; citados por Apodaca, 1992: 45) proponen

un conjunto de criterios *paralelos* a los criterios tradicionales respecto de la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la objetividad de las evaluaciones. Los criterios más relevantes son los siguientes.

*1.-Credibilidad. Es un criterio paralelo al de validez interna. La atención debe centrarse en que las construcciones de las personas implicadas y las representaciones del propio evaluador sean parejas. Existen varias técnicas para incrementar la probabilidad de que tal isomorfismo se produzca, entre las que cabe señalar:*

*a.- Compromiso o encuentro prolongado, para evitar los efectos de la distorsión o falta de información, facilitar la confianza, descubrir las construcciones y comprender la cultura del contexto.*

*b.- Observación continuada para identificar los elementos y características más relevantes de la situación*

*c.- Informe de colegas. Comprometerse con compañeros desinteresados en la discusión de los hallazgos, análisis, conclusiones*

*d.- Análisis de los casos negativos.*

*e.- Subjetividad progresiva: el proceso de controlar progresivamente las propias construcciones del evaluador.*

*f.- Comprobaciones de los miembros y participantes de la evaluación. Pueden ser formales e informales y cumplen un buen número de funciones:*

*- permiten al evaluador valorar la intención de una acción dada.*

*- permiten corregir errores de hecho o de interpretación.*

*- ofrecen la posibilidad de información adicional, estimulan a pensar sobre la información a los implicados, permiten mantener como evidencia que ciertas cosas se han dicho y que se está de acuerdo en que el entrevistador está en lo cierto sobre ciertos puntos.*

*- le dan una oportunidad al investigador para resumir como un primer paso hacia el análisis.*

*- permiten a los implicados juzgar la adecuación de la entrevista en sí misma, proporcionando la oportunidad de confirmar los datos individuales.*

*2.- Transferibilidad. Paralelo al criterio de validez externa o generalización. En el paradigma constructivista se sustituye por un proceso empírico para evaluar el grado de similaridad entre los contextos. Es, a diferencia de la*

*generalización, una cuestión relativa y la técnica adecuada para conseguirlo es hacer una detallada descripción del tiempo, lugar, contexto, cultura.*

- 3.- *Seguridad. Es paralelo al concepto de fiabilidad y se relaciona con la estabilidad de los datos en el tiempo. A menudo la inestabilidad se produce como consecuencia del aburrimiento, cansancio o estrés de los evaluadores. Sin embargo, excluye cambios metodológicos que ocurren a causa de decisiones metodológicas manifiestas. En la investigación convencional, las manipulaciones metodológicas se supone que aumentan la fiabilidad mientras que los cambios en las hipótesis y constructos suponen falta de fiabilidad. En el paradigma constructivista los cambios metodológicos y los cambios en los constructos son producto de un diseño emergente. Lejos de amenazar a la seguridad, tales cambios son puntos de referencia y marcas de contraste de una investigación madura y exitosa.*
- 4.- *Contrastabilidad. Paralelo al criterio de objetividad. A diferencia del paradigma tradicional que asegura este punto en base a las convicciones de objetividad en el método, en el paradigma constructivista se fundamentan en los datos en sí mismos. Se refiere a las garantías respecto a que los datos, las interpretaciones y los resultados obtenidos estén arraigados en otras personas externas al evaluador y que no son simplemente productos de su imaginación.*

Luego de esta acotada revisión a los modelos de evaluación de programas y a aquellos aspectos operativos del proceso, es necesario admitir la falta de precisión con que frecuentemente se utilizan los conceptos de “modelo” y “diseño”. De Miguel (1989) realiza una distinción conceptual entre ambos: un “modelo” es una representación formalizada de una teoría que es considerada adecuada para investigar un problema; el “diseño” en tanto, alude a la planificación del proceso mediante el cual se llevará a cabo la investigación. Según esto, mientras el modelo alude al enfoque teórico sobre el problema, el diseño hace referencia al proceso metodológico que se debe seguir en la práctica. Si bien, “modelo” y “diseño” no son conceptos equivalentes, el enfoque teórico práctico de la investigación evaluativa, hace que se impliquen entre sí (De Miguel, 2005). En este sentido, la revisión teórica realizada permite afirmar que el modelo a utilizar en una investigación evaluativa depende del tipo de información que se solicita, o se considera relevante para la finalidad principal con que fue requerida. En este caso, la información predominante está orientada hacia las audiencias implicadas.

### 2.3 Evaluación de Programas y Revisión de Programas

Respecto a la Evaluación de Programas, existen autores (Conrad y Wilson, 1985; De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991; Tejedor, 1996; Arias, 1997) que establecen una distinción conceptual entre Evaluación de Programas y Revisión de Programas. Hay quienes marcan la distinción conceptual indicando que la primera (evaluación) puede considerarse como una valoración limitada, normalmente basada en un criterio preestablecido; en cambio la revisión es considerada como una descripción y valoración global de los antecedentes, del rendimiento actual y perspectivas del programa (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991). Conrad y Wilson (1985) sostienen que la evaluación de programas es un conjunto de actividades relacionadas con la valoración de programas nuevos o existentes; en tanto la revisión de programas se refiere a la evaluación sólo de programas existentes. En este sentido, coincide con De Miguel (1994) en que la revisión de programas corresponde a una fase de la evaluación de programas: la *revisión de la implementación* (adecuación y/o modificación).

Para Tejedor (1996), la revisión de programas es una metodología que, por dirigirse a programas o titulaciones específicas dentro de un marco de referencia más amplio como es la institución y llevarlo a cabo desde una perspectiva integral, representa una posibilidad real de poner en marcha estrategias evaluativas que proporcionen información útil acerca de los programas académicos. Al respecto, García Garduño (<http://www.anuies.mx>) afirma que esta estrategia no es rígida: cada institución, de acuerdo a sus principios, valores y limitaciones de carácter material o de recursos humanos, deberá idear la mejor manera de conducir el proceso.

En esta línea, Arias (1997), luego de revisar diferentes definiciones y aproximaciones a la revisión de programas, concluye que: *La revisión de programas es una estrategia metodológica para la evaluación sistemática de los programas académicos, de unidades docentes e investigadoras, de gestión o servicios, efectuada por la propia institución, que parte de la autorreflexión y se complementa con revisiones externas, en la que se valora su calidad y se establecen juicios y recomendaciones sobre su continuidad o modificación* (p. 73).

## 2.4 Pasos en la Revisión de Programas

Luego de precisar la distinción conceptual entre evaluación y revisión de programas, se asume la revisión de programas como estrategia metodológica para la evaluación de la calidad de los programas académicos en desarrollo. En este proceso se reconocen tres pasos independientes que forman parte del proceso de evaluación de programas: la Autoevaluación; la Revisión interna y la Revisión externa de programas académicos.

### 2.4.1 La Autoevaluación/Autoestudio en el proceso de evaluación de programas:

La autoevaluación es definida a menudo como la descripción o análisis que realiza generalmente el personal de una organización acerca de las condiciones, procesos y resultados alcanzados por la propia organización (Kells, 1997). Sin embargo, cuando el centro de atención es el proceso, el principal propósito de la autoevaluación es traer consigo el mejoramiento de la unidad que está siendo evaluada; de este modo, la producción de un informe y el facilitar una revisión externa, se transforman en objetivos secundarios. Al respecto, es necesario abordar la distinción que Glazman (2005) establece entre la *autoevaluación* y el *autoestudio*: a la primera se agrega *la conformación de juicios de valor sobre las cuestiones analizadas para establecer políticas de mejoramiento (p. 84)*. De este modo, ambos procesos deben diseñarse a la luz del diagnóstico de las condiciones y necesidades de la unidad a evaluar. Para Kells (1997), son precisamente los procesos de autoestudio, bien diseñados y conducidos, los que pueden generar las condiciones “psicológicas” deseables para provocar el cambio deseado. El citado autor señala que *una de las principales recompensas para cualquier institución es la participación significativa de los miembros de su personal en aclarar y resolver problemas (Kells, 1997: 58)*; reconoce que las personas que aportan con posibles soluciones, generalmente se sienten más comprometidas a llevarlas a cabo. En síntesis, a través de un autoestudio efectivo, se reduce la posible brecha entre las metas personales y las de la organización.

Otro beneficio de los procesos participativos es el fomento de la apertura institucional. Según Kells (1997), frecuentemente se observa que la autoevaluación mejora los patrones de confianza y comunicación; cita a Huse (1975), Beckhard y Harris (1977) para referirse a la

“salud” organizacional; en este sentido, *una organización saludable tiene el potencial para ser flexible y orientarse al cambio – para sobrevivir ( Kells, 1997: 58).*

Dado el potencial que provee, el autoestudio puede dar lugar a importantes innovaciones en programas o unidades y mejorar la eficacia global de la institución. Por tal razón, la mayor parte de la literatura revisada presenta el *autoestudio* como el primer paso a seguir en la revisión de programas. En este sentido, se observa que aquellas evaluaciones consideradas exitosas incluyen un autoestudio, seguido de una evaluación externa. Al mismo tiempo, se admite la confusión terminológica existente entre el autoestudio, la autorrevisión y la revisión interna de programas; al respecto, *la opción más aceptada es denominar autoestudio al que realizan exclusivamente los miembros de la propia unidad (Arias, 1997: 100).* El proceso de revisión de programas suele incluir, a su vez, aquellas revisiones que realizan otras comisiones a partir del *autoestudio*, las que sirven de base para las valoraciones de comités internos, externos o mixtos que participen posteriormente.

Con el propósito de situar el proceso de revisión de programas en la presente investigación, compartimos la distinción que Arias (1997) realiza en la fundamentación teórica del estudio “Evaluación de Programas de Tercer Ciclo Universitario”, considerando el autoestudio como el *informe evaluativo realizado por los miembros de la propia unidad objeto de revisión (p. 102);* transformándose en el elemento principal de la revisión de programas, ya que se trata del primer documento generado por el proceso y sirve de base para las valoraciones que realizan otros comités. Desde esta perspectiva, los autoestudios se pueden clasificar de acuerdo al objetivo que persiguen en ‘para la acreditación/para la mejora’; y -de acuerdo al nivel de concreción- en ‘institucional/de unidad’. En cualquier caso, para lograr los objetivos, el citado autor reconoce siete características que debe considerar un autoestudio:

- a) *Sensibilidad:* el informe debe ser minucioso, pero preciso. Los aspectos relacionados con la calidad y sus productos deben ser considerados; el resto, ignorados.
- b) *Documentación:* el informe debe estar basado en datos. Las comparaciones internas y externas pueden ser útiles.
- c) *Tono:* ha de ser constructivo; hay que reconocer los cambios, aspiraciones y objetivos, por sobre los problemas.

- d) *Objetividad*: el informe debe ser franco, introspectivo y analítico. Debe ofrecer una visión sincera del estado de la unidad y sus oportunidades; debe ser creíble para ser útil.
- e) *Perspectiva*: debe mirar hacia delante y no debe transformarse en una lista de deseos o un ejercicio de autocomplacencia.
- f) *Precisión*: los errores deben ser evitados. Se debe trabajar coordinadamente, para asegurar la precisión de los aspectos tratados en el documento.
- g) *Utilidad*: deben realizarse todos los esfuerzos para asegurar el total beneficio del proceso.

A su vez, los pasos de un *autoestudio* difieren según la institución que lo realiza y los propósitos del mismo. Kells (1988) y Mora (1991) (citados por Arias, 1997) coinciden en que los pasos fundamentales son los siguientes:

A. *Preparación y diseño del autoestudio:*

Establecer previamente: dirección; motivación interna; lista de necesidades.

Diseñar el autoestudio decidiendo: el enfoque y las metas; el área y profundidad; la secuencia de actividades; la naturaleza de la participación y relacionando el estudio con los problemas actuales de la institución y su agenda de trabajo.

B. *Organización del proceso del autoestudio:*

Definir tareas y misiones de los participantes; establecer un método como guía del estudio; seleccionar y orientar a los participantes; obtener los recursos necesarios; establecer grupos de trabajo, coordinación y mecanismos de comunicación entre los grupos.

C. *Realización del proceso de autoestudio:*

Trabajar con metas preestablecidas; estudiar las entradas al sistema, su entorno, los programas de estudio y su funcionamiento; recoger hechos y opiniones; discutir los resultados y preparar un informe final. Usar los resultados e implementar los cambios que se recomiendan.

D. *Uso de colegas de otras instituciones:*

Utilizarles como consejeros del proceso durante el autoestudio (incluso después). Utilizar la visita de un equipo externo para promover los cambios que se proponen en



las conclusiones. Trabajar con otros organismos externos implicados en procesos semejantes.

E. *Ciclos de estudio y planificación:*

Usar el autoestudio como base para iniciar un proceso de planificación. Incrementar, a partir del autoestudio, la investigación institucional.

*Ventajas y desventajas de los autoestudios:*

Mora (1991) reconoce como principales *ventajas* de los autoestudios, las siguientes:

- a) Las actividades evaluadas y los problemas que necesitan ser resueltos, son continuos y no momentáneos.
- b) Con la autoevaluación es más fácil pasar a la acción, ya que existe menos resistencia a los cambios que en el caso de las evaluaciones externas.
- c) La autoevaluación conduce a una pluralidad de valores y jerarquías que, aunque a veces pueda resultar molesto, garantiza la inexistencia de abusos de poder a cualquier nivel.
- d) Las responsabilidades asumidas por las personas durante el proceso de autoevaluación sirven para estimular la preocupación de los individuos sobre la marcha de las actividades de la institución que han sido, o están siendo evaluadas.
- e) La iniciativa de la autoevaluación puede partir de diferentes niveles de la institución y no necesariamente de quienes la dirigen.

En tanto, entre las principales *dificultades*, este autor reconoce:

- a) La objetividad de la autoevaluación, lo que afecta la credibilidad.
- b) El esfuerzo agregado que deben hacer los implicados, lo que dificulta la participación y apoyo de todas las instancias.
- c) Escasa preparación de los miembros del comité.
- d) Dificultades relacionadas con las actitudes hacia la utilidad del autoestudio, ya que normalmente los resultados tienen poca repercusión; además de la resistencia de quienes se puedan sentir evaluados.
- e) Dificultades para establecer el grado de institucionalización adecuado.

- f) Falta de precisión conceptual del producto de la educación superior que deriva en problemas para medirlo y relacionarlo con variables institucionales.
- g) Falta de criterios de referencia que permitan comparaciones interinstitucionales.

A las citadas dificultades, Arias (1997) agrega que cuando el autoestudio es parte del proceso de acreditación institucional, *puede convertirse en un informe puramente descriptivo de la institución, sin un análisis autorreflexivo que permita a sus miembros un mejor conocimiento de la misma (p. 118).*

#### 2.4.2 La Revisión interna y externa en el proceso de revisión de programas

Si bien, la incorporación de *revisores internos* permite la validación del autoestudio realizado por el programa o unidad, partiendo del conocimiento que los miembros de la institución -de otros programas o departamentos- tienen del contexto general de ésta, la principal dificultad radica en la familiaridad que los miembros del comité tengan con el programa y con las personas que lo desarrollan; ya sea por cierto desconocimiento de la disciplina, o por exceso de amistad o enemistad con algún miembro del programa. La *Revisión externa* en tanto, está referida a la incorporación de personas ajenas a la institución en la que se desarrolla el programa, quienes realizan una valoración del mismo. Esto responde, por una parte, a la necesidad de dar objetividad al proceso y por otra, a la oportunidad de recibir impresiones de expertos en la disciplina y/o situar el programa en un contexto mayor. El autor reconoce además, que los aspectos más relevantes para un informe de evaluación externa son: el profesorado; el alumnado; los recursos y medios disponibles; los puntos fuertes y débiles del programa y las recomendaciones para la mejora (Arias, 1997).

La presentación teórica realizada en la *Evaluación de Programas de Tercer Ciclo Universitario a partir de los programas de Doctorado del Bienio 1991 – 1993 desarrollados en la Universidad de Oviedo*, resume en la Tabla 6, las ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas (Arias, 1997: 126):

Tabla 6. Ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas

	Ventajas	Limitaciones
Interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiaridad con el programa y el profesorado.</li> <li>- Familiaridad con el contexto. Conoce los canales de comunicación entre la institución y la comunidad.</li> <li>- Les afectan sus propias recomendaciones.</li> <li>- Puede ser capaz de integrar la evaluación en la vida del programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca familiaridad con la disciplina objeto de revisión.</li> <li>- Demasiada familiaridad con el programa o su personal. Puede tener intereses en el programa.</li> <li>- Puede no tener las habilidades necesarias para la evaluación.</li> <li>- Puede estar sobrecargado con otras tareas.</li> </ul>
Externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competente en técnicas de evaluación de programas.</li> <li>- No tiene intereses personales en el programa.</li> <li>- Sus informes suelen percibirse como objetivos y pueden estimular cambios que de otro modo no serían posibles.</li> <li>- Ofrecen una amplia perspectiva que resulta muy útil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La selección del equipo de revisión suele ser controvertida.</li> <li>- Poco conocimiento del contexto local.</li> <li>- Tardan en entender el programa y sus necesidades.</li> <li>- Puede ser mirado con sospecha por el equipo directivo del programa.</li> <li>- Poco tiempo disponible por los evaluadores.</li> <li>- Tienden a fijarse en aspectos insignificantes.</li> <li>- Se les plantean problemas que ellos no pueden resolver.</li> <li>- Se les ofrece más información de la que pueden manejar.</li> <li>- Suelen resolver todos los problemas aconsejando un incremento de recursos.</li> </ul>

Fuente: Arias, 1997

El autor concluye que los eventuales problemas no son suficientes como para desaconsejar los evaluadores externos, por el contrario, las ventajas que puede reportar son lo suficientemente importantes como para recomendar que estén presentes en cualquier revisión de programas que pretenda ser rigurosa. La actitud vigilante frente a estas limitaciones u otras, permite aprovechar la riqueza que las visitas de expertos externos pueden aportar.

Respecto a las *críticas* a la revisión de programas como estrategia de evaluación en las instituciones universitarias, Arias (1997: 129) destaca ocho, realizadas por Conrad y Wilson (1985):

1. *Se pierde tiempo y esfuerzo porque se recogen más datos de los que pueden ser utilizados productivamente.*

2. *El proceso es considerado como inherentemente amenazador y negativo, produciendo una ansiedad injustificada.*
3. *La credibilidad de los dirigentes disminuye porque la información solicitada no se utiliza o su uso no es visible*
4. *Crea desconfianza porque los usos de la información no son formulados o articulados con suficiente claridad desde el comienzo, no se clarifica la confidencialidad del informe o no se determinan los diferentes roles en el proceso.*
5. *La información inexacta causa desconfianza u orgullo injustificados.*
6. *Tiempo y atención son desviados de las funciones de enseñanza, investigación y servicios de la institución.*
7. *Se produce resentimiento porque el proceso no está diseñado para ser útil al programa tanto como para niveles superiores del sistema.*
8. *La revisión conduce a grandes expectativas de recursos que no están disponibles, provocando desilusión.*

Mora (1991) plantea un conjunto de recomendaciones que subdivide en relación a los objetivos, el proceso y los resultados de la revisión de programas. Respecto a *los objetivos*; señala que éste debe ser único y ampliamente aceptado y comprendido por todos los implicados. Sólo se pueden perseguir varios objetivos si van en la misma dirección. Entre las recomendaciones al *proceso*, indica que la revisión debe ser flexible, de manera que pueda adaptarse a los cambios que surjan y estimule la interacción entre evaluadores y evaluados y de este modo reformular algunas cuestiones que no puedan ser previstas. A su vez, es necesario admitir que la mayoría de las cuestiones a evaluar tienen varias dimensiones, por lo tanto requieren de varios indicadores que, sin llegar a un exceso de información, no deben simplificarse demasiado; la multidimensionalidad de la calidad obliga a incluir un amplio espectro de indicadores que permitan emitir juicios sobre los puntos fuertes y débiles del programa evaluado.

Las principales recomendaciones asociadas a los *resultados*, se refieren a que las instituciones sean conscientes y cuidadosas con las conexiones entre la revisión de programas y otros aspectos de política interna. Además, la revisión debe estar relacionada con la toma de decisiones, pero no sólo centrarse en este punto de vista (Mora, 1991).

Otro elemento importante en el proceso de evaluación de programas es la identificación de *las audiencias implicadas*. De Miguel (2003) sostiene que al definir los criterios a considerar en una evaluación institucional, la identificación de las personas relacionadas directa o indirectamente con el objeto de estudio, constituyen un punto relevante a la hora de recoger la información y de difundir los resultados de la evaluación. El citado autor, reconoce que las posibles audiencias a considerar en el proceso de evaluación son: la *audiencia interna*, que incluye a las personas directamente implicadas en las actividades de la institución: alumnado, profesores, staff académico y personal de administración y la *audiencia externa*, que reúne a aquellas instancias vinculadas ya sea por el financiamiento, o por recibir sus productos, como es el caso de las empresas, el gobierno, entre otros. Cabe señalar que la audiencia principal es la propia sociedad, a quien le asiste el derecho y la obligación de constatar la existencia de una formación de calidad (Mateo, 2000); le sigue la propia administración de los sistemas educativos y aquellas audiencias más especializadas, cuya función es generar información específica que les permita establecer pautas de mejora y optimización del propio sistema. En general, las audiencias implicadas, o *stakeholders* (De Miguel, 2003) son las que sustentan y/o se benefician de las acciones desarrolladas; la valoración que éstas efectúan sobre la oportunidad, adecuación y utilidad de un programa constituye el criterio fundamental a la hora de estimar la calidad y rentabilidad de un programa.

## **2.5 Evaluación de Programas en las Instituciones de Educación Superior**

La evaluación de las instituciones universitarias está asociada a la evolución de la enseñanza superior y las coyunturas socioeconómicas de los diferentes países. En la situación particular del Estado español, si bien se han puesto en marcha diferentes procesos evaluativos, es desde la entrada en vigencia de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) en 1983, cuando el proceso comienza a institucionalizarse. La citada ley establece la necesidad de que los estatutos de las distintas universidades del Estado fijen los procedimientos para llevar a cabo

una evaluación del rendimiento docente y científico del profesorado de manera periódica; sin embargo, *cada vez es más evidente la necesidad de diseñar y poner en marcha procesos de autoevaluación que, de una forma global, aporten información sobre los diferentes elementos del sistema* (Tejedor, 1991; citado por Apodaca, 1992: 59). Según esto, la evaluación institucional se concibe como un proceso comprensivo que integra a la evaluación las perspectivas de calidad y mejora continua; una forma de constatar el cumplimiento de los objetivos institucionales, analizando simultáneamente los medios y resultados: *es un proceso relativo y multidimensional caracterizado por su gran flexibilidad y adaptabilidad al contexto e institución que se evalúa* (AQSUC, 2000; citado por Mateo, J. 1991: 210).

Actualmente, la mayoría de los países ha implementado procesos de autoevaluación bajo diversos enfoques y tendencias. En Europa, por ejemplo, se evidencia la profundización de la evaluación como política del Estado y de las propias instituciones universitarias a través del enfoque del *agente administrativo*, el criterio de *autoevaluación*, el criterio de *la evaluación por pares* y las *visitas de agentes externos* (Van Vughs, 1993; citado por Royero, J., 1999). En Estados Unidos, el modelo de *acreditación institucional* y la *visita especializada* de distintos grupos profesionales son los dominantes.

La presentación del *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de Educación Superior*, realizada por Royero en 1999, revela que en América Latina y el Caribe el uso de modelos de evaluación surge a fines de la década de los 80 y principios de los 90 en la mayoría de los países latinoamericanos y es realizada por comisiones que han adoptado distintos modelos y denominaciones: CONAEVA en México; CNEAU en Argentina; CAPES en Brasil. En *Colombia*, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En el caso de *Chile*, el Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación realiza la evaluación a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Royero, J. (1999) concluye que el balance realizado en materia de evaluación de la calidad de los servicios de educación superior demostró que, en un comienzo, la atención estuvo centrada en las entradas y salidas del sistema, respondiendo a modelos tradicionales de eficacia y eficiencia; posteriormente, se han incorporado modelos de evaluación de programas de formación más flexibles y orientados a la mejora. En dichos programas se observaron diferencias en función del contexto económico y político en que estos procesos ocurren.

En los países latinoamericanos, la evaluación predominante en la educación de postgrado es la *acreditación*, sistema de evaluación institucional que permite el aseguramiento de la calidad académica. En la actualidad, los estudios existentes en España, dirigidos a evaluar la calidad de los estudios de postgrado universitarios han surgido por iniciativa propia de los responsables de los mismos o por investigadores del sistema universitario (López, 2004). Entre ellos, destaca el modelo de evaluación de masters y postgrados de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona; el Sistema de Garantía de Calidad del Programa de Doctorado de la Universidad de Valencia, diseñado para desarrollar el cumplimiento de la normativa de postgrado a partir de los criterios y directrices establecidas por la European Network for Quality Assurance (ENCUA) y el Código de Buenas Prácticas para Agencias de Evaluación Universitaria, desarrollado por la International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education (INQAAHE).

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) evalúa los programas de doctorado, a fin de conceder y renovar la Mención de Calidad. *La Mención de Calidad constituye un reconocimiento a la solvencia científico/técnica y formadora de los programas de doctorado, así como de los grupos y departamentos que desarrollan la formación doctoral* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008).

Pelechano (2005) afirma que, en la situación particular de los Programas de Doctorado, los resultados de la evaluación de la calidad de los programas no resultan alentadores para todos. El primer informe publicado por la ANECA (1998), que mide la calidad de la enseñanza universitaria y que se centra en los nuevos postgrados, revela que sólo el 36% de los nuevos títulos oficiales de master y doctorado en cursos autorizados por las comunidades autónomas en 2007 han sido evaluados positivamente (<http://www.oei.es>). El informe indica, además, que un 76% de los títulos de master que solicitaron ser evaluados lo fueron positivamente; este porcentaje se eleva al 95% en el caso de los títulos de doctor. A partir de estos resultados, la ANECA (2008) solicita una mayor concreción de los criterios y procesos para la admisión de los estudiantes, en el profesorado responsable del nivel académico del postgrado, en los recursos humanos y materiales de apoyo necesarios para el desarrollo del master y en el sistema de garantía de la calidad de la información.

Por su parte, el European Psychologist (2003), al exponer el estado actual de los estudios de doctorado en Europa, Australia y Estados Unidos manifiesta que *en todos los*

*países de sociedades avanzadas los problemas tienden a ser similares, aunque los requisitos para ser alumno, tareas a realizar y criterios de valoración sean bastante distintos entre ellos (Citado por Pelechano, 2005: 329).*

Los resultados de un estudio realizado por Jesús Sebastián (1999), para la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología de España y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, basado en la percepción de la cooperación académica y científica entre España y América Latina, muestra que dicha percepción es alta; pero no se corresponde con una adecuada integración en los objetivos estratégicos y en el fortalecimiento institucional. Dicho estudio revela una ausencia de visión estratégica global y una escasa visión institucional; la cooperación española aparece en la práctica muy basada en relaciones personales, con beneficios individuales, abundancia de cooperación informal y escasa capitalización institucional. Se percibe además, una oferta homogénea, que no considera contextos locales y prioridades institucionales, con iniciativas no diferenciadas.

La relevancia de la evaluación como un proceso para estimar el mérito de un programa educativo y la breve revisión al estado de los programas de Tercer Ciclo universitario en Latinoamérica, constituyen el fundamento teórico – conceptual para realizar una evaluación que permita determinar desde una perspectiva comprensiva – holística, la congruencia entre los antecedentes previos y los procesos y resultados observados por los doctorandos adscritos al programa en un contexto emergente.





**CAPITULO III**

**FORMACIÓN DOCTORAL Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS  
DE DOCTORADO**

<b>Introducción</b>	98
<b>3.1 La Formación Doctoral</b>	98
3.1.1 La Formación Doctoral en la Universidad	100
3.1.2 La Formación Doctoral en el Contexto Internacional	102
3.1.3 La Formación Doctoral en el Contexto Iberoamericano	108
3.1.4 La Formación Doctoral en Programas de Cooperación Internacional	113
3.1.5 La Formación Doctoral en España	120
<b>3.2 Evaluación de Programas de Doctorado</b>	130
3.2.1 Investigación en Evaluación de Programas de Doctorado	130
3.2.2 Calidad y Evaluación de los Programas de Doctorado	134
3.2.2.1 Calidad de los Programas de Doctorado	134
3.2.2.2 Evaluación de los Programas de Doctorado	138
3.2.3 Modelos de Evaluación de Programas de Doctorado	144
<b>Síntesis del Capítulo</b>	150

## **Introducción**

En este capítulo entregamos antecedentes sobre la formación doctoral, sus inicios, sus cometidos generales, sus transformaciones en los últimos años, la influencia de los contextos en su desarrollo y la normativa que la rige en el Estado español.

Luego, registramos algunos antecedentes sobre la evaluación de programas doctorales, enfatizando aspectos relativos a la investigación evaluativa sobre este tipo de programas, y sobre nuestra concepción de su calidad, para finalmente exponer la tipología de los modelos de evaluación de programas doctorales y fundamentar nuestra decisión al respecto.

### **3.1. La Formación Doctoral**

Dentro de los sistemas de educación terciaria, el doctorado constituye el nivel superior, al que accede sólo un selecto grupo de estudiantes. El cumplimiento satisfactorio de un programa de doctorado otorga derecho al uso del título de ‘doctor’, el más prestigioso en el mundo académico y profesional.

El término ‘doctor’ proviene del latín "doctum", un derivado de "docere", que significa simplemente enseñar. Las primeras constancias escritas de doctor fueron otorgadas con carácter honorífico por la Iglesia Cristiana en el siglo XII a los llamados "Doctores de la Iglesia". Este título era otorgado para dar constancia de la presencia de una personalidad eclesiástica destacada por su eminente doctrina, su vida santa y su perfecta ortodoxia. En estos reconocimientos está el origen de los doctorados honorarios con los cuales todavía en el siglo XXI las universidades honran a personalidades del mundo de la cultura o la política (Morles, 1995).

Manifiesta Morles (1995) que, desde el principio se diferencia claramente entre el doctorado universitario y el eclesiástico: el primero es ganado por examen o estudios sistemáticos, mientras que el segundo es honorífico. Pero en ambos hay una connotación importante que por mucho tiempo se ha mantenido: que para ser Doctor hay que ser docto, es decir, hombre culto, hombre sabio, personalidad honorable. Así, para este autor, el doctorado es hoy no solamente indicador de una alta capacitación profesional en algún sector de la ciencia, la tecnología o el arte, sino también un símbolo de status social.

Los estudios formales de postgrado, entre los cuales se cuentan los de doctorado, son de muy reciente aparición. Ellos se inician en Alemania a comienzos del siglo XIX y las primeras experiencias latinoamericanas aparecen recién a mediados del siglo XX (Morles, 1995).

Los estudios de doctorado constituyen la forma más avanzada de enseñanza y formación de académicos e investigadores, aunque también líderes políticos y de negocios del futuro acceden a la formación doctoral como el estadio más avanzado para el aprendizaje (Schelle, 2009). Constituyen, asimismo, una parte importante de los sistemas educacionales de un país, en el sentido que en éstos se enseña a los estudiantes a investigar en profundidad, a fin de que puedan contribuir con la generación de nuevos conocimientos al desarrollo social, cultural y económico de la sociedad.

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997; en Schelle, 2009) define este nivel como aquel “reservado a los programas de educación terciaria que conducen a una calificación de investigación avanzada; por consiguiente, están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, y no están basados únicamente en cursos”.

Señala Scheele (2009) que *la esencia del grado de doctor es certificar la capacidad para realizar desarrollos avanzados en el terreno de la educación e investigación y la capacidad de formular preguntas en profundidad, aplicando el pensamiento crítico a temas complejos* (p. 16), siendo el objetivo de los programas de doctorado transmitir a los estudiantes las

aptitudes para analizar, investigar y comprender hipótesis en la frontera del conocimiento (Kwiram, 2006, 142. En Scheele, 2009).

La autora agrega que, en general, los gobiernos y los consejos de educación de los países desarrollados buscan constantemente maneras de mejorar sus sistemas de educación de doctorado, a fin de mantener o mejorar su posición competitiva en la actual sociedad del conocimiento, caracterizada por acelerados cambios, la rápida obsolescencia de los conocimientos, la globalización de las economías, que hace que la movilidad de personas y servicios aumente rápidamente y que se produzcan cada vez más redes de colaboración entre países y empresas. Estos desarrollos, señala Scheelle (2009:15), *exigen una revisión de las capacidades laborales y de investigación que adquieren los estudiantes de doctorado con los actuales programas de posgrado, y hacen necesario también compatibilizar las condiciones de graduarse de los programas de doctorado entre los diversos países, de modo de otorgar un valor comparable a este grado en el mercado mundial.*

### 3.1.1. La Formación Doctoral en la Universidad

Tradicionalmente, la formación de doctores ha tenido a la universidad como principal escenario, en tanto ésta constituye un espacio privilegiado en el que se integran docencia, investigación y extensión.

Señala Sebastián (2003) que la función de la investigación científica y tecnológica en las universidades actuales debe cumplir, de forma simultánea, un conjunto de cometidos que resultan claves, tanto hacia adentro de las propias universidades, como hacia afuera, para la sociedad en su conjunto.

Estos cometidos incluyen algunos que ya son tradicionales y otros que, si bien no son estrictamente nuevos, adquieren actualmente un énfasis especial, sobre todo para el tema de la formación de doctores. Entre estos cometidos se incluyen:

- La generación de nuevos conocimientos y tecnologías para propiciar el desarrollo científico y tecnológico.

- La adaptación de las agendas y prioridades de la investigación a los requerimientos de las políticas científicas nacionales e institucionales y, en su defecto, a los diversos requerimientos basados en las demandas sociales y de la producción.

- La máxima difusión posible de los resultados de las actividades de investigación.

- La interacción con la función de enseñanza de grado para garantizar su actualización permanente, así como la mejora de su calidad.

- La generación de nuevas oportunidades para la formación de postgrado y la actualización de las existentes, para ampliar y mejorar la formación de los docentes e investigadores y garantizar la vitalidad y continuidad de la función de la investigación.

- La colaboración interinstitucional y con los sectores productivos y otros actores colectivos con los que complementar capacidades y constituir redes nacionales e internacionales de investigación para propiciar la calidad y pertinencia de las actividades, favoreciendo la contribución al desarrollo económico y social.

En relación a este tema, Arias (1997) señala cuatro principales problemas en la formación de investigadores, recogidos por la OCDE (1995) y resumidos por Blume (1995).

a. La pertinencia. El problema de la pertinencia de la formación doctoral presenta dos aspectos polares: 1) centrarse en el desarrollo de las necesidades inherentes planteadas por la propia dinámica de la disciplina científica versus centrarse en la resolución de las necesidades contextuales, económicas y sociales. 2) exigencia a estos estudios de una función de desarrollo y especialización para otras profesiones, frente a la realidad del mercado de trabajo que no se diversifica para ofrecer puestos a los investigadores.

b. La localización de la investigación. El problema de la localización cuestiona a la universidad como el lugar más idóneo para el desarrollo de la investigación, pues muchas de las características que le daban este carácter (múltiples disciplinas, cooperación

multidisciplinar, doble vocación enseñanza-investigación) no están presentes en muchas universidades (investigación y docencia separadas, inexistencia de trabajo multidisciplinar, etc.)

c. La internacionalización. El problema de la internacionalización plantea como una necesidad el desarrollo de programas de apoyo a la movilidad, que permita el intercambio de jóvenes investigadores, pues los antiguos intercambios basados en contactos personales entre los científicos de reconocido prestigio no son suficientes.

d. La preocupación por mejorar la calidad del proceso de formación doctoral se fundamenta en el reconocimiento de algunas variables que afectan la calidad y provocan bajas tasas de éxito: imperfección en la supervisión de los doctorandos, conocimiento imperfecto de métodos y técnicas de investigación, escasa motivación de los estudiantes. Al respecto, es cada día mayor la cantidad de científicos y profesores que considera importante enfatizar el proceso de formación de doctores, más que la calidad de la tesis.

La investigación sobre el tema de la formación de doctores ha sido ampliamente desarrollada en Estados Unidos, y en otros países -como en España- está en franco crecimiento (Arias, 1997).

### 3.1.2 La Formación de Doctores en el contexto internacional

En el contexto internacional -de acuerdo a antecedentes planteados por Cruz Cardona (2008)- la formación de doctores se articula con las transformaciones radicales que están sufriendo los sistemas de educación superior y las universidades en América del Norte (Standford, ASU, NYU, MIT) y en Europa, particularmente en Alemania y en el Reino Unido (Oxford, Dublín). Señala el autor que en estas universidades se han comenzado a cambiar los esquemas de funcionamiento. Entre ellos, la eliminación de los Departamentos y la creación de institutos multi y transdisciplinares, para animar a los académicos e investigadores a ir más allá de sus propias disciplinas, trabajar en equipo e intentar ser más creativos, más innovadores y más eficientes en la solución de los problemas de su entorno. La tendencia es a

pensar y trabajar en megaproyectos de investigación que no suelen cubrir más de cuatro o cinco grandes áreas del conocimiento (ciencias biológicas, materiales, energía y medio ambiente, informática y computación).

En este escenario, la formación doctoral se enfrenta también a una transformación radical del sistema de producción del conocimiento -expresa el autor- *mucho más abierto en la medida en que no sólo debe ocuparse de formar para generar y transferir conocimiento codificado sino también intentar codificar los saberes estratégicos del entorno social, en ambientes complejos e inciertos, incursionando e interactuando con otras disciplinas, participando en megaproyectos de investigación básica y aplicada. El postgrado global va más allá de I + D como factor de competitividad e incursiona en procesos de creatividad e innovación (I + D + i) para el cambio social, económico y productivo, caracterizados por la diversidad, la velocidad y la conectividad* (Espacio Europeo de Educación Superior, 2005; Montesinos et al, 2003; Nyquist, 2002; Park, 2005; UK Research Council, 2001; en Cruz Cardona 2008: 2).

En los países desarrollados los programas de doctorado de diferentes disciplinas muestran varios modos de enseñar y realizar investigación, en los que se utilizan diferentes herramientas científicas y metodológicas y maneras de analizar datos. (Schelle, 2009). Agrega esta autora que las diferencias en los modelos de programas doctorales adoptados se vinculan a diversos factores tales como 1) las preferencias educacionales entre las universidades, 2) la heterogeneidad de disciplinas científicas, cuyos resultados óptimos no necesariamente se alcanzan con los mismos métodos educativos, 3) las tradiciones educativas de cada país, entre otras.

La estructura de los estudios de doctorado en el contexto internacional, en general se puede dividir en dos estilos de enseñanza (Schelle, 2009):

1) Un programa individual basado en una relación o un acuerdo de cooperación (generalmente formal) entre un supervisor y un estudiante de doctorado. Este es un modelo de aprendizaje que no incluye un período estructurado de cursos.



2) un programa estructurado organizado en dos fases: una fase de enseñanza (cursos o módulos obligatorios y voluntarios) y una fase de investigación. Estos programas se realizan dentro de grupos de investigación o dentro de una escuela de doctorado/graduados/investigación.

Por su parte, las Escuelas Doctorales (o de Graduados o de Investigación) se definen como una unidad administrativa independiente con una administración eficaz, un fuerte liderazgo y una financiación específica apoyando esta estructura. (Nebot, 2008). Agrega Nebot (2008) que para este tipo de estrategia existen dos modelos de organización no excluyentes: las Escuelas de graduados y las Escuelas doctorales/de investigación. Ambos modelos se conciben como vehículos para promover escuelas: 1) de alta calidad, 2) con orientación internacional y 3) organizadas en red.

En la tabla 7 se muestran los tipos de programa de doctorado en los países europeos (Schelle, 2009)

Tabla 7: Tipos de programa de doctorado en los países europeos

<b>Tipos de programas de doctorado</b>	<b>Número</b>	<b>Países</b>
Individual (1)	5	Bosnia-Herzegovina, Chipre, Georgia, Malta, Montenegro
Sólo programas estructurados (2)	3	España, Estonia, Lituania
Sólo escuelas de doctorado/graduados/investigación (3)	3	Francia, Liechtenstein, Turquía
Combinación de (1) y (2)	9	Austria, Bélgica-Flandes, Grecia, Islandia, Letonia, Polonia, República Checa, Rumania, Rusia
Combinación de (1) y (2)	1	Noruega
Combinación de (1) y (3)	2	Bélgica-Valonia, Holanda
Combinación de (1), (2) y (3)	6	Dinamarca, Escocia, Finlandia, Inglaterra, Suecia, Suiza

**Fuente:** J.H. Smith (2006) "Preliminary findings from EUA survey on funding of doctoral education in The Bologna Process Countries". (La información incluye sólo a los países de los cuales se recibió respuesta). Disponible en: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Nice\\_doctorates\\_seminar/Smith\\_Nice2006.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Nice_doctorates_seminar/Smith_Nice2006.pdf)

Las escuelas de doctorado/ investigación/graduados tienen algunas ventajas en comparación con los programas individuales, ya que ofrecen un ambiente de investigación estimulante y fomentan la cooperación entre disciplinas. El trabajo en grupo promueve la realización de una opinión crítica y evita el aislamiento de los investigadores en formación. Además presentan una estructura administrativa transparente para los estudiantes y sus supervisores y usan un perfil claro para definir el estatus de los estudiantes de doctorado. En cambio, los programas individuales promueven una relación más intensiva entre el supervisor y el estudiante y dan al estudiante la posibilidad de profundizar completamente en su tema de investigación sin preocuparse de intereses de terceras personas (Schelle, 2009).

Los tipos de doctorado que se otorgan difieren en el sentido de que algunos países conceden títulos especiales a los estudiantes que finalizan un programa de doctorado que prepara para una vida profesional en funciones industriales o comerciales. *Por ejemplo, las universidades en Inglaterra, Suecia y Dinamarca otorgan doctorados industriales y en Australia, los Estados Unidos e Inglaterra se conceden doctorados profesionales. Los títulos de doctorado de investigación (doctor) se utilizan en todos los países (véase p.ej. EUA, 2007; Evans, Evans y Marsh, 2008; Guðmundsson, 2008; Park, 2007) (Scheele, 2009: 20).*

Las tendencias en desarrollo que se visualizan en los países europeos y en Estados Unidos para enfrentar estos cambios a nivel de la formación de doctores pueden resumirse como sigue:

1. Conciencia creciente de la formación doctoral concebida como adiestramiento metódico en investigación en un entorno que debe cumplir tres requisitos, exigidos por el contexto mundial: *interdisciplinario, cooperativo e Internacional*. En este sentido, el modelo de escuelas doctorales/de investigación /de graduados intenta responder a estas exigencias, que podríamos llamar “ecológicas”, mediante las cuales se quiere asegurar una formación doctoral actualizada y conectada en los ámbitos disciplinar, cultural, humano y espacial, entre otros.

2. Desarrollo de políticas de modificación y sincronización internacional de los programas de doctorado, con el propósito de comparar nivel y valor de programas y títulos, y poder competir con otros países desarrollados en los campos de investigación y conocimiento técnico. (Schelle, 2009). El proceso de Bolonia es un claro ejemplo de esta tendencia, por cuyo intermedio los países de la Unión Europea han desarrollado una política de acuerdos para la unificación de la enseñanza universitaria y valoración comparable de títulos, sin perder la diversidad.

En lo que toca a la formación doctoral, en el proceso de Bolonia los ministros de Educación Superior declararon que la investigación avanzada y la formación de investigadores por medio de programas de doctorado formaban una parte esencial en la constitución de la Sociedad de Conocimiento, y para fomentarla era necesario establecer vínculos más estrechos entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación, a fin de promover la movilidad y la interacción entre instituciones – por ejemplo la participación de estudiantes en centros de investigación – y proveer a las universidades con más recursos y con métodos profesionales. (Schelle, 2009).

3. Tendencia creciente hacia a) la conformación de programas de formación más estructurados y b) al desarrollo de las llamadas ‘Escuelas de investigación/doctorales/de graduados’.

La estructura de los estudios de doctorado en general, como lo señalamos, se desarrollan en dos estilos: un *programa individual* y un *programa estructurado* (Schelle, 2009). La tendencia indica que es esta última la modalidad que comienza a prevalecer.

Las escuelas doctorales/ de Graduados/de Investigación son unidades administrativas independientes con una administración eficaz, un fuerte liderazgo

y una financiación específica apoyando esta estructura, y han sido creadas como vehículos para promover escuelas de alta calidad, con orientación internacional y organizadas en red.

La tendencia es clara: de 37 países considerados, 16 (43%) cuentan con escuelas doctorales. Asimismo, el 30% de las instituciones cuenta con algún tipo de escuela doctoral, de graduados o de investigación (Nebot, 2008).

4. Creación de doctorados innovadores. Se trata de los Doctorados Profesionales, más basados en la colaboración universidad-industria, y en una creciente cooperación europea e internacional (doctorados conjuntos o europeos). En RU, USA y Canadá se desarrollan programas de doctorado de esta naturaleza. Lo esencial en este tipo de doctorado no es la formación investigativa, sino dar respuesta a un mercado de trabajo en rápido crecimiento y a las posibilidades de empleo de los doctorandos, y están más centrados en encajar la investigación de una manera reflexiva en otra práctica profesional (Schelle, 2009).

No obstante las diferencias entre los doctorados profesionales y los PhD, más centrados en la investigación, se consideran los mismos estándares para ambos, asegurando el mismo alto nivel de calidad, y la componente principal de todos los doctorados sigue siendo una investigación original. (Nebot, 2008).

5. Constitución de un modelo de financiamiento en que las instituciones de educación superior, las instituciones públicas y los organismos privados cooperan para producir investigadores y profesionales con capacidades útiles para el mundo contemporáneo, lo que orienta también a las universidades a la vinculación con una gama creciente de proveedores de fondos. Al respecto, señala Schelle (2009) que la tendencia hacia la diversificación de fuentes y métodos de financiamiento es irreversible y seguirá desarrollándose, en tanto prevalezca la sociedad del conocimiento en la que el interés de instituciones y empresas por invertir en investigación será también creciente.

### 3.1.3 La Formación Doctoral en el Contexto Iberoamericano

El desarrollo de la investigación en las universidades iberoamericanas es, debido a condicionantes históricas, académicas y presupuestarias, muy heterogéneo. Tres son, según Sebastián (2003), los factores de mayor impacto en el desarrollo de los procesos de investigación en la región: 1) el escaso acceso de la población a la educación superior, lo que limita la reproducción social de los Investigadores; 2) la escasa proporción de la riqueza nacional que se dedica a actividades de I+D, y 3) la escasa demanda de los sectores productivos hacia el conocimiento endógenamente generado. *Se calcula que la media de doctores entre el profesorado de las universidades es inferior al 9%, porcentaje que baja drásticamente si se considera el conjunto de las instituciones de educación superior. En el caso de las universidades españolas este porcentaje es del 43%* (Sebastián, 2003: 21).

En algunos países existen actualmente políticas explícitas para aumentar y mejorar la formación de los docentes universitarios y de los investigadores, siendo la formación doctoral una de las etapas que se reconocen como críticas en este proceso.

En los últimos años ha existido una fuerte presión para la postgraduación de los docentes, tanto como criterio de ingreso como para el ascenso en el escalafón o los méritos en los concursos en aquellas instituciones en que no hay carrera docente. *Esta situación forma parte de los esfuerzos por institucionalizar la función de investigación, aunque se produzca por lo general una disonancia entre la formalización de la formación para la investigación y las condiciones concretas en que ésta se realiza en las universidades, que carecen de presupuestos propios para su fomento y que dependen de la obtención de fondos externos, que en general son fondos concursables* (Sebastián, 2003: 22).

En cuanto a la formación de doctores, la situación de Iberoamérica, al año 2000 –que corresponde a la fecha de la información mayormente utilizada– observa las siguientes características o tendencias:

1. Expansión acelerada de la demanda por estudios de doctorado, aunque en menor grado que los de especialización (Rama, 2004; Sebastián, 2003).

Así como ha aumentado la demanda por formación doctoral, también ha aumentado el número de graduados; de modo que, por ejemplo, para Chile “... entre 1982 y 1997 se graduaron 2.450 doctores chilenos de los cuales 400 lo han hecho en programas nacionales, 1.200 en la Unión Europea y 850 en América del Norte... Esta tendencia al crecimiento se ha mantenido desde esa fecha hasta la actualidad” (González y Espinoza, 2008: 218)

Entre las múltiples causas de este fenómeno, Rama (2004) identifica: la competencia en los mercados laborales, la presión por una mayor especialización al interior de las profesiones, la caída del nivel relativo de la calidad de la educación superior por la masificación del pregrado, la reproducción de las elites a través de la especialización profesional, los nuevos requerimientos de capacitación de los docentes ante la masificación de la educación, la obsolescencia de los saberes y las nuevas demandas sociales.

2. Reducida oferta de programas doctorales, y limitada a muy pocas áreas del conocimiento, llegando a ser deficiente en Ciencia y Tecnología. Además, se concentra en muy pocas Instituciones de Educación Superior.

La demanda acelerada por formación doctoral nos sitúa en otra de las tendencias relevantes en los doctorados, ésta se relaciona con las limitadas capacidades de las instituciones de los países latinoamericanos para asumir la formación de sus propios doctores. Es decir, mientras la demanda aumenta exponencialmente, la oferta no opera conforme a esta lógica.

Sebastián (2003) manifiesta que las capacidades para la formación doctoral en Iberoamérica están concentradas en Argentina, Brasil, Cuba, España, México,

Portugal, y Venezuela, *si bien* –agrega este autor- *las particularidades del procedimiento para la obtención del título de doctor en Cuba y Portugal, países en los que los programas curriculares de doctorado son minoritarios y la formación doctoral se centra en la elaboración de una tesis de investigación en instituciones acreditadas, hacen difícil las comparaciones* (p. 34).

La oferta española es superior a la de toda América Latina. La oferta de Brasil representa el 40% del total de América Latina; Brasil y México el 60% y estos dos países junto con Cuba el 80%. Chile, Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay tienen una oferta más limitada. Bolivia, Ecuador, Honduras y Panamá tienen una oferta extraordinariamente pequeña. Otros cinco países –República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, y Paraguay– no tienen ningún programa de doctorado (Sebastián, 2003).

Si se analiza el número de programas de doctorado que imparte cada una de las instituciones en América Latina, se visualiza que *el 36% de las instituciones imparte solamente un programa de doctorado y el 70%, entre uno y cinco programas. Por otra parte, solamente el 7% de las instituciones imparte más de veinte programas cada una* (Sebastián, 2003: 19). Estos datos son manifestación irrefutable de las escasas capacidades para la formación doctoral presentes en las IES latinoamericanas.

Por otra parte, la distribución temática de los programas varía en los diferentes países, siendo muy desigual e incluso deficiente en Ciencia y Tecnología (Sebastián, 2003). Agrupando los campos científicos, el mayor número de programas de doctorado se encuadra en el ámbito de las humanidades y ciencias sociales (31%), seguido de las ciencias exactas y naturales (27%), ciencias médicas y tecnología e ingeniería (14% cada uno), ciencias agrarias (9%) y ciencias de la tierra y del espacio (4,3%). (Sebastián, 2003).

### 3. Creciente movilidad internacional docente y estudiantil

Como los eslabones de una cadena, la demanda de estudios de postgrado en la región también se expresa en un crecimiento de la movilidad internacional docente y estudiantil, dada la incapacidad de la región para generar una amplia oferta de especializaciones. Señala Rama (2004) que *mientras a escala mundial estudios de la OECD calcularon la existencia de más de 50.000 estudios, certificaciones, disciplinas, títulos distintos, la región no parece tener más de 15.000 ámbitos disciplinarios, obligando así a tener que estudiar en el extranjero, en forma presencial o virtual, para acceder a estos saberes (pp. 52-53).*

Esta tendencia se reafirma –para el autor- en que muchos de los circuitos de escolarización de alta calidad están localizados en el extranjero y facilitan su incorporación a través de diversas modalidades de becas. *Para el 2002 se había determinado la existencia de 122.949 estudiantes latinoamericanos estudiando en el extranjero, 98.842 de los cuales se localizaban en USA, Alemania, España, Francia y Reino Unido. Ello significa que los estudiantes latinoamericanos que estudian fuera de la región son el 0.95 % del total de estudiantes, siendo la mayor parte de ellos estudiantes de postgrado (Rama, 2004: 53).*

4. Educación transnacional presente en numerosas IES, de naturaleza tripartita: estatales, privadas e internacionales, tanto privadas como estatales.

En el nuevo contexto de la sociedad de la información y de la internacionalización de la educación, la región, señala Rama (2004: 55)... *está pasando de una educación dual (pública-privada) a nivel de pregrado, hacia un nuevo modelo universitario de carácter tripartito, basado en la coexistencia de tres sectores: uno público, otro sector privado local y un sector externo tanto público como privado. En este panorama, el postgrado se constituye como una nueva realidad y como el nivel integrador entre los ámbitos nacionales y extranjeros, públicos y privados o presenciales y virtuales.*



Así, la educación transnacional está presente crecientemente en toda la región en el nivel de los postgrados a través de *franquicias, postgrados de doble titulación, postgrados tipo sándwiches, intercambio de docentes y estudiantes, etc.* (Rama, 2004: 55). Esto, dadas las múltiples interacciones, genera alta complejidad y baja visibilidad, lo que dificulta los procesos nacionales de evaluación, homologación y acreditación.

Adicionalmente, y como derivación de una cierta tendencia a la sobre oferta de cursos de postgrados, que se expresa en una más marcada competencia en la prestación de servicios educativos en este nivel, la búsqueda de ventajas competitivas se está expresando en una amplia diversidad de alianzas entre las instituciones locales e internacionales, lo que a su vez promueve la utilización de nuevas modalidades pedagógicas fundamentalmente de tipo virtual (Rama, 2004).

5. Financiamiento de la investigación y de la formación doctoral totalmente autogestionado en muchos países, lo que reduce considerablemente sus posibilidades de desarrollo y las hace asimétricas.

El financiamiento de la investigación en las universidades depende, en su gran mayoría, de fondos externos, sean nacionales o de la cooperación internacional. En muy pocos casos hay presupuestos específicos para financiar la investigación, exceptuando el pago de salarios. (Sebastián y Suárez, 1995; en Sebastián, 2003).

En lo que toca a los programas de formación de doctores, aunque existen programas de becas y de cooperación internacional, lo común es que éstos deban ser financiados por los mismos estudiantes, tanto en las universidades privadas como en las públicas, lo cual fomenta un ingreso asociado a modalidades de arancelamiento –como en el sector privado- y no en función de cupos y restricciones administrativas asociadas a la gratuidad, como en el sector público.

Señala Rama (2004: 49) que *esta dinámica mercantil se produce tanto en el sector privado (que carece de fuentes de financiamiento públicas distintas a las matrículas), como en el sector público dado que en la mayor parte de los países están sujetas a políticas de autofinanciamiento que han propendido a que los postgrados sean los mecanismos a través de los cuales las universidades incrementan sus presupuestos y compensan financieramente a sus docentes. En varios países de la región en las universidades públicas los postgrados deben autofinanciarse, en algunos casos inclusive obligatoriamente como en Bolivia y Ecuador.*

#### 3.1.4 La Formación Doctoral en Programas de Cooperación Internacional

En el contexto señalado, de escasa oferta y creciente demanda, se destaca la importancia que adquiere la cooperación internacional universitaria. Tema al que hemos hecho una alusión muy general, y que requiere mayor profundización, en tanto constituye la modalidad de los programas doctorales objeto de nuestro estudio. Esto es, en la terminología de Sebastián (2003), son programas de formación doctoral '*conveniados o in situ*'.

Estos programas, que constituyen una modalidad de educación transnacional, son impartidos por universidades extranjeras en instituciones de educación superior de otro país, con las que se suscribe un convenio, o en filiales de una universidad extranjera en otro país. Los títulos de doctor son otorgados por la universidad extranjera.

Señala Sebastián (2003) que la colaboración universitaria en la formación de investigadores a través de estudios de doctorado se expresa por medio de diferentes modalidades. Entre éstas: A. Doctorados colaborativos; B. Doctorados conveniados o in situ y C. Doctorados conjuntos.

En términos generales, los *doctorados colaborativos* son programas de doctorado de universidades de un país en los que colaboran profesores o investigadores de otro u otros países, a título personal o mediante convenios interinstitucionales. El título de doctor lo concede la universidad del país titular del programa. Los *doctorados conveniados o in situ* son programas de doctorado de universidades extranjeras que se imparten en universidades de otro país con las que se suscribe un convenio, con un mayor o menor grado de participación de éstas en el profesorado y la investigación. El título lo concede la universidad extranjera. Esta modalidad se inscribe dentro de las modalidades de la educación transnacional. Los *doctorados conjuntos* son programas elaborados e impartidos conjuntamente por una universidad latinoamericana y otra extranjera, y el título es concedido por las dos universidades. Las tres modalidades pueden incluir estancias de los doctorandos en los países intervinientes. En el caso de que esta estancia esté reglada dentro del programa, tiene la particularidad de ser un doctorado *sandwich*.

Las colaboraciones entre las universidades pueden tener carácter bilateral o multilateral, conformando redes de cooperación.

En una revisión más exhaustiva, Sebastián (2003) define las siguientes características en cada una de estas modalidades de formación doctoral.

- A) Los doctorados colaborativos constituyen una modalidad muy extendida, es idónea para fortalecer las capacidades docentes y de investigación de la universidad que oferta el doctorado, así como para mejorar la calidad de esta oferta. Sin embargo -señala este autor- en muy pocos casos hay una formalización de la cooperación, y la colaboración de los profesores e investigadores extranjeros es a título individual y basada en relaciones personales. La colaboración es fundamentalmente en la parte docente y en muy pocos casos hay asociada una cooperación científica a través de proyectos de investigación conjuntos.

En opinión de Sebastián (2003), los doctorados colaborativos requieren de un acuerdo entre las universidades para tener una visión integrada de la colaboración, superar las simples relaciones personales, garantizar el cumplimiento de los compromisos en cuanto al apoyo docente y de investigación, y asegurar el debido reconocimiento a las universidades participantes. Del mismo modo, precisan una relación institucionalizada entre las universidades para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece esta modalidad de cooperación, especialmente en el ámbito de la cooperación científica.

La colaboración de las universidades extranjeras puede contemplar el apoyo y asistencia en el diseño de los nuevos programas, siendo recomendable que éstos tengan un cierto margen de generalidad, con el objetivo de que la formación de los nuevos doctores sea variada y no clónica, pudiendo ser origen en el futuro de diferentes programas con mayor grado de especialización.

B. *Los doctorados conveniados o in situ*, de acuerdo a Sebastián (2003) son impartidos por universidades extranjeras en instituciones de educación superior de otro país, con las que se suscribe un convenio, o en filiales de una universidad extranjera en otro país. Los títulos de doctor son otorgados por la universidad extranjera. Esta modalidad de estudios de doctorado suele responder a la inexistencia de ofertas de formación nacionales y al aprovechamiento de unas oportunidades comerciales para atender una demanda real o inducida.

Los programas doctorales, objeto de nuestro estudio, corresponden a esta modalidad de doctorado de cooperación internacional. La Universidad del País Vasco de España, en convenio con la Universidad Arturo Prat de Chile, imparte estos programas de tercer ciclo en Chile, para alumnos chilenos.

El análisis de las experiencias en el diseño y desarrollo de esta modalidad de doctorados permite identificar algunos factores, cuya consideración puede contribuir a mejorar su calidad y eficacia (Sebastián, 2003). Entre estos factores se destacan los siguientes:

1. El diseño y desarrollo de los programas de doctorado *in situ* deberían ser la consecuencia de una decisión firme de las universidades conveniadas. Debe haber clara diferenciación entre aquellos convenios que obedecen a un esquema de cooperación y aquellos en los que el criterio para impartir el doctorado es una estrategia de ampliación de la oferta docente universitaria en mercados internacionales, pues estos últimos pueden requerir otras condiciones que no están contempladas en un esquema de cooperación.

2. Es conveniente la existencia de un doble marco para este tipo de doctorados: a) Un acuerdo intergubernamental para facilitar y establecer las condiciones genéricas de estos doctorados y garantizar el apoyo político, la adecuación a las legislaciones nacionales, la utilización de mecanismos institucionales y financieros en los correspondientes países, el reconocimiento de los títulos y la eficacia de los programas en función de prioridades y objetivos compartidos, y b) Como corolario de la negociación, la firma de un convenio interinstitucional entre la universidad extranjera y la local.

3. Factor relevante es la selección de la universidad contraparte en la que se impartirá el programa, pues la calidad de la formación y la eficacia de los programas están fuertemente asociadas al tipo de universidad contraparte. Los criterios para esta selección consideran:

- Adecuación mutua de las motivaciones y objetivos para la implementación del doctorado.
- Complementariedades y sinergias entre las universidades.
- Grado de compromiso y apoyo institucional.
- Existencia de una masa crítica suficiente para garantizar una coparticipación local de profesores y tutores.
- Existencia de una infraestructura y de medios que posibiliten las actividades de investigación (equipamientos, laboratorios, equipos informáticos con acceso a Internet, fondos bibliográficos, hemeroteca y bases de datos especializados en

la temática del doctorado), así como de medios financieros para el desarrollo de la investigación.

- Existencia de actividades y de un clima de investigación favorable para el desarrollo de las tesis y la formación para la investigación.
- Existencia de un marco presupuestario claro y un plan viable para su financiación.

La seria consideración de estos criterios permite asegurar la calidad y eficacia de los programas, asegurando que el proceso de formación para la investigación -visto como el más relevante de la formación doctoral- se lleve a cabo en las mejores condiciones.

Señala Sebastián (2003) que en el caso de que sólo existan parcialmente las condiciones necesarias para la investigación en la universidad seleccionada se pueden buscar alternativas. Una de ellas es triangular el convenio interuniversitario con una tercera institución nacional, preferentemente en la misma ciudad o región, que pueda complementar y colaborar con el programa aportando profesores, tutores e infraestructura para la investigación.

4. La temática del doctorado estará condicionada por el objetivo del programa y el colectivo al que va dirigido. Los programas con un tema generalista pueden ser más convenientes en la formación doctoral del profesorado de la educación superior y en países con una reducida oferta de programas de formación doctoral. Esto permite abrir el campo temático a través de los trabajos de tesis y evitar una formación clónica muy especializada que sea de poca utilidad en la formación de capacidades heterogéneas que puedan sustentar en el futuro programas propios de postgrado.

5. Los temas más específicos pueden ser de utilidad en países con una cierta oferta de formación doctoral en los que se pretenda abrir nuevos campos científicos en temas en los que no existe la suficiente masa crítica.
6. Las líneas de investigación deberán enmarcarse en las fortalezas de la investigación de la universidad que imparte el doctorado, pero los temas concretos de los proyectos de tesis deberán adaptarse, tanto por los contenidos como por los medios para la investigación, con los intereses y posibilidades locales. Los temas deberían guardar una cierta relación y complementariedad con objeto de fomentar el establecimiento de una plataforma de investigación más útil en el desarrollo institucional de la universidad local.
7. En relación con la organización del programa es conveniente tener un coordinador local con dedicación exclusiva que sea eficaz en la resolución de los temas administrativos y de seguimiento general del desarrollo del programa.
8. Se recomienda que en la docencia participen profesores de la universidad o país anfitrión junto a los profesores de la universidad que imparte el programa. La economía de los programas aconseja que la fase docente se realice en base a cursos intensivos. Sin embargo, hay que tratar de lograr un equilibrio entre costes y eficacia, no sobrepasando el número de horas de docencia al día, lo cual impediría una adecuada atención y asimilación. En este, como en otros aspectos, la calidad debe estar garantizada por encima de la economía en los costes.
9. El desarrollo de la investigación para la tesis requiere una dedicación personal continuada y perseverante, además de medios, infraestructura y una dirección muy estrecha. Es recomendable la existencia de tutores y codirectores de tesis en el país anfitrión para garantizar un acompañamiento del doctorando.

10. Se recomienda la realización de pasantías en la universidad que imparte el programa. Una primera pasantía al comienzo de la tesis para discutir su planteamiento, no solamente con su director sino con otros profesores del departamento, con los que puede iniciar una relación permanente, familiarizarse con los medios de que dispone la universidad, introducirse en la cultura institucional de la universidad y mejorar la motivación. Una segunda pasantía se puede realizar hacia la mitad de la elaboración de la tesis para realizar experimentos o actividades que no puedan llevarse a cabo en la universidad anfitriona, discutir los avances realizados, participar en las actividades del departamento y orientar la última fase de la tesis. Una tercera pasantía servirá para concluir la redacción de la tesis y su presentación. La realización de las pasantías encarece los costes del programa, pero se considera necesaria para desarrollar felizmente el trabajo de tesis.
  
11. En la actualidad no hay ninguna oferta de cooperación ni esquemas diseñados para apoyar de una manera integral la financiación de los doctorados *in situ*, la cual debe contemplar diferentes actividades, como movilidad de profesores, pasantías de los alumnos, dotación bibliográfica y apoyos a la infraestructura y a las actividades de investigación. En algunos países latinoamericanos en los que existen programas para financiar la formación doctoral de los profesores de educación superior sería importante que se reconociera la modalidad de los doctorados *in situ* para poder beneficiarse de estos apoyos.
  
12. Finalmente, una recomendación general se centra en la exigencia de calidad del doctorado que se ofrece y del doctorando que se forma, anteponiendo la calidad a la producción en masa de doctores, tentación que puede aparecer por las características de la modalidad de los doctorados *in situ*. La imagen institucional y la credibilidad de esta modalidad se fundamentan en la calidad de la formación.



B) En relación a los *programas de doctorados conjuntos*, señala este autor que esta modalidad de cooperación supone el mayor compromiso entre las universidades participantes y la titulación múltiple.

En el análisis de los programas de doctorado impartidos en los países iberoamericanos se han encontrado escasos programas de este tipo. Algunos se han establecido en el marco de redes de cooperación del programa Alfa, pero suelen mantener una única titulación por alguna de las universidades participantes.

Finalmente, señala Sebastián (2003) que el desarrollo de los doctorados conjuntos requiere modificaciones en las normativas nacionales y mecanismos de evaluación y acreditación que contemplen positivamente la cooperación internacional en el diseño y desarrollo de los programas de doctorado.

### 3.1.5 La Formación Doctoral en España

La oferta de programas de doctorado del sistema universitario español puede considerarse muy amplia, cubriendo prácticamente todas las áreas de conocimiento y especialidades. Esta oferta constituye una base adecuada para sustentar una estrategia de colaboración y cooperación con Universidades de otros países (Sebastián, 2003).

Los estudios de doctorado en España se insertan en el contexto de los países desarrollados. El proceso de Bolonia constituye el dispositivo que vincula a los países de la Comunidad Europea en sus procesos de reforma de la educación superior, con el fin de asegurar unos estándares mínimos en la calidad de los procesos de internacionalización que se están llevando a cabo. España, así como los demás países de la Unión Europea, cuenta con el compromiso del Estado en la formación de capital humano avanzado, para enfrentar la competitividad creciente de la economía internacional.

### El Marco Legal

Entre los años 1985 y 2007, ha habido tres procesos de reforma de los estudios de tercer ciclo en la legislación española, a través de los Reales Decretos 185/1985; 778/1998 y 1393/2007. Fruto de estas reformas los estudios universitarios han quedado conformados por dos niveles generales: Grado y Master. Asimismo, el Master puede ser ‘profesionalizante’ o de ‘investigación’. Este último título de Master da acceso al doctorado y a la realización de la tesis doctoral. El Real Decreto vigente es el 1393 de 2007, que reemplaza al Real Decreto 778 de 1998.

En este documento oficial se determina que la finalidad de los estudios de doctorado es la especialización del estudiante y su formación en las técnicas de investigación, dentro de un área de conocimientos. Asimismo, explicita que éstos deben hacerse bajo la dirección de un Departamento, *...en la forma que determinen los Estatutos de cada Universidad con arreglo a los criterios que, para la obtención del título de Doctor, aprobará el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades (Art. 11).*

### El Proceso de Formación

El RD 1393/2007 establece los requisitos para obtener el título de doctor en una universidad española y encomienda a las universidades que establezcan las formas y procedimientos concretos ajustándose a los criterios que se exponen en el propio decreto. Los requisitos necesarios para la obtención del título de doctor son dos:

1. Realizar y aprobar los cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora en el programa de doctorado correspondiente.
2. Presentar y aprobar públicamente una tesis doctoral consistente en un trabajo original de investigación, ante un tribunal compuesto por doctores con experiencia investigadora acreditada.

Con estos requisitos se define un programa de formación, constituido por dos procesos distintos que deben ser abordados de forma consecutiva por el alumno, y cuyas conexiones en el marco del decreto son mínimas, ya que tan sólo se establece que la tesis doctoral se realizará *‘en cualquier disciplina’*.

La calidad en la elaboración y evaluación de las tesis doctorales es resorte de cada universidad, la que deberá garantizar ésta mediante procedimientos que *‘incluirán las previsiones relativas a la elección y al registro del tema de la tesis doctoral y a la lengua en la que se redactará y en la que se defenderá la tesis doctoral.’*

### Los Programas de Doctorado

Un Programa de Doctorado está constituido, de acuerdo a la normativa, por dos periodos organizados y coherentes entre sí, uno de formación y otro, de investigación conducente a la obtención del título de doctor. Señala textualmente el RD *“Al conjunto organizado de todas las actividades formativas y de investigación conducentes a la obtención del título se denomina Programa de Doctorado.”*

Así definidos, los programas de doctorado se componen de unos cursos, seminarios y otras actividades, cuyo objetivo es la especialización del estudiante y su formación en las técnicas de investigación, dentro de un área de conocimientos.

La responsabilidad de la propuesta, así como la organización y dirección de los programas, recaen sobre los departamentos universitarios, tutelados y coordinados por la Comisión de Doctorado de la Universidad.

La unidad de medida de la carga lectiva de los cursos, seminarios y actividades de un programa de doctorado es el crédito, que equivale a 10 horas lectivas presenciales. El objetivo que se persigue con la medición de la carga lectiva mediante créditos es garantizar una calidad mínima homogénea en todos los programas de doctorado de las universidades de los países de

la Unión Europea, respetando la autonomía de dichas universidades. Aunque, como precisa Arias (1997), lo único que garantiza es la carga lectiva teórica de cada uno de los cursos y seminarios, y por lo tanto, la carga lectiva que debe ser superada por los alumnos.

En cuanto a la garantía de calidad, para ser autorizados los planes de estudio de los programas de doctorado, hemos interpretado en el RD 1393/2007, en sus artículos 24º y 25º, que éstos deben ser verificados por el Consejo de las Universidades, en relación a su coherencia con los protocolos definidos en el RD. Posteriormente deben ser evaluados y acreditados por ANECA basándose en la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad, lo que, además de permitir su acreditación, facilita *la participación en programas de financiación específicos como, por ejemplo, de movilidad de profesores o estudiantes*. No obstante, Valcárcel y Simonet (2009) manifiestan que el RD aludido nada expresa respecto del aseguramiento de la calidad de los programas doctorales. *... los Estudios de Doctorado no han merecido una atención especial del legislador y hay ausencias clamorosas, como la no mención del sistema de garantía de calidad de estos estudios al plantear la verificación y acreditación.*

### La tesis doctoral

La tesis doctoral consiste en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier disciplina.

Para la elaboración de la tesis doctoral, la Universidad asigna al doctorando un director, con título de doctor y con experiencia investigadora acreditada. Aunque -como se especifica en el RD 1393/2007- la tesis puede también ser codirigida por otros doctores.

La calidad en la elaboración y evaluación de la tesis doctoral es garantizada por la Universidad –según el RD 1393/2007- mediante procedimientos relativos a la elección y registro del tema, y a la lengua en la que se redactará y en la que se defenderá la tesis doctoral.

En relación al tiempo máximo con que cuenta el doctorando para la elaboración y defensa de su tesis, no hay información en el RD correspondiente.

### La Comisión de Doctorado

El artículo 4º del RD 185/1985 establece la obligatoriedad de que cada universidad constituya, al menos, una comisión encargada de la tutela y la coordinación de los temas relacionados con el Tercer Ciclo que se denominará Comisión de Doctorado

Las funciones de dicha comisión son las siguientes:

1. Asignar los créditos correspondientes a cada curso o seminario
2. Determinar el número mínimo y el número máximo de alumnos que pueden cursar cada curso o seminario.
3. Aprobar la relación de programas de doctorado para cada año académico.
4. Ampliar el plazo de presentación de la tesis doctoral.
5. Decidir sobre la admisión a trámite de lectura de la tesis doctoral.
6. Proponer al rector el nombramiento de los tribunales encargados de juzgar las tesis doctorales.
7. Admitir a estudiantes de doctorado procedentes de otras universidades.
8. Autorizar la prosecución del trabajo de tesis doctoral iniciado en una universidad distinta.
9. Resolver sobre la posibilidad de acceso a un programa de doctorado distinto de los relacionados científicamente con el currículo universitario del aspirante.

Los puntos 4 a 9 requieren del informe previo del Departamento.

En relación a los miembros que compondrán la Comisión de Doctorado, el RD 185/1985 sólo estipula que estará formada por profesores doctores de los Cuerpos Docentes universitarios, con lo cual la composición de dicha comisión queda como resorte de la Universidad.

La existencia y funcionamiento de la Comisión de Doctorado permite que cada universidad pueda velar por la calidad y excelencia de sus propios programas para conseguir los objetivos propuestos.

El RD vigente (1393/2007) asigna la responsabilidad de verificación/autorización de los planes de estudio de los programas doctorales y su evaluación/acreditación a la ANECA.

### Los Alumnos

Los alumnos que pueden acceder a los programas de doctorado en su periodo de formación deben cumplir, según el RD 1393/2007, las mismas condiciones que para el acceso a las enseñanzas oficiales de Máster, señaladas en el artículo 16º del RD:

- Estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de master
- Estar en posesión de un título conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de postgrado

Para el acceso al periodo de investigación, será necesario para el alumno:

- Haber obtenido un mínimo de 60 créditos en Programas Oficiales de Postgrado
- Estar en posesión del título oficial de Master

En cualquier caso deberá haber completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de Grado y Postgrado.

Sin embargo, la admisión de los alumnos a un programa concreto de doctorado es competencia del respectivo departamento, el que puede fijar criterios de valoración de aquellos requisitos o méritos que considere deseables. No obstante, no se fija con carácter general ningún tipo de restricción para el acceso a estos estudios.

### Los Profesores

La única alusión que se hace en el RD 1393/2007 a los profesores que deben desarrollar cursos, seminarios y actividades en los programas doctorales señala que éstos deben estar en posesión del título de doctor. Con lo cual, se deja a las universidades la responsabilidad de fijar unos requisitos mínimos que permitan asegurar la calidad del profesorado, la que –desde luego- redundará en la calidad del programa doctoral.

### El Tutor

No existe en el RD 1393/2007 alusión alguna a la figura del tutor.

No obstante, en anterior reglamentación (RD 185/1985), en la que se crea la figura del tutor, se especifica que éste orientará y asesorará al estudiante durante sus estudios, asignándole tareas concretas como autorizar al alumno para matricularse en cursos o seminarios de otros programas y ratificar la autorización del director de la tesis para la presentación de ésta, en caso que el director no pertenezca al departamento en que se presenta (Arias, 1997).

### El Director de la Tesis

El RD 1393/2007 fija la asignación al alumno de un director para la elaboración de la tesis doctoral, el que debe ser un doctor con experiencia investigadora acreditada.

No existe otra alusión al director de tesis, ni a sus funciones o responsabilidades sobre el trabajo que el alumno debe desarrollar. Al respecto, aclara Arias (1997) que esta situación es similar a la que ocurre en otros países europeos y tiene como consecuencia que la supervisión sea insatisfactoria (Blume, 1995; en Arias, 1997).

Señala este mismo autor que la tarea de la dirección de trabajos de tesis no está regulada ni es entendida por todos de la misma forma. No obstante, lo que sí parece claro para este autor es que: 1) siendo un periodo bastante largo aquel en que se deben asociar alumno y director de tesis, y con un objetivo bastante concreto, ambos deberían conocer los términos de su relación; y 2) el doctorando se encuentra en una situación de indefensión absoluta, ya que al no haber responsabilidades concretas asignadas al director, tampoco puede haber incumplimientos de su parte.

### El Tribunal de la Tesis

El tribunal de la tesis doctoral, señala el RD 1393/2007, debe estar compuesto por miembros con título de doctor y con experiencia investigadora acreditada. Su composición la establece la Universidad según sus normas. No obstante queda establecido en el RD que podrán formar parte del tribunal sólo dos miembros de la Universidad responsable de la expedición del título.

Observa Arias (2007) que con el tribunal de tesis se pretende crear una comisión de especialistas de variada procedencia que garantice una evaluación adecuada de la calidad científica del trabajo.

### La Evaluación de la Tesis



El proceso de evaluación de la tesis doctoral, en nuestra opinión, no está definido con claridad en el RD 1393/2007. Hay eventos que deben ser inferidos de la letra del documento. Éstos son:

1. Habría una primera evaluación -a la que el RD 1393/2007 denomina '*observaciones sobre su contenido*'- anterior a la lectura y defensa, que debe ser llevada a cabo por '*otros doctores*', según se indica en el documento oficial, con el fin de que el doctorando haga las modificaciones que ésta pudiera requerir, -entendemos- como parte de los procedimientos establecidos para acreditar su calidad.

2. Una segunda instancia de evaluación tendría lugar en *sesión pública*, y consistirá en 2.a) *la exposición y defensa por el doctorando del trabajo de investigación elaborado ante los miembros del tribunal*; 2.b) *la formulación de cuestiones en el momento y forma que señale el presidente del tribunal*, por parte de los doctores presentes en el acto público.

3. Como corolario de lo anterior, el tribunal emite un informe y la calificación global concedida a la tesis, de acuerdo con la siguiente escala: «no apto», «aprobado», «notable» y «sobresaliente», pudiendo otorgar la mención de «cum laude» si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto por unanimidad.

4. Finalmente, la universidad *archiva la tesis y remite una copia y la información necesaria al Ministerio de Educación y Ciencia, a los efectos oportunos*.

En relación a los criterios a utilizar para evaluar las tesis doctorales, respecto de los cuales -según lo expuesto- existe una ambigüedad evidente en la normativa vigente, De Miguel (2010) ha desarrollado criterios de evaluación a aplicar tanto en la fase previa a la defensa como tras la propia defensa de tesis, los que pueden ser considerados como una referencia de interés para entender qué y cómo actúan o debieran actuar los Tribunales de las Tesis Doctorales a la hora de juzgar estos trabajos en el sistema universitario español.

Los criterios planteados por De Miguel (2010) son los que se muestran en el siguiente formato, síntesis del formato desarrollado por el autor, en el que se consideran las cuatro grandes dimensiones que se deben especificar en este tipo de trabajos:

Tabla 8. Criterios para la evaluación de las tesis doctorales

<b>DIMENSIONES</b>	<b>CRITERIOS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
A. Definición del problema objeto de la investigación	Claridad del problema				
	Originalidad				
	Pertinencia				
	Relevancia				
B. Metodología de la investigación utilizada	Metodología Oportuna				
	Especificación correcta				
	Aplicación parsimoniosa				
	Metodología replicable				
C. Análisis de los resultados	Resultados comprensibles				
	Resultados significativos				
	Resultados novedosos				
	Resultados útiles				
D. Aspectos formales del informe	Claridad				
	Rigor				
	Documentación				
	Ajuste a normas científicas				
E. Evaluación de la exposición y defensa pública	Claridad en la exposición				
	Receptividad ante las críticas y sugerencias				
	Adecuación de las respuestas				
	Autoevaluación de la utilidad del trabajo				
** 1 = Deficiente      2 = Suficiente      3 = Bueno      4 = Superior					

Fuente: De Miguel (2010)

## 3.2 Evaluación de Programas de Doctorado

### 3.2.1 Investigación en Evaluación de Programas Doctorales

La investigación sobre formación de doctores, y en específico sobre la evaluación de este tipo de formación es muy prolífica en Estados Unidos, en donde existe una tradición investigativa de aspectos como calidad de los programas de formación y otros relacionados (Arias, 1997). En otros países, señala este autor, como en España, este tipo de investigación es incipiente.

A continuación, presentamos una síntesis del registro hecho por Arias (1997) sobre la investigación en evaluación de la formación doctoral, y en especial, en evaluación de programas de formación doctoral, incluyendo algunos de los resultados más interesantes para nuestros propósitos.

Este autor clasifica este tipo de estudios en dos rubros: Evaluación de Programas de Doctorado y Otros Estudios. Ambos presentan, a su vez, una sub clasificación.

#### *Evaluación de Programas de Doctorado*

Los estudios relativos a la evaluación de programas de doctorado son clasificados por Arias (1997) en:

*a. Estudios de Prestigio o Reputación*, basados en opiniones de amplias muestras de expertos para efectuar clasificaciones de los programas. Según Jones, Lindzey, Coggeshall (1982) y Arias (1997), estos trabajos se justifican porque los procesos de acreditación en la mayoría de las universidades no se consideran adecuados para valorar la calidad de los programas, y porque las revisiones de programas en los niveles institucional y estatal no ofrecen la información necesaria para realizar comparaciones nacionales de los programas.

Destacamos algunos de los resultados de estos estudios, de acuerdo a lo registrado por Arias (1997):

a) existe una fuerte relación entre el número de profesores de un programa y la valoración de su calidad académica, en general, los programas que reciben mayor valoración en calidad académica son aquellos que cuentan con más profesores;

b) también existe relación entre la valoración de la calidad académica y su nivel de investigación, medido a través de indicadores como financiación federal, publicaciones y citas, premios;

c) el tiempo necesario para terminar los estudios es menor en aquellos programas que han recibido una valoración más alta que en aquellos que son peor valorados.

*b. Estudios basados en la satisfacción de los implicados*, se fundamentan en la recogida de información a través de encuestas, para conocer el grado de satisfacción y las opiniones de los implicados acerca del programa. Entre estos estudios, los hay que han desarrollado sus propios instrumentos para la recogida de datos, otros que efectúan una adaptación de instrumentos desarrollados con anterioridad y los que utilizan instrumentos estandarizados, cuya fiabilidad y validez han sido estudiadas en otras investigaciones.

Entre los resultados destacados de este tipo de estudios, referimos:

b.1) los aspectos *mejor valorados*, en general, se relacionan con los cursos de primer año, la orientación y asesoramiento recibidos, las relaciones con el comité de tesis, la dirección del programa, la calidad de las relaciones con los profesores y otros alumnos, la accesibilidad del profesorado, el entusiasmo del profesorado, la calidad general de la enseñanza, la justicia en la evaluación, la flexibilidad para atender necesidades individuales, entre otros.

b.2) *las mayores limitaciones* o aspectos peor valorados corresponden a la administración de los programas, las pocas oportunidades para embarcarse en actividades de investigación o docentes, las pocas oportunidades para asistir a reuniones científicas o profesionales, para experiencias prácticas o clínicas.

b.3) las *principales recomendaciones* hechas por los implicados son: más variedad de cursos externos, aumentar los cursos en el área principal de interés, comenzar antes la especialización, implementar un sistema de mentores entre alumnos nóveles y veteranos, reforzar el rol y la responsabilidad de los profesores principales en aspectos como orientación y asesoramiento a los alumnos en programas de estudio, desarrollo de prácticas bajo su supervisión, identificación precoz de los intereses y capacidades de los alumnos para la investigación, dirección y seguimiento en todas las fases de planificación, organización, desarrollo y redacción de la tesis doctoral, mayor dedicación de los miembros del comité de tesis a los alumnos y más instrucciones sobre el mecanismo de su desarrollo.

c. *Estudios basados en la revisión de programas de doctorado*, a partir de los procesos de revisión de programas desarrollados con carácter oficial en las universidades públicas estatales de los EEUU en 1995, cuyo fin era tomar decisiones respecto de la continuidad de dichos programas.

Entre los resultados globales del proceso de revisión de programas destacan las siguientes conclusiones:

c.1) el proceso de revisión impulsa hacia mejoras significativas de los programas;

c.2) con el paso del tiempo, el proceso de revisión produce una significativa redistribución de recursos desde las áreas de baja prioridad y competitividad hacia las áreas de elevada prioridad y competitividad;

c.3) hay una fuerte evidencia de que los programas centrados en la especialización en subáreas son viables y alcanzan éxito;

c.4) la excelencia en el doctorado no requiere una universidad centrada en el doctorado y la investigación. Aunque una universidad con participación limitada en doctorado no puede ser competitiva con los mejores programas de la nación, pueden alcanzarse los niveles más altos centrándose en una o dos subáreas mejor que querer abarcar los campos completos;

c.5) el servicio a la localidad es un aspecto importante en algunos campos pero no en otros;

c.6) la forma de financiación de los programas es un aspecto preocupante, ya que pone demasiado énfasis en el número de estudiantes matriculados y esto tiene efectos perversos, ya que los departamentos se preocupan más de tener muchos estudiantes en lugar de preocuparse por la calidad de la formación y las posibilidades de empleo de los graduados.

### Otros estudios

Otro tipo de estudios sobre los programas de formación doctoral, son clasificados y descritos por Arias (1997) como:

a. *Estudios sobre el progreso de los Alumnos*, centrados en temáticas específicas tales como:

a.1) características personales de los alumnos que realizaron sus tesis sobre temas educativos y el tiempo empleado en realizar su tesis doctoral;

a.2) validación de un modelo que relacione las características de los alumnos y el departamento, la ayuda económica recibida por éstos y las percepciones de los alumnos sobre los profesores con el rendimiento, el compromiso, la satisfacción con el departamento, y la alienación o no integración, para predecir el progreso en los estudios de doctorado y maestría;

a.3) tiempo empleado por los estudiantes para su graduación, considerando los determinantes económicos como factor principal;

a.4) causas que determinan el retraso que acumulan estudiantes en un área determinada del conocimiento y en una universidad determinada.

b. *Estudios sobre las dimensiones de calidad de los programas*. Arias (1997) expone el caso de un estudio orientado al análisis de la estructura dimensional de la calidad de los programas profesionales de tres disciplinas técnicas, a través de la identificación de un conjunto de componentes estructurales de distinto significado y del análisis empírico de las interrelaciones entre sus variables. Las dimensiones consideradas en este estudio son tamaño, recursos, calidad de los alumnos, calidad de los profesores y prestigio.

*c. Estudios sobre la dirección y asesoramiento de la tesis.* Arias (1997) refiere antecedentes sobre un estudio orientado a conocer las percepciones de los alumnos acerca de las actividades de los comités de asesoramiento doctoral en la planificación de los programas de estudio, preparación y administración de las evaluaciones y asesoramiento en la realización de la tesis doctoral.

### 3.2.2 Calidad y Evaluación de los Programas de Doctorado

#### 3.2.2.1 Calidad de los Programas de Doctorado

El tema ‘Calidad de los Programas de Doctorado’ se inserta en un tema mayor que es el de la ‘calidad de la educación’. Como lo señalamos en el capítulo 1 (Concepto de calidad de la educación), el concepto ‘calidad de la educación’ es altamente movedizo, y su significado – de acuerdo a la literatura especializada- puede tener diversas acepciones, entre las que destacan: 1) calidad entendida como excepción, 2) como perfección o consistencia, 3) como aptitud para el logro de una misión o propósito, 4) como valor agregado y 5) como transformación. Así, los entendidos manifiestan que calidad es un concepto polisémico, cuyas definiciones varían entre sí, y reflejan diferentes perspectivas valóricas de las personas y la sociedad, y recomiendan al respecto asumir una definición acotada y operacional.

De acuerdo a lo anterior, y considerando las recomendaciones de los expertos en el tema de la calidad, en el sentido de acotar y operacionalizar su definición, vamos a considerar la ‘calidad de los programas doctorales’ desde dos puntos de vista complementarios: 1) desde un punto de vista pedagógico y formativo, referido a la tarea de dar forma al perfil de alumno egresado de un programa doctoral; y 2) desde un punto de vista programático, referido a la serie de políticas, condiciones, recursos y estrategias que ponemos en juego desde la fase de diseño del programa hasta su evaluación.

En lo pedagógico-formativo, concebimos la calidad de los programas de formación de doctores, ajustada a dos de las concepciones expuestas en el capítulo 1: la de calidad educativa como ‘aptitud para el logro de una misión o propósito’ y la de calidad educativa como ‘transformación’ o cambio cualitativo.

En relación a la calidad como cumplimiento de metas y propósitos, si bien el término ‘cliente’ no es el más adecuado para referirse a la relación educativa, sabemos que tras la formación de doctores hay propósitos pedagógicos relativamente claros referidos a la entrega, entrenamiento y acompañamiento en habilidades investigativas a los estudiantes. Para el logro de estos propósitos, la institución universitaria: 1) los declara expresamente y los difunde; 2) organiza el diseño y desarrollo de sus programas coherentemente con la misión declarada, y; 3) evalúa su cumplimiento a través de procesos internos orientados a la autorregulación.

La calidad educativa como ‘transformación’ (cambio cualitativo) nos parece una idea coherente con el proceso de formación doctoral visto desde el estudiante. En efecto, en el estudiante se va produciendo un cambio cualitativo que hace la diferencia entre el alumno que ingresa y el egresado. Dicho cambio es percibido por el estudiante como un evento interno cuya constatación no es dable desde fuera. Sólo el estudiante puede estar seguro de su transformación y dar fe de ella. Desde fuera, los tutores/directores pueden limitarse a inferir los cambios partiendo de las evidencias presentes en la tarea investigativa realizada, y sobre esa base pueden también dar fe de éstos.

Sintetizando, desde el punto de vista pedagógico-formativo, la calidad de los programas de formación de doctores la concebimos como la aptitud que dicho programa muestra en su organización, desarrollo y resultados para que los estudiantes alcancen las habilidades y/o competencias necesarias para realizar una correcta investigación científica, lo que -en coherencia con lo que sería el ‘perfil del egresado de un programa doctoral’- incluiría, entre otras: a) capacidad para determinar y formular con claridad, originalidad, pertinencia y relevancia un problema de investigación; b) capacidad de búsqueda, aplicación y desarrollo de una adecuada y oportuna metodología de investigación, con sus correspondientes diseño, muestras, procedimientos de recogida de información y técnicas de análisis de los datos



recogidos; c) capacidad de análisis y presentación de resultados comprensibles, significativos, novedosos y útiles para el conocimiento; d) capacidad para elaborar y exponer informes científicos con claridad y rigor, y ajustados a las normas científicas; e) capacidad para autoevaluar su propio trabajo, así como para defender adecuada y correctamente las cuestiones teóricas y metodológicas en relación al mismo.

Desde el punto de vista programático, concebimos la calidad de los programas doctorales en coherencia con lo que Cruz Cardona (2004) llama “paradigmas de calidad del posgrado”, cuyos alcances son perfectamente compatibles con los programas de formación de doctores.

El autor define exhaustivamente los criterios a través de los cuales es posible aproximar un juicio valorativo de la calidad de un programa doctoral en el entorno iberoamericano, partiendo de la base del actual contexto mundial, caracterizado por *una transformación radical de los sistemas de producción y transferencia del conocimiento; una dinámica sin precedentes en la expansión de los mercados y, sobre todo, en la globalización de los problemas que esa expansión genera; una marcada tendencia a asignarle a la investigación un valor agregado como factor de competitividad; una nueva lógica empresarial más cambiante y flexible; una conexión indiscutible entre investigación y desarrollo, y una exigencia a los programas de doctorado para que en investigación y desarrollo se genere también una dosis considerable de creatividad e innovación* (Cruz Cardona, 2004: 1).

El contexto descrito ha tenido implicaciones de relevancia para las Instituciones de Educación Superior, entre otras, replantear su misión institucional para sintonizarse con ese contexto, asumir seriamente la responsabilidad que como universidad tiene con su entorno social, redefinir su concepto de universidad dedicada casi exclusivamente a la academia, para dar cabida a la posibilidad de vincularse en forma efectiva a su entorno productivo y empresarial, y repensar sus prácticas de administración y gestión académica.

Por otro lado, las universidades se han visto obligadas a potenciar sus relaciones institucionales en el ámbito regional, nacional y, sobre todo, internacional. La consigna parece

ser conectarse a redes de conocimiento y de cooperación académica internacional, que contribuyan significativamente a su desarrollo académico y científico, y le aseguren un valor agregado de competitividad institucional.

La tercera implicación es la rendición de cuentas que la sociedad en general y los gobiernos en particular esperan ahora de las IES. Ellos requieren saber no sólo cómo y en qué se están gastando los dineros públicos que se invierten en la educación superior, sino también cuál es la tasa de retorno, y sobre todo cuál es el impacto real de la inversión en términos de calidad, eficiencia y pertinencia.

Frente a esta panorámica, plantea el autor que cualquier oferta académica de formación doctoral que pretenda trascender las fronteras nacionales debiera cumplir con las siguientes exigencias:

1. Investigación de calidad y grupos de investigación de calidad.
2. Grupos de investigación relacionados con su entorno académico y científico, y vinculados a redes de conocimiento.
3. Resultados de la investigación vinculados tanto a los procesos de desarrollo que se dan en el entorno económico, social y cultural, como a las necesidades y demandas del entorno productivo.
4. Oferta vinculada a procesos de convergencia y armonización curricular que le garanticen a los usuarios potenciales de los programas niveles aceptables de comparabilidad, compatibilidad, transparencia, flexibilidad y por ende, movilidad.
5. Creatividad e Innovación en la resolución de los problemas de desarrollo
6. Formación en investigación multi y transdisciplinaria.
7. Recursos materiales y humanos de calidad a disposición de los usuarios de los programas, esto es:

-Profesores e investigadores altamente calificados y reconocidos por su formación académica e investigativa, y por su experiencia laboral y profesional.

-Fuentes más importantes de información y documentación -impresas y electrónicas- a disposición de los usuarios de los programas, y sobre todo, las tecnologías de información y comunicaciones necesarias para acceder a ellas.

8. Impacto de los egresados en el entorno económico, social y cultural de una región o país, medido en N° de publicaciones periódicas de carácter científico, tecnológico o cultural, N° de patentes registradas y N° de proyectos de investigación financiados.

#### 3.2.2.2 Evaluación de los Programas de Doctorado

La evaluación de la calidad de los programas de doctorado, al igual que la evaluación de las instituciones, titulaciones y otros programas de educación superior es de muy reciente data. Recién en el año 1996 se comienza a evaluar la calidad de la educación impartida por las universidades españolas.

La evaluación de la calidad en la educación superior en general, tanto en España como en Latinoamérica, se lleva a cabo con variados propósitos:

- El mejoramiento de la calidad de la oferta académica
- La certificación del nivel de calidad de los programas, a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos por las entidades acreditadas.
- El fomento de una cultura de la calidad
- El aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico.
- La asignación de becas a estudiantes y financiamiento de programas.

Sin embargo, es la evaluación con fines de acreditación o licenciamiento -de instituciones o programas académicos- la más difundida en estas dos regiones.

El concepto en uso para referirse a la evaluación de la calidad en educación es ‘aseguramiento de la calidad’, entendida ésta como las políticas, actitudes, acciones y procedimientos necesarios para asegurar que se mantendrá y elevará la calidad. Este concepto se emplea a veces en un sentido más estricto, ya sea para denotar el logro de un estándar mínimo o para garantizar a los grupos involucrados que se está logrando la calidad (Woodhouse, 2004).

Pires y Lemaitre (2008), por su parte, manifiestan que es éste un concepto integrador, que incluye las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover la calidad de la educación superior. Así, abarca los procesos internos de evaluación y de mejora de la calidad, desarrollados por las propias instituciones de educación superior, aquellos que se promueven desde las autoridades de gobierno y sus instrumentos de política para tal efecto. La labor de las agencias de aseguramiento de la calidad, y las acciones que en este sentido se realizan, son desarrolladas a través de otros actores sociales.

Entre los procesos de aseguramiento de la calidad- continúan Pires y Lemaitre (2008)- la principal distinción que suele hacerse es aquella entre procesos internos (generados y aplicados por las propias instituciones) y los procesos externos, más comúnmente asociados al licenciamiento, evaluación o acreditación.

Los procesos externos suelen agruparse según los propósitos buscados. Así, se distinguen licenciamiento y acreditación. El primer instrumento -de autorización y reconocimiento de instituciones, carreras o programas- es utilizado cuando el propósito principal es controlar la calidad, es decir, asegurar que sólo operen instituciones que satisfagan criterios mínimos de calidad. El de acreditación, es utilizado cuando lo que se busca es garantizar la calidad de una

institución o programa, mediante el cual se verifica el cumplimiento de ciertos estándares o criterios públicamente conocidos (Pires y Lemaitre, 2008).

El instrumento conocido como auditoría académica, centrado en la evaluación de los procesos internos de aseguramiento de la calidad, se utiliza cuando la finalidad principal es el desarrollo de procesos de mejora continua de las instituciones, sus carreras y programas.

En todos estos casos, se utiliza la evaluación interna (o autoevaluación) como elemento de base, y la evaluación externa como un mecanismo de verificación. Sin embargo, el peso relativo de ambos procesos es diferente en cada caso: en el licenciamiento prima la evaluación externa, en la acreditación ambas son igualmente significativas, y en la auditoría, la evaluación interna adquiere una importancia preponderante (Pires y Lemaitre, 2008).

Casi todos los países coinciden en utilizar procesos de autoevaluación acompañados de procesos de evaluación externa por pares académicos. Algunos, incluso, utilizan pares académicos externos para la autoevaluación.

Se utilizan también, diversas nomenclaturas y escalas para identificar y acreditar los niveles de calidad del objeto de evaluación (maestría, especialidad, doctorado). Asimismo, el tiempo durante el cual se ampara determinado nivel de acreditación es una variable condicionada por diversos criterios y factores (estado comparativo de la calidad del programa, si es un programa nuevo o emergente, si es su primera acreditación o una reacreditación, etc.) La vigencia de las certificaciones otorgadas por la acreditación varía de un país a otro.

Los países coinciden en señalar la importancia de divulgar los resultados de la evaluación, en especial el nivel de calidad acreditada, las fortalezas y debilidades. En algunos países, se producen dos tipos de informes: uno para la institución, con un mayor grado de detalle y un conjunto de conclusiones y recomendaciones; el otro, mucho más sintético y global, destinado a informarle a la comunidad los resultados generales y finales del proceso de acreditación.

En relación a la evaluación de los programas de formación doctoral, tanto en Chile como en España, obtener la certificación de calidad es una opción para las instituciones.

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Postgrado, CONAP, es el organismo oficial encargado de evaluar la calidad de los programas de doctorado que voluntariamente se someten al proceso, pues no existe una ley nacional que regule la calidad de los postgrados, lo que ha obligado a implementar procedimientos de tipo voluntario, que por lo demás han demostrado su viabilidad al asociársele determinados incentivos como las becas de postgrado u opción a fondos concursables para la renovación curricular, actualización de la planta docente o infraestructura (Pires y Lemaitre, 2008).

De acuerdo a la información entregada por Aedo y González (2004), la CONAP, en Chile, ha acreditado hasta ahora (año 2004) 174 programas de posgrado, de ellos 98 corresponden a doctorados y 76 a maestrías. Esto implica que un 85% de los programas de doctorado ofrecidos en el país está acreditado, mientras que en las maestrías la proporción es sólo de un 16%.

La acreditación de programas doctorales se realiza en la modalidad de evaluación externa, desarrollada mediante comité de pares evaluadores por área. Los antecedentes mínimos a considerar para obtener la acreditación son:

- Información sobre el personal académico, su formación de postgrado, gestión en investigación y productividad medida por publicaciones de calidad y proyección internacional.
- Plan de estudios, requisitos de admisión y graduación de los alumnos;
- Infraestructura disponible;
- Gestión y administración del programa (CNA, 2008).

En España, a través de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), se otorga la llamada ‘Mención de Calidad’ a los programas de doctorado que lo requieran.

La Mención de Calidad constituye un reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora del programa de doctorado en su conjunto y de los grupos o departamentos que desarrollan la formación doctoral. La obtención de la Mención de Calidad faculta a las universidades públicas y privadas sin ánimo de lucro, para participar en la obtención de ayudas que, en convocatorias específicas, articule el Ministerio de Educación y Ciencia (ANECA).

Las menciones de calidad otorgadas por ANECA tienen un periodo de validez de cuatro cursos académicos y, consecuentemente con ello, se mantiene el sistema de seguimiento anual de la Mención de Calidad a lo largo de todo el periodo de validez de la misma.

Los criterios para la obtención de la Mención de Calidad en los programas de formación doctoral se relacionan con la propuesta general del programa, así como con las diferentes etapas que constituyen su desarrollo, esto es, la de formación avanzada, la de investigación y elaboración de la tesis doctoral.

Así también, la universidad solicitante debe informar, entre otras cosas, sobre el programa docente, las becas de movilidad para estudiantes y profesorado, los programas de colaboración interuniversitaria, cantidad y calidad de información que se pone a disposición del doctorando, curricula del claustro de profesores, así como, oportunidades de investigación y docencia postdoctorado.

No obstante, como se ha señalado, acreditar o certificar un programa de formación doctoral no es el único propósito por el cual determinada institución somete a evaluación sus programas de doctorado. En nuestra opinión, la evaluación debe servir para conocer, comprender y explicar como funcionan las instituciones y programas, a fin de contribuir en la

generación de los cambios e innovaciones necesarios para su mejora. En este sentido, la evaluación orientada al control versus la evaluación orientada al mejoramiento es una diferenciación que adquiere creciente importancia en la medida en que se valora -también de modo creciente- la influencia de la evaluación en los procesos de cambio y mejoramiento de las instituciones y programas.

Como lo referimos en el capítulo1, ‘Aseguramiento de la Calidad’ es el término utilizado para referir la evaluación orientada a la mejora; y ‘Garantía de la Calidad’ lo es, para nombrar la evaluación orientada al control, licenciamiento o acreditación de las instituciones y programas.

De Miguel y Apodaca (2009) manifiestan que el término ‘aseguramiento’ está referido a los sistemas y procedimientos que establece una institución para velar que los procesos internos se desarrollen de acuerdo con la planificación prevista con el fin de detectar desviaciones que puedan influir sobre la calidad de las prestaciones que ofrece a la sociedad. Constituyen, por tanto, estrategias de control interno que permiten a la organización tener una información directa sobre la eficiencia en la utilización de los recursos y la eficacia en el cumplimiento de los objetivos y planes estratégicos propios de cada institución. Se trata, pues, de una estrategia evaluativa donde la responsabilidad de la iniciativa y de la ejecución recae sobre la propia institución universitaria (De Miguel y Apodaca, 2009).

Las políticas orientadas al aseguramiento, además de potenciar las estructuras y mecanismos internos de control y mejora de la institución, se orientan a lograr el establecimiento de una “cultura de la calidad”, que involucra buenas prácticas, eficiencia en el uso de los recursos, compromiso ético, responsabilidad social, etc.; y que ésta sea asumida y valorada por todos los miembros de la institución.

En cambio, las políticas focalizadas sobre garantía apuntan a que los profesores, los programas, y los servicios cumplan los requisitos establecidos, bajo el supuesto que dicho cumplimiento tendrá una incidencia directa sobre la mejora de las prestaciones sociales. Sin



embargo, en la práctica es de todos sabido que el hecho de que un programa o un profesor supere los requisitos establecidos para su acreditación no significa necesariamente que sea "bueno" y, menos aún, que contribuya de manera eficaz a la mejora de las prestaciones que ofrece la institución.

Los procesos de autoevaluación y de evaluación externa sin fines de acreditación - mecanismos de autorregulación que permiten a las instituciones evaluar el cumplimiento de sus metas, analizar sus fortalezas y debilidades, y estimar los ámbitos para introducir procesos de cambio- se consideran los más idóneos para promover mejoras dentro de las instituciones universitarias.

En otras palabras, los modelos evaluativos que promueven el aseguramiento de la calidad como estrategia prioritaria para dinamizar la cultura evaluativa en las instituciones son aquellos centrados sobre procedimientos democráticos y con orientación formativa.

### 3.2.3 Modelos de Evaluación de Programas de Doctorado

Señala De Miguel (2000) que en una investigación, un modelo de evaluación es la forma o modo de abordar y representar la conceptualización teórica del fenómeno y/o problema que pretendemos clarificar; y que éste depende estrechamente del punto de vista o enfoque que adoptamos para su comprensión. Los modelos de evaluación, vistos según dos posibles clasificaciones, y considerando su finalidad o criterio de valor dominante, pueden sintetizarse como en la tabla 9.

Tabla 9: Modelos de Evaluación clasificados según Finalidad y Criterio o Valor

<b>Enfoque</b>	<b>Finalidad/Criterio de Valor dominante</b>
1. Desde el punto de vista de su finalidad:	
1.1. Centrados en la evaluación de resultados	Comprobar si se lograron los objetivos propuestos.
1.2. Enfocados hacia las decisiones	Los responsables puedan tomar de decisiones que incidan en la mejora
1.3. Orientados a las audiencias implicadas	Valoración que efectúan las audiencias sobre la oportunidad, adecuación y utilidad del programa desarrollado
1.4..Enfocados en la relación costo-resultados	Estimar la relación entre los recursos empleados y los resultados obtenidos
2. Desde el punto de vista de su criterio de valor:	
2.1. Centrados sobre la Eficacia	Cantidad y calidad de los objetivos alcanzados
2.2. Centrados sobre la Eficiencia	Beneficios que aporta en función de los recursos empleados.
2.3. Centrados en los Participantes	Respuesta que da a las necesidades, expectativas e intereses de las personas que participan en el programa (efectividad).

Fuente: Elaboración propia, en base a información aportada por De Miguel (2000)

Dado que la elección del modelo de evaluación no es un procedimiento sencillo, tanto porque existe una gran cantidad de modelos, como porque todos cuentan con ventajas, pero también con dificultades y limitaciones, vamos a considerar la orientación que nos da De Miguel (2000), según la cual un paso previo y necesario para la elección del modelo de evaluación que va a guiar nuestra investigación es determinar: 1) la finalidad de la evaluación; 2) la naturaleza del programa que constituye el objeto de la misma, y 3) las posibilidades de acceso/control que el evaluador tiene sobre el desarrollo de las distintas fases del programa.

De lo expuesto debemos señalar que:

La finalidad de nuestra investigación es determinar las fortalezas y debilidades del programa de formación doctoral en estudio, según el punto de vista de las audiencias implicadas, a fin de orientar acciones comprometidas para su mejora. Tiene, por tanto, un carácter eminentemente formativo, y nuestro rol como evaluador es, consecuentemente, el de un facilitador o animador que orienta la reflexión de todos los implicados para la toma de decisiones que permitan mejorar el programa. Lo anterior involucra una postura de compromiso con el cambio, tanto de parte del evaluador como de parte de los implicados.

Esta consideración ya nos aleja de los 3 primeros modelos, esto es, de los modelos: Centrados en la evaluación de resultados; Enfocados hacia las decisiones y Enfocados en la relación costos-resultados, pues por su misma naturaleza priorizan “resultados” y decisiones cupulares, y no el involucramiento de las audiencias en los criterios y normas a tomar en cuenta para la evaluación, cuestión que se considera clave para que un proceso evaluativo cumpla una función transformadora.

Por otra parte, nuestro objeto de estudio es un programa educativo de posgrado –y por tanto- de naturaleza compleja, con escasas investigaciones y experiencias sistematizadas de evaluación para su mejora, que nos ayuden a clarificar el entramado esencial que debemos abordar, lo que aumenta el nivel de complejidad en la percepción de nuestro objeto de estudio, dificultando las posibilidades de un abordaje preordenado.

Paralelo a lo anterior y también como uno de sus efectos, nuestras posibilidades de acceso/control sobre el desarrollo de las distintas fases del programa son escasas, en el sentido que las cohortes atendidas cursan diferentes fases: algunos en el desarrollo de su tesis doctoral, otros aún sin presentar su Diploma de Estudios Avanzados (DEA), otros iniciando el programa en la nueva normativa española, etc.

Nuestros requerimientos apuntan a un modelo flexible, de mirada amplia, participativo y focalizado en las personas y en sus opiniones sobre los procesos, a fin de conseguir que el mismo proceso de evaluación constituya el primer paso de la mejora del programa a evaluar.

Por lo anterior nos inclinamos a utilizar como referencia para nuestro modelo de evaluación el descrito por Stake, llamado ‘Modelo Respondente’, en tanto sus principios y los elementos que lo informan –y que a continuación describimos- son adecuados para evaluar programas de formación doctoral, con los propósitos que nos hemos fijado.

Los principios fundamentales de la evaluación respondente son, de acuerdo a Stufflebeam y Shinkfield (1993; en Arias, 1997):

1. Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo
2. Las evaluaciones deben describir los programas con relación tanto a los antecedentes como a los resultados
3. Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los efectos buscados
4. Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, y en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.
5. Los experimentos y tests regularizados son a menudo inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación y deben ser frecuentemente sustituidos o completados con una variedad de métodos, incluyendo los ‘soft’ y los subjetivos.

La evaluación respondente parte de un marco teórico flexible que toma como criterio evaluativo las valoraciones de las personas implicadas en el programa en función de sus propias necesidades y expectativas, por ello su estructura no debe estar fijada de antemano, sino que debe ser suficientemente flexible para acomodarse a las distintas dinámicas que nazcan en el proceso de la evaluación. *De ahí la necesidad de partir de un diseño emergente*

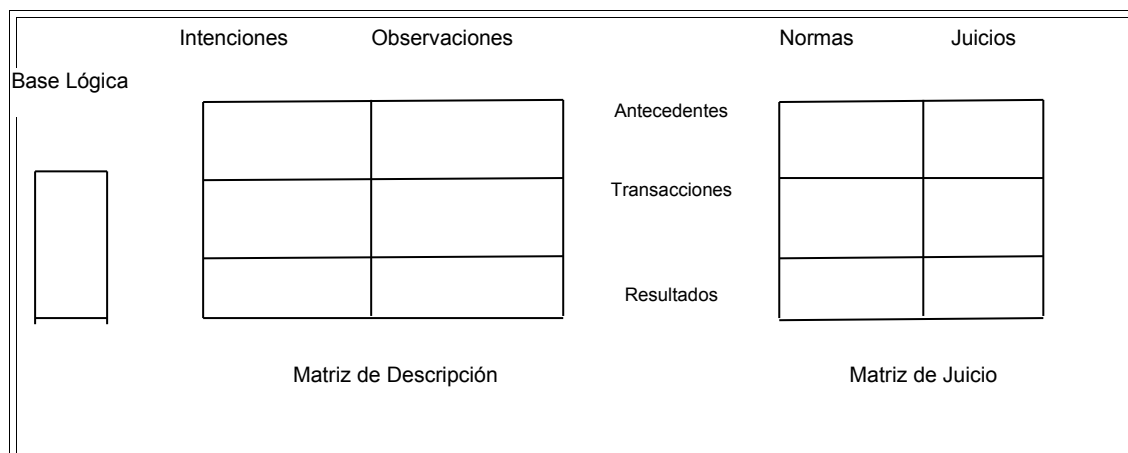
*o respondiente que permita en cada momento reconducir cada etapa del proceso en función de las observaciones que se deducen de la etapa anterior (De Miguel, 2000: 10).*

La tarea básica del evaluador consiste en presentar un informe detallado de lo que ha observado acerca del programa y de la satisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado para el programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 252. En Mora Vargas, A., 2004).

Los elementos fundamentales para llevar a cabo la evaluación son: la descripción, el juicio completo, el esquema para la recolección de datos y el análisis de datos. La descripción debe abarcar la totalidad del programa, desde los antecedentes hasta los resultados, pasando por las actividades desarrolladas. El juicio debe reflejar los méritos y defectos percibidos por los grupos que tienen interés en el programa (Arias, 1997).

Para la recolección de datos, Stake (1967. En Arias, 1997) propone el esquema siguiente:

Tabla 10: Información necesaria para efectuar la evaluación en el Modelo de Evaluación Respondiente de Stake.



El esquema para recolectar información considera dos matrices que permiten la descripción y el juicio respectivamente. Cada una de estas matrices contiene dos columnas:

1. La matriz descriptiva consta de una columna de intenciones en la que se detallan los objetivos y planificación del programa, o sea, su planteamiento o modelo teórico. Una segunda columna de la matriz descriptiva registra ‘observaciones’, esto es, lo que ocurre en realidad con el programa, es decir, su modelo empírico.

2. La segunda matriz, ‘de juicio’, debe explicitar en la primera columna los criterios o normas que serán utilizados para efectuar las valoraciones. En la segunda, se debe explicitar los juicios o valoraciones ya realizados. Apodaca (1992) señala que *los criterios o normas empleados en los enjuiciamientos han de estar formulados muy claramente y explicados a sus destinatarios antes de llevar a cabo el enjuiciamiento propiamente dicho (pp. 38,39)*.

Estas matrices registran los datos recogidos sobre tres aspectos: antecedentes, transacciones o actividades y resultados o efectos, los que Arias (1997) explicita como sigue:

- a. Los antecedentes incluyen las condiciones existentes antes de que se inicie el proceso
- b. Las transacciones o actividades se refieren a interacciones y actividades que se desarrollan en el escenario educativo entre alumnos y profesores, padres, tutores, compañeros, etc.
- c. Los resultados o efectos se refieren a aquello que se consigue a través del programa. Debe recoger el impacto en todos los participantes, los resultados evidentes y los confusos, los buscados y los no buscados, los de largo y los de corto alcance, etc.

Apunta Arias (1997) que el análisis de la información recolectada debe hacerse en varios planos complementarios:

- a. Coherencia en la planificación (contingencia lógica), se articula a partir de preguntas como ¿es razonable asumir que los antecedentes permiten la enseñanza propuesta? ¿esta enseñanza puede conducir a los resultados propuestos?

- b. Coherencia entre las intenciones y observaciones (congruencia). Se trata de determinar si los propósitos se han cumplido y hasta qué punto.
- c. Coherencia durante la implantación (contingencia empírica). Consiste en determinar las relaciones de causalidad entre antecedentes, transacciones y resultados reales, que pueden buscarse tanto desde la perspectiva cuantitativa (mediante diseños experimentales, cuasiexperimentales, etc.) como desde la perspectiva cualitativa a partir de las percepciones de los propios participantes en el programa.
- d. Comparación con normas o criterios de calidad, tanto con normas absolutas (especificaciones ideales establecidas por grupos de referencia adecuados), como con normas relativas (características de programas similares que se consideren satisfactorios).

### **Síntesis del capítulo**

La formación doctoral, que es la forma más avanzada de enseñanza y formación de académicos e investigadores, y hoy por hoy, también de líderes políticos y de negocios del futuro, tradicionalmente ha tenido a la universidad como principal escenario, en tanto ésta constituye un espacio privilegiado en el que se integran docencia, investigación y extensión.

Los nuevos escenarios a nivel mundial, plantean a la universidad complejos desafíos, que ésta enfrenta de acuerdo a condicionantes culturales, sociales y económicas de la sociedad en que esa universidad se inserta.

Así, la formación doctoral en Europa, EEUU y los países desarrollados en general se desarrolla con características muy distintas a las que acompañan a la formación doctoral en los países de Latinoamérica.

En contextos de ‘desarrollo’, se han comenzado a cambiar los esquemas de funcionamiento; entre ellos, la eliminación de los Departamentos y la creación de institutos multi y transdisciplinares, para animar a los académicos e investigadores a ir más allá de sus propias disciplinas, trabajar en equipo e intentar ser más creativos, más innovadores y más eficientes en la solución de los problemas de su entorno. La tendencia es a pensar y trabajar en megaproyectos de investigación que no suelen cubrir más de cuatro o cinco grandes áreas del conocimiento.

La formación doctoral se organiza en grupos de investigación o en las llamadas escuelas de graduados, concebidas como escuelas de alta calidad, con orientación internacional y organizadas en red.

En el contexto Latinoamericano, en cambio, encontramos limitadas capacidades de las instituciones de los países para asumir la formación de sus propios doctores. Es decir, mientras la demanda aumenta exponencialmente, la oferta no opera conforme a esta lógica. Sólo unos pocos países concentran la oferta, lo cual conduce al crecimiento de la movilidad internacional docente y estudiantil.

Paralelo a lo anterior, el financiamiento de la investigación y de la formación doctoral es totalmente autogestionado en muchos países. En este contexto cobra especial relevancia la formación doctoral en programas de cooperación internacional, que constituyen una modalidad de educación transnacional, son impartidos por universidades extranjeras en instituciones de educación superior de otro país, con las que se suscribe un convenio, o en filiales de una universidad, como es el caso de los programas impartidos por la UPV/EHU en Latinoamérica. La calidad de estos programas parece más difícil de resguardar, en tanto operan en modalidad semipresencial, constituyendo la evaluación de estos programas un serio desafío para las universidades europeas y suscritas a la cooperación.

La oferta de programas de doctorado del sistema universitario español puede considerarse muy amplia, cubriendo prácticamente todas las áreas de conocimiento y especialidades. Esta



oferta constituye una base adecuada para sustentar una estrategia de colaboración y cooperación con Universidades de otros países.

La evaluación de la calidad de los programas de doctorado, al igual que la evaluación de las instituciones, titulaciones y otros programas de educación superior, se lleva a cabo con variados propósitos. Sin embargo, es la evaluación con fines de acreditación o licenciamiento de instituciones o programas académicos la más difundida en nuestra región.

Ahora bien, un modelo de evaluación de programas doctorales, entendido como la forma o modo de abordar y representar la conceptualización teórica del fenómeno y/o problema que pretendemos clarificar

Considerando que nuestros propósitos son realizar una evaluación orientada prioritariamente a la mejora de los programas en estudio, requerimos de un modelo de evaluación flexible, de mirada amplia, participativo y focalizado en las personas y en sus opiniones sobre los procesos, a fin de conseguir que el mismo proceso de evaluación constituya el primer paso de la mejora del programa a evaluar. Este es el Modelo Evaluación Respondente de Stake.

## **CAPITULO IV**

### **METODOLOGÍA**

<b>Introducción</b>	154
<b>4.1 Objetivos</b>	154
<b>4.2 Objeto de la Evaluación</b>	155
<b>4.3 Audiencias implicadas y funciones de la evaluación</b>	155
<b>4.4 Diseño</b>	156
<b>4.5 Procedimiento</b>	158
<b>4.6 Muestra</b>	159
4.6.1 Muestras de la Fase A	160
4.6.2 Muestras de la Fase B	161
<b>4.7 Instrumentos de medida</b>	163
4.7.1 Cuestionario a estudiantes	163
4.7.2 Cuestionario a profesores	164
4.7.3 Cuestionario/informe del Coordinador del Programa	165
4.7.4 Características Técnicas de las escalas incluidas en los cuestionarios	166
4.7.4.1 Escala de Satisfacción Cuestionario a Estudiantes	167
4.7.4.2 Escala de Satisfacción Cuestionario a Profesores	170
4.7.5 Entrevistas a estudiantes y directores de trabajos de investigación.	173
4.7.6 Entrevistas a coordinadores y responsables relacionados con el Doctorado.	174
<b>4.8 Análisis de Datos</b>	175
4.8.1 Análisis cuantitativos	175
4.8.2 Análisis cualitativos	175

## **Introducción**

El presente trabajo es una investigación evaluativa de los estudios de Tercer Ciclo Universitario desarrollados por una universidad española (UPV/EHU) en el contexto latinoamericano. Lo que se pretende es aplicar un Modelo Integrado de Evaluación de la Educación Superior, en la modalidad de Revisión de Programas, a los programas de formación doctoral desarrollados por la UPV/EHU en Chile, concretamente en la sede Iquique de la Universidad Arturo Prat, bajo un enfoque comprensivo y orientado a la mejora.

### **4.1 Objetivos**

El propósito general de nuestro trabajo es aplicar un modelo integrado de Evaluación del Tercer Ciclo de Educación Superior, en la modalidad de Revisión de Programas, a los programas de formación doctoral desarrollados por la UPV/EHU en Iquique (Chile).

Los objetivos específicos que nos hemos planteado son los siguientes:

- 1 Estudiar las características contextuales de los programas de doctorado de la UPV/EHU, implementados en Latinoamérica.
- 2 Analizar la valoración de los programas de doctorado que efectúan los profesores y los alumnos y las posibles diferencias en las valoraciones, en función de características personales y/o académicas de los participantes.
- 3 Analizar los problemas y dificultades que encuentran los doctorandos en la elaboración de la tesis doctoral
- 4 Conocer la valoración que tanto los doctorandos como los directores de tesis realizan acerca de los estudios de doctorado actuales y sus sugerencias para mejorarlos

## **4.2 Objeto de la Evaluación**

El objeto de esta evaluación corresponde a los estudios de Tercer Ciclo Universitario, cuya normativa –para el caso de las universidades españolas- hemos recogido en el Capítulo Tres, y que culminan con la obtención del grado académico de Doctor.

Para efectuar la investigación se ha trabajado con dos programas de doctorado desarrollados por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en convenio con la Universidad Arturo Prat (Chile), en el Campus Iquique:

- Sociedad Democrática, Estado y Derecho, bienios 2006-2008 y 2008-2010
- Psicodidáctica, bienio 2008-2010

Cabe reiterar que este tipo de programas constituyen una modalidad de educación transnacional. Son impartidos por universidades extranjeras en instituciones de educación superior de otro país, con las que se suscribe un convenio, o en filiales de una universidad extranjera en otro país. Los títulos de doctor son otorgados por la universidad extranjera.

## **4.3 Audiencias Implicadas y funciones de la evaluación**

La determinación de las audiencias implicadas está en estrecha conexión, tanto con el modelo desarrollado como con la finalidad y funciones de la evaluación.

Ahora bien, la finalidad de nuestra investigación es determinar las fortalezas y debilidades de los programas de formación doctoral en estudio, según el punto de vista de las audiencias implicadas, a fin de orientar acciones comprometidas para su mejora. Consecuentemente, nuestro modelo es “respondente”, esto es, eminentemente formativo, flexible, participativo y focalizado en las personas y en sus opiniones sobre los procesos.

De acuerdo a lo anterior, las audiencias implicadas se corresponden con:

- a. Los profesores de los Programas que han impartido los Cursos y/o han dirigido los trabajos de investigación y Tesis Doctorales.
- b. Los estudiantes que han seguido los Cursos del Programa y han realizado los trabajos de investigación y, en su caso, la Tesis Doctoral.
- c. Los coordinadores de los Programas en tanto responsables directos de la planificación y ejecución de los Cursos.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información –adaptados de Arias (1997)- son homogéneos, y son coherentes con los requerimientos de autorreflexión de las audiencias implicadas, así como con la detección de los puntos fuertes y débiles de los programas en estudio, dando pie a reflexiones y análisis tanto específicos como globales.

#### **4.4 Diseño**

Como lo señalamos en el Capítulo Tres, apartado B3, siendo la finalidad de nuestra investigación *determinar las fortalezas y debilidades del programa de formación doctoral en estudio, según el punto de vista de las audiencias implicadas, a fin de orientar acciones comprometidas para su mejora*, se asume una investigación evaluativa con carácter eminentemente formativo, que involucra al evaluador como un facilitador o animador que orienta la reflexión de todos los implicados para la toma de decisiones que permitan mejorar el programa. De acuerdo a ello, requerimos de un modelo de evaluación que sea flexible, de mirada amplia, participativo y focalizado en las personas y en sus opiniones sobre los procesos, a fin de conseguir que el mismo proceso de evaluación constituya el primer paso en la mejora del programa a evaluar.

El modelo de evaluación adecuado a nuestros requerimientos es el descrito por Stake (1967), llamado ‘Modelo Respondente’ (o sensible), y reelaborado posteriormente por Guba y Lincoln (1981, 1989) como modelo “respondente constructivista”. Nosotros denominaremos a este modelo como modelo de evaluación “responderte, constructivista y contextualizado”; en tanto sus principios y los elementos que lo informan –y que describimos en los capítulos dos y tres- son adecuados para evaluar programas de formación doctoral, con los propósitos que nos hemos fijado.

Ahora bien, aún cuando el Modelo Respondente se involucra progresivamente en el paradigma constructivista –también llamado interpretativo y hermenéutico- (Apodaca, 1992) y, en cuanto tal, se define como eminentemente cualitativo, el estudio incorpora también algunas técnicas cuantitativas, atendiendo a que -como lo plantea Apodaca - el citado paradigma utiliza *...preferentemente métodos cualitativos e instrumentos humanos, ...pues ... se aprende hablando con la gente, observando sus actividades, leyendo sus documentos. Ello no implica que deje de utilizarse la metodología cuantitativa siempre y cuando sirva al propósito de recoger información del contexto concreto y real* (Apodaca, 1992: 47).

Paralelo a lo anterior -y atendiendo al carácter global de la presente investigación, en el sentido de compartir información de resultados con otros proyectos enmarcados en la misma línea de investigación y que han recogido información de los múltiples campus de Latinoamérica en los que la UPV/EHU desarrolla programas de Doctorado-, debemos destacar que los supuestos paradigmáticos del enfoque en el que se sitúa el modelo (respondente, constructivista y contextualizado) que orienta la presente investigación, nos indican que, si bien los resultados no son directamente comparables o generalizables, sí poseen un cierto grado de transferibilidad, comparabilidad y sinergias de las conclusiones más generales obtenidas en cada Campus.

No obstante, nuestro trabajo se limita a aportar los elementos de juicio que facilitan esta transferibilidad que, estimamos, pudieran llevar a cabo directores de tesis e implicados en los cursos y seminarios de los programas de Doctorado desarrollados por la UPV/EHU en Latinoamérica, a fin de aprovechar la información para establecer las necesarias acciones de mejora.

## 4.5 Procedimiento

Se recogió información sobre dos programas doctorales realizados por la UPV/EHU en el Campus de Iquique de la Universidad Arturo Prat:

1. Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho, bienios 2006-2008 y 2008-2010
2. Programa Psicodidáctica, bienio 2008-2010

La información actualizada de datos de los informantes, tales como nº total de estudiantes y profesores por programa, direcciones de correo y otros, la solicitamos a los coordinadores de ambos programas en la UNAP y a la coordinadora de los Doctorados para Latinoamérica, en la UPV/EHU, a fin de asegurarnos la fidelidad de la información.

Para la recogida de la información realizada entre los meses de mayo y julio de 2010 aplicamos dos tipos de instrumento:

- Cuestionarios, para recabar información que permitiera evaluar el programa de doctorado (cursos y seminarios)
- Entrevistas personales, para recabar información sobre aspectos relacionados con la elaboración de la tesis doctoral y/o sobre otros aspectos del doctorado.

La aplicación de estos instrumentos la realizamos en dos etapas, a fin de diferenciar los tiempos, con la expectativa de elicitar nueva información.

- En una primera fase (Fase A), aplicamos los cuestionarios a estudiantes y profesores
- En una segunda fase (Fase B), aplicamos las entrevistas a estudiantes y directores de tesis

Los cuestionarios comprenden tres diseños diferentes, dirigidos a cada una de las fuentes de información: alumnos, profesores y coordinadores. Asimismo, han sido elaborados de manera que permitan su aplicación colectiva o individual, presencial o por correo electrónico.

La aplicación de los cuestionarios, dada la distancia geográfica de la mayoría de los informantes, se hizo on line, junto a una nota tipo, comunicando a los informantes nuestra necesidad y propósitos de obtener la información solicitada, y asegurando su anonimato, con

opciones de enviar respuesta por correo electrónico o por el correo postal. La mayoría de ellos optó por la primera alternativa.

En cuanto al tiempo de aplicación de los cuestionarios, éstos se aplicaron –tanto a estudiantes como a profesores y coordinadores- una vez finalizados los cursos correspondientes al segundo año académico. Es importante mencionar que en el tiempo de aplicación algunos estudiantes de ambos programas aún no habían realizado la defensa de su Trabajo Fin de Master o Suficiencia Investigadora.

Las entrevistas fueron realizadas en algunos casos presencialmente, en otros vía telefónica. A los directores de tesis residentes en España se remitieron en formato digital por correo electrónico y se recogieron de la misma manera. En cuanto al tiempo, éstas se realizaron una vez recogida la respuesta a los cuestionarios, y sólo a aquellos informantes –estudiantes y profesores- que lo respondieron.

#### **4.6 Muestra**

Como señalamos en el apartado anterior, la información se recogió en dos fases sucesivas (Fase A y Fase B), con aplicación de dos instrumentos diferentes (cuestionario y entrevista).

Los programas referidos – Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED), bienios 2006-2008 y 2008-2010; y Psicodidáctica (PSD), bienio 2008-2010, constituyen el universo total de programas desarrollados por la UPV/EHU en el Campus Iquique de la Universidad contraparte.

En la Tabla 11 se registra la cantidad de estudiantes, profesores y coordinadores para cada programa en estudio.



Tabla 11. N° de estudiantes y profesores por programa, por bienio

<b>Programa, bienio</b>	<b>N° estudiantes matriculados</b>	<b>N° profesores participantes</b>	<b>N° coordinadores</b>
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2006-2008	17	12	2
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2008-2010	11	13	2
Programa Psicodiáctica	26	16	1
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>41</b>	<b>5</b>

El N° total de profesores del programa SDED, considerando ambos bienios, es de 18, pues 7 de ellos han prestado servicios en los dos bienios.

#### 4.6.1 Muestras de la Fase A

Tomando en cuenta que el N° total de informantes para cada programa es reducido, recabamos información del universo total. El limitado número de informantes potenciales e informantes reales permite realizar análisis en profundidad de cada uno de los casos procurando la contextualización de cada fuente, así el análisis de la consistencia de la información recabada considerará individuo a individuo. El número de informantes efectivos o reales por cada Programa se muestran en las Tablas 12, 13 y 14.

Tabla 12. Tasas de respuesta a los Cuestionarios de Estudiantes

<b>Programa</b>	<b>Cuestionarios enviados</b>	<b>Cuestionarios recibidos</b>	<b>Porcentaje de respuesta</b>
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2006-2008	17	7	41.2%
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2008-2010	11	4	36.4%
Psicodidáctica	26	22	84.6%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>33</b>	<b>61.1%</b>

Tabla 13 Tasas de respuesta a los Cuestionarios de Profesores

<b>Programa</b>	Cuestionarios enviados	Cuestionarios recibidos	Porcentaje de respuesta
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2006-2008	12	3	25%
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2008-2010	13	4	30.8%
Psicodidáctica	16	8	50%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>15</b>	<b>36.6%</b>

Tabla 14. Tasas de respuesta de Coordinadores y otros responsables indirectamente relacionados

<b>Programa</b>	Cuestionarios enviados	Cuestionarios recibidos	Porcentaje de respuesta
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2006-2008	2	0	0%
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2008-2010	2	1	50%
Psicodidáctica	1	0	0%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>20%</b>

#### 4.6.2 Muestras de la Fase B

Para el caso de los estudiantes, se solicitó entrevista de ambos programas y de ambos bienios sólo a aquellos que respondieron el cuestionario. Para el caso de los profesores, se solicitó entrevista a aquellos directores de tesis que estuviesen registrados por la UPV/EHU, con tesis inscritas formalmente, lo que disminuyó las posibilidades de informantes.

Las entrevistas se han aplicado, de preferencia, a alumnos de los programas de Doctorado que ya han inscrito su tesis doctoral, a profesores de esos programas que son directores de tesis, y a coordinadores u otras personas indirectamente relacionados con el doctorado, como es el caso del Director de la Escuela de Derecho de la Universidad Arturo Prat, unidad académica que cobija uno de los programas de Doctorado en estudio.

Las tasas de respuesta a las entrevistas realizadas a estudiantes y a directores de tesis se registran en las Tablas 15 y 16:

Tabla 15. Tasas de respuesta a la entrevista por parte de los estudiantes

<b>Programa</b>	Entrevistas solicitadas	Entrevistas realizadas
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2006-2008	7	1
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2008-2010	4	1
Psicodidáctica	22	6
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>8</b>

Tabla 16. Tasas de respuesta a la entrevista por parte de los profesores/directores de tesis

<b>Programa</b>	Entrevistas solicitadas	Entrevistas realizadas
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2006-2008	8	2 <sup>2</sup>
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2008-2010	7	2 <sup>3</sup>
Psicodidáctica	2	2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>6</b>

En cuanto a la entrevista realizada a los coordinadores y otros personajes indirectamente relacionados con el doctorado, sus tasas de respuesta se registran en la Tabla 17.

Tabla 17. Tasas de respuesta Coordinadores

<b>Programa</b>	Entrevistas solicitadas	Entrevistas realizadas
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2006-2008	3	1
Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienio 2008-2010	3	2 <sup>4</sup>
Psicodidáctica	1	0
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

<sup>2</sup> Profesor corresponde a ambos bienios

<sup>3</sup> Profesor corresponde a ambos bienios

<sup>4</sup> Coordinador corresponde a ambos bienios

## **4.7 Instrumentos de medida**

Para obtener información pertinente y de utilidad, tanto para los estudiantes, los encargados del diseño y desarrollo de los programas evaluados como para las autoridades universitarias responsables de las políticas educativas, se han revisado y contextualizado una serie de instrumentos diseñados y aplicados por Arias (1997) en la Universidad de Oviedo, España.

Los instrumentos, como ya se habrá observado, están orientados a recabar información de las tres fuentes explicitadas; estudiantes, profesores y coordinadores.

Los cuestionarios han sido elaborados en tres diseños diferentes, dirigidos a cada una de las fuentes de información: alumnos, profesores y coordinadores. Asimismo, han sido elaborados de manera que permitan su aplicación colectiva o individual, presencial o por correo electrónico.

Las entrevistas han sido elaboradas también en diseños diferentes, según el informante sea estudiante o director de tesis.

Incorporamos también un protocolo de entrevista dirigido a personajes indirectamente relacionados con los programas doctorales, que pudiesen entregarnos información de utilidad para nuestra investigación.

A continuación se describen los instrumentos referidos

### *4.7.1.-Cuestionario a estudiantes*

Este cuestionario consta de tres partes diferenciadas (puede consultarse ejemplar completo en el ANEXO I):

- a. Escala de Valoración del programa de Doctorado.

Considera un conjunto de 40 ítems, referidos a las tres dimensiones básicas: diseño, desarrollo y utilidad, sobre las que se articula la valoración del programa. El estudiante debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones según una escala de 1 a 4 (muy en desacuerdo-muy de acuerdo). La escala incluye, además, dos ítems no considerados en los diseñados originalmente por Arias. Uno referido a la duración de los cursos y otro, a la tutoría por correo electrónico como ayuda para el trabajo de investigación. Ambos se incluyen en la dimensión de utilidad.

b. Preguntas abiertas para comentarios y/o sugerencias.

Con el propósito de que los alumnos pudieran expresar algunas ideas que no estuvieron consideradas en la escala, y con sus propias palabras, se incluyeron algunas preguntas abiertas, en torno a los siguientes temas: Objetivos/contenidos; Realización/metodología y Utilidad del programa.

c. Datos del alumno.

Esta parte se propone recoger algunos datos que nos permitan establecer un sencillo perfil de los alumnos de cada programa doctoral, y están referidos a: Licenciatura que cursaron; año de finalización; ocupación actual; edad; sexo; motivo de matriculación en el programa y situación respecto a la tesis doctoral.

#### *4. 7.2.-Cuestionario a profesores*

Este instrumento consta de cuatro bloques de cuestiones (puede consultarse ejemplar completo en el ANEXO I):

a. Escala de valoración del programa de Doctorado.

La escala de valoración consta de 30 ítems, 28 de ellos están referidos a las tres dimensiones básicas: diseño, desarrollo y utilidad, sobre las que se articula la valoración del programa. Además, se incluyen dos ítems referidos a la normativa actual que regula los estudios de doctorado. El profesor debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones, según una escala de 1 a 4 (muy en desacuerdo-muy de acuerdo).

#### b. Preguntas abiertas

Al igual que en el cuestionario para alumnos, se han incluido una serie de preguntas abiertas a fin de que los profesores puedan expresar, con sus propias palabras, algunas ideas sobre cuestiones no contempladas en la escala, en referencia a los mismos aspectos consultados a los estudiantes: Objetivos/contenidos; Realización/metodología y Utilidad del programa.

#### c. Datos del curso de doctorado impartido

Se consulta a los profesores una serie de datos referidos al curso impartido en el programa, que pudieran resultar relevantes para una mejor comprensión de la valoración aportada. Estos son: carácter del curso (metodológico, fundamental, afín); tipo de curso (obligatorio, optativo); número de créditos; elaboración expresa del curso para el programa.

#### d. Datos personales y académicos del profesor

Finalmente, se recogen una serie de datos personales y académicos del profesor, que pudieran resultar importantes para estudiar posibles diferencias en las valoraciones aportadas. Estos se refieren a: pertenencia al departamento organizador del programa; categoría académica; edad; sexo; años de experiencia docente; años de experiencia en el doctorado; participación en el diseño del programa e información sobre los objetivos del programa.

#### *4.7.3.-Cuestionario/informe del Coordinador del Programa*

El cuestionario/informe aplicado a los coordinadores de los programas de doctorado contemplan las siguientes cuestiones (puede consultarse ejemplar completo en el ANEXO I):

Tema:

- Orientación del programa (formación de investigadores, docentes universitarios y profesionales).
- Motivo de elección del tema desarrollado.
- Perspectivas de empleo para los alumnos.

Estructura y organización:

- Distribución de créditos.
- Horas de permanencia y tareas, en su caso, de los alumnos.
- Valoración sobre la información previa que se elaboró sobre el programa.

-Difusión de esa información.

Alumnado:

- Número de solicitudes, admisiones, matrículas y abandonos.
- Criterios en la selección de alumnos.
- Valoración del grado de conocimiento que los alumnos tenían del programa.
- Valoración de la formación previa de los alumnos.
- Procedencia del alumnado.
- Número de alumnos que completan el programa.

Profesorado:

- Número de profesores participantes.
- Procedencia y categoría del profesorado.
- Valoración del grado de especialización del profesorado en el tema.
- Valoración del grado de asistencia y cumplimiento de funciones del profesorado.
- Valoración del prestigio académico del profesorado.

Recursos:

- Presupuesto en euros.
- Valoración del presupuesto.
- Existencia de infraestructura y recursos materiales (despachos, laboratorios,...)
- Valoración de los recursos materiales disponibles.
- Porcentaje de gasto en diferentes aparatos (bibliografía, equipamiento,...)

Evaluación:

- Valoración del grado de cumplimiento de objetivos.
- Valoración del grado de especialización alcanzado por los alumnos.
- Valoración de los resultados en función de los recursos disponibles.
- Existencia de reuniones para diseñar el programa, planificar, etc...
- Valoración global del programa.
- Intención de repetirlo.
- Comentarios y/ o sugerencias.

#### *4.7.4 Características Técnicas de las escalas incluidas en los cuestionarios*

Los análisis de poder discriminativo, fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados se han realizado con la muestra aportada por esta investigación, más muestras de otros tres Campus, donde también se ha aplicado el mismo instrumento, en tanto constituyen partes de una misma línea de investigación. La razón de esta estrategia obedece a que el pequeño tamaño de la muestra aportada por nosotros no permite obtener resultados fiables y estables sobre los instrumentos.

#### 4.7.4.1 Escala de Satisfacción Cuestionario a Estudiantes

Para el análisis de las características psicométricas del instrumento se ha trabajado con un total de 164 estudiantes cuya distribución por Campus es la que recoge la Tabla 18:

Tabla 18. Muestra total para el análisis psicométrico del Cuestionario de Estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Santo Domingo	75	45,7	45,7	45,7
	2 S.Fco. Macorís	38	23,2	23,2	68,9
	3 Temuco	18	11,0	11,0	79,9
	4 Iquique	33	20,1	20,1	100,0
	<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Procede en primer lugar analizar el modelo de distribución de cada uno de los ítems. Como puede observarse en la Tabla 7.1 del Anexo III, la casi totalidad de los ítems tienen un modelo de distribución que se acerca razonablemente a la distribución normal. Sin embargo, en el caso del ítem 11 se detecta una gran acumulación de casos en el valor 4 lo que implica una asimetría y curtosis elevadas. Los ítems 24 y 27 presentan también este problema pero de manera más moderada. Sin eliminar a priori ninguno de estos ítems, deberemos ser prudentes en su uso.

Como nota aclaratoria hay que señalar que las menores tasas de respuesta de los ítems 23, 39, 40, 41 y 42 se debe a que no en todos los Campus se aplicaron estos ítems.

En segundo lugar procede presentar los análisis dimensionales y de consistencia interna de la escala. En la Tabla 4.9 se presenta la estructura en dimensiones y subdimensiones de la escala manejada.

La Tabla 19 registra la estructura dimensional/conceptual propuesta por Arias.



Tabla 19. Dimensiones e ítems del cuestionario de estudiantes

<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Ítems</b>
Diseño del programa	Relacionados con el tema objetivos	1, 2 , 3, 5, 6
	Contenidos	4, 7, 8, 9, 10
	Organización	13, 14, 15, 16, 20
Recursos/ Desarrollo	Alumnado	18, 19
	Profesorado	11, 12
	Desarrollo	17, 21, 27
	Material	25, 26
	Evaluación	28, 29, 30, 31
	Trabajo de Investigación	22, 24
Valoración/ Utilidad	Expectativas	32
	Utilidad	33, 34, 35, 36, 37
	Valoración global	38

Sin embargo, para probar la similitud entre la estructura propuesta conceptualmente y los resultados empíricos, se realizaron pruebas con Análisis Factorial Exploratorio, de cuyos resultados se deduce que la estructura conceptual propuesta por Arias no se ajusta plenamente a los datos pero sí hay una cierta similitud. Sin embargo, el número de estudiantes disponibles (164) es demasiado pequeño como para que esta técnica ofrezca resultados fiables. Dado el número de ítems (40) serían precisos tamaños de muestra superiores a 200 sujetos e incluso 400.

Sin embargo, sí son aplicables para este tamaño de muestra los análisis de fiabilidad entendida como Consistencia Interna que proporciona el coeficiente Alpha de Cronbach. Con este tipo de análisis se justificará el uso de puntuaciones promedio de cada subescala o dimensión. La Tabla 20 registra el coeficiente alpha de Cronbach de cada dimensión y subdimensión.

Tabla 20. Coeficiente Alpha de Cronbach de cada una de las dimensiones y subdimensiones

<b>Dimensiones</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Diseño del programa	,9156	Tema objetivos	,8211
		Contenidos	,7965
		Organización	,7891
Recursos/ Desarrollo	,8758	Alumnado	,6226
		Profesorado	,6938
		Desarrollo	,6245
		Material	,6911
		Evaluación	,8194
		Trabajo Invest.	,6402
Valoración/ Utilidad	,9403	Expectativas	,9293
		Utilidad	,9160
		Valoración global	,9298

De acuerdo a lo registrado en la Tabla 20, las dimensiones tienen buenas fiabilidades pero algunas subdimensiones tienen niveles más bajos, sobre todo debido al pequeño número de ítems que agrupan. En otras palabras, las dimensiones y subdimensiones tienen niveles de fiabilidad (entendida como consistencia interna) entre buenos y razonables.

En cuanto a la validez concurrente y discriminante, se ha analizado la correlación existente entre el ítem 38 con el resto de los ítems, en tanto el ítem 38 recoge la valoración general del programa; por lo que cabe plantearse que sería indicador de la satisfacción global con la enseñanza recibida. Desde esta perspectiva se le puede considerar como criterio para analizar la validez del resto de ítems. En la Tabla 7.2 del ANEXO III encontramos los niveles de relación de cada ítem con la valoración global del Doctorado. Allí se puede apreciar que casi todos los ítems tienen una correlación importante con el ítem global.

También se puede apreciar qué ítems serían más centrales, representativos o importantes (los de mayor correlación con el ítem global) y qué ítems serían más periféricos, específicos o colaterales a eso que los estudiantes entienden es importante (los ítems con menor correlación

con el ítem global). Así, destacan por tener correlaciones muy altas ( $>0,70$ ) los ítems 32, 33, 35 relativos a la importancia, utilidad, etc. de los contenidos recibidos. En el otro extremo tenemos los ítems 18 y 19 que son relativos a actitud o preparación previa del estudiante. Sin embargo, en general, puede decirse que casi todos los ítems muestran una fuerte relación con la satisfacción general con el curso por lo que todos ellos serían aspectos relevantes para su evaluación. Esto constituye una evidencia a favor de la validez de criterio de la escala.

#### 4.7.4.2 Escala de Satisfacción Cuestionario a Profesores

Para el análisis de las características psicométricas del instrumento se ha trabajado con un total de 43 profesores cuya distribución por Campus es la que recoge la Tabla 21:

Tabla 21. Muestra total para el análisis psicométrico del Cuestionario de Profesores

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	1 Santo Domingo	14	32,6	32,6	32,6
	2 S.Fco. Macorís	12	27,9	27,9	60,5
	3 Temuco	7	16,3	16,3	76,7
	4 Iquique	10	23,3	23,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Procede en primer lugar analizar el modelo de distribución de cada uno de los ítems. Como puede observarse en la Tabla 7.3 del Anexo III, todos los ítems se distribuyen de forma aceptablemente normal. Asimismo, éstos presentan una desviación típica que oscila entre 0,50 y 0,90 lo que implicaría niveles aceptables de potencial discriminativo.

En segundo lugar procede presentar los análisis dimensionales y de consistencia interna de la escala. En la Tabla 22 se presenta la estructura en dimensiones y subdimensiones de la escala manejada.

Tabla 22. Dimensiones e ítems del cuestionario de profesores

Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Diseño del programa	Relacionados con el tema/ Objetivos	1, 2, 3, 4
	Contenidos	5, 6, 13, 19
	Organización	7, 14, 15, 16
Recursos/ Desarrollo	Alumnado	17, 18, 20
	Profesorado	12
	Desarrollo	8, 21
	Material	9, 10
	Evaluación	11, 22
Valoración/ Utilidad	Cumplimiento de objetivos	23
	Utilidad	24, 25, 26
	Valoración global	27, 28
Normativa Tercer Ciclo	Acuerdo con Normativa	29, 30

Se debe probar la similitud entre la estructura propuesta conceptualmente y los datos recogidos. Sin embargo, con un número de casos de 43 no es posible realizar un Análisis Factorial Exploratorio fiable tal y como se ha explicado para el caso del cuestionario a estudiantes.

Un segundo nivel de fundamentación de la estructura planteada lo constituye el demostrar que los ítems que conforman cada subescala o dimensión son internamente consistentes. Con este tipo de análisis se justificará el uso de puntuaciones promedio de cada subescala o dimensión. La Tabla 23 registra el coeficiente Alpha de Cronbach de cada dimensión y subdimensión.

Tabla 23. Coeficiente Alpha de Cronbach de cada una de las dimensiones y subdimensiones del cuestionario a Profesores

Dimensiones	Alpha de Cronbach	Subdimensiones	Alpha de Cronbach
Diseño del programa	,8713	Relacionados con tema/Objetivos	,5774
		Contenidos	,8125
		Organización	,7426
Recursos/ Desarrollo	,7765	Alumnado	,5425
		Profesorado	No procede
		Desarrollo	<b>,4182</b>
		Material	<b>,4919</b>
		Evaluación	<b>,1218</b>
Valoración/ Utilidad	,7781 (sin ítem 23)	Cumplimiento de objetivos	No procede
		Utilidad	,8338 (sin ítem 25)
		Valoración global	,7931
Normativa Tercer Ciclo		Acuerdo con Normativa	,7533

Tabla 24 Asignación Final de ítems a las subescalas

Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Diseño del programa:	Relacionados con tema	1, 2
	Contenidos	5, 6, 13, 19
	Organización	7, 14, 15, 16
Recursos/ Desarrollo:	<del>Alumnado</del>	17, 18, 20
	<del>Profesorado</del>	12
	<del>Desarrollo</del>	8, 21
	<del>Material</del>	9, 10
	<del>Evaluación</del>	11, 22
Valoración/ Utilidad	Cumplimiento de objetivos	23
	Utilidad	24, 26
	Valoración global	27, 28
Normativa Tercer Ciclo	Acuerdo con normativa	29, 30

Como puede apreciarse en la Tabla 23, algunas de las subescalas previstas obtienen niveles de consistencia por debajo de lo que suele considerarse aceptable (0,50). Otras dos subdimensiones ofrecen niveles de consistencia interna precarios (0,50-0,60). Sin embargo, debe considerarse también el pequeño número de ítems que contienen algunas de estas subdimensiones. Asimismo, ha sido preciso retirar algunos ítems de algunas de las subdimensiones para mejorar su consistencia. De esta manera, la asignación final de ítems a subdimensiones y dimensiones se recoge en la Tabla 24.

En cuanto a la validez concurrente y discriminante, se ha analizado la correlación existente entre el ítem 27 con el resto de los ítems. Asimismo, el ítem 28 tiene un carácter semejante de satisfacción global. Desde esta perspectiva se les puede considerar como criterios para analizar la validez del resto de ítems.

En la Tabla 7.4 del Anexo III encontramos los niveles de relación de cada ítem con los ítems de valoración global del Doctorado. Estos coeficientes serían un indicador de hasta qué punto las cuestiones recogidas por cada ítem son importantes o relevantes para los estudiantes

Así, destacan por tener correlaciones muy altas ( $>0,60$ ) los ítems 2, 12, 13 17 relativos al tema, los profesores, la coordinación de contenidos y el nivel de preparación científica del alumnado. En el otro extremo tenemos los ítems 22, 3, 4 que tienen bajas correlaciones. Sin embargo, en general, puede decirse que casi todos los ítems muestran una fuerte relación con la satisfacción general con el curso por lo que todos ellos serían aspectos relevantes para su evaluación. Esto constituye una evidencia a favor de la validez de criterio de la escala.

#### *4.7.5 Entrevistas a estudiantes y directores de trabajos de investigación.*

Al igual que los cuestionarios, los protocolos de entrevista a estudiantes y directores de tesis de los programas en estudio fueron diseñados inicialmente por Arias (1997), en dos versiones: una para estudiantes y una para profesores, con preguntas similares que permitieran la comparación de opiniones y sugerencias entre unos y otros. Asimismo, estas preguntas

permiten profundizar y contrastar la información recogida en los cuestionarios. Los aspectos considerados en éstas se registran en la Tabla 25:

Tabla 25. Aspectos considerados en las entrevistas a estudiantes y directores

Aspectos considerados en las entrevistas		Estudiantes	Directores
Cursos y seminarios	Valoración oferta de cursos	X	X
	Valoración organización	X	X
	Valoración contenidos	X	X
	Relevancia para la tesis doctoral	X	X
Desarrollo Tesis	Tiempo empleado	X	X
	Causas de los retrasos	X	X
	Dificultades en la fase inicial	X	X
	Dificultades en el desarrollo	X	X
	Dificultades en la fase final	X	X
Director de la tesis	Relación con el director	X	
	Valoración de la ayuda recibida	X	
	Relación con los doctorandos		X
	Tareas que debe desarrollar el director	X	X
Consejos y sugerencias	Sugerencias de mejora del Tercer Ciclo	X	X
	Consejos a Estudiantes	X	X
Valoraciones globales	Valoración global del Tercer Ciclo	X	X
	Opiniones RD 185/1985		X

Fuente: Arias, 1997

Los protocolos de las entrevistas a estudiantes y directores pueden consultarse en el Anexo II.

#### 4.7.6 Entrevistas a coordinadores y responsables relacionados con el Doctorado.

Considerando que la cantidad de informantes coordinadores de programa es pequeña, se diseñó una entrevista a realizar a responsables que estuviesen relacionados con los programas doctorales, con manejo importante de información que pudiera sernos de utilidad para el análisis.

La entrevista tuvo como temas los siguientes:

- Sentido, utilidad, fortalezas y debilidades de los programas doctorales
- Valoración general de los Cursos de Doctorado
- Fortalezas y debilidades de estos Cursos
- Oportunidades y amenazas para la formación de doctores en la UNAP en el contexto de los Cursos de la UPV

- Oportunidades y amenazas para la formación de doctores en la UNAP en el contexto de otras ofertas formativas propias de la UNAP, de Chile o de España.

## **4.8 Análisis de Datos**

### *4.8.1 Análisis cuantitativos*

Para el análisis estadístico de los datos se utilizaron los estadísticos descriptivos básicos entre los que destacan la media aritmética, la desviación típica, la asimetría y la curtosis. Para algunos de los análisis se utilizaron los Diagramas de Caja y los coeficientes estadísticos robustos asociados. En otros casos se utilizaron gráficos de medias simples para comparar entre programas y/o dimensiones y subdimensiones.

En los análisis de fiabilidad y validez de las escalas de medida manejadas se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para el análisis de la fiabilidad. Para los análisis de validez convergente se utilizaron coeficientes de correlación de Pearson.

Asimismo, en los casos que era pertinente se utilizaron pruebas de significación estadística de las diferencias y también de estimación del tamaño del efecto (coeficiente “eta”).

### *4. 8.2 Análisis cualitativos*

La información recogida en las preguntas abiertas del cuestionario, así como la recogida en las entrevistas se sometió a análisis cualitativo con las siguientes características:

1. Para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario se categorizó la información por tema al que respondía el informante, a partir de las unidades textuales que evidenciaran la alusión a la categoría. El formato de trabajo se muestra en el Anexo V.
2. Para el análisis de las entrevistas, se trabajó con síntesis estructuradas sucesivas del contenido de las respuestas emitidas por los informantes, hasta alcanzar una síntesis



global, por tema, que considerara las respuestas de todos los informantes, como se muestra en el Anexo V

3. En ambos procedimientos la información se registró y analizó por separado entre estudiantes/doctorandos y profesores/ directores.

## CAPITULO V

### RESULTADOS

<b>Introducción</b>	179
<b>5.1 Análisis de las preguntas cerradas del cuestionario de estudiantes y profesores</b>	180
5.1.1 Valoraciones de Estudiantes	180
5.1.1.1 Programa SDED	180
5.1.1.2 Programa PSD	182
5.1.1.3 Análisis Comparativo entre Programas	183
5.1.2 Valoraciones de Profesores	188
5.1.2.1 Programa PSD	188
5.1.2.2 Programa SDED	191
5.1.2.3 Análisis Comparativo entre Programas	192
<b>5.2. Análisis de las preguntas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas a estudiantes/doctorandos y profesores/directores de tesis</b>	194
5.2.1 Preguntas Abiertas del Cuestionario	194
5.2.1.1 Programa SDED	194
A. Estudiantes	194
B. Profesores	195
C. Síntesis estudiantes/profesores	195
5.2.1.2 Programa PSD	196
A. Estudiantes	196
B. Profesores	197
C. Síntesis estudiantes/profesores	199
5.2.2 Entrevistas	200
5.2.2.1 Cursos y Seminarios, Programa SDED	201
A. Estudiantes/Doctorandos	201
B. Profesores/Directores de tesis	202
5.2.2.2 Cursos y Seminarios, Programa PSD	204
A. Estudiantes/Doctorandos	204
B. Profesores/Directores de tesis	207
5.2.2.3 Valoraciones sobre la Tesis Doctoral obtenidas en las entrevistas	210
5.2.2.3.1 Programa SDED	210
A. Valoraciones de Estudiantes	210
B. Valoraciones de Profesores/Directores de Tesis	211
5.2.2.3.2 Programa PSD	213
A. Valoraciones de Estudiantes	213
B. Valoraciones de Profesores/Directores de Tesis	213

<b>5.3 Análisis de otros antecedentes en su relación con las valoraciones hechas por los participantes</b>	218
5.3.1 Confluencias y Divergencias entre la información cuantitativa y la información cualitativa	218
5.3.2 Valoración de los cursos en su relación con las características académicas y sociológicas de alumnos y profesores	225
5.3.2.1 Características académicas y sociológicas de alumnos y profesores	225
A. Características de los alumnos	226
A.1 Programa Sociedad Democrática Estado y Derecho (SDED)	226
A.2 Programa Psicodidáctica (PSD)	227
A.3 Inferencias a partir de las observaciones	228
B. Características de los profesores	230
B.1 Datos personales y académicos	230
B.1.1 Programa SDED	230
B.1.2 Programa PSD	230
B.2 Datos sobre los cursos impartidos y participación de los profesores	231
B.2.1 Programa SDED	231
B.2.2 Programa PSD	232
B.3 Inferencias a partir de las observaciones	233
5.3.3 Elementos relevantes de entrevista con responsables indirectamente relacionados con el Doctorado	235
<b>5.4 Fortalezas y debilidades: síntesis de las valoraciones de profesores, estudiantes y coordinadores</b>	239
5.4.1 Programa SDED	239
5.4.1.1 Fortalezas	239
5.4.1.2 Debilidades	243
5.4.1.3 Síntesis Programa SDED	245
5.4.2 Programa PSD	248
5.4.2.1 Fortalezas	248
5.4.2.2 Debilidades	250
5.4.2.3 Síntesis Programa PSD	255
<b>Síntesis del capítulo</b>	262

## **Introducción**

En este capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación, diferenciando resultados cuantitativos de resultados cualitativos, los que en un posterior análisis contrastaremos para encontrar su coherencia.

Se incorpora, además, un análisis de las características académicas y sociológicas de alumnos y profesores, cuyo propósito es encontrar antecedentes que nos permitan una mejor comprensión de las valoraciones registradas.

Finalmente, a modo de síntesis de las valoraciones hechas por los informantes, presentamos los resultados en la modalidad de fortalezas y debilidades, acompañados de observaciones textuales de los informantes para apoyar lo registrado.

## **5.1 Análisis de las preguntas cerradas del cuestionario de estudiantes y profesores**

Como se señalara en el capítulo anterior, el cuestionario aplicado a los estudiantes de los programas doctorales en estudio contempla 3 grandes dimensiones, referidas a:

1) El diseño del programa (DISE), en sus aspectos (subdimensiones) relacionados con el tema (DTEMA), los contenidos (DCON) y la organización (DORG).

2) Los recursos con los que se ha desarrollado el mismo (RECU), referidos a alumnos (RALUM), profesores (RPROF), apoyo entregado (RDES), material (RMAT), evaluación (REVAL), trabajos de investigación (RINV).

3) El valor del programa en cuanto a cumplimiento de expectativas (IT 32), utilidad (VUTIL). Otros aspectos consultados en el cuestionario corresponden a la valoración global que hacen los estudiantes respecto del programa (IT 38), la duración suficiente de los cursos (IT 39), y la tutoría por correo electrónico como ayuda para la investigación (IT 40).

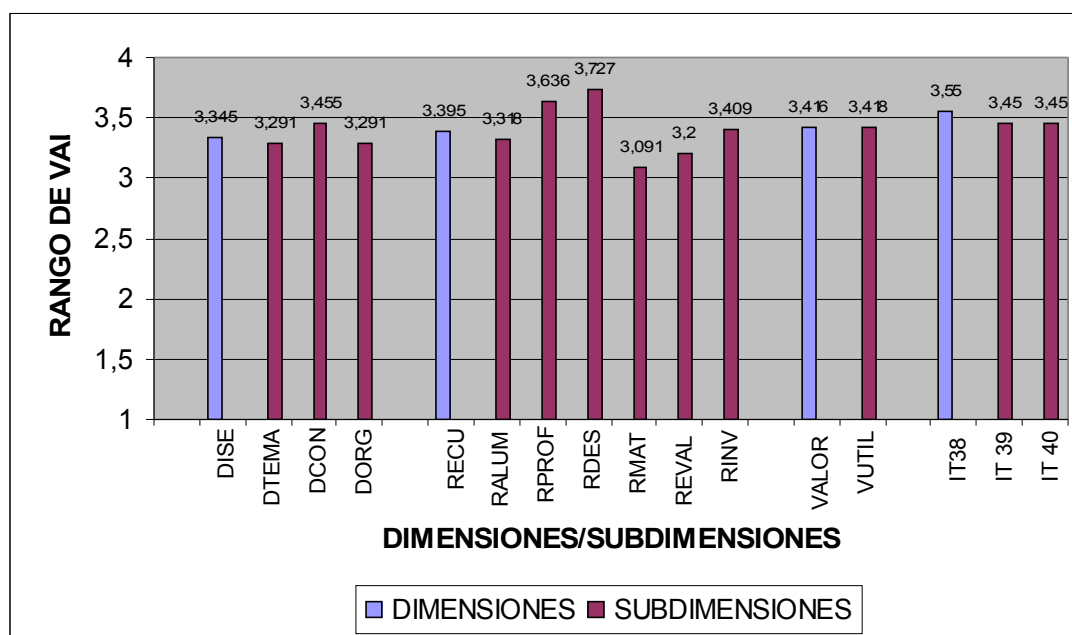
### 5.1.1 Valoraciones de Estudiantes

En un primer momento, se aborda los resultados de las percepciones valorativas de los estudiantes del doctorado “Sociedad Democrática, Estado y Derecho”

#### 5.1.1.1 Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED)

El Gráfico 1 muestra los resultados de las valoraciones que los estudiantes del programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho hicieron de los aspectos consultados. En el anexo IV, tabla 7.5 y 7.8 se presentan datos más completos sobre cada uno de los ítems y se recogen otros coeficientes estadísticos.

Gráfico 1: Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho, opinión de los estudiantes



Se aprecia en el Gráfico 1:

A) La dimensión mejor valorada por los estudiantes es Valoración/Utilidad (VALOR) (3,416), seguida muy de cerca por los Recursos/Desarrollo (RECU) (3,395), pero fundamentalmente los referidos a la subdimensión RDES -o sea, al apoyo que docentes y programa en general han brindado a los estudiantes-, y a la subdimensión profesorado (RPROF), cuyas medias se sitúan por encima de las medias de todas las demás dimensiones y subdimensiones: 3,727 y 3,636 respectivamente. Por el contrario, el Diseño del Programa es la dimensión menos valorada por los estudiantes (3,345), a la que contribuyen el diseño del tema y la organización.

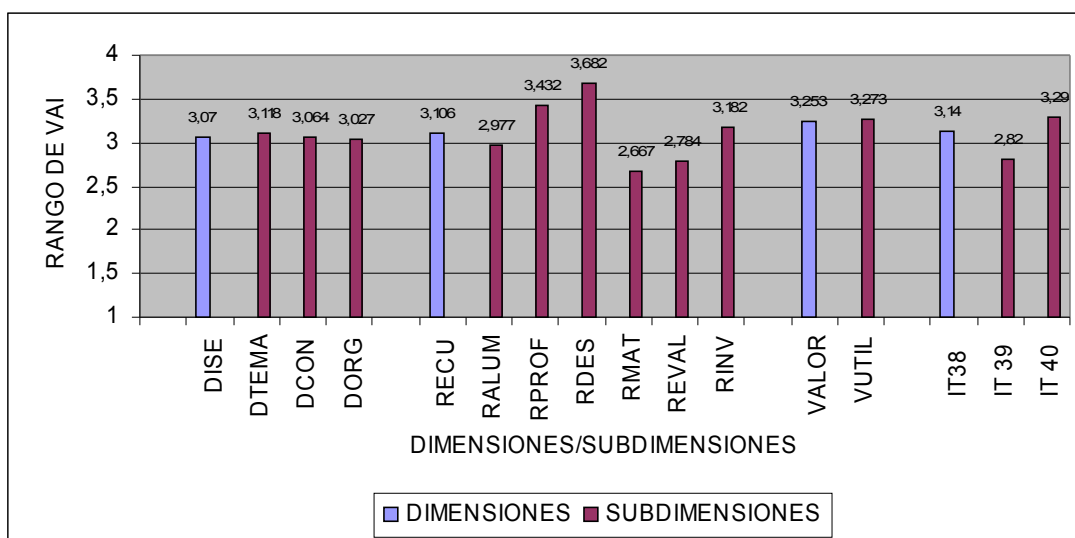
B) En cuanto a las subdimensiones, consideradas independientemente de las dimensiones en las que se cobijan, observamos que las que presentan la más alta valoración –como se reseña en el punto anterior- son RDES (Recursos Desarrollo), con 3,727 y RPRO (Recursos Profesorado), con 3,636. Las de más baja valoración, en tanto, corresponden a “Recursos Materiales” (3,091) y “Recursos Evaluativos” (3,2).

C) De los ítems que no pertenecen a una dimensión, el mejor valorado es el IT 38, correspondiente a la valoración global del programa (3,55). En tanto, el IT 39 y el IT 40 –referidos a duración suficiente de los cursos y tutoría por correo electrónico como ayuda para la investigación, respectivamente- presentan ambos igual valoración, la que es muy cercana a la mayor (3,45).

### 5.1.1.2 Programa Psicodidáctica (PSD)

Los resultados del programa Psicodidáctica se registran en el Gráfico 2. En el anexo IV, tablas 7.5 y 7.9, se presentan datos más completos sobre cada uno de los ítems y recogiendo otros coeficientes estadísticos.

Gráfico 2: Programa Psicodidáctica, opinión de los estudiantes



Observaciones al Gráfico 2:

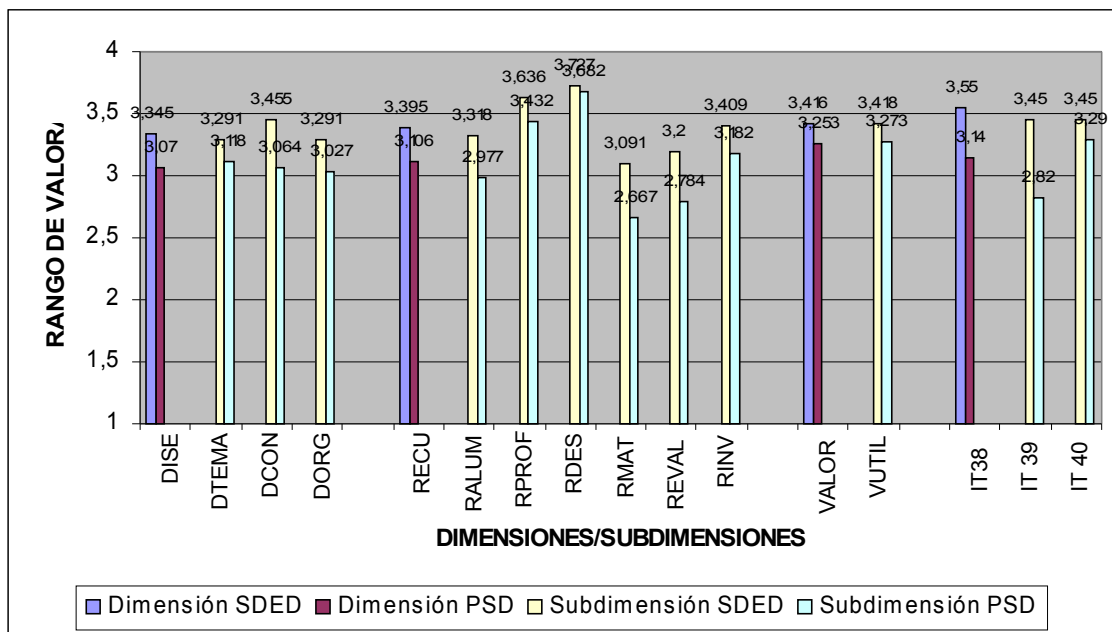
A) Igual que en el gráfico anterior, observamos que las valoraciones más altas del Programa de Psicodidáctica corresponden a la dimensión Valoración/Utilidad (VALOR) (3,253), seguida de Recursos/Desarrollo (RECU) (3,106). La dimensión Diseño del Programa (DISE) (3,07) presenta la más baja valoración, aún cuando se sitúa bastante cerca de RECU. En la dimensión Recursos/Desarrollo es notable la contribución que hacen al puntaje las subdimensiones RDES (Recursos Desarrollo), con una media de 3,682, y RPROF (Recursos Profesorado), con una media de 3,432. Se repite el fenómeno del programa analizado en el punto anterior.

B) La subdimensiones -consideradas independientemente- menos valoradas son RMAT (Recursos Materiales) y REVAL (Recursos Evaluativos), con una media de 2,667 y 2,784, respectivamente.

C) Cercana a los resultados del punto anterior, se encuentra la valoración hecha al ítem 39 (IT 39), referido a la duración suficiente de los cursos, con una media de 2,82.

### 5.1.1.3 Análisis Comparativo entre Programas

Gráfico 3: Comparación Programas SDED y PSD, opinión de los estudiantes



En el anexo IV, tablas 7.6, 7.7 y 7.10, se presentan datos más completos recogiendo las pruebas estadísticas de comparación de medias.

El Gráfico 3 registra los resultados por dimensión y subdimensión para los dos programas en estudio. Al respecto podemos hacer las siguientes observaciones:

En cuanto a las Dimensiones:

A) Para ambos programas, la dimensión mejor valorada es Valoración/Utilidad (VALOR): 3,416 para SDED, y 3,253 para PSD.

B) Aún cuando pudiese objetarse la comparación entre los resultados de un simple ítem y los resultados de una dimensión, es notable que el ítem 38 (IT 38) presenta –para el caso del



programa SDED- la más alta valoración de todos los aspectos consultados (3,55). Del mismo modo, para el programa de PSD, el aspecto peor valorado de todos los consultados se registra en la respuesta al ítem 39 (IT 39), con una media de 2,82.

En cuanto a las Subdimensiones:

D) Para ambos programas, 1) las subdimensiones peor valoradas corresponden a RMAT (Recursos Materiales), con una media de 3,091 en los estudiantes de Soc. Demo. E. y D. y, de 2,667 en los de Psicodidáctica; y a REVAL (Recursos Evaluación), con 3,2 para el primer programa y 2,784 para el segundo. 2) En cambio, las subdimensiones mejor valoradas corresponden a Recursos/Desarrollo (RDES), con 3,727 en Soc. Demo. E. y D., y con 3,682 en Psicodidáctica; y a Recursos/Profesorado (RPROF), con 3,636 en Soc. Demo. E. y D., y con 3,432 en Psicodidáctica.

B) En el Gráfico 3 es posible apreciar con un mayor nivel de detalle las diferencias en el grado de valoración hechas por los alumnos de ambos programas. Así, el programa SDED, en comparación con PSD, valora con mayor puntuación cada una de las subdimensiones consultadas, produciéndose las mayores diferencias en las subdimensiones RMAT (0,424); REVAL (0,416); DCON (0,391) y RALUM (0,341), con puntaje a favor generado por SDED.

C) Un segundo eje de análisis es la comparación entre Programas de los resultados obtenidos. Estas diferencias son siempre a favor del Programa de SDED frente al PSD. Debemos ser prudentes en la interpretación de estos resultados ya que, desde el enfoque de evaluación que defendemos, cualquier análisis debe ser adecuadamente contextualizado. Así, debemos analizar ambos programas primero por separado analizando en cada uno de ellos cuáles son los aspectos mejor y peor valorados. Sin embargo, es útil y pertinente manejar un segundo eje de análisis que podríamos llamar “comparativo”. Es decir, podemos utilizar como referencia los resultados de programas desarrollados en el mismo espacio temporal y físico lo que implica la equivalencia de muchos elementos contextuales.

Ciertamente, las valoraciones hechas por los estudiantes del programa PSD son, en general, inferiores a las de SDED, destacando la respuesta al ítem 39 (IT 39), con una diferencia de 0,63 puntos. En cuanto a las dimensiones y subdimensiones, estas diferencias únicamente son estadísticamente significativas en el caso de la subdimensión de “Contenidos”

de la dimensión de “Diseño”. Sin embargo, el pequeño tamaño de las muestras manejadas explica en parte este hecho. Para apreciar mejor la relevancia de estas diferencias podemos servirnos del coeficiente “eta” como indicador del tamaño del efecto o cuantía absoluta de estas diferencias. En el Anexo IV tenemos las Tablas 7.6, 7.7 y 7.11, que dan cuenta tanto de las pruebas de significación estadística de las diferencias como del tamaño del efecto. Analizando dichas tablas observamos que las diferencias son importantes ( $\eta > 0,30$ ) para el caso de la dimensión de “Recursos” y las subdimensiones de “Diseño-Contenidos” y de “Recursos-Evaluación”. Con diferencias relevantes ( $0,25 < \eta < 0,30$ ) tenemos la dimensión de “Diseño” y la valoración global del programa (It38). Asimismo, con el mismo nivel de diferencias tenemos las subdimensiones de “Recursos-Material” y “Recursos-Alumnado”.

Un análisis más minucioso de estos resultados nos puede permitir precisar con mayor claridad las confluencias y divergencias entre estudiantes de ambos programas en sus niveles de satisfacción. Este análisis más detallado consiste en el análisis ítem a ítem de los resultados encontrados y de las diferencias entre ambos programas en dichos ítems que han conformado las dimensiones y subdimensiones. Las tablas con los datos concretos se pueden consultar en el ANEXO IV. En dicho ANEXO, en las Tablas 7.8 y 7.9 se presentan las medias obtenidas por cada ítem en cada Programa y las pruebas de significación estadística de estas diferencias. Como puede observarse muchos de estos ítems presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, dado el pequeño número de sujetos con que contamos, más interesante aún pueden resultar los coeficientes “eta” de tamaño del efecto o cuantía de las diferencias que se presentan en la Tabla 7.11 del mismo ANEXO IV. Basándonos en este índice podemos observar los siguientes grupos de ítems en los que cabe destacar la existencia de diferencias importantes e incluso muy importantes entre ambos programas:

*Diferencias muy importantes ( $\eta > 0,40$ ):*

- 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa
- 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado
- 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa
- 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos

En estas cuestiones es donde mayores diferencias aparecen entre ambos programas que, recordemos, comparten numerosos e importantes elementos contextuales. En este sentido, estos aspectos pueden ser relevantes para analizar las especificidades de ambos programas que pudieran explicar estas diferencias. Por el momento nos limitamos a describir dichas diferencias.

La diferencia mayor se encuentra en el ítem 4 que pertenece a la subdimensión de “Contenidos” de la dimensión de “Diseño del Programa”. En este ítem, SDED obtiene una puntuación 3,73 y PSD 3,09. Es decir, los estudiantes muestran un nivel de satisfacción cercano al máximo en el juicio que hacen respecto a la consistencia entre las materias y el programa. Sin embargo, en el caso de PSD el nivel de satisfacción sería calificado de medio. Será necesario indagar qué aspectos juzgan los estudiantes de PSD que están ausentes de las materias.

La siguiente cuestión con diferencias muy importantes es el ítem 7 respecto a la profundidad con que han podido tratarse los temas. Mientras SDED tiene una puntuación media-alta (3,27), PSD tiene una puntuación mucho más moderada (2,68). También es una cuestión de la subdimensión de “Contenidos” como en el caso anterior. Otra cuestión que muestra diferencias muy importantes es el ítem 39, que no está anidado en esta subdimensión pero su contenido hace referencia a algo similar (la suficiencia de la duración de los cursos). Todo ello nos lleva a interrogarnos sobre la naturaleza y alcance de las materias impartidas en el Programa de Psicodidáctica. Sin embargo, estas evidencias deben contrastarse tanto con las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del cuestionario y de la entrevista como también con la información recogida de los profesores.

Finalmente, el ítem 18 recoge también diferencias importantes entre los programas. Mientras que en SDED la media es de 3,45 (nivel alto), en PSD el nivel sería medio (2,82). Este ítem pertenece a la subdimensión de “Alumnado” de la dimensión de “Recursos/Desarrollo”. Implica un reconocimiento por parte del alumnado de PSD de una menor preparación previa para abordar los contenidos del programa.

*Diferencias importantes ( $0,30 < eta < 0,40$ ):*

- 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado
- 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente
- 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente

Con diferencias importantes tenemos cuestiones de diversa naturaleza (31, 9 y 26). La cuestión 9 pertenece a la misma subdimensión de “Contenidos” que las cuestiones citadas anteriormente incidiendo en el mismo problema con respecto a las materias. En concreto, se trata ahora de la coordinación entre los profesores para ofrecer una enseñanza coherente y estructurada por lo que estaríamos hablando de la presencia o no de solapamientos, lagunas o complementariedades entre las materias.

Las otras dos cuestiones (26, 31) hacen referencia a aspectos de la dimensión de “Recursos-Desarrollo”, una de ellas relativa a la evaluación y la otra al material. Es de destacar que en la cuestión relativa al material/infraestructura (existen suficientes dotaciones...) el programa de PSD ha obtenido una puntuación muy baja (2,29) y la más baja entre todas las cuestiones. Así pues, nos encontramos con dos Programas desarrollados en el mismo Campus que muestran diferencias importantes en la satisfacción con respecto a las infraestructuras destacando el nivel muy bajo de satisfacción que ha obtenido el programa de PSD. Será necesario contrastar este resultado con las respuestas de los estudiantes y de los profesores al resto de instrumentación.

*Diferencias apreciables ( $0,25 < eta < 0,30$ ):*

- 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante
- 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada
- 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas
- 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa

28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos

Finalmente, tenemos otras cuestiones con diferencias reseñables como son la 1, 14, 12, 38 y 28. Estas cuestiones se refieren a diversas subdimensiones y será necesario analizarlas en profundidad a la luz de los resultados obtenidos en el resto de instrumentos.

Sin embargo, podemos destacar la presencia del ítem 38 que sería como la satisfacción global con los cursos recibidos. En este ítem es también apreciable una mayor satisfacción con el Programa de SDED. El nivel de diferencia encontrado en este ítem avala la validez del instrumento en su conjunto ya que, como hemos visto, en los ítems concretos encontramos diferencias de diverso tipo pero donde siempre son a favor del programa SDED. Estas diferencias son de diversa cuantía desde diferencias muy importantes a diferencias nulas. En este sentido es coherente que el ítem que recoge la satisfacción global no sea extremo al ponderar niveles diferentes de satisfacción a cuestiones concretas.

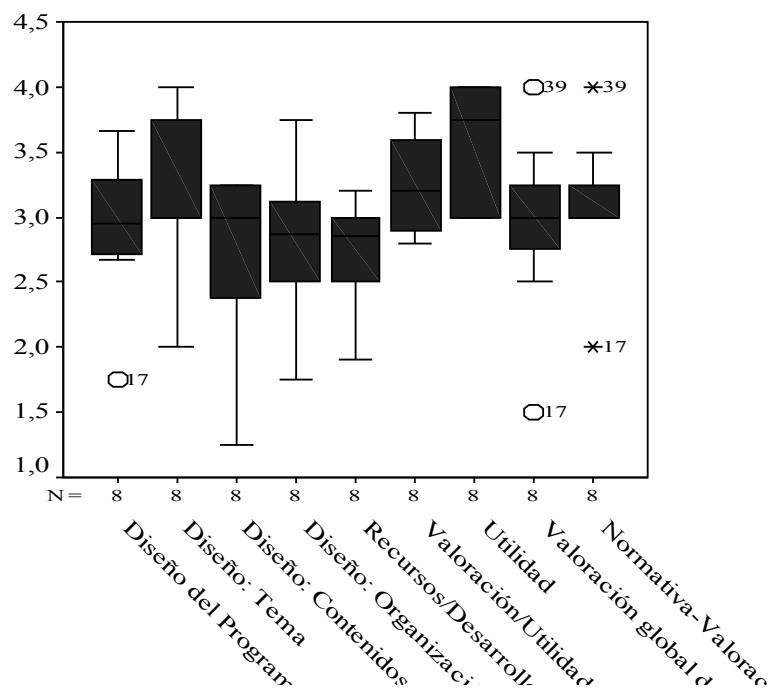
Asimismo, cabe mencionar que el resto de cuestiones donde se detectan diferencias apreciables pertenecen a diversas dimensiones y subdimensiones que ya han aparecido en los niveles de diferencias importantes y muy importantes. De esta manera estaríamos corroborando los anteriores análisis. Así, la cuestión 1 incide de alguna manera sobre los contenidos aunque esté encuadrada en la subdimensión de “Tema/objetivos”. La cuestión 14 hace referencia a la secuenciación de los cursos. La cuestión 12 hace referencia a la preparación de las clases por parte de los profesores. Finalmente la cuestión 28 hace referencia a la subdimensión de “Evaluación” de la dimensión de “Recursos-Desarrollo” que ya había aparecido anteriormente.

## 5.1.2 Valoraciones de profesores

### 5.1.2.1 Programa Psicodidáctica (PSD)

El Gráfico 4 registra las valoraciones por dimensión y subdimensión que hacen los profesores del programa PSD.

Gráfico 4. Valoraciones por Dimensión Profesores Programa PSD



Observaciones:

A) La valoración más positiva de los profesores de PSD está referida a la subdimensión “Utilidad”, pues, como podemos ver, la línea horizontal que cruza esta caja (mediana) es la más alta de todas colocándose más o menos en el nivel de 3,75. A una cierta distancia tenemos el conjunto de la dimensión “Valoración/Utilidad” con una mediana alrededor de 3,25. Luego tenemos varias dimensiones con medianas alrededor del valor 3 (Diseño del Programa; Recursos/Desarrollo; Valoración Global).

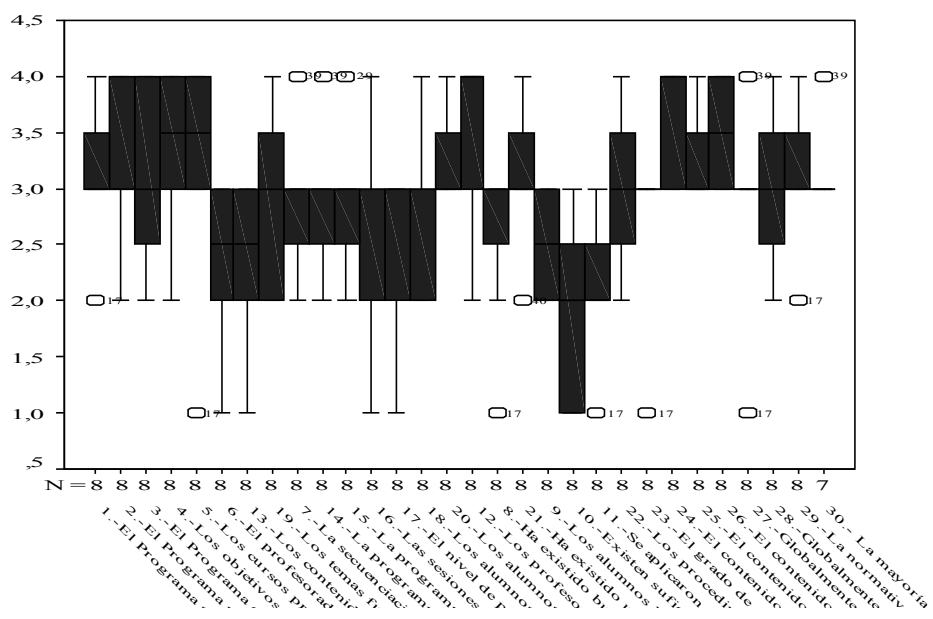
B) En cuanto a la variabilidad o dispersión de las opiniones manifestadas sobre cada una de las dimensiones en consulta, las cajas con mayor altura (desviación intercuartil) parecen ser las relativas a “Diseño: Contenidos” y “Utilidad”. Serían las cuestiones en las cuales se da

mayor disparidad de opiniones. Por el contrario, serían las dimensiones “Recursos/Desarrollo”, “Valoración Global” y “Normativa” las que reflejan mayor acuerdo o similitud de opinión.

C) En un análisis más minucioso de estos resultados, observamos algunos casos con opiniones extremas. En efecto el profesor con etiqueta “39” tiene una opinión extremadamente positiva en la “Valoración global” y en “Normativa”. Por el contrario el profesor con etiqueta “17” tiene una opinión extremadamente negativa en “Diseño del Programa”, “Valoración Global” y “Normativa”.

Los Gráficos 5 y 6 registran valoraciones más pormenorizadas de los profesores en cada uno de los ítems del cuestionario.

Gráfico 5. Valoraciones por Ítem, Profesores Programa PSD



Si bien resulta un tanto complejo ordenar la mirada cuando se registran resultados de todos los ítems en consulta (30), puede observarse en el Gráfico 5 que:

A) Las cuestiones sobre las cuales hay opiniones más positivas son la 4, 5, 12, 24 y 26; es decir, las relativas a si “los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado” (12), si “el contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores” (24), si “los objetivos del programa estaban previamente definidos y con claridad” (4); si “los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la

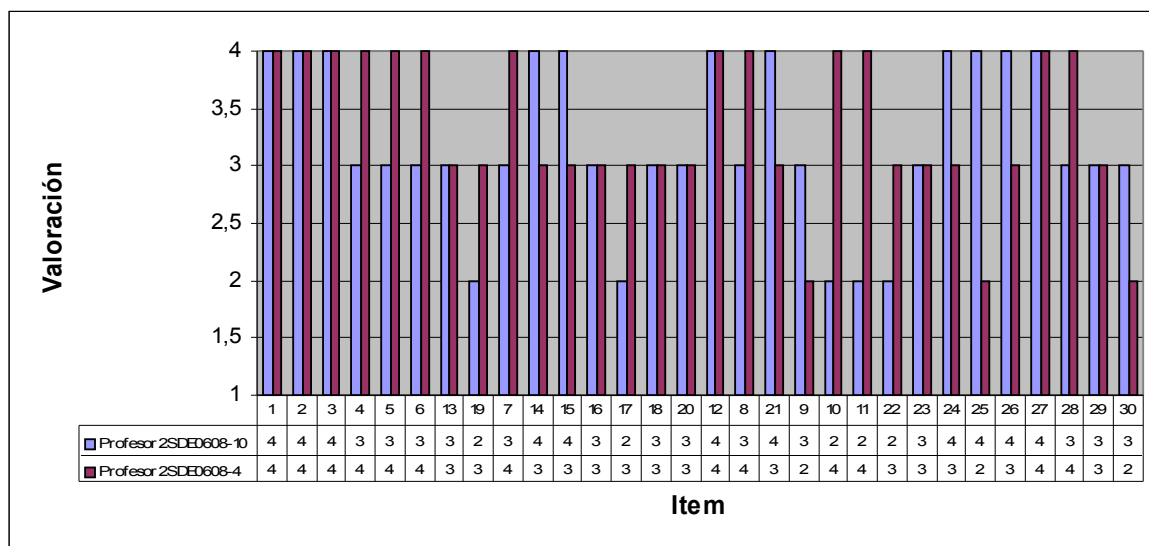
temática del programa” (5); y si “el contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos” (26).

B) Las cuestiones que reciben una opinión más negativa son la 10 y la 11, esto es, las relativas a si “*existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente*” (10), y si “*se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos*” (11). Las cuestiones 6, 13 y 9 reciben también una valoración negativa pero no tan extrema, y están referidas a temas como la coordinación entre el profesorado, la coordinación de contenidos entre los diferentes cursos, y medios con que han contado los alumnos para sus trabajos de investigación.

C) Respecto a la variabilidad, vemos que es la cuestión 10 aquella que parece tener mayor diversidad de opiniones seguida de la 19 y la 3. Por el contrario, son las cuestiones 28, 23, 1, 7, 14, 15, 20, 8, 11, 25 y 30 las que muestran mayor similitud de opiniones.

#### 5.1.2.2 Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED)

Gráfico 6: Programa SDED, opinión de los profesores



En el Programa SDED únicamente contamos con dos profesores informantes. Esto nos permite un análisis más pormenorizado, de caso, de las opiniones recabadas. En el Gráfico 6



se presentan las opiniones de ambos profesores a cada una de las cuestiones. De los datos registrados podemos inferir lo siguiente:

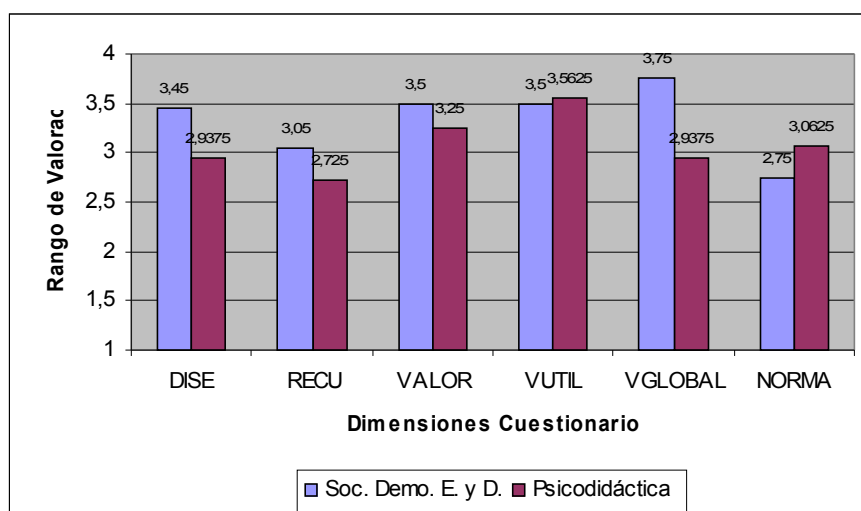
A) Los ítems con mayor valoración para el profesor informante 10 son el 1, 2, 3, 14, 15, 12, 21, 24, 25, 26 y 27. Coincide con esta valoración el profesor informante 4 en los ítems 1, 2, 3, 12 y 27, es decir, en los referidos a que el programa se centró en un tema socialmente relevante (1); que el programa abordó temas de interés científico actual (2); que responde a carencias formativas (3); que los profesores han preparado cuidadosamente las clases impartidas (12); y que existió una buena disposición de los profesores a colaborar y atender consultas.

B) Los ítems con menor valoración (2) para el informante 10 son el 19, 17, 10, 11 y 22, referidos a la profundidad adecuada con que fueron tratados los temas (19); lo apropiado del nivel de preparación científica de los estudiantes para seguir el curso (17); la existencia de suficientes dotaciones para desarrollar el programa (10); la aplicación de criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos (11) y procedimientos de evaluación que permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos (22). En tanto que el informante 4 valoró con menor puntuación (2) los ítems 9, 25 y 30, esto es, los referidos a si los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos de investigación (9); si el contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario (25) y si la mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo.

### 5.1.2.3 Análisis Comparativo entre Programas

El Gráfico 7 registra las valoraciones que los profesores informantes de ambos programas hacen de las dimensiones y subdimensiones consultadas.

Gráfico 7: Programas SDED y PSD, opinión de los profesores



Las observaciones que cabe hacer en relación al Gráfico 7 son:

A) Si bien la cantidad de profesores informantes en el programa SDED es mínima (2), parece útil graficar sus valoraciones para observar diferencias entre éstas, y las del programa PSD.

B) Hay bastante confluencia en las valoraciones que los profesores de ambos programas dan a la subdimensión de “Valor-utilidad” y a la dimensiones de “Valor”. Diferencias pequeñas pero apreciables las encontramos en la dimensión de “Normativa” y en la de “Recursos”. Las divergencias más importantes las encontramos en las dimensiones de “Diseño” y de “Valoración Global”. Las diferencias son a favor del Programa SDED. Estos resultados de alguna manera serían coincidentes con lo encontrado entre los estudiantes si bien podemos observar que las diferencias entre programas se moderan en el caso de los profesores como informantes, seguramente debido a dos limitaciones importantes: el número de informantes es menor y, los informantes-profesores evalúan su propia actividad mientras que los estudiantes valoran fundamentalmente la actividad del colectivo profesores (auto versus heteroevaluación).

## **5.2 Análisis de las preguntas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas a estudiantes/doctorandos y profesores/directores de tesis**

### 5.2.1 Preguntas abiertas del cuestionario

Como señaláramos en el capítulo anterior, las preguntas abiertas del cuestionario apuntaban a conocer posibles comentarios o sugerencias, tanto de estudiantes como de profesores, en tres de los ámbitos del Programa: 1) Objetivos/Contenidos, 2) Realización/metodología y 3) Utilidad.

#### 5.2.1.1 Programa SDED

##### A. Estudiantes

A.1 En relación al ámbito Objetivos/Contenidos, los estudiantes de SDED: a) expresaron su satisfacción general con objetivos y contenidos del programa, catalogando como “excelente” el desarrollo de los contenidos y el nivel de los profesores; b) expresaron la necesidad de aumentar los volúmenes de la Biblioteca especializada del doctorado.

A.2 En cuanto a la Realización/Metodología: a) expresaron satisfacción general con la realización del programa, manifestando que *“los profesores aportaban adecuado apoyo visual y materiales de estudio para cada uno de los módulos”*; b) Como aspectos que limitaron el logro de objetivos y propósitos de los alumnos, manifestaron que: b.1 el formato modular, excesivamente comprimido, en que se realizan los cursos no permite un proceso de integración de los contenidos entre los distintos módulos; y b2) las exigencias de aprobación fueron muy menores para cada módulo y -en la mayoría de ellos- ni siquiera hubo procesos de evaluación explícitos que permitieran dar cuenta de los aprendizajes.

A.3 En cuanto a la Utilidad del programa, los estudiantes: a) valoran ésta en los ámbitos de la investigación, del trabajo docente y en el del ejercicio profesional; b) consideran que el programa responde también a necesidades de oportunidad de los profesionales de provincia, atendido el centralismo extremo de Chile en estas materias; y c) valoran la reputación de profesores –científicos acreditados en diferentes áreas del Derecho y de las Ciencias Sociales- como factor de éxito del programa.

## B. Profesores

B.1 En relación al contenido del programa, los profesores manifiestan que éste, al ser deliberadamente amplio, permite reforzar su objetivo formativo, lo que resulta relevante para el aprovechamiento del alumno.

B.2 En cuanto a la Realización /Metodología, consideran que la distancia geográfica profesor-alumno dificulta la discusión y corrección de los trabajos. Una circunstancia que es relevante cuando se trata de un programa que pretende el desarrollo de capacidades de investigación.

B.3 Respecto de la utilidad, el programa les ha parecido muy útil para cubrir el doble objetivo de formación en la disciplina y formación para la investigación.

## C. Síntesis estudiantes/profesores preguntas abiertas cuestionarios SDED:

<b>Aspecto</b>	<b>Valoración Estudiantes/profesores</b>
Objetivos/Contenido	Excelentes, el desarrollo de los contenidos y el nivel del profesorado, destacándose la amplitud deliberada de contenidos, lo que ha permitido reforzar el objetivo formativo del programa. No obstante, se requiere aumentar los volúmenes de la biblioteca especializada del doctorado.
Realización/Metodología	a) Adecuado apoyo visual y materiales de estudio aportados por los profesores. b) Formato modular excesivamente comprimido, lo que no permitió un proceso de integración de los contenidos entre los distintos módulos. c) La distancia geográfica dificulta la discusión y corrección de los trabajos, lo que es más grave cuando se trata de desarrollar capacidades de investigación. d) Exigencias de aprobación muy menores, y en la mayoría de los módulos ni siquiera hubo procesos de evaluación explícitos que permitieran dar cuenta de los aprendizajes.
Utilidad	El programa ha sido útil tanto para la investigación, el trabajo docente y el ejercicio profesional, como para las oportunidades que requieren los profesionales de provincia, atendido el centralismo extremo de Chile en estas materias. La reputación de profesores –científicos acreditados en diferentes áreas del Derecho y de las Ciencias Sociales- ha constituido un factor de éxito del programa.

### 5.2.1.2 Programa PSD

#### A. Estudiantes

A.1 En cuanto a los Objetivos y Contenidos, en general, éstos han sido adecuados, destacándose el alto nivel de adaptabilidad/flexibilidad del programa (contenidos, horarios, etc.) a las necesidades del contexto. No obstante, es necesario reorientar algunos aspectos del programa, tales como: a) carencias en el tema investigativo y en el de la Psicología, priorizando temáticas demasiado específicas como educación Física y Música; b) focalización de los cursos en las tesis doctorales de cada profesor más que en las temáticas sugeridas por el nombre; c) Ausencia de ámbitos ejes sobre Ciencias Sociales, Sociedad del Conocimiento, Gestión, Proyectos Educativos y Evaluación.

Aspectos que limitaron el logro de objetivos y/o propósitos de los alumnos fueron: a) falta de contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación, que potenciaran el tema investigativo, el que estuvo bastante ausente en el desarrollo del programa; b) imposibilidad de tomar asignaturas electivas que permitieran profundizar otras líneas de investigación.

A.2 En lo relativo a la Realización/ Metodología, los estudiantes manifiestan una apropiada realización del programa, a nivel general, permitiendo opiniones y aportes por parte de los estudiantes. No obstante, hay aspectos que es necesario reorientar o mejorar.

En lo metodológico, sería necesario reorientar: a) clases con exceso de presentaciones multimedia y escasas actividades prácticas (como debates, reflexión, lecturas dirigidas, presentaciones orales, etc.), que promuevan el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de conocimientos entre profesores y alumnos; b) metodologías centradas en favorecer el aprendizaje de contenidos más que la aplicación de los mismos; c) escasa coordinación entre los docentes, los que presentaron metodologías ajustadas a los requerimientos personales pero con criterios distintos entre ellos.

En lo administrativo, la pésima administración/coordiación del doctorado desde Iquique, lo que se manifestó en: a) entrega inoportuna e inequitativa del material enviado por los profesores en muchos de los módulos; b) carencia de infraestructura adecuada en la UNAP (salas, equipos multimedia, etc.); y c) pésima comunicaci3n de la informaci3n pr3ctica, relativa a horarios, salas, etc.

A.3 En cuanto a la Utilidad, el programa fue 3til en los 3mbitos de: a) el trabajo docente, permitiendo el acercamiento a las teor3as del aprendizaje, a los procesos did3cticos en las distintas disciplinas y a un marco referencial actual y pertinente, contribuyendo, adem3s, a mejorar los sistemas de ense1anza de los estudiantes/profesores, as3 como a ampliar la visi3n respecto de la realidad educativa; b) la investigaci3n, entregando herramientas claves para utilizar en una investigaci3n, y posibilitando la actualizaci3n de conocimientos y el acceso de los estudiantes a fuentes directas sobre temas de 3ndole cient3fica; c) la formaci3n profesional, mediante el aprendizaje y desarrollo de nuevos temas.

## B. Profesores

### B1. Objetivos/Contenidos

En t3rminos generales, algunos profesores opinan que el programa carece de una visi3n global y estructurada, visualiz3ndose como una amalgama mal cohesionada de diversos temas, y con un cariz m3s bien especulativo, cuesti3n que se manifiesta en: a) un abuso evidente de cr3ditos y materias en los temas relativos al Autoconcepto -que puede considerarse una l3nea de investigaci3n marginal dentro de la Psicolog3a actual y muy particularmente en el campo de la Psicodid3ctica- , y un d3ficit de contenidos y objetivos en las 3reas de las did3cticas espec3ficas y en relaci3n a ellas, de la Psicolog3a de la Educaci3n; y b) percepci3n de incoherencias entre los objetivos/contenidos planteados para el programa y su desarrollo en la pr3ctica, esto es, han existido presiones –de forma p3blica y privada- a los estudiantes por parte del director del Curso para que no elijan determinados temas o a determinados tutores, lo que ha provocado que estudiantes con determinadas necesidades e intereses de investigaci3n hayan acabado realizando trabajos distintos y con tutores poco preparados.

Un aspecto del programa para el que se sugiere una reorientación es la temática de “*nuevas tecnologías e innovación educativa*”, la que debe pasar de ser un conocimiento transversal a volverse en verdadero núcleo duro de un trabajo de investigación desarrollado en la sociedad del conocimiento.

## B.2 Realización/ Metodología

Condiciones de realización muy precarias, que incluyeron: 1) tardanza en el inicio de las clases, debido a trámites administrativos, no disponibilidad a tiempo de medios informáticos, puntualidad del profesor y/o de los estudiantes; 2) la coordinación se desentendió –totalmente en algunos casos- del transporte y atención de los profesores; 3) cambio continuo -sin previo aviso- del aula programada para las clases; 4) interrupción constante de las sesiones por parte del coordinador, para entregar informaciones menores a los estudiantes; 5) pésimas condiciones de infraestructura y materiales en algunos de los cursos: cañón de proyección averiado, ordenadores obsoletos, pésima conexión a Internet.

Aspectos de la realización del programa que limitaron el logro de objetivos y/o propósitos inicialmente definidos para éste fueron: 1) la mayor parte de los estudiantes carece de la formación metodológica necesaria al no haber recibido todas las asignaturas necesarias o parte de ellas; 2) contenidos y objetivos excesivamente concentrados en un escaso tiempo, sumados a la extensa jornada laboral de los estudiantes, han impactado negativamente en el nivel de asistencia, participación y disposición de los alumnos en las clases presenciales.

## B.3 Utilidad

El programa es útil en el ámbito de la investigación, al facilitar perspectivas de investigación y que los estudiantes puedan conocer a reputados investigadores que podrían dirigirles los Trabajos Fin de Master y la Tesis Doctoral. Sin embargo, este propósito es sólo en teoría, pues el curso está desenfocado con respecto a los intereses y necesidades de los estudiantes por el abuso en algunos contenidos y la precariedad en otros.

La utilidad del programa podría multiplicarse con la implicación de la propia universidad, a través de diferentes servicios, en la manera de gestionar, transmitir y crear conocimiento.

### C. Síntesis Estudiantes/Profesores

Aspecto	Valoración Estudiantes/profesores
Objetivos/ Contenidos	<p>En cuanto a los Objetivos y Contenidos, éstos han sido, en general, adecuados, destacándose el alto nivel de adaptabilidad/flexibilidad del programa (contenidos, horarios, etc.) a las necesidades del contexto.</p> <p>No obstante, existe la percepción en algunos profesores de que el programa carece de una visión global y estructurada, visualizándose más bien como una amalgama mal cohesionada de diversos temas, y con un cariz más bien especulativo. Esta cuestión se evidencia en: a) un abuso evidente de créditos y materias en los temas relativos al Autoconcepto -que puede considerarse una línea de investigación marginal dentro de la Psicología actual y muy particularmente en el campo de la Psicodidáctica- , y un déficit de contenidos y objetivos en las áreas de las didácticas específicas y en relación a ellas, de la Psicología de la Educación; b) la casi ausencia del tema metodología de la investigación, y de contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación; c) la percepción de incoherencias entre los objetivos/contenidos planteados para el programa y su desarrollo en la práctica, esto es, han existido presiones –de forma pública y privada- a los estudiantes por parte del director del Programa para que no elijan determinados temas o a determinados tutores, lo que ha provocado que estudiantes con determinadas necesidades e intereses de investigación hayan acabado realizando trabajos distintos y con tutores poco preparados.</p> <p>Otros aspectos que limitaron el logro de objetivos y/o propósitos de los alumnos, y que sería prudente reorientar son: a) prioridad a temáticas demasiado específicas como educación Física y Música, en desmedro de los temas Psicología de la Educación e Investigación ; b) focalización de los cursos en las tesis doctorales de cada profesor más que en las temáticas sugeridas por el nombre; c) Ausencia de ámbitos ejes sobre Ciencias Sociales, Sociedad del Conocimiento, Gestión, Proyectos Educativos y Evaluación; d) inexistencia de asignaturas electivas que permitieran profundizar otras líneas de investigación; y e) la temática “Nuevas tecnologías e Innovación Educativa” tiene el carácter de conocimiento transversal, en tanto que debiera transformarse en un verdadero núcleo duro de un trabajo de investigación desarrollado en la sociedad del conocimiento.</p>
Realización/Metodología	<p>Apropiada realización del programa a nivel general, permitiendo opiniones y aportes por parte de los estudiantes. No obstante, hay aspectos que es urgente y necesario reorientar o mejorar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En lo metodológico, a) clases con exceso de presentaciones multimedia y escasas actividades prácticas (como debates, reflexión, lecturas dirigidas, presentaciones orales, etc.), que promuevan el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de conocimientos entre profesores y alumnos; b) metodologías centradas en favorecer el aprendizaje de contenidos más que la aplicación de los mismos; c) escasa coordinación entre los docentes, los que presentaron metodologías ajustadas a los requerimientos personales pero con criterios distintos entre ellos.</li> <li>2. En lo administrativo, a) la pésima administración/coordinación del doctorado desde Iquique, manifestada en: a 1) entrega inoportuna e inequitativa del material enviado por los profesores en muchos de los módulos; a.2) pésima comunicación de la información práctica, relativa a horarios, salas, etc.; b) la carencia o pésimas condiciones de infraestructura adecuada y materiales en la UNAP (salas, equipos multimedia, etc.); c) la coordinación se desentendió –totalmente en algunos casos- del transporte y atención de</li> </ol>



	<p>los profesores;</p> <p>Aspectos de la realización del programa que limitaron el logro de objetivos y/o propósitos inicialmente definidos para éste fueron: 1) la mayor parte de los estudiantes carece de la formación metodológica necesaria al no haber recibido todas las asignaturas necesarias o parte de ellas; 2) contenidos y objetivos excesivamente concentrados en un escaso tiempo, sumados a la extensa jornada laboral de los estudiantes, han impactado negativamente en el nivel de asistencia, participación y disposición de los alumnos en las clases presenciales.</p>
<b>Utilidad</b>	<p>En cuanto a la Utilidad, el programa fue útil en los ámbitos de: a) el trabajo docente, permitiendo el acercamiento a las teorías del aprendizaje, a los procesos didácticos en las distintas disciplinas y a un marco referencial actual y pertinente, contribuyendo, además, a mejorar los sistemas de enseñanza de los estudiantes/profesores, así como a ampliar la visión respecto de la realidad educativa; b) la investigación, entregando herramientas claves para utilizar en una investigación, y posibilitando la actualización de conocimientos, el acceso de los estudiantes a fuentes directas sobre temas de índole científica y el conocimiento de reputados investigadores que podrían dirigirles los Trabajos Fin de Master y la Tesis Doctoral; c) la formación profesional, mediante el aprendizaje y desarrollo de nuevos temas.</p> <p>Sin embargo, en opinión de algunos profesores, estos propósitos quedan sólo en la teoría, pues el programa está desenfocado con respecto a los intereses y necesidades de los estudiantes por el abuso en algunos contenidos y la precariedad en otros.</p>

### 5.2.2 Entrevistas

Las entrevistas aplicadas a estudiantes/doctorandos estuvieron referidas a los siguientes aspectos del programa: 1) en cuanto al Diseño de los programas de doctorado, las preguntas se centraron en los contenidos, oferta de cursos, y la organización; 2) en lo tocante al Desarrollo, las preguntas se centraron en aspectos relacionados con el profesorado, el interés de los cursos, los sistemas de enseñanza, organización de los contenidos y coordinación; 3) en cuanto a la Utilidad, las preguntas estuvieron referidas a la relevancia de los cursos y seminarios para la tesis doctoral.

La entrevista a Directores de Tesis no contempla el tema de los profesores y, adicionalmente, incluye preguntas sobre la selección que se hace de los estudiantes, el desarrollo de la tesis (tiempo empleado, causas de los retrasos, y dificultades encontradas por los doctorandos en cada una de sus fases); y sobre la opinión que le merece al entrevistado la normativa de Tercer Ciclo.

A fin de dar un orden más elocuente a las opiniones vertidas en las entrevistas, distinguiremos en el registro de respuestas los dos momentos en el proceso de estudios de Tercer Ciclo, es decir, 1) el desarrollo del Programa de Doctorado, mediante Cursos y Seminarios y 2) la Tesis Doctoral.

#### 5.2.2.1 Cursos y Seminarios. Programa SDED

##### A. Estudiantes/Doctorandos

###### *A.1 Cursos*

En general, de buenos a muy buenos, aunque es posible mejorar algunos aspectos relativos principalmente a la organización. Contemplaron una especialización amplia y contaron con gran apoyo de la UPV/EHU, de la UNAP y de los profesores en general. Además, han sido relevantes para la tesis doctoral, sobre todo lo referido a globalización.

###### *A.2 Profesores*

Los profesores, excelentes en general, con clases dinámicas que satisfacían los intereses de los alumnos, contemplaron el uso de bastante tecnología, incluyeron exigentes criterios de evaluación, y consideraron la entrega de amplia bibliografía y apuntes pertinentes.

Un problema fue la postergación de dos cursos por enfermedad de los profesores, lo que significó la prolongación del tiempo en 6 u 8 meses.

###### *A.3 Sugerencias de mejora*

Como sugerencias de mejora del programa, los estudiantes manifiestan 1) considerar la existencia de salidas alternativas. Por ejemplo, Master en vez de Diploma de Estudios Avanzados (DEA); 2) mejorar acceso a fuentes de información por Internet; 3) ajustar bibliografía a posibilidades reales de los alumnos para encontrarla; 4) si se requiere

reemplazar una asignatura por algún motivo urgente, al menos, no cambiar el tema, como ha ocurrido en el programa; 5) extender tiempo de los módulos a dos semanas. Un posible modelo sería: 10 días cada módulo; y entre módulo y módulo, contemplar dos semanas libres. El módulo se concluiría con un paper de 5 páginas, por ejemplo; 6) mejorar entrega oportuna de apuntes en cada módulo. Dos meses antes de comenzar, por lo menos.

#### *A.4 Consejos a los estudiantes*

Como consejos a los estudiantes que piensan comenzar el Doctorado, expresan: 1) antes de cursarlo, preguntarse si el Doctorado –en tanto inicio de un proceso de desarrollo intelectual y académico– es o no congruente con el proyecto de vida personal; 2) que aprovechen las oportunidades en un concepto de especialización y aprendizaje continuo, pues todo lo que implique profesionalización es un imperativo ético. Además, que se den cuenta que “nunca es tarde”. Lo más importante es el interés y el grado de sacrificio para cumplir metas.

#### *A.5 Valoraciones globales*

Excelente el programa en todas sus dimensiones, esto es, como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores y del profesorado universitario, así como para su desarrollo profesional, lo que ha redundado en beneficios para el desarrollo de la Academia, para los alumnos y para la institución a través de la Escuela de Derecho.

### B. Profesores/Directores de Tesis

#### *B1. Cursos y Seminarios*

En relación a la oferta de cursos, los profesores opinan que las universidades de acogida son las que debiesen juzgar si ésta es suficiente o amplia en términos de programas.

Si bien la organización se considera “buena”, se deben mejorar aspectos administrativos, con mayores esfuerzos de coordinación organizativa, tanto desde la UPV/EHU como desde la universidad de acogida.

Contenidos interesantes y adecuados. Cursos y seminarios, relevantes para la formación doctoral.

Se observa, en algunas ocasiones, una falta de criterio en los procesos de admisión que origina una composición heterogénea de los grupos que no beneficia la dinámica de aprendizaje. Sin embargo, la selección de alumnos es un proceso que llevan a cabo las Universidades de acogida y en el que los profesores declaran no tener capacidad de decisión.

### *B.2 Sugerencias de mejora*

1. Desligar los Programas de Doctorado para Latinoamérica del resto de los posgrados, de forma que dependieran directamente de rectorado (posgrado) sin pasar por la administración de los departamentos, a fin de simplificar, agilizar y dar eficiencia al proceso.
2. Articular mecanismos que permitan: a) controlar la calidad de los cursos, mediante encuestas; b) mejorar aspectos organizativos tales como respeto de los plazos para los trámites; c) mejorar acceso de los alumnos a los materiales que requieren; d) mejorar la selección de alumnos, a objeto de que presenten un perfil más homogéneo y de alto nivel; e) el profesorado debiera sentirse más implicado con la dirección de tesis; d) asegurarse de que las universidades de acogida apoyen la actividad investigadora de sus profesores.

### *B. 3 Consejos a los estudiantes*

A los estudiantes, se les aconseja tomar conciencia de que se trata de un trabajo de largo plazo que va a requerir un importante esfuerzo personal y que, por tanto, reclamará un alto grado de ilusión y compromiso por el estudio y la investigación, así como un horizonte de obligaciones personales que permita disponer del tiempo necesario para acometer esta tarea.

#### *B.4 Valoraciones globales*

Bueno, en tanto medio de transmisión de los avances científicos, lo mismo que para la formación de investigadores y el desarrollo profesional de los titulados

#### *B.5 Normativa del Tercer Ciclo Universitario*

Respecto del RD 185/1985, no se cuenta con elementos de juicio para emitir una opinión.

#### 5.2.2.2 Cursos y Seminarios. Programa PSD

##### A. Estudiantes/Doctorandos

###### *A.1 Cursos*

###### *Oferta:*

La oferta de cursos, en términos generales, se valora como buena, oportuna y significativa. Sin embargo, los alumnos declaran no contar aún con información seria respecto de la continuidad del Master hacia el Doctorado.

###### *Contenidos:*

Los contenidos se han calificado de interesantes, novedosos, relevantes, pertinentes y aplicables en la práctica pedagógica.

###### *Organización:*

En cuanto a la organización, las opiniones destacan: 1) organización curricular clara, y clases y materiales adecuados y pertinentes entregados por la UPV/EHU; 2) la influencia

negativa que ejerció la mala comunicación entre la UPV/EHU y la UNAP; 3) la pésima coordinación operativa desde la UNAP, lo que entorpeció constantemente el desarrollo de los cursos y proyectó una imagen de poco interés en el programa por parte de la UNAP; 4) criterios evaluativos poco claros y exigencias inequitativas generaron desmotivación académica en los estudiantes

### *A.2 Profesores*

Cursos, en su mayoría, muy interesantes, relevantes, actualizados y pertinentes. Los sistemas de enseñanza se han calificado como Buenos en general.

Se destaca la existencia de polaridades en las competencias pedagógicas y didácticas de los profesores. Así hubo profesores que lograron reencantar a los alumnos con su propia profesión. Otros, en cambio, notoriamente, no eran didácticos y parecían responder al lema “hagan lo que digo y no lo que hago”, o contaban con escasas habilidades computacionales, o perdían la paciencia con mucha facilidad.

En cuanto a la organización de contenidos, hubo mucha claridad en la mayoría de los profesores. Otros parecían estar improvisando.

La actitud de algunos profesores invita a pensar que no existió coordinación entre ellos. Por ejemplo: 1) un profesor se enteró -el último día de clases y por los alumnos- que debía evaluarlos; 2) Algunos profesores exigían asistencia y otros decían que ésta no tenía valor.

### *A.3 Sugerencias de mejora*

En cuanto a las sugerencias de mejora del programa de Doctorado, se propone: 1) procesos de difusión del programa deben ser más claros y menos confusos; 2) se requiere una estructura más clara del doctorado; 3) que las exigencias de evaluación y asistencia sean concordadas y conocidas previamente por todos (profesores y alumnos); 4) asistencia obligatoria a los cursos, a fin de dar valor al esfuerzo de los que sí asisten; 5) mejorar coordinación entre UPV/EHU y UNAP; 6) mejorar organización operativa por parte de la UNAP; 7) mayor énfasis en metodologías de la investigación; 8) Integrar más el ámbito de las

Ciencias Sociales y menos el de la globalización y sociedad de la información para la comprensión del mundo; 9) mejorar canales de comunicación con los profesores, además del correo; 10) mejorar participación de los alumnos en los cursos, mediante utilización de metodologías constructivistas, más colaborativas; 11) mejorar orientación y apoyo de profesores al trabajo de fin de master, ampliando el tiempo de 3 días a la misma cantidad de días en que se desarrolla una asignatura; 12) ampliar plazos entre la entrega de los trabajos finales del módulo y la entrega del trabajo de fin de master.

#### *A.4 Consejos a los estudiantes*

A los estudiantes que piensan comenzar el doctorado se les aconseja: 1) Mucha disciplina en el trabajo, lo que se traduce en procurar el tiempo necesario para dedicar al Doctorado, organizar el tiempo de estudio, ser rigurosos en la asistencia a los cursos, y entregar los trabajos oportunamente. 2) Explorar métodos de trabajo eficaces que optimicen el escaso tiempo. 3) Clarificar sus motivaciones para cursar el Doctorado; y 4) Definir tempranamente su línea de investigación, a fin de procurar orientación continua por parte de los profesores de los diferentes cursos.

#### *A.5 Valoraciones globales*

El Doctorado se califica como “Bueno” en general, lo que se manifiesta en:

- 1) La excelente calidad de la mayoría de los docentes, quienes impartieron el curso con mucha disposición y entrega, y con respeto a los alumnos y a sus ritmos personales.
- 2) La potenciación de un cambio en las estructuras cognitivas de los alumnos, una mayor apertura al campo de conocimientos, y un importante grado de motivación para continuar indagando.
- 3) La entrega, a los alumnos, de herramientas que son plenamente aplicables al trabajo docente.

4) El establecimiento de redes y contactos -a partir del trabajo de fin de Master- , de los cuales se obtiene enriquecedora colaboración y claridad, a veces incluso mayor que la entregada por el profesor guía.

Como medio de transmisión de los avances científicos, el Doctorado se califica de excelente a bueno. De bueno a Regular para la formación de nuevos investigadores, pues faltó enfatizar en metodologías de la investigación, tema que estuvo muy ausente. De bueno a regular para la formación del profesorado universitario y su desarrollo profesional.

## B. Profesores/Directores de Tesis

### *B.1 Cursos*

#### *Oferta:*

Oferta adecuada e idónea. No obstante se hace necesario dotar a los estudiantes de rudimentos básicos antes de iniciar los cursos, para lo cual se propone aumentar el número de créditos o implementar un nivel 0.

#### *Organización:*

La organización ha sido positiva en algunos aspectos. Sin embargo, el soporte dado a la coordinación desde la UNAP se califica como “pésimo” en algunos de los módulos, tanto en lo que respecta a la estadía de los profesores, como en lo relativo a horarios, espacios y materiales necesarios para el desarrollo de los cursos.

En relación a la “cortesía” que se requiere para mantener un nivel mínimo de comunicación, algunos profesores consideran que éste no se dio, y denuncian que la responsable máxima de la UNAP para el Master se negó a recibir a los profesores y se permitió recabar testimonios de los estudiantes sobre lo que los profesores decían en el aula.

#### *Contenidos:*



Los contenidos se valoran como específicos y diferenciados entre sí, y en parte apropiados, pero claramente insuficientes en lo metodológico, pues un número importante de los estudiantes no cursó dos de las materias impartidas por el profesorado del Master, y hubo materias que –desde un punto de vista académico- no se impartieron correctamente.

#### *Selección:*

En futuras ediciones del programa, se requiere algún tipo de selección previa, evitando el acceso de titulaciones poco relacionadas con el doctorado y de estudiantes sin expectativas y capacidad real de desarrollar una Tesis Doctoral.

#### *Relevancia para la tesis doctoral:*

En parte, los cursos son relevantes para la tesis doctoral -sobre todo los relacionados con diseños metodológicos de investigación educativa. Sin embargo, se detecta un desequilibrio en la naturaleza de los contenidos. Hay un exceso de contenidos relativos a la línea del Autoconcepto y una baja presencia de contenidos mas relacionados con la Psicología de la Educación y con las Didácticas Específicas

### *B.2 Sugerencias de mejora*

Como sugerencia para la mejora de los cursos, se plantea:

- Mejorar el diseño de los cursos, formando un todo más armónico, para lo cual sería relevante: 1) aumentar el número de créditos de formación metodológica y que todos los estudiantes reciban estas enseñanzas por parte de profesorado acreditado; y 2) comprobar que los cursos y/o seminarios ofertados se dirigen al desarrollo de las diferentes competencias para el abordaje investigador en sus diferentes procedimientos.
- Mejorar los procesos evaluativos, lo cual debiera manifestarse en: 1) una mayor exigencia con los trabajos elaborados en las materias de manera que se garanticen aprendizajes mínimos, y 2) el establecimiento de unos criterios de evaluación, asumidos por todo el profesorado participante, que de modo más determinante se tengan en cuenta en el trabajo final de investigación.

- Perfeccionar el proceso de selección del alumnado.
- Garantizar un apoyo mínimo por parte de los responsables de la UNAP.
- Mejorar la infraestructura del aula y la puntualidad de todos.

### *B.3 Consejos a los estudiantes*

Los estudiantes, antes de comenzar el doctorado, debiesen 1) explorar, leer y revisar artículos de revistas científicas para descubrir y comprobar qué es eso de investigar y explicitar una investigación; 2) aclarar sus intenciones y pretensiones ante el doctorado; 3) valorar el sacrificio personal que involucran los estudios de Doctorado, en función tanto del aporte de éstos a la propia formación intelectual, como del aporte que la investigación realizada por el doctorando puede hacer al campo general de la ciencia.

### *B.4 Valoración Global del Doctorado*

Existen opiniones divididas en cuanto a la calificación que el programa merece. Como medio de transmisión de los avances científicos, algunos lo califican de “Excelente” a “Bueno”; otros, de “Regular”. Para la formación de nuevos investigadores, a algunos el programa les parece “Excelente”, mientras que a otros, “definitivamente Malo”. Para la formación del profesorado universitario algunos profesores califican el programa como “Bueno”, no obstante otros lo califican como “Regular”. Finalmente, para el desarrollo profesional de los titulados el programa les parece “Bueno” a algunos profesores, mientras que a otros les parece “Malo”. Puede inferirse diferencias importantes en la experiencia que cada profesor tuvo en el desarrollo de los cursos.

En opinión de algunos Directores, comparando las experiencias llevadas a cabo en Temuco y en Iquique, ha habido una precarización drástica de las condiciones de desarrollo de estos Cursos en Iquique.

Por otro lado, existen síntomas evidentes de problemas de Tesorería en la UNAP, que se han visto reflejados en el no cumplimiento del pago de matrícula de los estudiantes, creando graves problemas administrativos a la UPV/EHU.

Del mismo modo, el responsable del Master de la UPV/EHU ha manifestado –de acuerdo al juicio de algunos directores- un comportamiento muy alejado de la responsabilidad y de la competencia académica, creando malestar tanto en estudiantes como en profesores.

### *B.5 Normativa del Tercer Ciclo Universitario*

En cuanto al RD 185/1985, aun cuando no se ha mejorado la configuración de éste, la organización del Tercer Ciclo es “adecuada”, en la medida que responde a las necesidades de formación, tanto de las universidades como de otras instancias de la sociedad.

#### 5.2.2.3 Valoraciones sobre la Tesis Doctoral obtenidas en las entrevistas

Como señaláramos en el Capítulo 3, además de realizar y aprobar los cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora en el programa de doctorado correspondiente, para la obtención del título de Doctor es necesario presentar y aprobar públicamente una tesis doctoral.

La tesis doctoral consiste en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier disciplina, y debe ser presentada ante un tribunal compuesto por doctores con experiencia investigadora acreditada.

En nuestro trabajo hemos recogido información, tanto de estudiantes como directores de tesis, sobre algunos aspectos relacionados con el proceso de elaboración de la tesis doctoral, y con la figura del director de tesis, que resulta relevante para el proceso en cuestión.

Presentamos la información diferenciada por programa y por tipo de entrevistado: estudiante o director de tesis.

##### 5.2.2.3.1 Programa SDED

## A. Valoraciones de Estudiantes

### *A.1 Problemas en el desarrollo de la tesis*

En relación al desarrollo de la tesis, los mayores problemas encontrados por los estudiantes se relacionan con la obtención de información actualizada y oportuna, que es inexistente.

### *A.2 Director de tesis*

En cuanto a lo relacionado con el Director de tesis, se declaran excelentes relaciones entre los estudiantes y los directores, con los que se ha establecido un plan de trabajo y un calendario de reuniones para el seguimiento de la investigación, el que se han cumplido en su mayor parte.

### *A.3 Tareas de los Directores de tesis*

En opinión de los estudiantes, la tarea fundamental de un director de tesis es colaborar de modo integral en todas y cada una de las etapas de ésta. En lo particular, debe incentivar que la investigación tenga clara la metodología, y que el contenido tenga un sustento doctrinal, sea un aporte y contenga un valor agregado, que es lo propio de una investigación.

## B. Valoraciones de Profesores/Directores de Tesis

### B.1 Desarrollo de la Tesis

#### *Plazos:*

El plazo normal para la elaboración de una tesis doctoral es fluctuante y va de 4 a 10 años, dependiendo del área que se trate. La demora de 10 años, a pesar de ser “normal”, es calificada como “muy dilatada”.

#### *Causas de los retrasos:*

Los retrasos en la elaboración de la tesis doctoral se deben a: 1) escaso tiempo dedicado a la investigación, por tener que atender otras actividades profesionales; 2) falta de material bibliográfico idóneo; 3) menor calidad de la interacción entre doctorando y director, debido a la distancia.

### *Problemas más frecuentes:*

Los problemas más frecuentes que encuentran los doctorandos en la elaboración de su tesis tienen que ver con: 1) escasa disponibilidad de tiempo para dedicar a la tesis, lo que les obliga a priorizar sus obligaciones docentes, en un contexto en el que se subvalora la actividad de investigación; 2) disponibilidad de bibliografía adecuada; 3) la definición precisa del objeto de investigación, su consecuente delimitación del tema y posterior acceso a la información relevante que se ha producido sobre esa cuestión; 4) el seguimiento del trabajo

### *Dificultades en las fases iniciales:*

En las fases iniciales, las dificultades se relacionan con: 1) compromiso establecido entre director y doctorando pierde fuerza, en virtud de fuertes obligaciones profesionales y laborales; 2) el despiste general de lo que supone hacer una tesis; 3) no cuentan con experiencia en realizar trabajos de cierto nivel científico ni en la elaboración de un discurso científico, estructurado y secuenciado.

### *Dificultades en el desarrollo:*

En el desarrollo, los alumnos encuentran dificultades con: 1) aspectos materiales, tales como bibliografía y otros; 2) la falta de tiempo para dedicar a la tesis, lo cual genera una no fluida comunicación con el director, y/o una desmotivación por continuar con el proyecto.

### *Dificultades en la fase final:*

Una dificultad presente en la fase final de elaboración de la tesis es la clarificación del texto, pues se escribe a lo largo de una media de 10 años con lo que la escritura a veces resulta circular

## B.2 Tareas del Director de tesis

El director debe acompañar al doctorando en su tarea de investigación, lo que supone: 1) capacidad de escucha; 2) dejar que sea el doctorando quien decida el tema a investigar; 3) tiempo para la lectura y corrección de lo trabajado; 4) orientación bibliográfica; 5) discusión en las cuestiones donde exista desacuerdo; 6) revisión de la metodología y, 7) detección de las incongruencias en la estructura del trabajo.

Asimismo, el director debiese animar constantemente a las doctorandas y doctorandos señalándoles que el objetivo es posible, y que no deben desanimarse.

### B. 3 Sugerencias de mejora

En cuanto a mejorar el proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis, es válido lo planteado para mejorar el programa en general, esto es, articular mecanismos que permitan: a) controlar la calidad de los cursos, mediante encuestas; b) mejorar aspectos organizativos tales como respeto de los plazos para los trámites; c) mejorar acceso de los alumnos a los materiales que requieren; d) mejorar la selección de alumnos, a objeto de que presenten un perfil más homogéneo y de alto nivel; e) el profesorado debiera sentirse más implicado con la dirección de tesis; d) asegurarse de que las universidades de acogida apoyen la actividad investigadora de sus profesores.

Junto a lo anterior, debe darse continuidad a las becas de la UPV/EHU para financiar estancias, como herramienta necesaria para llevar a cabo las investigaciones doctorales, si bien deben evaluarse los criterios de concesión con objeto de conseguir que vayan dirigidas a personas que van a culminar su investigación doctoral.

#### 5. 2.2.3.2 Programa PSD

##### A. Valoraciones de Estudiantes

Los estudiantes del programa PSD, bienio 2008-2010, en la Sede Iquique, al momento de la entrevista aún no rendían su examen de Master, por tanto no respondieron las preguntas atinentes a la tesis doctoral

##### B. Valoraciones de Profesores/Directores de Tesis

###### B.1 Desarrollo de la tesis

### *Plazos:*

Los directores de tesis consideran que el plazo normal para la elaboración de una tesis doctoral en sus respectivas áreas fluctúa entre 1,5 a 2 años con dedicación exclusiva, y entre 3 y 4 años en el caso de los doctorandos que desempeñan un trabajo regular. En todo caso, opinan que las estancias en el País Vasco contribuyen a acortar el tiempo significativamente (incluso, a la mitad), en cualquiera de los dos casos mencionados.

### *Causas de los retrasos:*

Las principales causas en los retrasos de la tesis que han sido mencionadas por los directores son: 1) falta de una continuidad y regularidad en la dedicación a la tesis; 2) la dilatación temporal en la realización del trabajo de campo; 3) problemas con las liberaciones laborales para realizar la Tesis; 4) Falta de preparación previa, principalmente en materias de metodología.

### *Problemas más frecuentes:*

Los principales problemas que encuentran los doctorandos en la elaboración de la tesis se relacionan con:

- están pluriempleados, con extensas jornadas laborales que no les dejan tiempo siquiera de leer;
- carecen de formación básica y experiencia investigadora previa, lo que les dificulta el desarrollo de la tesis en la mayoría de sus aristas;
- no visualizan con claridad el esfuerzo y dedicación que supone realizar una Tesis Doctoral.;
- problemas de “presión” y “coacción” desde el Director del Master para que elijan temas y tutores de su línea de investigación o afines.

### *Dificultades en la fase inicial:*

En la fase inicial, las dificultades normalmente se relacionan con:

- la delimitación del objeto de estudio;
- la poca claridad sobre las dimensiones que involucra una Tesis Doctoral, lo que se acrecienta por las diferencias conceptuales y terminológicas entre España y Chile;
- no tienen recorrido en realizar trabajos de cierto nivel científico ni en la elaboración de un discurso científico, estructurado y secuenciado, de la panorámica teórica e investigadora del objeto de estudio;
- el acceso a fuentes bibliográficas fundamentales y su diferenciación de otras fuentes, que son derivadas de aquellas o simplemente divulgativas;
- la determinación rigurosa del proceso metodológico específico del objeto de estudio.

*Dificultades en la etapa de desarrollo:*

Las dificultades en la etapa de desarrollo se relacionan con:

- aplicación inadecuada de procedimientos de verificación y control de las respuestas a los instrumentos de recogida de información;
- escaso dominio en la utilización de programas de tratamiento de datos, sean cuantitativos o cualitativos;
- excesiva carga laboral les impide dedicar a la tesis el tiempo necesario;
- pobre formación metodológica, tanto cuantitativa como cualitativa;
- falta de sistematización en el trabajo inicialmente propuesto, con lo que se interrumpe la elaboración de borradores creando brechas de difícil recuperación, o el trabajo se ralentiza en exceso por la falta de asunción de compromisos concretos;
- la distancia geográfica –que limita la comunicación oral- dificulta el entendimiento entre doctorandos y directores

Lo anterior se suma las dificultades en la fase inicial, sobre todo las relacionadas con:  
 a) la carencia de habilidades para la búsqueda, selección, análisis y síntesis de textos científicos; b) el nivel de comprensión lectora de textos científicos en inglés, el que suele ser insuficiente;



### *Dificultades en la fase final:*

En la fase final, las dificultades se relacionan con:

- interpretar y discutir los resultados, debido al escaso bagaje teórico de las dimensiones e investigaciones realizadas en torno al objeto de estudio;
- construir un discurso científico, estructurado y con rigor, en torno al análisis e interpretación de los resultados;
- el poco impacto que tienen las correcciones, eternizándose la sucesión de borradores;
- la dificultad para ajustar detalles formales, que resultan elementales para la redacción del informe final.

Todo lo anterior, enmarcado en una sensación de cansancio y de que las aportaciones no van a ser relevantes

### B.2 Tareas del Director de tesis

Los directores opinan que, si bien en todas las fases de la tesis se hace relevante la ayuda o colaboración del director, ésta es más crucial en las fases de delimitación del tema y de desarrollo de la investigación en su parte metodológica.

A fin de contribuir al cumplimiento de los acuerdos entre director y doctorando, lo ideal es establecer un contrato de realización de tesis dirigida, que incluya un plan de trabajo y unos criterios de funcionamiento consensuados. Las tareas que debe desarrollar un director de tesis son:

- Asesorar al estudiante en la elección del tema y en la elaboración del proyecto de tesis, principalmente en la definición de los objetivos, hipótesis, y marco metodológico, así como en la bibliografía y en los aspectos técnicos a tener en cuenta.
- Establecer el diseño de la investigación y la instrumentación a utilizar
- Facilitar la autonomía del doctorando en su trabajo, dada la distancia geográfica que separa a ambos.

- Guiar en la estructura lógica y coherente del discurso, sobre todo en la elaboración del documento final, corrigiendo, tanto en borradores como en el informe final, el contenido y la modalidad discursiva del texto, y marcando con claridad el índice de la tesis.
- Supervisar los resultados, los análisis e interpretaciones de los mismos
- Evaluar periódicamente el avance y progreso adecuado de la investigación para la tesis.
- Motivar y apoyar sobre todo en los momentos más críticos del trabajo y del proceso.
- Realizar sus correspondientes gestiones ante las diferentes instancias académicas para la inscripción, matriculación, y defensa de la tesis doctoral

### B.3 Sugerencias de mejora

En cuanto a la mejora del proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis:

- Asegurarse que los Directores y los Doctorandos tengan una buena formación de carácter metodológico, análisis de datos etc.
- Que los estudiantes elijan director y tema de Tesis libremente, de entre los que los profesores les podrán dirigir adecuadamente.
- Aumentar el número de visitas de los Directores.
- Dar apoyo a los doctorandos en el análisis de datos y en su interpretación
- Constancia, tenacidad y rigor en las diferentes etapas señaladas.

- **5.3 Análisis de otros antecedentes en su relación con las valoraciones hechas por los participantes**

### 5.3.1 Confluencias y Divergencias entre la información cuantitativa y la información cualitativa

Relacionando las respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario con las respuestas a las preguntas abiertas y a las entrevistas, en el intento de encontrar las confluencias o divergencias que han podido aparecer en ambos formatos de preguntas, damos cuenta de las siguientes observaciones:

#### 5.3.1.1 Alumnos:

En general, existe congruencia entre las respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario, las respuestas a las preguntas abiertas y las entrevistas, constituyendo estas últimas una confirmación de los aspectos registrados en el cuestionario.

Así, las confluencias y las divergencias están relacionadas con aspectos como los que se registran a continuación para cada programa:

#### A. Programa SDED:

#### ***Confluencias:***

a. El informante 1SDE06-14 valora muy críticamente casi todos los aspectos del programa, exceptuando los recursos materiales (3,0); lo cual es coherente con la respuesta al ítem 38, en el que valora con el mínimo puntaje su satisfacción general con el programa.

b. Otro informante (1SDE06-4) valora muy críticamente los recursos evaluativos (1,8). Esta valoración se confirma en la valoración cualitativa, en la que manifiesta aspectos de la realización del programa que limitan el logro de propósitos y objetivos de los alumnos, tales como el tiempo limitado de realización de los cursos y las, a veces, inexistentes exigencias para la aprobación de los módulos.

c. El informante 1SDE06-5, en lo cuantitativo, pondera muy positivamente todas las subdimensiones del programa, destacando con menor puntaje la subdimensión organización del programa (3,8), la que se vio levemente disminuida por la respuesta al ítem 13 relativo a la documentación previa como aporte para el alumno. En lo cualitativo, valora como excelente todas las dimensiones del Doctorado, en coherencia con la información cuantitativa y con el ítem 38 (IT38) relativo a la valoración global del programa.

***Divergencias:***

a. La escasa valoración dada a la utilidad del programa (1,3) y a los Recursos/profesores (1,0), dada por el informante 1SDE06-14, es incongruente con las observaciones hechas en las preguntas abiertas del cuestionario, en las categorías “Utilidad en el ámbito de la Investigación” y “Reputación”, en las que valora la conveniencia del programa para la formación en el ámbito investigativo y la reputación de los profesores como factor de éxito del programa.

b. El informante 1SDE08-26, en general, valora positivamente el programa en casi todos sus aspectos, destacando como excelentes a profesores (4,0); apoyo encontrado en el desarrollo de los cursos (4,0); recursos materiales (4,0); organización (4,0); contenidos (4,0) y trabajos de investigación (4,0). Lo anterior es congruente con la valoración que hace de la utilidad del programa en términos de equidad, no así con la demanda de atención a las necesidades de los alumnos (aumentar volúmenes de la Biblioteca especializada), lo cual debió verse reflejado en los datos cuantitativos de recursos materiales, cuya valoración en general es 4,0.

Por otra parte, llama la atención que sólo haya respondido a dos de los 4 ítems de la subdimensión recursos/evaluación. Tal vez dudó en valorarlos con el puntaje máximo (como hiciera con los otros dos ítems), y luego olvidó registrar sus impresiones.

## B. Programa PSD:

### ***Confluencias:***

- a. El informante 1PSD08-41 valora de modo muy crítico la mayoría de las dimensiones del Doctorado, lo que es coherente con el puntaje que otorgó en el ítem 38 (2,0), de valoración global. Por otro lado, considera “Mala” la organización de los cursos (los criterios de evaluación no estaban claros y se enviaban notas con calificación general, pero sin justificación ni especificaciones. También se aceptaron trabajos fuera de plazo, y sin mayores exigencias que las hechas a quienes entregaban a tiempo) y concordantemente valora los recursos evaluativos con puntaje 2,0.
  
- b. El informante 1PSD08-47 valora como “regular” la organización del programa, en coherencia con la información cuantitativa, en la que valora con 2,8 este aspecto. Del mismo modo, valora los contenidos como Muy Buenos, al igual que los profesores, lo cual es concordante con la valoración cuantitativa del profesorado (4,0). Finalmente, valora globalmente el doctorado con “excelente”, lo cual es coherente con la puntuación del ítem 38 (4,0), referido a la valoración global del programa.
  
- c. Un tercer informante (1PSD08-31) manifiesta que - para todos los profesores- no estaban claras las exigencias de asistencia y de evaluación; y, coherentemente, valora con 2,5 los recursos evaluativos del programa.
  
- d. El informante 1PSD08-34 hace una valoración muy crítica de la mayoría de las dimensiones del doctorado, lo cual es congruente con el puntaje otorgado al ítem 38 (2), relativo a la valoración global del programa.
  
- e. El informante 1PSD08-37, en las preguntas cerradas del cuestionario, valora muy parejamente casi todos los aspectos en cuestión, excepto los ítems 7,32 y 35 -referidos a la suficiencia del tiempo para profundizar los temas tratados (7); si el programa respondió a sus expectativas (32); y si los contenidos del programa han sido útiles para ampliar sus conocimientos científicos (35)- los que ha valorado con puntaje 2,0.

En la entrevista, el informante: 1) para la mejora del programa, y con propósitos de aminorar algunos vacíos generados por el escaso tiempo en que se llevaron a cabo los cursos, sugiere “ver posibilidades de hacer los módulos presencialmente en España”; 2) a los estudiantes que piensan comenzar el Doctorado les aconseja “postular a la Beca Bicentenario para vivir un programa no intensivo, a fin de desarrollar todas las competencias que requiere la formación de un buen investigador.”

Esta “disconformidad” de la informante con la modalidad “in situ” e intensiva del programa es coherente tanto con la valoración de los ítems mencionados como con el puntaje 3,0 en el ítem 38 de la información cuantitativa.

### ***Divergencias:***

a. El informante 1PSD08-50, en lo cualitativo, valora la organización como “catastrófica”, lo que no es congruente con la alta valoración que, en lo cuantitativo, hace del Diseño/Organización (3,4). Tampoco lo es con la valoración global del Doctorado (IT38), el que considera ha sido excelente, otorgándole un puntaje 4,0. Sin embargo, sí parece serlo con la valoración que hace de los recursos materiales (2,5), los que pudieron verse afectados por la precaria coordinación y organización desde Iquique.

b. Del mismo modo que el informante anterior, 1PSD08-31 hace variadas observaciones críticas respecto de la organización/operatividad desde la UNAP, lo que no parece concordante con la valoración que hace del Diseño/Organización (3,6), pero sí con la que hace de los recursos materiales (2,5), los que pudieran haberse visto afectados en virtud de la coordinación/organización desde la UNAP.

c. 1.2.8 1PSD08-43 valora satisfactoriamente la mayoría de las dimensiones consideradas, destacando con menor puntaje al alumnado (2,5), la organización (2,8) y la evaluación (2,8), lo cual no parece coherente con la valoración global que hace del programa en el ítem 38, en el que otorga el mayor puntaje (4,0).

d. 1PSD08-29 en lo cuantitativo, valora muy críticamente la mayoría de las dimensiones del Doctorado. Sin embargo, al ítem 38, relativo a satisfacción general con el programa, le otorga un puntaje de 3,0, lo que no es congruente con la valoración crítica de los otros aspectos.

### *5. 3.1.2 Profesores/Directores*

Lo mismo que en el caso de los estudiantes, existe congruencia entre las respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario, las respuestas a las preguntas abiertas y los datos recogidos en las entrevistas, constituyendo estas últimas una confirmación de lo registrado en el cuestionario.

No se detectaron divergencias entre los datos cuantitativos y cualitativos recogidos entre los profesores/directores.

#### A. Programa SDED

##### ***Confluencias:***

a. La valoración que el informante 2SDE0608-8 hace del programa es bastante pareja y satisfactoria, lo que resulta coherente con la valoración global (4,0). Se destaca por el bajo puntaje asignado la valoración que el informante hace sobre la adecuación de la normativa del Tercer Ciclo (RD 185/1985) para la formación de doctores (2,5).

Las observaciones hechas en las preguntas abiertas del cuestionario confirman la valoración registrada en los datos cuantitativos. Así, en la dimensión Objetivos/Contenidos, valora el contenido amplio del programa que permite reforzar su objetivo formativo. Lo mismo cabe decir de la Utilidad, en la que valora como muy útil la amplitud de contenidos en el programa, que permite cubrir el doble propósito de formación en la disciplina y formación para la investigación. No ocurre lo mismo con la Realización/metodología, en la que el informante considera la distancia geográfica como una limitante para el logro de los objetivos, en la medida en que dificulta la discusión y corrección de los trabajos.

b. En los datos cuantitativos destaca la valoración que la informante 2SDE0608-10 hace de los recursos (2,8), bastante más crítica que la valoración que hace del diseño (3,3), la utilidad (4,0), la dimensión Valor/Utilidad (3,8) y la valoración global del programa (3,5). Estas valoraciones son congruentes con las observaciones hechas en la entrevista, en las que señala que los cursos son relevantes para la tesis doctoral, los contenidos, adecuados y la organización, buena

## B. Programa PSD

### ***Confluencias:***

a. Los datos cuantitativos indican una valoración satisfactoria del informante 2PSD08-30 respecto de las dimensiones consultadas, destacando entre ellas la utilidad (4,0). La valoración global es coherente con las que hace a las dimensiones apuntadas.

La valoración que hace específicamente del diseño (3,3) es congruente con la observación hecha en el cuestionario a la realización/metodología del programa, referida al gran impacto que tiene la modalidad intensiva de los cursos presenciales en la escasa participación, disposición o, incluso, asistencia de los estudiantes-profesores en las clases.

b. La informante PSD08-27, en lo cuantitativo, valora muy críticamente la mayoría de las dimensiones consultadas, exceptuando la utilidad (3,0), lo cual es congruente con la valoración global del programa (2,5).

c. 2PSD08-17. De acuerdo a los datos cuantitativos, el informante valora muy críticamente el diseño (1,8), los recursos (1,9) y el valor/utilidad (2,8) del programa, lo que contrasta notablemente con la valoración que hace de la utilidad (4,0), no así con la valoración global (1,8).

Contrastando lo anterior con las observaciones hechas por el informante en las preguntas abiertas del cuestionario, tenemos:

1) En lo relativo a objetivos/contenidos,



1.1) en específico sobre la estructuración general del programa: valora éste como una amalgama mal cohesionada de diversos temas, impresión respaldada por la ausencia de una visión global y estructurada por parte de su coordinador;

1.2) en lo relativo a la coherencia entre objetivos, contenidos y realización del programa, percibe intereses ocultos en las prácticas desplegadas por la dirección del programa, los que empañan lo adecuado que -en teoría- pudieran ser los objetivos; y denuncia presión por parte del director del curso hacia los estudiantes, a fin de dirigir la elección de temas y tutores, según sus personales intereses;

1.3) en lo referido al equilibrio y pertinencia de objetivos y contenidos, percibe un abuso evidente de créditos y materias sobre el Autoconcepto -que puede considerarse una línea de investigación marginal dentro de la Psicología actual y de la Psicodidáctica- y la precariedad de otras materias, específicamente de las didácticas específicas, marginando el componente didáctico y educativo, a favor de un componente de la Psicología General. Lo anterior genera un desenfoque del curso en relación a los intereses y necesidades de los estudiantes

2) En la Realización/metodología, en específico lo tocante a la administración y coordinación del programa,

2.1) la excesiva precarización en las condiciones de realización del programa, las que alcanzaron incluso al transporte y atención de los profesores;

2.2) del mismo modo, las condiciones de infraestructura y materiales fueron excesivamente precarias;

2.3) un aspecto que limitó el logro de objetivos y propósitos del programa lo constituye la carencia de formación metodológica por parte de un buen número de estudiantes, que no recibieron el curso “Análisis de Datos e Instrumentos de Medida”, que era parte del programa.

3) En cuanto a la utilidad, el informante plantea que el programa es –en teoría al menos- útil para el ámbito de la investigación, pues está desenfocado con respecto a los intereses y necesidades de los alumnos por el abuso en algunos contenidos y la precariedad en otros.

Estas valoraciones son coherentes con las registradas en el diseño, recursos y valor/utilidad.

d. 2PSD08-19. El informante, en relación a los cursos, considera la oferta idónea y los contenidos, adecuados, valorando su relevancia para la tesis doctoral, principalmente los

relacionados con diseños metodológicos de investigación educativa. No obstante, la organización piensa que puede ser mejorada, así como la selección de alumnos, lo cual parece coherente con la valoración crítica hecha en el cuestionario al diseño (2,7) y a los recursos (2,4), y con la valoración global (3,0).

e. 2PSD08-22. La valoración que la informante hace de la mayoría de las dimensiones consultadas puede catalogarse de satisfactoria, exceptuando los recursos (2,9). Esta valoración resulta congruente con la valoración global del doctorado (4,0).

A modo de síntesis, podemos afirmar que:

1. En general, existe congruencia entre la información cuantitativa y cualitativa recogida en los instrumentos, tanto de estudiantes/doctorandos, como de profesores/directores.

2. Las divergencias encontradas entre los estudiantes, en general apuntan a valorar, globalmente, con índices muy altos el programa, en comparación con la menor valoración que han dado a aspectos específicos de éste. Un inferencia posible sería considerar que, no obstante los aspectos deficitarios que los estudiantes pudieran encontrar en el programa, es mayor la satisfacción de contar con un programa de formación doctoral al que, en estas latitudes, es muy difícil acceder.

5.3.2 Valoración de los cursos en su relación con las características académicas y sociológicas de alumnos y profesores

#### 5.3.2.1 Características académicas y sociológicas de alumnos y profesores

En este apartado realizamos un análisis de la valoración de los cursos hechas por estudiantes y profesores en su relación con las características académicas y sociológicas de alumnos y profesores, y/o en su relación con los datos sobre los cursos impartidos y participación.

La información sobre características académicas y sociológicas de alumnos y profesores, y sobre los cursos impartidos y participación han sido recogidos en el cuestionario y en la entrevista.

Presentamos la información diferenciada por programa: Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED) y Psicodidáctica (PSD).

#### *A. Características de los alumnos*

##### A.1 Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED)

Las características académicas y sociológicas de los alumnos del Programa SDED se resumen como sigue:

- a. Los estudiantes son, en su mayoría (54,6%), jóvenes menores de 36 años.
- b. El 46% obtuvo su licenciatura después del año 2002, eso es, sólo a partir de 5 o 6 años antes de comenzar el programa, lo que nos permite inferir que para este gran porcentaje de estudiantes, el Doctorado constituye una continuación casi inmediata de los estudios.
- c. La mayoría de los estudiantes (72.7%) son varones.
- d. Como ocupación principal, el 63,6% declara ser “profesional”, y un 36,4% es profesor universitario.
- e. Un 72,7% es licenciado en Derecho, existiendo sólo la licenciatura en Sociología como alternativa en dos estudiantes.
- f. Un 54,5% menciona la preparación para la enseñanza universitaria como motivo principal de matriculación en el programa, y un 36,4% menciona la preparación para la investigación científica.

g. El 72,7% de los informantes trabaja entre 44 y 56 horas semanales, lo que involucra un promedio de 8,8 a 11,2 horas de trabajo por día, considerando los 5 días hábiles que se trabaja en Chile por semana.

h. Un 54,5% trabaja en más de un centro.

i. La casi totalidad de los estudiantes (81,8%) tiene decidido el problema a investigar en su tesis doctoral.

## A.2 Programa Psicodidáctica (PSD)

Las características académicas y sociológicas de los alumnos del Programa PSD se resumen como sigue:

a. La edad de los estudiantes se encuentra distribuida equitativamente entre los tramos 31 a 40 (50%) y 41 a más de 50 años (50%).

b. Las mujeres constituyen mayoría (72.7%) en este programa

c. Un 59% de los estudiantes declara como ocupación principal ser profesor universitario, en tanto que el 22,7% se dedica a la docencia no universitaria, y un 18,2 a labores profesionales.

d. La Educación es la titulación de acceso de la mayoría de los informantes (59,1%), distribuyéndose el resto entre disciplinas como Filosofía, Ciencias Experimentales, Medicina y Psicología.

e. Un 72% de los informantes anota como motivo principal de matriculación en el programa preparación para la investigación científica o preparación para la enseñanza universitaria, en tanto que sólo un 18% declara preparación para la práctica profesional o enriquecimiento personal

f. El 41% de los informantes dedica 44 horas semanales a su trabajo, en tanto que un 22,7% trabaja entre 33 y 42 horas. Un 27,3% trabaja entre 45 y 63 horas semanales, lo que significa una dedicación diaria de 9 a 12,6 horas.

g. El 59% de los informantes trabaja en más de un centro, en tanto que un 40,1% lo hace sólo en uno.

h. La gran mayoría de los estudiantes (77,3%) tiene decidido el problema a investigar en su tesis doctoral, sólo un 22,7% está perfilando el problema o duda entre varios temas.

### A.3 Inferencias a partir de las observaciones:

#### *Programa SDED:*

1. La juventud de los estudiantes (el 54,6% es menor de 36 años) podría explicar, en parte, el alto nivel de complacencia manifestado en las respuestas al cuestionario. Esta observación que hacemos se refuerza con la constatación de escaso juicio crítico, evidenciado en: 1) mínima cantidad de respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario; 2) reticencia de los estudiantes que respondieron la encuesta a ser entrevistados; 3) altas valoraciones cuantitativas y cualitativas en todos los instrumentos, en comparación con el programa PSD. De hecho, dos estudiantes respondieron el cuestionario marcando, de 40 ítems, 35 en valoración máxima (4,0) y sólo 5 en valoración 3,0, la inmediatamente inferior. Otros dos, marcan 39 ítems en valoración máxima y sólo 1 en la inmediatamente inferior. Cabe mencionar que estos 4 informantes constituyen el 36,4% del total de alumnos informantes. No obstante, dos de ellos no son precisamente del 54,6% de jóvenes.

#### *Programa PSD:*

1. El hecho que un 81,7% de los estudiantes se dedique a la docencia (universitaria y no universitaria), y que la titulación de acceso de un 59,1% sea la Educación, podrían explicar

la importancia que los estudiantes de este programa dan a las metodologías utilizadas por los profesores en los cursos. Para ellos resulta relevante el cómo se enseña y sus sugerencias de mejora apuntan en un grado importante a este aspecto del programa: la utilización de metodologías constructivistas, participativas, colaborativas, etc.

También permitiría explicar el juicio crítico que algunos estudiantes hacen del desempeño de una parte del profesorado, en el sentido que éstos “parecían improvisar”, o “perdían la paciencia con facilidad”, o “en la última sesión de clases se enteraron, por los alumnos, que tenían que evaluar”.

Este mismo antecedente fundamenta la valoración que hacen los estudiantes de la utilidad del programa en el ámbito del trabajo docente, permitiendo el acercamiento a las teorías del aprendizaje, a los procesos didácticos en las distintas disciplinas y a un marco referencial actual y pertinente, contribuyendo, además, a mejorar los sistemas de enseñanza de los estudiantes/profesores, así como a ampliar la visión respecto de la realidad educativa

2. El motivo principal de matriculación en el programa para un 72% de los estudiantes es la preparación para la investigación científica o la preparación para la enseñanza universitaria. Este antecedente puede explicar en parte la disconformidad de los informantes con algunos aspectos del programa, principalmente con el hecho que no ha enfatizado lo suficiente en contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación y temas afines. Sus expectativas son prioritariamente la formación en investigación, la que también se incluye en el quehacer académico universitario.

3. Con esta información: “el 68,3% de los estudiantes de este programa dedica entre 44 y 63 horas semanales a su trabajo” podemos justificar la baja puntuación de la subdimensión Recursos Alumnado (2,977), uno de cuyos ítems (IT19) manifiesta “*Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa*”. Desde luego que alumnos cansados (con extensas jornadas laborales) no podrán participar tan activamente como sería lo deseable. Lo anterior es también coherente con las observaciones hechas por: 1) uno de los profesores, en el sentido que el carácter intensivo de las sesiones presenciales hace difícil la participación de los alumnos con una disposición

adecuada, o incluso, su asistencia a clases; y 2) cinco estudiantes, cuyas sugerencias para reorientar aspectos metodológicos del programa están referidas a mejorar la participación de los alumnos en los cursos, mediante utilización de metodologías más participativas, más dinámicas, y menos presentaciones en Power Point. Alumnos cansados requieren mayor motivación.

## *B. Características de los profesores*

### B.1 Datos personales y académicos

#### B.1.1 Programa SDED

Las características personales y académicas de los profesores del Programa SDED son las siguientes:

- a. Los profesores informantes tienen, ambos, edades entre 41 y 50 años
- b. El sexo se distribuye por igual en ambos informantes: 1 mujer, 1 varón
- c. Sólo uno de los informantes ha respondido a la pregunta sobre categoría académica: Titular de universidad
- d. La experiencia docente de los profesores va de 16 a más de 20 años
- e. El informante que ha respondido a la pregunta sobre años de experiencia en el doctorado, indica que tiene entre 2 y 5 años en estos quehaceres.
- f. Un informante pertenece al departamento organizador del programa (50%) y el otro no (50%).

#### B.1.2 Programa PSD

Las características personales y académicas de los profesores del Programa PSD son las siguientes:

- a. La edad de la mayoría de los profesores (50%) fluctúa entre los 51 y 55 años; en tanto que en un 25% ésta va de 56 a 60 años, y en el otro 25%, entre 31 y 50 años.

b. Los profesores son, en su mayoría (62,5%), varones.

c. La categoría académica del profesorado se distribuye entre Catedrático de Escuela Universitaria (25%), Titular de Universidad (25%) y Titular de Escuela Universitaria (25%), en tanto que un 12,5% es Catedrático de Universidad y el 12,5% restante es Asociado a Tiempo Completo.

d. Una gran mayoría de los profesores informantes (75%) cuenta con más de 20 años de experiencia docente, en tanto que un 12,5% cuenta con 6 a 10 años, y el 12,5% restante tiene entre 16 y 20 años de experiencia en este ámbito.

e. Un 62,5% de los profesores tiene entre 6 y 10 años de experiencia en el Doctorado. En tanto que sólo para 1 de ellos (12,5%) es el primer año de experiencia, y el 25% restante (2) cuenta con una experiencia de más de 10 años.

f. Más del 50% de los profesores pertenece al departamento organizador del programa (62,5%); en tanto que un 37,5% no.

## B.2 Datos sobre los cursos impartidos y participación

### B.2.1 Programa SDED

La siguiente es la información sobre los cursos impartidos y participación aportada por los informantes del Programa SDED:

a. El 100% de los profesores informantes (2) desarrolló un curso de tipo Obligatorio y de carácter Fundamental.

b. Del mismo modo, en el 100% de los casos (2), el curso fue elaborado expresamente para ese programa de doctorado.

c. El 100% de los profesores (2) participó en el diseño del programa.



d. En cuanto al tipo de participación que los profesores tuvieron en el diseño del programa, el 100% lo hizo en la elaboración de la propuesta del Programa y en reuniones sobre el desarrollo, en tanto que un 50% (1) lo hizo en evaluación global de los estudiantes.

e. El 100% de los profesores estaba informado de los objetivos del programa.

### B.2.2 Programa PSD

La siguiente es la información sobre los cursos impartidos y participación aportada por los informantes del Programa PSD:

a. Un 87% de los profesores desarrolló curso de tipo Obligatorio, en tanto que sólo un 12,5% (1) impartió un curso optativo.

b. En un 75% los informantes impartieron cursos de carácter Fundamental, en tanto que un 12,5% (1) impartió un curso de carácter Metodológico.

c. En un 50% el programa del curso fue elaborado expresamente para el programa doctoral en cuestión, en tanto que el otro 50%, no.

d. Un 50% de los profesores informantes participó en el diseño del programa, y un 50%, no.

e. La participación en el diseño del programa del 50% de los profesores informantes fue en reuniones sobre el desarrollo de éste; en tanto que el 37.5% participó en la elaboración de la propuesta.

f. Un 87,5% de los profesores estaba informado de los objetivos del programa, en tanto que sólo un 12,5% (1) no lo estaba.

### *B.3 Inferencias a partir de las observaciones*

#### *Programa SDED:*

1. Aún considerando el escaso número de profesores informantes en este programa, cabe resaltar que un 100% de ellos elaboró expresamente el curso para el Programa de Doctorado en cuestión. Asimismo, el 100% participó del diseño del programa y se enteró de los objetivos. Esta información pudiera explicar en parte la satisfacción de los estudiantes con el Programa Doctoral. Ellos, en su mayoría, han calificado el programa de “excelente” en todos sus aspectos, otorgando valoraciones muy altas y parejas a los ítems presentados. Tal vez estas observaciones obedecen a un grado de satisfacción por haber participado de un Programa Doctoral bien diseñado, con participación de los profesores y con cursos elaborados expresamente para ese programa.

#### *Programa PSD:*

1. El profesor 17, cuyas valoraciones son excesivamente bajas, en comparación con las del resto de informantes, y cuyas observaciones son muy críticas, constituye parte de los profesores que no participaron en el diseño del programa. Titular de Universidad, con una experiencia docente superior a los 20 años y experiencia en el doctorado, de entre 6 y 10 años, no participó en el diseño del programa, tal vez porque no pertenece al departamento que lo organiza. Sin embargo, independientemente de lo “negativas” que puedan considerarse sus apreciaciones, éstas manifiestan una profundización en la problemática del programa que no se ha visualizado en la respuesta de otros profesores/directores. Esto nos lleva a inferir lo enriquecedor que habría sido para el diseño y realización del doctorado la participación de este profesor en estos aspectos.

2. El 87,5% de los profesores cuenta con más de 16 años de experiencia docente, y el mismo 87,5% tiene entre 6 y más de 20 años de experiencia en el doctorado. Este antecedente permite justificar la visión crítica manifestada por los profesores respecto del Programa PSD, tanto en las valoraciones cuantitativas como en las cualitativas. Cabe mencionar que el promedio general de valoraciones entre los profesores del programa, considerando todos los ítems de respuesta cerrada es 2,92.

3. Sólo un 50% de los profesores participó en el diseño del programa y un 12,5% no estaba informado de los objetivos del éste. Por otra parte, sólo un 50% de los cursos desarrollados fue expresamente diseñado para el programa doctoral en cuestión. Estas observaciones son relevantes para la comprensión de la falta de coordinación entre los profesores de los diferentes cursos, cuestión que está apoyada en los resultados cuantitativos, específicamente en la respuesta a los ítems: 6 (2,37): “*el profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente*”; ítem 13 (2,37) “*Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos*”, cuyas valoraciones se encuentran entre las más bajas del cuestionario. Esta cuestión es también apoyada por las observaciones críticas hechas por los estudiantes en las entrevistas, en el sentido que “*no existió coordinación entre los profesores. Por ejemplo: 1) un profesor se enteró -el último día de clases y por los alumnos- que debía evaluarlos; 2) Algunos profesores exigían asistencia y otros decían que ésta no tenía valor.*”

### **5.3.3 Elementos relevantes encontrados en entrevista con el coordinador del programa y otros responsables indirectamente relacionados con el Doctorado**

Como lo señaláramos en el capítulo anterior, acudimos a dos fuentes para recabar información adicional sobre el programa SDED: la coordinadora actual del Programa y el Director de la Escuela de Derecho -Unidad Académica de la Universidad Arturo Prat que acoge a este programa- a quienes aplicamos los instrumentos: 1) cuestionario a responder por el Coordinador del Programa, diseñado por Arias, y que recaba información sobre el tema, alumnado, profesorado, material, organización, contenidos, desarrollo, evaluación, trabajo de investigación; 2) entrevista a personas vinculadas indirectamente al programa, que pregunta sobre el sentido, la utilidad, fortalezas y debilidades del programa.

Los antecedentes aportados por el Director de la Escuela de Derecho de la UNAP los hemos registrado textualmente, a fin de no perder la riqueza que comportan.

La información obtenida por esta vía, y sólo para el Programa SDED, se resume en las siguientes observaciones.

1. En relación al Diseño del Programa: 1.1) el tema del programa fue elegido prioritariamente porque el departamento que lo dicta está especializado académicamente en él; 1.2) el programa estaba orientado a formar investigadores; 1.3) la información previa elaborada sobre el programa y los cursos (objetivos, contenidos, requisitos, etc.) ha sido Muy Buena, ha tenido extensa difusión, y ha llegado a los alumnos participantes del Doctorado, cuyo conocimiento de esta información ha sido “Bueno”; 1.4) los criterios que se han seguido para la selección de los alumnos han sido “moderadamente selectivos”; 1.5) la formación previa de los alumnos que han accedido al programa, ha sido también “buena”.

2. En lo relacionado con los Recursos/Desarrollo:

2.1) en lo que toca específicamente a alumnos y los resultados obtenidos: 2.1.1) un 100% de los alumnos matriculados ha completado los cursos y seminarios, en tanto que sólo un 72,7% ha completado los trabajos de investigación; 2.1.2) respecto del porcentaje (%) de alumnos del programa que puede completar la tesis doctoral en el plazo legalmente establecido, la coordinadora no se pronuncia; 2.1.3) los objetivos que el programa se

planteaba han sido cubiertos de forma “total”; 2.1.4) el grado de especialización en el tema planteado por el programa de doctorado que los alumnos han alcanzado es “Alto”, siendo ésta la mayor categoría.

2.2) En relación a los profesores, la asistencia y el grado de cumplimiento de sus funciones en el programa de doctorado ha sido “Muy Buena”, así como el prestigio académico del profesorado del programa dentro de la comunidad científica.

2.3) En cuanto a existencia de infraestructura y recursos materiales adecuados para los doctorandos y el desarrollo del programa: 2.3.1) existen despachos, lugares de reunión o trabajo en grupo y equipos informáticos; 2.3.2) en general, los recursos materiales disponibles para el desarrollo del programa en su conjunto han sido “buenos”.

3. En cuanto a la Valoración/Utilidad:

3.1) las perspectivas de empleo para los alumnos que han seguido el programa de doctorado son muy buenas, puesto que existe gran demanda para trabajos relacionados con el tema;

3.2) la calificación global que da la coordinadora al profesorado del programa, en función de su grado de especialización en el tema, es “Muy Buena”; del mismo modo,

3.3) teniendo en cuenta los recursos disponibles para el desarrollo del programa, los resultados pueden considerarse “Muy Buenos”, así como el desarrollo del Programa de Doctorado visto en términos globales.

Para completar la información sobre el tema de la Utilidad del Doctorado y otros aspectos importantes, registramos a continuación las opiniones del entrevistado que se relaciona de modo indirecto con el programa.

1. En cuanto a la utilidad del programa, éste señala:

1.1) *“el programa vino a cubrir una necesidad, vino a satisfacer una opción que la mayoría de los docentes de la Escuela de Derecho no tenía. Incluso incorporó a los docentes más antiguos, lo que ha significado una renovación de la mirada y la renovación curricular que*

*está en curso en la Escuela de Derecho. Viene también a soslayar la deficiencia en postgrado de la zona norte del País, pues se trata de una universidad europea que tiene nexos que nos 'prestan espaldas' en temas de Derecho."*

1.2) *"Otra utilidad es que varios profesores de la Escuela de Derecho han podido hacer pasantías, lo que ha implicado ampliar la mirada y una consecuente autocrítica que permite proyectar el trabajo en la Escuela"*.

2. Como fortalezas del Programa, el entrevistado indica que:

2.1) *"El programa de la UPV es muy innovador. En Chile no existe esta conexión entre economía, derecho, ciencias políticas, etc., que genera esta visión distinta y novedosa."*

2.2) *"La propuesta de este programa doctoral sirve a América Latina, pues su intención no es mirar a Europa, sino a América Latina. Al revés que las universidades tradicionales, como la Pontificia Universidad Católica de Chile, de la cual soy alumno doctorando. Esta es una gran fortaleza del programa."*

2.3) *"Otra fortaleza es su cuerpo docente. Todos son catedráticos o titulares, gente conocida en el medio."*

2.4) *"También puede considerarse una fortaleza el hecho que la UPV/EHU está presente en varias universidades latinoamericanas. Esta es una oportunidad para hacer intercambios paralelos entre universidades y constituir redes académicas."*

3. En cuanto a las debilidades, el informante indica:

3.1) Una de ellas es la bibliografía: *"Aquí se ha creado un centro de documentación, pero siempre es muy difícil el tema del acceso a las fuentes de información, independientemente de quién tenga la responsabilidad."*

3.2) Otra debilidad es la relación entre tutores y doctorandos: *"Producto de la distancia, ésta no es muy frecuente, lo que dificulta el avance más acelerado. Este tema puede ser superado"*

*por otras vías, como por ejemplo, a través de fondos concursables de CONICYT, se puede solicitar la venida de un profesional de este programa por un tiempo determinado.”*

4. En lo relacionado con una valoración general del Programa, señala que *“Los cursos corresponden al perfil de egreso, pues son coherentes con lo que se ha planteado ‘formar investigadores de acuerdo a la realidad latinoamericana’, y pasa por todas las áreas. La orientación del programa es interdisciplinaria y en cada tema de investigación es posible encontrar un fundamento e importancia de la investigación para nuestra realidad. Por ejemplo, reglas comerciales en las salitreras, préstamos, cómo se celebraban, qué valor tenía la palabra, etc.”*

5. En cuanto a las oportunidades que el Doctorado involucra, el informante indica:

5.1) *“La posibilidad de que, al desarrollar un programa ajustado a las normas de calidad de Bolonia, podamos nosotros como institución ajustar nuestros propios programas a esos estándares”;*

5.2) *“que una gran cantidad de nuestros profesores accedan a este programa puede traer beneficios en términos de actualización del conocimiento, que redundan en el pregrado”;*

5.3) *“la posibilidad de actualizar nuestros planes de estudio acorde a las nuevas visiones interdisciplinarias, que es lo que, de hecho, estamos iniciando como Escuela”;*

5.4) *“contar con una mayor cantidad de investigadores certificados (con el grado), contribuye a generar más recursos para la UNAP, vía proyectos o programas de postgrado”;*

5.5) *“la renovación de los cuadros académicos”.*

6. En cuanto a posibles amenazas:

6.1) *“la falta de institucionalidad en la relación de la UNAP con la UPV”;*

6.2) *“eventual saturación del mercado, pues en los abogados –a quienes nos gusta trabajar solos, y somos tacaños y soberbios- existe una renuencia a tomar cursos de postgrado”.*

## **5.4 Fortalezas y Debilidades: síntesis de las valoraciones de profesores y estudiantes**

Las valoraciones hechas por estudiantes y profesores de ambos programas a los aspectos consultados a través de las preguntas cerradas de los cuestionarios y de las entrevistas, nos acercan – a modo de síntesis- a la visualización de fortalezas y debilidades en los Programas de Doctorado desarrollados por la UPV/EHU en América Latina, y particularmente en Chile.

Consideramos fortalezas y debilidades del programa aquellos enunciados del cuestionario que obtuvieron mayores y menores niveles de valoración, respectivamente, entre los informantes. Asimismo, en lo cualitativo, son fortalezas y debilidades las observaciones hechas en sentido negativo, de insuficiencia, carencia o desequilibrio a los diferentes aspectos del programa.

El análisis comprenderá a ambos programas por separado, considerando de modo conjunto la opinión de alumnos y de profesores.

Como base para el análisis se considerarán los enunciados que han sido valorados por estudiantes y profesores en las preguntas cerradas del cuestionario; de modo que la información cualitativa recabada en las preguntas abiertas del cuestionario y en las entrevistas, reforzará estas valoraciones de base. Los enunciados encabezarán la observación y se registrarán en letra cursiva. Además, para el caso de las debilidades, éstos se modificarán, presentándolos en modalidad de negación y no de afirmación -como se presentaron a los informantes en el cuestionario- , a fin de favorecer su comprensión lógica, en tanto debilidades.

Las observaciones se distinguirán por dimensión.

### **5.4.1 Programa SDED**

El análisis de fortalezas y debilidades del Programa SDED debe hacerse con cautela, puesto que en la recolección de datos hemos contado sólo con 11 alumnos y 2 profesores informantes, los que, en general, aportaron escasa información cualitativa.



#### 5.4.1.1 Fortalezas

##### *A. Diseño del Programa*

###### *A.1 El Doctorado se centró en un tema socialmente relevante*

a. La propuesta del Programa Doctoral sirve a América Latina, pues su intención no es mirar a Europa, sino a América Latina. Al revés que las universidades tradicionales, como la Pontificia Universidad Católica de Chile -de la cual soy alumno doctorando-. Esta es una gran fortaleza del programa.

b. Los cursos corresponden al perfil de egreso, pues son coherentes con lo que se ha planteado ‘formar investigadores de acuerdo a la realidad latinoamericana’, y pasa por todas las áreas. La orientación del programa es interdisciplinaria y en cada tema de investigación es posible encontrar un fundamento e importancia de la investigación para nuestra realidad. Por ejemplo, reglas comerciales en las salitreras, préstamos, cómo se celebraban, qué valor tenía la palabra, etc.

c. El programa de la UPV es muy innovador. En Chile no existe esta conexión entre economía, derecho, ciencias políticas, etc., que genera esta visión distinta y novedosa.

###### *A.2 El Doctorado abordó temas de interés científico actual.*

a. Contenidos interesantes y adecuados.

###### *A.3 El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él.*

a. Cursos contemplaron una especialización deliberadamente amplia, que ha permitido reforzar el objetivo formativo del programa.

###### *A. 4 Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa.*

a. los objetivos que el programa se planteaba han sido cubiertos de forma “total”;

*A.5 El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente*

*B. Recursos/Desarrollo*

*B.1 Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado.*

- a. La reputación de profesores –todos catedráticos o titulares, científicos acreditados en diferentes áreas del Derecho y de las Ciencias Sociales- ha constituido un factor de éxito del programa.

*B.2 El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas*

- a. Profesores, excelentes en general, con clases dinámicas que satisfacían los intereses de los alumnos.
- b. Los cursos contemplaron un adecuado apoyo visual, y consideraron la entrega de amplia bibliografía y apuntes pertinentes.

*B.3 Los tutores ha colaborado con los alumnos y los han orientado en sus trabajos de investigación*

- a. La asistencia de los profesores y el grado de cumplimiento de sus funciones ha sido “Muy Buena”.

*B.4 Existió una buena disposición del profesorado a colaborar o atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación.*

- a. Los cursos contaron con gran apoyo de la UPV/EHU, de la UNAP y de los profesores en general.

*B.5 Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos*

*C. Valoración/Utilidad:*

*C.1 Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de la tesis doctoral.*

- a. Cursos han sido relevantes para la tesis doctoral, sobre todo lo referido a globalización.

*C.2 Los contenidos del programa han sido útiles para la ampliación de los conocimientos científicos de los estudiantes*

- a. La excelencia del programa ha redundado en beneficios para el desarrollo de la Academia, para los alumnos y para la institución a través de la Escuela de Derecho.

b. El programa ha sido útil también en cuanto ha constituido una oportunidad para que los profesionales de provincia accedan a un Doctorado de calidad, atendido el centralismo extremo de Chile en estas materias.

c. El programa vino a cubrir una necesidad, a satisfacer una opción que la mayoría de los docentes de la Escuela de Derecho no tenía... Viene también a soslayar la deficiencia en postgrado de la zona norte del País, pues se trata de una universidad europea que tiene nexos que nos ‘prestan espaldas’ en temas de Derecho.

d. El programa ha sido excelente en todas sus dimensiones. Esto es, como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores y del profesorado universitario, así como para su desarrollo profesional, y el ejercicio de las labores docentes.

- e. La incorporación de los docentes más antiguos de la Escuela de Derecho al programa, ha significado una renovación de la mirada y ha fortalecido el proceso de renovación curricular que está en curso en la Escuela de Derecho.
- f. Las pasantías que han tenido oportunidad de realizar varios profesores de la Escuela de Derecho han implicado ampliar la mirada y una consecuente autocrítica que permite proyectar el trabajo en la Escuela.
- g. El hecho que la UPV/EHU esté presente en varias universidades latinoamericanas, es una oportunidad para hacer intercambios paralelos entre universidades y constituir redes académicas.
- h. Al desarrollar un programa ajustado a las normas de calidad de Bolonia, tal vez podamos nosotros como institución ajustar nuestros propios programas a esos estándares.
- i. Contar con una mayor cantidad de investigadores certificados (con el grado) contribuye a generar más recursos para la UNAP, vía proyectos o programas de postgrado.

#### 5.4.1.2 Debilidades

##### *A. Diseño del Programa*

*A.1 Los cursos del programa no han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad.*

*A.2 La documentación previa sobre el programa no aportó la información necesaria para el alumno*

*A.3 Los contenidos no han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico*

a) Formato modular excesivamente comprimido, lo que no permitió un proceso de integración de los contenidos entre los distintos módulos.

e) La falta de institucionalidad en la relación de la UNAP con la UPV constituye una amenaza para el programa

*B. Recursos/desarrollo*

*B.1 Insuficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente*

*B.2 Los alumnos no han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones*

a. Se requiere aumentar los volúmenes de la biblioteca especializada del doctorado.

b. La distancia geográfica dificulta la discusión y corrección de los trabajos, lo que es más grave cuando se trata de desarrollar capacidades de investigación.

*B.3 No se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos*

a) Exigencias de aprobación muy menores, y en la mayoría de los módulos ni siquiera hubo procesos de evaluación explícitos que permitieran dar cuenta de los aprendizajes.

*B.4 Los alumnos no mostraron interés, ni participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa*

a. Falta de criterio en los procesos de admisión origina una composición heterogénea de los grupos que no beneficia la dinámica de aprendizaje.

b. La selección de alumnos es un proceso que llevan a cabo las Universidades de acogida y en el que los profesores no tienen capacidad de decisión.

*B.5 Las partes teórica y práctica no han estado equilibradas*

*C. Valoración/ Utilidad*

*C.1 Los contenidos del programa no han sido útiles para mi formación como investigador*

#### 5.4.1.3 Síntesis Fortalezas y Debilidades del Programa SDED

Diseño del Programa:

Las fortalezas se relacionan con una propuesta que:

1. Considera el tema del Derecho desde una visión: a) novedosa e interdisciplinaria, en su conexión con la Economía, las Ciencias Políticas, y otras disciplinas; b) socialmente relevante y pertinente, en tanto se propone formar investigadores de acuerdo a la realidad latinoamericana, para lo cual no mira a Europa, sino a América Latina.
2. Ha respondido a carencias formativas de los titulados participantes y ha abordado temas de interés científico actual, contemplando una especialización amplia que ha permitido reforzar el objetivo formativo del programa.
3. Ha cubierto en sus cursos los distintos aspectos de la temática del programa, dando cumplimiento a los objetivos inicialmente planteados.

Las debilidades en esta dimensión corresponden a:

1. Cursos cuyos contenidos a) no han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico, y b) no han formado suficientemente a éstos en técnicas de investigación propias de la especialidad.
2. Programación modular excesivamente comprimida que no ha permitido un proceso de integración de los contenidos en los distintos módulos.
3. Documentación previa que no aportó la información necesaria para el alumno.

#### Recursos/Desarrollo

Las fortalezas en esta dimensión tienen que ver con:

1. Profesores que: a) son reputados catedráticos o titulares, científicos acreditados en diferentes áreas del Derecho y de las Ciencias Sociales; b) han preparado cuidadosamente sus clases, haciéndolas dinámicas y satisfaciendo los intereses de los alumnos; c) mostraron una buena disposición a colaborar o atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación; d) dieron a sus clases un adecuado apoyo visual; e) entregaron apuntes pertinentes y una amplia bibliografía; f) han dado cabal cumplimiento a sus funciones.
2. Tutores que han colaborado con los alumnos y los han orientado en sus trabajos de investigación.
3. Alumnos que han contado con libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos.

Las debilidades apuntan a:

- 1, Insuficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) y recursos –principalmente bibliográficos- para desarrollar satisfactoriamente el programa y/o para realizar los trabajos de investigación.
2. Distancia geográfica entre alumnos y profesores ha dificultado la discusión y corrección de los trabajos, entorpeciendo la formación investigativa.
3. Criterios de evaluación que: 1) no fueron homogéneos en todos los cursos; 2) contemplaron exigencias muy menores o, simplemente, no los hubo.
4. Procesos de admisión que originan una composición heterogénea de los grupos, que no beneficia la dinámica de aprendizaje, y en el que los profesores no tienen capacidad de decisión.
5. Alumnos que no muestran suficiente interés ni participan activamente en cursos y actividades del programa.
6. Partes teórica y práctica no han estado equilibradas

#### Valoración/Utilidad

Las fortalezas se relacionan con:

1. Enseñanzas y contenidos que: a) han sido relevantes para la realización de la tesis doctoral; b) han sido útiles para la ampliación de los conocimientos científicos de los estudiantes; redundando en beneficios para el desarrollo de la Academia, para los alumnos y para la institución a través de la Escuela de Derecho;
2. Un programa que: a) constituye una oportunidad para que los profesionales de provincia accedan a un doctorado de calidad, soslayando la deficiencia en postgrado de la zona norte del país; b) ha cubierto una necesidad, satisfaciendo una opción que la mayoría de los docentes de la Escuela de Derecho no tenía; c) ha potenciado una renovación de la mirada –sobre todo de los docentes más antiguos de la Escuela de Derecho- y ha fortalecido el proceso de renovación curricular que está en curso en



ésta; d) ha permitido a los pasantes ampliar su mirada y ,consecuentemente, realizar una autocrítica que permite proyectar el trabajo en la Escuela; e) pertenece a una universidad con presencia en varios países de Latinoamérica, constituyendo una oportunidad para hacer intercambios paralelos entre universidades y construir redes académicas; f) permite a la UNAP contar con más investigadores con el grado de Doctor, lo que contribuye a generar mayores recursos para la UNAP, vía proyectos o programas de postgrado.

## 5.4.2 Programa PSD

### 5.4.2.1 Fortalezas

#### *A. Diseño del Programa*

##### *A.1 El programa abordó temas de interés científico actual*

a. Oportuna, significativa, adecuada e idónea oferta de cursos.

##### *A.2 Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa*

a. Contenidos, desde un punto de vista práctico, fueron interesantes, novedosos, relevantes, pertinentes y aplicables en la práctica pedagógica.

##### *A.3 Los objetivos del programa estaban definidos previamente y con claridad*

##### *A.4 Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del programa*

a. Contenidos, desde un punto de vista curricular, fueron específicos, diferenciados entre sí y, en parte, apropiados.

b. Organización curricular clara

## *B. Recursos/Desarrollo*

*B.1 Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado*

- a. Excelente calidad de la mayoría de los docentes, quienes impartieron el curso con mucha disposición y entrega, y con respeto a los alumnos y a sus ritmos personales

*B.2 Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación*

*B.3 Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación*

- a. Apropiaada realización del programa a nivel general, permitiendo opiniones y aportes por parte de los estudiantes.

*B.4 Observaciones que no coinciden con ninguna valoración cuantitativa:*

- a. Clases y materiales adecuados y pertinentes entregados por la UPV/EHU.
- b. Alto nivel de adaptabilidad/flexibilidad del programa (contenidos, horarios, etc.) a las necesidades del contexto.

## *C. Valoración/Utilidad*

*C.1 Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral*

- a. Los cursos han sido relevantes para la tesis doctoral -sobre todo los relacionados con diseños metodológicos de investigación educativa.

*C.2 El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores*

*C.3 El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos*

- a. El programa ha potenciado un cambio en las estructuras cognitivas de los alumnos, una mayor apertura al campo de conocimientos, y un importante grado de motivación para continuar indagando;
- b. El programa ha sido útil en el ámbito de la investigación, entregando herramientas claves para utilizar en una investigación, y posibilitando la actualización de conocimientos, el acceso de los estudiantes a fuentes directas sobre temas de índole científica y el conocimiento de reputados investigadores que podrían dirigirles los Trabajos Fin de Master y la Tesis Doctoral.

*C.4 El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario*

- a. El programa ha sido útil en el ámbito del trabajo docente, permitiendo el acercamiento de los estudiantes a las teorías del aprendizaje, a los procesos didácticos en las distintas disciplinas y a un marco referencial actual y pertinente, contribuyendo, además, a mejorar los sistemas de enseñanza de los estudiantes/profesores -entregado a los alumnos herramientas que son plenamente aplicables al trabajo docente- así como a ampliar la visión respecto de la realidad educativa.
- b. El programa ha sido útil en el ámbito de la formación profesional, mediante el aprendizaje y desarrollo de nuevos temas.
- c. El programa ha fomentado el establecimiento de redes y contactos de los cuales se obtiene valiosa y enriquecedora colaboración.

#### 5.4.2.2 Debilidades

*A. Diseño del Programa*

*A.1 Los cursos del programa no han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad.*

a. Incoherencias entre los objetivos/contenidos planteados para el programa y su desarrollo en la práctica. Así, el tema metodología de la investigación, y contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación, han estado casi ausentes en los cursos desarrollados en el programa, cuando se ha declarado que el propósito central del Doctorado es la formación de investigadores.

*A.2 La documentación previa sobre el programa no aportó la información necesaria para el alumno.*

a. La información oficial sobre el Master no fue clara, sobre todo en lo relacionado con la continuidad hacia el Doctorado. Los alumnos no cuentan aún con información seria al respecto.

b. La mala comunicación entre la UPV/EHU y la UNAP ejerció una influencia negativa en el desarrollo del programa.

*A. 3 Las partes teórica y práctica no han estado equilibradas.*

a. El tema metodología de la investigación, y contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación, han estado casi ausentes en los cursos desarrollados en el programa.

b. Clases con exceso de presentaciones multimedia y escasas actividades prácticas (como debates, reflexión, lecturas dirigidas, presentaciones orales, etc.), que promuevan el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de conocimientos entre profesores y alumnos.

c) metodologías centradas en favorecer el aprendizaje de contenidos más que la aplicación de los mismos;

*A.4 Los cursos programados no han permitido un estudio en profundidad del tema planteado.*

*A.5 La duración de los cursos ha sido insuficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos*

a. Tanto la insuficiente duración de los cursos como la modalidad intensiva en que se han dictado, sumados a la extensa jornada laboral de los estudiantes han dificultado en exceso la profundización necesaria del tema, y el alcanzar los objetivos y el aprendizaje de los contenidos establecidos.

b. Pésima coordinación operativa desde la UNAP entorpeció constantemente el desarrollo de los cursos, entregó el material enviado por los profesores, muchas veces, de manera inoportuna y desigual, fue muy inefectiva en comunicar la información práctica, relativa a horarios, salas, etc.

c. Pésimas condiciones de infraestructura y materiales en la UNAP (salas, equipos multimedia, etc.).

*A.6 Escasa coordinación del profesorado de los distintos cursos para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente.*

*A.7 Escasa coordinación entre los contenidos de los diferentes cursos.*

a. Coordinación inexistente entre los profesores. Por ejemplo: 1) un profesor se enteró -el último día de clases y por los alumnos- que debía evaluarlos; 2) Algunos profesores exigían asistencia y otros decían que ésta no tenía valor

b. Criterios evaluativos poco claros y exigencias desiguales.

**B. Recursos/Desarrollo**

*B.1 No existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente.*

*B.2 Los alumnos no han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones.*

a) La mala comunicación entre la UPV/EHU y la UNAP ejerció una influencia negativa en el desarrollo del programa.

b) Pésima coordinación operativa desde la UNAP entorpeció constantemente el desarrollo de los cursos: entrega del material enviado por los profesores, muchas veces, de manera inoportuna y desigual; comunicación inefectiva de la información práctica relativa a horarios, salas, etc.

*B.3 No se aplicaron criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos;*

*B.4 No se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado*

a. Escasa coordinación entre los profesores. Algunos profesores no sabían que debían evaluar a los alumnos.

b. Criterios evaluativos poco claros

c. Exigencias desiguales.

d. Los trabajos finales de curso entregados fuera de plazo eran igualmente aceptados por los profesores y su evaluación no se diferenció de la aplicada a los trabajos que se entregaron en los plazos convenidos.

*B. 5 El nivel previo de conocimientos de los alumnos no era adecuado para seguir las enseñanzas del programa.*

a. No ha existido un proceso de selección de los estudiantes, que permita evitar el acceso de titulaciones poco relacionadas con el doctorado y de estudiantes sin expectativas y capacidad real de desarrollar una Tesis Doctoral.

b. Inexistencia de un proceso de nivelación antes de comenzar los cursos.

*B.6 Los alumnos no mostraron mucho interés, ni participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa.*

a. Se ha dado prioridad a temáticas demasiado específicas como educación Física y Música, en desmedro de los temas Psicología de la Educación e Investigación.

b. Criterios evaluativos poco claros y exigencias desiguales generaron desmotivación académica en los estudiantes

c. Existencia de polaridades en las competencias pedagógicas y didácticas de los profesores. Así hubo profesores que lograron reencantar a los alumnos con su propia profesión. Otros, en cambio, notoriamente, no eran didácticos y parecían responder al lema “hagan lo que digo y no lo que hago”, o contaban con escasas habilidades computacionales, o perdían la paciencia con mucha facilidad

d. Clases con exceso de presentaciones multimedia y escasas actividades prácticas (como debates, reflexión, lecturas dirigidas, presentaciones orales, etc.), que promuevan el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de conocimientos entre profesores y alumnos.

e. Contenidos y objetivos excesivamente concentrados en un escaso tiempo, sumados a la extensa jornada laboral de los estudiantes, han impactado negativamente en el nivel de asistencia, participación y disposición de los alumnos en las clases presenciales.

f. Han existido presiones –de forma pública y privada- a los estudiantes por parte del director del Programa para que no elijan determinados temas o a determinados tutores, lo que ha provocado que estudiantes con determinadas necesidades e intereses de

investigación hayan acabado realizando trabajos distintos y con tutores poco preparados

g. Inexistencia de asignaturas electivas que permitieran profundizar otras líneas de investigación

h. Ausencia de ámbitos ejes sobre Ciencias Sociales, Sociedad del Conocimiento, Gestión, Proyectos Educativos y Evaluación.

i. Focalización de los cursos en las tesis doctorales de cada profesor más que en las temáticas sugeridas por el nombre.

#### 5.4.2.3 Síntesis Debilidades y Fortalezas del Programa PSD

##### Diseño del Programa

##### Fortalezas:

Las fortalezas en esta dimensión están referidas a:

1. El programa abordó temas de interés científico actual, entregando una oportuna, significativa, adecuada e idónea oferta de cursos.

2. Cursos propuestos que: a) han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa; b) consideraron contenidos que: b1) desde un punto de vista práctico, fueron interesantes, novedosos, relevantes, pertinentes y aplicables a la práctica pedagógica; b 2) desde un punto de vista curricular, fueron específicos, diferenciados entre sí y, en parte, apropiados.

3. Objetivos definidos previamente y con claridad.

##### Debilidades:



Las debilidades dicen relación con:

1. La documentación previa sobre el programa no aportó la información necesaria para el alumno. De hecho, los alumnos señalan que la información no fue clara-y no lo es aún-, principalmente la relativa a la continuidad del Master hacia el Doctorado.

2. Los cursos del programa no han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad. Las observaciones en este sentido apuntan a incoherencias entre los objetivos/contenidos planteados para el programa y su desarrollo en la práctica. Así, el tema metodología de la investigación, y contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación, han estado casi ausentes en los cursos desarrollados en el programa, cuando se ha declarado que el propósito central del Doctorado es la formación de investigadores. Por otro lado, hubo materias metodológicas que –desde un punto de vista académico- no se impartieron correctamente, pues se impartieron por docentes seleccionados por la UNAP, no fueron evaluadas y sus programas no fueron visados por los especialistas de la UPV/EHU, universidad responsable del programa

3. Las partes teórica y práctica no han estado equilibradas. Esto se evidencia en: a) clases con exceso de presentaciones multimedia y escasa actividades prácticas, como debates, reflexión, lecturas dirigidas, presentaciones orales, etc., que promuevan el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de conocimientos entre profesores y alumnos; b) metodologías centradas en favorecer el aprendizaje de contenidos más que la aplicación de los mismos; c) escaso desarrollo de contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación.

4. Los cursos programados no han permitido un estudio en profundidad del tema planteado, principalmente porque la modalidad intensiva en que se han dictado no ha permitido el tiempo suficiente. Esto, sumado a la extensa jornada laboral de los estudiantes (un 68% de los estudiantes trabaja entre 44 y 63 horas a la semana, o sea, un promedio entre 8,8 y 12,6 horas por día), ha dificultado en exceso la profundización requerida para alcanzar los objetivos y el aprendizaje de los contenidos establecidos. Esto se ha visto potenciado por:

5. Una pésima coordinación operativa desde la UNAP, que entorpeció constantemente el desarrollo de los cursos; entregó el material enviado por los profesores, muchas veces, de manera inoportuna y desigual; fue muy poco efectiva en comunicar la información práctica, relativa a horarios, salas, etc.; y desatendió las necesidades de estadía y alimentación de algunos profesores. 2) las pésimas condiciones (o carencia) de infraestructura y materiales en la UNAP (salas, equipos multimedia, etc.).

6. Escasa coordinación del profesorado de los distintos cursos, para equilibrar los contenidos y para ofrecer –en definitiva- una enseñanza estructurada y coherente. Esta falta de coordinación ha sido observada por los alumnos, quienes en entrevista manifestaron que: a) hubo profesores que se enteraron el último día de clases –y por los alumnos- que debían evaluarlos. Algunos profesores exigían asistencia y otros decían que ésta no tenía valor; b) hubo criterios evaluativos poco claros y exigencias desiguales, las que desmotivaron académicamente a algunos estudiantes.

## Recursos/Desarrollo

Fortalezas:

Las fortalezas referidas a esta dimensión son:

1. Profesores que: a) son especialistas en los temas que han tratado; b) son, en su mayoría, docentes de excelente calidad, que impartieron el curso con mucha disposición y entrega, y con respeto a los alumnos y a sus ritmos personales; c) han tenido una buena disposición a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación; d) han permitido las opiniones y el aporte de los estudiantes en la realización del programa a nivel general; e) han entregado clases y materiales adecuados y pertinentes.

2. Alto nivel de adaptabilidad-flexibilidad del programa (contenidos, horarios, etc.) a las necesidades del contexto.

Debilidades:

En cuanto a los recursos:

1. Insuficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente. En esta situación ejercieron un grado de influencia: a) la pésima coordinación operativa desde la UNAP la que, probablemente, no tuvo en consideración o no logró canalizar las demandas y necesidades de alumnos y profesores; y b) la mala comunicación entre la UPV/EHU y la UNAP.

2. Los alumnos no han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones. Principalmente se han visto limitados por el nulo acceso a fuentes de datos desde la página Web de la UPV/EHU.

En cuanto a la Evaluación:

3. No se aplicaron criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos y no se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa.

La disparidad de criterios evaluativos obedece –probablemente- a la falta de coordinación entre los profesores. Sin embargo, no sólo ha habido disparidad de criterios, sino también criterios evaluativos poco claros, reflejados en la corrección de trabajos, de los que los profesores enviaban la calificación general, pero sin especificaciones.

En una entrevista, una estudiante del programa reclamó sentidamente al entrevistador el hecho que los profesores recibieran trabajos finales de curso, fuera de plazo y sin ninguna exigencia extraordinaria. Manifestó su insatisfacción por esta “injusticia” que, además -de cierta manera- disminuye ostensiblemente la credibilidad del programa.

En cuanto a los alumnos

4. El nivel previo de conocimientos de los alumnos no era adecuado para seguir las enseñanzas del programa, hecho al que han contribuido: 1) la inexistencia de un proceso de selección de los estudiantes, que permita evitar el acceso de titulaciones poco relacionadas con el doctorado y de estudiantes sin expectativas y capacidad real de desarrollar una tesis doctoral; o la inexistencia de un proceso de nivelación, previo al comienzo del programa, en un sistema que tampoco selecciona a los estudiantes.

5. Los alumnos no mostraron mucho interés, ni participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa. Esta valoración puede fundamentarse, en parte, en las siguientes observaciones relacionadas con intereses, expectativas y demandas de los alumnos que no se vieron reflejadas en el desarrollo del programa:

a) Se ha dado prioridad a temáticas demasiado específicas como educación Física y Música, en desmedro de los temas Psicología de la Educación e Investigación.

b. Criterios evaluativos poco claros y exigencias desiguales generaron desmotivación académica en los estudiantes

c. Existencia de polaridades en las competencias pedagógicas y didácticas de los profesores. Así hubo profesores que lograron reencantar a los alumnos con su propia profesión. Otros, en cambio, notoriamente, no eran didácticos y parecían responder al lema “hagan lo que digo y no lo que hago”, o contaban con escasas habilidades computacionales, o perdían la paciencia con mucha facilidad

d. Clases con exceso de presentaciones multimedia y escasas actividades prácticas (como debates, reflexión, lecturas dirigidas, presentaciones orales, etc.), que promuevan el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de conocimientos entre profesores y alumnos.

- e. Contenidos y objetivos excesivamente concentrados en un escaso tiempo, sumados a la extensa jornada laboral de los estudiantes, han impactado negativamente en el nivel de asistencia, participación y disposición de los alumnos en las clases presenciales.
- f. Han existido presiones –de forma pública y privada- a los estudiantes por parte del director del Programa para que no elijan determinados temas o a determinados tutores, lo que ha provocado que estudiantes con determinadas necesidades e intereses de investigación hayan acabado realizando trabajos distintos y con tutores poco preparados
- g. Inexistencia de asignaturas electivas que permitieran profundizar otras líneas de investigación
- h. Ausencia de ámbitos ejes sobre Ciencias Sociales, Sociedad del Conocimiento, Gestión, Proyectos Educativos y Evaluación.
- i. Focalización de los cursos en las tesis doctorales de cada profesor más que en las temáticas sugeridas por el nombre.

#### Valoración/Utilidad

En esta dimensión sólo se cuenta han detectado fortalezas, pues ha sido la mejor valorada del programa.

6. La utilidad percibida del programa, en general, y de los cursos desarrollados, en particular, alcanza no sólo a su relevancia para la realización de la tesis doctoral, sino también a su utilidad para el trabajo profesional de los doctorandos, para ampliar los conocimientos científicos de los estudiantes, para la formación de éstos como investigadores y también como profesores universitarios.

Más en el detalle, los cursos han sido relevantes para la tesis doctoral -sobre todo los relacionados con diseños metodológicos de investigación educativa; y han sido de utilidad en los ámbitos de:

a. El trabajo docente, permitiendo el acercamiento de los estudiantes a las teorías del aprendizaje, a los procesos didácticos en las distintas disciplinas y a un marco referencial actual y pertinente, contribuyendo, además, a mejorar los sistemas de enseñanza de los estudiantes/profesores -entregado a los alumnos herramientas que son plenamente aplicables al trabajo docente- así como a ampliar la visión respecto de la realidad educativa.

b. La investigación, entregando herramientas claves para utilizar en una investigación, y posibilitando la actualización de conocimientos, el acceso de los estudiantes a fuentes directas sobre temas de índole científica y el conocimiento de reputados investigadores que podrían dirigirles los Trabajos Fin de Master y la Tesis Doctoral.

c. La formación profesional, mediante el aprendizaje y desarrollo de nuevos temas.

7. Pero también, ha potenciado un cambio en las estructuras cognitivas de los alumnos, una mayor apertura al campo de conocimientos, y un importante grado de motivación para continuar indagando;

8. Ha fomentado el establecimiento de redes y contactos de los cuales se obtiene valiosa y enriquecedora colaboración.

## Síntesis del Capítulo

1. Las valoraciones hechas por los estudiantes de ambos programas en las preguntas cerradas del cuestionario son muy coincidentes, principalmente en la valoración que hacen, tanto del apoyo que los docentes y el programa en general han brindado a los estudiantes, así como de su prestigio y calidad.
2. En los aspectos menos valorados del programa, las coincidencias apuntan en lo esencial al desequilibrio entre las partes teórica y práctica de los cursos, y a la existencia de insuficientes dotaciones para un desarrollo satisfactorio del programa.
3. Los aspectos menos valorados por los profesores tienen que ver con las insuficientes dotaciones para desarrollar satisfactoriamente el programa y con la no aplicación de criterios homogéneos de evaluación, lo que resulta coincidente con la opinión de los alumnos.
4. Las valoraciones hechas por los estudiantes en las preguntas abiertas del cuestionario y en las entrevistas son, en general, coincidentes con las valoraciones hechas en las preguntas cerradas, confirmando estas últimas la opinión vertida en las primeras.
5. El aspecto mayormente valorado, tanto por estudiantes como por profesores y coordinadores es la utilidad del programa, tanto para la formación de investigadores, como para la actualización de los conocimientos científicos y la elaboración de la tesis doctoral.
6. Las valoraciones hechas por estudiantes y profesores del Programa PSD son apreciablemente más críticas que las hechas por estudiantes y profesores del Programa SDED.
7. Hay diferencias significativas en los plazos que profesores de ambos programas estiman como promedio para la elaboración de la tesis doctoral. Mientras SDED estima 10 años, PSD estima 2 a 4 años.

8. Profesores de ambos programas coinciden en la determinación de las principales dificultades que enfrentan los doctorandos en la elaboración de la tesis doctoral. Estas se relacionan con el acceso a información actualizada, tiempo para dedicar a la tesis, excesiva distancia entre director y estudiante, y carencia de formación básica y experiencia investigadora previa.
9. Los profesores coinciden en la gran importancia que el director de tesis tiene en el proceso de elaboración de la misma, y recomiendan que en los programas se insista a los directores para que tomen su rol con el compromiso que se requiere.
10. Algunas características académicas y sociológicas de alumnos y profesores, así como algunos datos de los cursos y participación de los profesores, constituyen un fundamento de las valoraciones hechas por ambos colectivos.
11. Un porcentaje importante de estudiantes de ambos programas dedica sobre 44 horas semanales a su trabajo.
12. Ambos programas han estado débiles en la formación en técnicas de investigación y temas metodológicos en general; y también en lo relativo a la evaluación, la que se ha caracterizado por escasas exigencias y criterios no homogéneos.





## CAPITULO VI

### CONCLUSIONES

<b>Introducción</b>	266
<b>6.1 Observaciones sobre los resultados encontrados, en función de los objetivos propuestos en la investigación</b>	267
<b>6.2 Propuestas de Mejora</b>	269
6.2.1 Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED)	270
A. Propuestas de Mejora para el Diseño del Programa	270
B. Propuestas de Mejora para Recursos/Desarrollo	271
C. Propuestas de Mejora para el Proceso de Elaboración de la Tesis Doctoral	272
6.2.2 Programa Psicodidáctica (PSD)	272
A. Propuestas de Mejora para el Diseño del Programa	272
B. Propuestas de Mejora para Recursos/Desarrollo	274
C. Propuestas de Mejora para la Elaboración de tesis doctoral	275
<b>6.3 Otros elementos que han intervenido en el desempeño de los programas en estudio</b>	276
<b>6.4 Viabilidad de las propuestas de mejora y apoyos necesarios para ello</b>	279
<b>6.5 Principales problemas que enfrentan los programas de doctorado transnacionales</b>	281

## **Introducción**

En este capítulo presentamos las conclusiones de nuestro estudio. Primero exponemos una serie de observaciones sobre los resultados encontrados, a modo de respuesta a las preguntas implícitas en los objetivos iniciales de la investigación. En un segundo apartado, planteamos propuestas de mejora por dimensión, atendidas las fortalezas y debilidades de los programas que planteáramos en el capítulo V de resultados. En un tercer apartado, integramos otros elementos intervinientes en el desempeño de los programas en estudio, lo que nos han permitido encontrar significados más allá de las inferencias directas, y fundamentar en parte nuestras propuestas de mejora. En el cuarto, reflexionamos sobre la viabilidad de las propuestas de mejora expuestas y los apoyos necesarios para éstas. Finalmente, y a modo de conclusión muy general de nuestro estudio, registramos nuestra reflexión sobre los principales problemas que enfrentan los programas de doctorado transnacionales.

## **6.1 Observaciones sobre los resultados encontrados, en función de los objetivos propuestos en la investigación**

1. Las valoraciones hechas por los estudiantes de ambos programas son, en muchos aspectos, coincidentes. Si se trata de establecer un juicio común a ambos programas, podemos afirmar que una de las principales fortalezas de los programas desarrollados por la UPV/EHU en el Campus Iquique es la calidad de sus profesores, tanto en lo relativo a su prestigio académico como en su capacidad de conducción de los procesos de aprendizaje e investigativos.
  
2. Paralelamente, en lo que toca a las debilidades de ambos programas, resaltan:
  2. a. La insuficiencia de la formación en técnicas de investigación. Esta debilidad es grave, si consideramos que el propósito central de un programa de doctorado es precisamente la formación de investigadores. Pensamos que superar esta debilidad contemplaría tanto una redefinición del diseño y contenidos del programa, como también una reformulación de las metodologías utilizadas en el aula para el desarrollo de los cursos.
  
  2. b La aplicación de criterios no uniformes de evaluación y las casi nulas exigencias evaluativas en los trabajos de fin de curso.
  
3. En cuanto a las valoraciones hechas por los profesores, también hay significativas coincidencias. En cuanto a las fortalezas de los programas, lo más valorado es la utilidad de los cursos para la formación de investigadores, para la actualización de los conocimientos científicos de los estudiantes y para la elaboración de la tesis doctoral. Como debilidades comunes, se destacan dos aspectos estrechamente relacionados: el nivel previo de preparación científica de los alumnos para seguir el curso y la inexistencia de criterios de selección que permitan contar en el programa

con grupos más homogéneos de estudiantes. Superar esta debilidad implicaría una revisión de este aspecto en cada uno de los programas desarrollados, a fin de evaluar posibilidades de aplicar procesos de selección adecuados y pertinentes.

4. Una debilidad importante, aunque correspondiente sólo al programa PSD, es la deficiente administración/coordinación del doctorado desde la UNAP -lo que entorpeció significativamente el desarrollo de los cursos y desmotivó a estudiantes y profesores-, situación agravada por insuficiente dotación en infraestructura y materiales para el buen desarrollo del programa.
5. Los problemas más frecuentes que enfrentan los estudiantes en la elaboración de la tesis doctoral, de acuerdo con la opinión de directores y estudiantes, se relacionan con obtención de información actualizada y oportuna, disponibilidad de tiempo para dedicar a la tesis, distancia excesiva que dificulta la comunicación entre director y estudiante, carencia de formación básica y experiencia investigadora previa, entre otras. Estas dificultades podrían disminuirse en tanto se mejoren los procesos de selección de alumnos o se procure que directores y doctorandos tengan una buena formación de carácter metodológico, análisis de datos, y otros; los estudiantes elijan director y tema de Tesis libremente; se implique mayormente a los directores en las actividades de dirección de tesis, se aumente el número de visitas de éstos, y se procure que apoyen a los doctorandos en el análisis de datos y en su interpretación. Otra sugerencia importante para la mejora de este aspecto es que la UPV/EHU se asegure que la universidad contraparte apoye la actividad investigadora de sus profesores doctorandos.
6. Existe claridad y confluencia en las opiniones que los directores de trabajos de investigación tienen sobre las tareas que el director de tesis debe realizar. Éstas, en lo esencial, se orientan a un acompañamiento estricto al doctorando en su tarea investigativa, lo que supone escucharlo y asesorarlo en cuestiones como elección del tema, definición de objetivos, hipótesis, marco metodológico, así como en la bibliografía y en los aspectos técnicos a tener en cuenta; guiarlo en la estructura

lógica y coherente del discurso, sobre todo en la elaboración del documento final, corrigiendo, tanto en borradores como en el informe final, el contenido y la modalidad discursiva del texto, y marcando con claridad el índice de la tesis, para lo cual el director debe dedicar tiempo a la lectura y corrección de los reportes; evaluar periódicamente el avance y progreso adecuado de la investigación para la tesis; motivar y apoyar sobre todo en los momentos más críticos del trabajo y del proceso; y realizar las gestiones correspondientes ante las diferentes instancias académicas para la inscripción, matriculación, y defensa de la tesis doctoral.

7. En cuanto a posibles diferencias en las valoraciones, en función de características personales y/o académicas de los participantes, concluimos que: a) los estudiantes jóvenes tienden a valorar mejor el programa; b) la formación pedagógica de los estudiantes pareciera influir en un juicio más crítico que el de los estudiantes con otro tipo de formación; c) una excesiva carga laboral de los estudiantes influye en el desánimo y el ausentismo a los cursos; d) la participación de los profesores en el diseño del programa está relacionada con la valoración que éstos hacen del programa y también; con-la valoración que los estudiantes hacen de éste. A mayor participación, mayor valoración tanto de estudiantes como de profesores.
  
8. La experiencia de los profesores en docencia y en el doctorado está también relacionada con una visión más crítica del programa

## **6.2 Propuestas de Mejora: ¿qué podríamos hacer para mejorar?**

Cabe considerar que las propuestas de mejora registradas a continuación deben enmarcarse en el diseño e implementación de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad, que permitan a la UPV/EHU evaluar el cumplimiento de sus metas en los programas de doctorado para Latinoamérica, analizar sus fortalezas y debilidades, y estimar los ámbitos para introducir los necesarios procesos de cambio.

Las siguientes propuestas de mejora han sido, en su mayoría, planteadas por estudiantes, profesores, directores y coordinadores de los programas. Otra parte de ellas ha sido establecida por nosotros, en virtud del marco teórico y contextual de esta investigación.

### ***6.2.1 Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED).***

#### A. Propuestas de Mejora para el Diseño del Programa:

A.1 Potenciar un mayor desarrollo de contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación.

A.2 Extender la duración de los módulos a dos semanas. Un posible modelo sería: 10 días cada módulo; y entre módulo y módulo, contemplar dos semanas libres. El módulo se concluiría con un paper de 5 páginas, por ejemplo.

A.3 Mejorar entrega oportuna de apuntes en cada módulo. Dos meses antes de comenzar, por lo menos.

A.4 Mejorar procesos de difusión del programa haciéndolos más claros y apoyándolos en documentos de carácter oficial, de modo que la información llegue a los postulantes de manera más directa.

A.5 En lo organizativo, plantear una modificación organizativa sustancial en el sentido de desligar estos programas del resto de los posgrados de forma que dependieran directamente de rectorado (posgrado) sin pasar por la administración de los Departamentos de la UPV/EHU. Ello permitiría una organización más eficiente y focalizada a las necesidades de los doctorandos latinoamericanos (claramente distintas de las que se plantean en los doctorados impartidos en el País Vasco).

A.6 Mejorar aspectos organizativos como respeto de los plazos para los trámites (con objeto de tener la información, listados de clase de forma rápida).

## B. Propuestas de Mejora para Recursos/Desarrollo

B.1 Articular mecanismos organizativos de relación entre Universidades que permita el acceso de los alumnos a los materiales necesarios.

B.2 Mejorar acceso a fuentes de información por Internet.

B.3 Ajustar bibliografía a posibilidades reales de los alumnos para encontrarla

B.4 Las universidades de acogida deben apoyar la actividad de investigación de sus profesores.

B.5 Promover entre alumnos y profesores el tema relativo a otras posibilidades y medios de comunicación a la distancia, además del correo electrónico, para mejorar comunicación entre directores y doctorandos

B.6 Mejorar los procesos evaluativos, lo cual debiera manifestarse en:

a. una mayor exigencia con los trabajos elaborados en las materias, de manera que se garanticen aprendizajes mínimos.

b. el establecimiento de unos criterios de evaluación, asumidos por todo el profesorado participante, que de modo más determinante se tengan en cuenta en el trabajo final de investigación.

c. mayor claridad para los alumnos sobre los criterios utilizados para la corrección de trabajos específicos de fin de curso.

B.7 Implementar y/o perfeccionar el proceso de selección del alumnado, evitando el acceso de titulaciones poco relacionadas con el doctorado y de estudiantes sin expectativas y capacidad real de desarrollar una Tesis Doctoral.

B.8 Definir y consensuar entre los profesores unas exigencias de asistencia a los cursos, que sean conocidas previamente por todos (profesores y estudiantes). Definir un porcentaje de asistencia obligatoria daría valor al esfuerzo de los que sí asisten



B.9 Hacer una evaluación y autoevaluación de los programas de curso y de las prácticas docentes, a fin de diagnosticar origen del desequilibrio entre lo teórico y lo práctico, entre lo ideal y lo actual, y tomar decisiones consecuentes.

B.10 Implementar mecanismos de control de la calidad de los cursos (por Ej., encuestas de docencia eficaces).

B.11 Si se requiere reemplazar una asignatura por algún motivo urgente, al menos, no cambiar el tema.

### C Propuestas de Mejora para el Proceso de Elaboración de la Tesis Doctoral

C.1 Insistir entre el profesorado en que el compromiso con el programa debe extenderse a la dirección de tesis doctorales (a veces el profesor puede sentirse menos implicado con las direcciones de tesis).

C.2 En el proceso de elaboración insistir en la necesidad de facilitar la labor de investigación del doctorando en su propio país reconociendo el valor de la investigación y aligerando sus exigencias laborales.

C.3 Las becas de la UPV/EHU para financiar estancias deben continuar como herramienta necesaria para llevar a cabo las investigaciones doctorales, si bien deben evaluarse los criterios de concesión con objeto de conseguir que vayan dirigidas a personas que van a culminar su investigación doctoral.

## **6.2.2 Programa Psicodidáctica (PSD)**

### A. Propuestas de Mejora para el Diseño del Programa

A.1 Mejorar procesos de difusión del programa haciéndolos más claros y apoyándolos en documentos de carácter oficial, de modo que la información llegue a los postulantes de manera más directa.

A.2 Entregar información; a los estudiantes sobre la estructura del programa, principalmente en lo que corresponde a su continuidad hacia el doctorado.

A.3 Mejorar el diseño de los cursos, formando un todo más armónico, para lo cual sería relevante:

a) aumentar el número de créditos de formación metodológica y que todos los estudiantes reciban estas enseñanzas por parte de profesorado acreditado.

b) verificar que los cursos y/o seminarios ofertados se dirigen al desarrollo de las diferentes competencias para el abordaje investigador en sus diferentes procedimientos.

A.4 Mejorar las prácticas docentes de los profesores, a fin de hacerlas coherentes con el discurso (constructivista), promoviendo el intercambio de experiencias, la construcción conjunta de conocimientos, y la aplicación de los contenidos más que el aprendizaje de los mismos.

A.5 Potenciar un mayor desarrollo de contenidos y actividades guiadas sobre diseños de investigación.

A.6 Definir y consensuar entre los profesores unas exigencias de asistencia a los cursos, que sean conocidas previamente por todos (profesores y alumnos). Definir un porcentaje de asistencia obligatoria daría valor al esfuerzo de los que sí asisten

A.7 Ampliar plazos entre la entrega de los trabajos finales del módulo y la entrega del trabajo de fin de master.

A.8 Mejorar organización operativa por parte de la UNAP, garantizando un apoyo mínimo al desarrollo de los cursos.

A.9 Entregar formalmente a la UNAP, por parte de la UPV/EHU, un listado de requerimientos y demandas que posibiliten mejorar las condiciones de infraestructura, materiales e información para el desarrollo del programa, así como las de estancia de los profesores.

A.10 Programar una cantidad mínima de reuniones entre los profesores del Doctorado, a fin de que coordinen tanto los contenidos de los cursos, como las exigencias, criterios de evaluación, y otros aspectos de relevancia para el equilibrio y credibilidad del programa.

### B.3 Propuestas de Mejora para Recursos/Desarrollo

B.1 Mejorar comunicación y coordinación entre UPV/EHU y UNAP,

B.2 Solicitar formalmente a la UNAP mejorar la infraestructura del aula, incluyendo especificaciones de una mínima dotación para alcanzar los objetivos de cada curso.

B.3 Mejorar acceso de los estudiantes a las fuentes de datos con que cuenta la UPV/EHU.

B.4 Mejorar canales de comunicación con los profesores, además del correo electrónico. Sería factible implementar conferencias por Internet, a través de medios como Skype y otros, que permitan a los participantes visualizarse mutuamente mientras conversan.

B.5 Mejorar orientación y apoyo de profesores al trabajo de fin de master, ampliando el tiempo de 3 días para la defensa de los mismos a la misma cantidad de días en que se desarrolla una asignatura.

B.6 Implementar para los estudiantes un taller de búsqueda y selección de información académica por Internet.

B.7 Mejorar los procesos evaluativos, lo cual debiera manifestarse en:

a. una mayor exigencia con los trabajos elaborados en las materias, de manera que se garanticen aprendizajes mínimos, y

b. el establecimiento de unos criterios de evaluación, asumidos por todo el profesorado participante, que de modo más determinante se tengan en cuenta en el trabajo final de investigación.

c. mayor claridad para los alumnos sobre los criterios utilizados para la corrección de trabajos específicos de fin de curso.

B.8 Implementación de un nivel 0 o aumentar el número de créditos para dotar a los estudiantes de rudimentos básicos antes de iniciar los cursos

B.9 Implementar y/o perfeccionar el proceso de selección del alumnado, evitando el acceso de titulaciones poco relacionadas con el doctorado y de estudiantes sin expectativas y capacidad real de desarrollar una Tesis Doctoral.

B.10 Integrar más el ámbito de las Ciencias Sociales al programa.

B.11 Mejorar participación de los estudiantes en los cursos, mediante utilización de metodologías constructivistas, más colaborativas.

B.12 Implementar estrategia para mejorar la puntualidad de todos

B.13 Considerar también la docencia como criterio para la selección del profesorado.

B.14 Asegurar a los estudiantes libertad para la elección de sus temas de investigación y de sus tutores.

B.15 Estudiar posibilidades de implementar una mayor cantidad de cursos electivos, que pudieran dictarse en paralelo, a fin de ampliar posibilidades de líneas de investigación.

### C. Propuestas de Mejora para la Elaboración de tesis doctoral

Para la mejora del proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis, las sugerencias son:

C.1 Asegurarse que los Directores y los Doctorandos tengan una buena formación de carácter metodológico, análisis de datos, etc.

C.2 Que los estudiantes elijan director y tema de Tesis libremente, de entre los que los profesores les podrán dirigir adecuadamente.

C.3 Aumentar el número de visitas de los Directores.

C.4 Dar apoyo a los doctorandos en el análisis de datos y en su interpretación.

C.5 Constancia, tenacidad y rigor en las diferentes etapas señaladas.

### **6.3 Otros elementos que han intervenido en el desarrollo de los programas en estudio**

Este análisis se propone contextualizar el desarrollo de los programas doctorales en estudio, mediante la consideración de factores o variables relacionadas con los contextos institucional, cultural, financiero, etc., de la universidad y el país contraparte, a fin de encontrar orientaciones que nos faciliten los procesos de mejora de ambos programas en estudio.

1. La Universidad Arturo Prat, contraparte de los programas en estudio, es una institución de carácter estatal, que atraviesa por los mismos serios problemas que las demás universidades estatales en Latinoamérica, y particularmente en Chile: el financiamiento estatal se torna cada vez más exiguo, y condicionado a resultados en procesos de acreditación institucional y de programas (carreras), obligando a estas instituciones a buscar alternativas, muchas veces en desmedro de la calidad.

Todo ello redundando en un exceso y dispersión de tareas para una institución con escaso personal, lo que se manifiesta muchas veces en una aparente “indiferencia” de las autoridades universitarias frente a eventos tan importantes y provechosos para la institución, como un programa de formación doctoral. Si bien la autoridad universitaria valora en el grado correspondiente los programas doctorales desarrollados por la UPV/EHU en la Sede Iquique, su capacidad de manejo y control de las emergencias –que son muchas- está muy limitado por el volumen del quehacer y, en el caso del Programa Psicodidáctica, se ha visto seriamente agravado por un escaso manejo político y/o diplomático de la coordinación desde la UNAP.

La situación descrita nos lleva a considerar como estrictamente necesario, tal como lo registramos en las propuestas de mejora: 1) formalizar de manera suficiente los convenios establecidos entre la UPV/EHU y la UNAP; 2) formular una normativa explícita que regule condiciones y requisitos -sobre todo los relativos al grado de compromiso y apoyo institucional de la universidad conveniada- para que estos programas resulten exitosos; y 3) frente al desarrollo de cada Doctorado, solicitar formalmente y por escrito los requerimientos

materiales y de infraestructura que resulten necesarios, con lo que se harán explícitas demandas que, a veces, quedaron como implícitas y, por tanto, sujetas a interpretación.

2. En Latinoamérica, y particularmente en Chile, en el contexto educacional tanto escolar como universitario, funciona lo que podríamos llamar “una cultura del engaño”, la que se ve reflejada en: 1) los alumnos “copian” en los exámenes escolares, sin sentimientos de culpa, pues esta conducta ya se encuentra “institucionalizada”, y el que no copia es “tonto”; 2) los estudiantes universitarios copian los trabajos encomendados desde Internet, a veces en su totalidad, aprovechando la inescrupulosidad de algunos docentes que no se dan el trabajo de revisarlos exhaustivamente; 3) escolares y universitarios buscan siempre sacar “ventajas” y obtener “granjerías” que les signifiquen aminorar el trabajo, para lo cual mienten y engañan a los profesores con historias dramáticas, que buscan sensibilizarlos.

Lo anterior, por cierto, no es aplicable a la totalidad de estudiantes chilenos, pero sí a un gran número. El porcentaje de estudiantes que no participa de estas prácticas, observa con recelo cómo los “engañadores” aprueban y ascienden las graderías educativas, lo que por supuesto los desmotiva.

Cuando en este contexto, se implementa un Doctorado con programas y profesores venidos de otra cultura -para quienes, en Educación, es primordial la confianza en el estudiante, y el respeto a sus personales ritmos de trabajo-, y los “engañadores” consiguen su aprobación para -por ejemplo- entregar trabajos fuera de plazo sin mayores exigencias que las hechas a los que han cumplido los plazos, la desmoralización de los no engañadores es muy fuerte.

La reflexión anterior nos lleva a considerar necesario que los profesores de la UPV/EHU conozcan la cultura chilena en el sentido mencionado, a fin de no cortar la inspiración de los estudiantes que pueden dar efectivos frutos en el trabajo investigativo, lo que es aplicable a los dos programas en estudio: SDED y PSD.

3. Otro aspecto de nuestra cultura se relaciona con la necesidad de ser evaluado externamente para valorar el propio aprendizaje. Los chilenos aún no nos adentramos en la autoevaluación como mecanismo de autorregulación necesario al logro de la autonomía en el aprendizaje.

Los estudiantes de los dos programas en estudio han declarado que los criterios de evaluación no han sido uniformes y sus exigencias han sido mínimas. Frente a ello, debemos considerar la importancia de que se lleven a efecto procesos evaluativos que permitan retroalimentar a los estudiantes respecto de sus logros, en tanto éstos tienen dificultades para valorar estos logros por sí mismos.

4. Aunque ya lo mencionamos en otro subapartado, reiteramos la convicción de que los estudiantes chilenos de los dos programas desarrollados en la Sede Iquique de la UNAP, independientemente de los aspectos deficitarios que han evaluado en los programas, valoran la oportunidad que estos programas les significan, pues la oferta en las universidades chilenas no sólo es escasa, sino que, además, exige unos requisitos que parecieran expresar implícitamente “no queremos más doctores”.

Desde nuestra personal perspectiva, uno de los aspectos más valorables de los programas desarrollados por la UPV/EHU en Chile y Latinoamérica, es la notable disposición a “enseñar” de los profesores en general. Ellos desearían -probablemente y como lo hemos registrado en las debilidades y propuestas de mejora- unos procesos de selección que hicieran más homogénea la composición de los grupos, a fin de poder avanzar de modo más acelerado en un tipo de programa con escasos tiempos para el aprendizaje, pero ello está lejos de significar reticencia a enseñar a quien desea aprender, y hacerlo sólo a quien le es políticamente conveniente.

## **6.4 Viabilidad de las propuestas de mejora y apoyos necesarios para ello**

Como el propósito declarado de nuestro trabajo es la mejora de los programas en estudio, debemos considerarlo inútil si no cuenta con la atención de las autoridades de la UPV/EHU – responsable de los programas- y de la UNAP, como universidad contraparte.

La viabilidad futura de las acciones de mejora propuestas dependerá de las siguientes consideraciones y apoyos:

1. La valoración que las autoridades de la UPV/EHU hagan de la propuesta, y su consecuente discusión e implementación, para lo cual será necesario ponerla en su conocimiento.

2. La capacidad de la UNAP para hacerse cargo de las deficiencias y debilidades que son de su responsabilidad, capacidades que, a juicio nuestro, se relacionan con una mejor comunicación interinstitucional, que involucre una clara explicitación, por escrito, de requisitos y condiciones para el buen funcionamiento de los programas.

3. La necesaria implementación de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad, por parte de la UPV/EHU, con propósitos de sistematizar la evaluación de metas, el análisis de fortalezas y debilidades y estimar los ámbitos para introducir procesos de cambio, puesto que no es viable esperar que otros trabajos como éste se lleven a cabo para evaluar su funcionamiento. Es fundamental que los programas de doctorado para Latinoamérica ingresen en un proceso de mejora continua.

4. Será necesario estudiar seriamente la posibilidad de hacer la modificación organizativa que planteara uno de los profesores informantes del programa SDED, esto es, desligar a los programas de doctorado para Latinoamérica del resto de los postgrados, de forma que dependan directamente del rectorado (postgrado) sin pasar por la administración de los



departamentos, a fin de lograr una administración más eficiente y focalizada en las necesidades de los doctorandos latinoamericanos, claramente distintas de las de los doctorandos del País Vasco. Nos preguntamos si medidas como la señalada lograrían atenuar conflictos y diferencias entre profesores y coordinadores de la UPV/EHU, en tanto que los programas dependerían de un nivel central.

5. La UPV/EHU debe hacerse cargo de:

- 1) el mejoramiento de los diseños;
- 2) la adecuación del desarrollo y realización de los programas a los diseños y propósitos declarados;
- 3) la motivación para la mejora de las prácticas docentes, tanto en lo que respecta a los cursos como a la elaboración de la tesis doctoral;
- 4) la mejora de los accesos de estudiantes a fuentes de datos virtuales;
- 5) promover mejoras en la comunicación entre estudiantes/doctorandos y profesores/directores, además del correo electrónico;
- 6) mejorar los procesos evaluativos;
- 7) mejorar comunicación y coordinación con la UNAP;
- 8) mejorar coordinación entre los profesores;
- 9) estudiar posibilidades de nivelar competencias de ingreso de los estudiantes, entre otras.

6. La UNAP, por su parte, debe hacerse cargo de:

- 1) prestar los apoyos necesarios en infraestructura y materiales requeridos;
- 2) mejorar organización operativa, garantizando un apoyo mínimo al desarrollo de los cursos;
- 3) implementar o mejorar procesos de selección de los postulantes al Doctorado;
- 4) apoyar la actividad investigativa de sus doctorandos;

5) definir, en conjunto con la UPV/EHU, criterios para la liberación laboral de sus doctorandos.

## **6.5 Principales problemas que enfrentan los programas de doctorado transnacionales**

Finalmente, y a modo de conclusión general de nuestra investigación, debemos abordar, a lo menos, un breve análisis sobre los principales problemas que enfrentan los programas de doctorado transnacionales como generalización de los resultados encontrados.

1. El problema más notorio parece ser la excesiva distancia entre directores de tesis y doctorandos, en confrontación con la necesidad de contacto sistemático y continuo entre ambos para resolver los problemas que significa abordar una tesis doctoral. Al respecto, los especialistas (Sebastián, 2005) recomiendan contar con directores de tesis de la localidad en la que se imparte el programa, aunque no parece viable encontrar siempre académicos que cuenten con el grado y la especialidad que se requiere.

2. Existen dificultades relacionadas con lo que podríamos llamar un ‘desencuentro cultural’ entre profesores y estudiantes, considerando que pertenecen a culturas diferentes, con diferentes apreciaciones sobre lo académico y lo valórico, como ya lo planteáramos en el punto apartado 6.3 del presente capítulo. Esto suele tener efectos de desmotivación en algunos estudiantes que cuentan con un perfil adecuado para la elaboración de la tesis doctoral y para continuar el quehacer investigativo de modo sistemático. Aminorar esta dificultad requeriría de los profesores y directores de tesis, un mayor conocimiento de la cultura en que se inserta la universidad contraparte.

3. Dificultades típicas en este tipo de programas parecen constituir las siguientes: a) inexistencia de infraestructura y materiales adecuados para el buen funcionamiento del

programa; b) falta de compromiso y apoyo de la institución contraparte; c) clima investigativo no favorable para la formación de los doctorandos, entre otros.

Al respecto, cuando comenzábamos la investigación, las observaciones hechas por Sebastián (2005) -que ha estudiado las características de estos programas- en relación a la importancia que tiene la selección de la universidad contraparte en la calidad de la formación y la eficacia de los programas, las valoramos de modo superficial y poco significativo. Hoy día, con un mayor conocimiento del funcionamiento de este tipo de programas doctorales, reeditamos la exposición que este autor hace de los criterios que se deben seguir para la selección de la universidad contraparte, y los contrastamos con las debilidades encontradas, sobre todo, en uno de los programas estudiados:

- Adecuación mutua de las motivaciones y objetivos para la implementación del doctorado.
- Complementariedades y sinergias entre las universidades.
- Grado de compromiso y apoyo institucional.
- Existencia de una masa crítica suficiente para garantizar una coparticipación local de profesores y tutores.
- Existencia de una infraestructura y de medios que posibiliten las actividades de investigación (equipamientos, laboratorios, equipos informáticos con acceso a Internet, fondos bibliográficos, hemeroteca y bases de datos especializados en la temática del doctorado), así como de medios financieros para el desarrollo de la investigación.
- Existencia de actividades y de un clima de investigación favorable para el desarrollo de las tesis y la formación para la investigación.
- Existencia de un marco presupuestario claro y un plan viable para su financiación.

No obstante, el mismo autor señala que en el caso de que sólo existan parcialmente las condiciones necesarias para la investigación en la universidad seleccionada se pueden buscar alternativas, como triangular el convenio interuniversitario con una tercera institución

nacional, preferentemente en la misma ciudad o región, que pueda complementar y colaborar con el programa aportando profesores, tutores e infraestructura para la investigación.

Las universidades interesadas en programas de formación de doctores de tipo transnacional debieran tener en cuenta estos criterios a la hora de elegir la universidad contraparte y formular el articulado de los convenios.



## REFERENCIAS

- Aboites, H. (2008) Presentación. En Carlos Tünnermann, *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba*. (pp. 9-16) B. Aires: CLACSO.
- Aedo, C. y González, L. (2004). La Educación Superior en Chile. *Calidad de la Educación*, (pp. 61-85) Santiago: CSE
- Alkin, P. (1990). *Debates on evaluation*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Anguera, T. (1992). Diseños Diacrónicos en Programas de Intervención. *Revista Bordón*, 43 (3), 421-429.
- Apodaca, P. (1992). *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Investigación Evaluativa en Educación Superior*. Proyecto Docente, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.
- Arias, J. M. (1997). *Evaluación de Programas de Tercer Ciclo Universitario*. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España.
- Blume, S. (1995). Problèmes et perspectives de la formation a la recherche dans les années 90. En *OCDE: La formation a la recherche. Aujourd'hui et demain*. París: Service des Publications, OCDE.
- Brunner, J. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. Texto presentado a la Conferencia: Papel de la evaluación y acreditación en la relación universidad – Estado. Seminario Regional Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe; CONEAU – UNESCO - IESALC, Buenos Aires.
- Brunner, J. (2005b). Presentación usada como apoyo durante la Jornada sobre *Educación Superior en América Latina: Reforma y mercado* organizada por la Asamblea de Rectores de las Universidades del Perú. Lima, 25 noviembre 2005.
- Brunner, J. (2007). Universidad y Sociedad en América Latina, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Universidad Veracruzana.
- CNA, Chile (2007). Normas y Procedimientos para la Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado.
- Conrad, D. y Wilson, H. (1985). *Academic program reviews*. Washington, ASCHE-ERIC, Higher Education Reports, (5).
- Cruz Cardona, V. (2004). *Paradigmas de Calidad para la Internacionalización del Posgrado*. (<http://www.auiop.org/archivos/paradigmascalidadmx.pdf>) (Consultado el 20/3/10)
- Cruz Cardona, Víctor, (2008). *La Evaluación del Postgrado en Iberoamérica: los Premios Auiop a la Calidad*. ([http://www.auiop.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es](http://www.auiop.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es)) (Consultado el 30/3/10).
- De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.

- De Miguel, M; Mora, J; Rodríguez, S. (Eds.) (1991). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid.
- De Miguel, M. (1994). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Ponencia IV Jornada de Didáctica Universitaria, Grana: Instituto e Ciencias de la Educación.
- De Miguel, M. (2000). *Modelos y Diseños en la Evaluación de Programas*. (<http://www.unioviedo.es/UniOvi/Apartados/Centro/Ciencias.Educacion/MID E/Documentos/Evalprograma..PDF>) (Consultado el 3/4/10)
- De Miguel, M. (Dir.) (2005) *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349,295-310
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Aseguramiento Versus Garantía de Calidad en el Sistema Universitario Español. *Boletín de Psicología*, No. 97, 35-54
- De Miguel, Mario (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *Relieve*, 16, (1), pp. 1-18 [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm)
- De Sousa Santos, Boaventura (1998). *De la Mano de Alicia*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005). *A Universidade no Seculo XXI*. Cortes Editora-SP-Brasil.
- Dias Sobrinho, J. (Eds.). (2008). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. (pp. 87-112). Venezuela. UNESCO-IESALC.
- Didriksson, A. (2006). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y El Caribe. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC, Caracas, Venezuela.
- Dobles, M. (1996). *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. Comunicación personal. Universidad de Costa Rica.
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde la práctica. *Revista Contextos Educativos* 2005 – 2006 pp. 179 – 199. Universidad de Zaragoza.
- Fernández Lamarra, N. (2004). La Convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Situación y Desafíos. *Revista iberoamericana de educación*, 35, pp. 39-71.
- García Garduño, P. (2009). “La Revisión De Programas: Un Modelo Alternativo de Evaluación Curricular en la Educación Superior”. ([http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt2.htm#5](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt2.htm#5)) (Consultado el 10-09-2009)
- García, J. (1993). La revisión de programas: un modelo alternativo de evaluación curricular en la educación superior. *Revista Mexicana de la Educación Superior*. N° 87. México. ([www.anuies.mx/anuies/revsup/res087/txt2.htm](http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res087/txt2.htm)) (Consultado el 18-12-2009)

- García, J. M. (1999). Investigación y evaluación. Implicaciones y efectos. Algunas reflexiones metodológicas sobre investigación y evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación*.10, (2). Pp. 189 - 214
- Glazman, R. Geografía Política de las Universidades Públicas Mexicanas. Documento en línea. (<http://books.google.cl/books?id=VtnaCXtYjMgC&lpg=PA19&ots=pIEa6epU31&dq=autoevaluaci%C3%B3n%20y%20autoestudio&pg=PA84#v=onepage&q=autoevaluaci%C3%B3n%20y%20autoestudio&f=false>) (Consultado el 30-11-2009)
- Gobierno de Chile, (2005). Ministerio de Educación, SIES. (<http://www.mineduc.cl/>) (Consultado el 2/4/2010)
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, fase uno. ([http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)) (Consultado el 9/4/10)
- González, L. y Espinoza, O. (2008). *Informe sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Chile*, B. Aires, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- González, L.E. y Espinoza, O. (2008) Calidad en la Educación Superior: Concepto y Modelos. *Calidad en la Educación No 28*, p. 247-276, Santiago: CSE
- Guba, E. G., & Lincoln Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E. G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34.
- Harvey, L. (1997). External quality monitoring in market place. *Tertiary Education and Management*, 1, pp. 25-35.
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*, 13 (5), 131-155
- Jones, L.V., Lindzey, G. Y Coggeshall, P.E. (Eds.) (1982). An Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States (5 vol.). *Conference Board of Associated Research Councils*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Kells, H. (1997). *Procesos de Autoevaluación. Una Guía para la Autoevaluación en la Educación Superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- Lanz R., Fergusson A., Marcuzzi A. (2006). Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- López, M. (2004). Diseño y resultados de una evaluación intensiva de los títulos propios de la Universidad de Sevilla. *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Revista Fuentes*. Consultado el 10/6/2009) ([http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id\\_volumen=4&id\\_article=112](http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id_volumen=4&id_article=112))
- Martinez, M.D. (2003). *Modelo de evaluación para la mejora continua de los programas de formación en servicio*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.



- Marsiske, R. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles educativos* (on line) 26, 160-167.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*.  
[http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades\\_de\\_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf](http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf). Consultado el 30/01/2010
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008). *Manual de procedimiento para la emisión del informe conducente a la obtención de la mención de calidad a los Programas de doctorado* (Convocatoria De 5 De Marzo De 2008). Unidad De Evaluación De Enseñanzas E Instituciones.
- Ministerio de Educación y Ciencias (2007). *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.
- Mora, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de universidades. Madrid.
- Mora, J. (2001). El marco español y europeo en las políticas de calidad. *Revista de Investigación Educativa* 2001, 19, (2) 389 – 395.
- Mora Vargas, A. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* 4 (2) (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44740211>). (Consultado 2/4/2010).
- Morles, V. (1996). *Los Doctores y El Doctorado: Historia y Algunas Propuestas*. (<http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/doctores.htm>.) (Consultado el 30/3/10)
- Nebot, I. (2008). *Potenciación de las habilidades para I+D+i en la formación doctoral de las Universidades Europeas*.  
([http://www.uninorte.edu.co/erasmus/upload/CECL\\_08\\_Version\\_4.ppt](http://www.uninorte.edu.co/erasmus/upload/CECL_08_Version_4.ppt))  
(Consultado el 4/4/2910)
- OCDE (1995). *La formation a la recherche. Aujourd’hui et demain*. Paris: Service des Publications, OCDE.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. (<http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>) (Consultado el 20/3/2010)
- Pelechano, V. (2005). La valoración de los programas de doctorado en psicología: una cuestión abierta. *Revista mexicana de Psicología* 2 (Número monográfico especial), pp.327-332.
- Pérez Carbonell, A. (1998). *Metodología de la evaluación de programas, evaluación de programas de postgrado en la Universidad de Valencia*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Valencia.
- Pérez Juste, R. (2000). La Evaluación de Programas Educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*. UNED, 18, (2), Pp. 261 – 287.
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (Eds) (2008). *Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Tendencias de la*

- Educación Superior en América Latina y El Caribe*. UNESCO-IESALC, Venezuela. pp. 297-318.
- Rama, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005*. UNESCO-IESALC, Sao Paulo.
- RIACES (2010) (Glosario). (<http://www.riaces.net/index.php/es/glosario.html?start=5>) (Consultado el 7 de febrero de 2010)
- Royero, J. (1999). *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de Educación Superior*. (<http://www.unmsm.edu.pe/unmsm2021/documentos/educacionevaluacion.pdf>) Consultado el 24/2/2010)
- Sebastián, J. (1999). *Percepciones sobre la Cooperación Académica y Científica entre España y América Latina*. Centro de Información y Documentación Científica. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (<http://www.campus-oei.org/superior/boletin2e.htm>) (Consultado el 9/12/2009).
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (<http://www.oei.es/superior/jsebastian.pdf>) (Consultado el 12/10/2009)
- Scheele, J. (2009). *Formación de doctorado en ciencias e ingenierías en los países desarrollados: evoluciones recientes y perspectivas*. (<http://mba.americaeconomia.com/biblioteca/papers/formación-de-doctorado-en-ciencias-e-ingenierias-en-los-paises-desarrollados-evolu>) (Consultado el 9/2/2010)
- Stufflebeam y Shinkfield (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Tamayo, A. (2008). *Sentido y Significado de la Universidad Pública*. ([http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=362&Itemid=81](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=81)) (Consultado el 8/4/2010)
- Tejedor, F. J.; Rodríguez, J. L. (Eds) (1996). *Evaluación Educativa II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. IUCE. Universidad de Salamanca. España.
- Tünnermann, C. (Ed)(2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. UNESCO/IESALC, Colombia
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Informe Mundial
- UNESCO (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción* ([www.anuies.mx](http://www.anuies.mx)) (Consultado el 18/12/2009).
- Universia, Portal. (<http://universidades.universia.cl/universidades-del-pais/historia-de-universidades/resena-historica-PRINTABLE.html>) (Consultado el 7/2/10)

- Valcárcel, M. y Simonet, B. (2009). El Posgrado en el Marco del Espacio Europeo de Educación. *La Cuestión Universitaria* 5, 91-98
- Vessuri, H. (Ed.) (2008). De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento. *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. UNESCO/IESALC, Colombia.
- Villareal, E. (1999). *La autonomía universitaria en América Latina: Modalidades y proyección social*. Tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Woodhouse, D. (2004). Desarrollo Global del Aseguramiento de la Calidad. *Calidad de la Educación*, p. 17-36. Santiago: CSE

**ANEXO I**  
**CUESTIONARIOS UTILIZADOS**  
**EN LA FASE A**



## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

### (Cuestionario estudiantes)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los doctorandos sobre el Programa de Doctorado que han cursado.

Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP	
2. UASD	

Programa doctorado:

1. Psicología y Educación		4. Dimensiones económica y social ...	
2. Filosofía Mundo Global		5. Psicodidáctica	
3. Sociedad democrática E.D.			

Campus:

1. Santo Domingo		3. Temuco	
2. S. Fco. Macorís		4. Iquique	

Año Comienzo Curso:

1. 1999		4. 2002		7. 2005		10. 2008	
2. 2000		5. 2003		8. 2006		11. 2009	
3. 2001		6. 2004		9. 2007			

A continuación, manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este Programa de Doctorado según la siguiente escala:

1. Muy en desacuerdo    2. En desacuerdo    3. De acuerdo    4. Muy de acuerdo

(Marque una X bajo el número correspondiente a su opinión. Intente contestar todas).

	MD	D	A	MA
	1	2	3	4
1. El programa se centró en un tema socialmente relevante				
2. El programa abordó temas de interés científico actual				
3. El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él				
4. Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa				
5. Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico				
6. Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad				
7. Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado				
8. Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa				
9. El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente				
10. Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales				
11. Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado				
12. El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas				
13. La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno.				
14. La secuenciación de los cursos ha sido adecuada				
15. Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados				
16. Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada				
17. Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación				
18. El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa				
19. Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa				
20. Las partes teórica y práctica han estado equilibradas				

	MD 1	D 2	A 3	MA 4
21. Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados.				
22. Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes.				
23. Los trabajos de investigación propuestos se inscriben en las líneas de investigación del Departamento				
24. Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos				
25. Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones				
26. Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente				
27. Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación				
28. Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos.				
29. Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos				
30. Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados				
31. Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado.				
32. El Programa respondió a mis expectativas				
33. Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador				
34. Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario				
35. Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos				
36. Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional				
37. Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral				
38. Globalmente, estoy satisfecho con el programa				
39. La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos				
40. La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación.				

Si lo desea, puede añadir algún comentario o sugerencia en tres ámbitos:

1) OBJETIVOS/CONTENIDOS DEL PROGRAMA:

--

2) REALIZACIÓN/METODOLOGIA DEL PROGRAMA:

--

3) UTILIDAD DEL PROGRAMA:

--

Por último, le rogamos rellene estos datos sobre sus características básicas:

Datos del estudiante:

<b>Licenciado en:</b>		<b>AÑO:</b>	
-----------------------	--	-------------	--

**Ocupación actual:** (Marque con X sólo una, la que corresponda a su ocupación principal).

1. Profesor Universitario	<input type="checkbox"/>	4. Becario	<input type="checkbox"/>
2. Profesor de otros niveles	<input type="checkbox"/>	5. Profesional	<input type="checkbox"/>
3. Estudiante	<input type="checkbox"/>	6. Otros. Especificar:	<input type="checkbox"/>

**Número de Centros de trabajo donde desarrolla actividad remunerada económicamente:**

Escribir número:



**Número de horas de trabajo remunerado económicamente por semana.**

Escribir número:

**Edad (Marque con X la alternativa correspondiente)**

Menos de 31 años	<input type="checkbox"/>	Entre 41 y 45 años	<input type="checkbox"/>
Entre 31 y 35 años	<input type="checkbox"/>	Entre 46 y 50 años	<input type="checkbox"/>
Entre 36 y 40 años	<input type="checkbox"/>	Más de 50 años	<input type="checkbox"/>

**Sexo: (Marque con X la alternativa correspondiente)**

Varón	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

**¿Cuál fue el motivo principal de su matriculación en el Programa? (Marque con X sólo una)**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Preparación para la investigación científica | <input type="checkbox"/> |
| 2. Preparación para la enseñanza universitaria  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Preparación para la práctica profesional     | <input type="checkbox"/> |
| 4. Enriquecimiento personal                     | <input type="checkbox"/> |
| 5. Otros (Especificar)                          | <input type="checkbox"/> |

**¿En qué situación está con respecto a su Tesis Doctoral? (Marque con X sólo una)**

1. No tengo tema	<input type="checkbox"/>
2. Dudo entre varios temas	<input type="checkbox"/>
3. Estoy perfilando el problema/contenido	<input type="checkbox"/>
4. Tengo decidido el problema a investigar	<input type="checkbox"/>

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION**



## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

### (Cuestionario Profesores)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los profesores sobre el Programa de Doctorado y especialmente sobre el Curso que ellos han impartido. En caso de haber impartido en diferentes Cursos les rogamos cumplimenten un cuestionario distinto para cada uno de ellos.

Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP	<input type="checkbox"/>
2. UASD	<input type="checkbox"/>

Programa doctorado:

1. Psicología y Educación	<input type="checkbox"/>	4. Dimensiones económica y social ...	<input type="checkbox"/>
2. Filosofía Mundo Global	<input type="checkbox"/>	5. Psicodidáctica	<input type="checkbox"/>
3. Sociedad democrática E.D.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Campus:

1. Santo Domingo	<input type="checkbox"/>	3. Temuco	<input type="checkbox"/>
2. S. Fco. Macorís	<input type="checkbox"/>	4. Iquique	<input type="checkbox"/>

Año Comienzo Curso:

1. 1999	<input type="checkbox"/>	4. 2002	<input type="checkbox"/>	7. 2005	<input type="checkbox"/>	10. 2008	<input type="checkbox"/>
2. 2000	<input type="checkbox"/>	5. 2003	<input type="checkbox"/>	8. 2006	<input type="checkbox"/>	11. 2009	<input type="checkbox"/>
3. 2001	<input type="checkbox"/>	6. 2004	<input type="checkbox"/>	9. 2007	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

A continuación, manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este Programa de Doctorado según la siguiente escala:

1.-Muy en desacuerdo      2. En desacuerdo      3. De acuerdo      4. Muy de acuerdo

(Marque una X bajo el número correspondiente a su opinión. Intente contestar todas.)

MD	D	A	MA
----	---	---	----

	1	2	3	4
1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante				
2.-El Programa abordó temas de interés científico actual				
3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él				
4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad				
5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa				
6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente				
7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada				
8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores				
9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones				
10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente				
11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos				
12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado				
13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos				
14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento				
15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno				
16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada				
17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado				
18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos				
19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas				
20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente				
21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos				
22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos				
23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio				
24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores				
25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario				
26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos				
27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso				
28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado				
29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores				
30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo				

Si lo desea, puede añadir algún comentario o sugerencia en tres ámbitos:

1.-OBJETIVOS/CONTENIDOS DEL PROGRAMA:

--

2.-REALIZACIÓN/METODOLOGIA DEL PROGRAMA:

--

3.-UTILIDAD DEL CURSO:

--

**Datos del Curso que ha impartido:**

**Carácter del Curso:**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| 1. Metodológico | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fundamental  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Afín         | <input type="checkbox"/> |

**Tipo de Curso:**

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| 1.Obligatorio | <input type="checkbox"/> |
| 2.Optativo    | <input type="checkbox"/> |

Número de créditos (Escribir): \_\_\_\_\_

¿El Curso ha sido elaborado expresamente para este Programa?:

1. Sí	<input type="checkbox"/>
2.No	<input type="checkbox"/>

Por último, le rogamos rellene estos datos sobre sus características básicas:

Datos del Profesor:

(Marque con X el número de la alternativa que corresponda en su caso)

¿Pertenece al Departamento que organiza el Programa?:

1. Sí	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>

**Categoría Académica** (en el momento que impartió el Curso)

1. Catedrático de Universidad	<input type="checkbox"/>
2. Catedrático de Escuela Universitaria	<input type="checkbox"/>
3. Titular de Universidad	<input type="checkbox"/>
4. Titular de Escuela Universitaria	<input type="checkbox"/>
5. Asociado a Tiempo Completo	<input type="checkbox"/>
6. Asociado a Tiempo Parcial	<input type="checkbox"/>
7. Otros. Escribir:	<input type="checkbox"/>

**Edad:**

- 1. Menos de 31 años
- 2. Entre 31 y 35 años
- 3. Entre 36 y 40 años
- 4. Entre 41 y 45 años
- 5. Entre 46 y 50 años
- 6. Entre 51 y 55 años
- 7. Entre 56 y 60 años

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**Sexo:**

- 1. Varón
- 2. Mujer

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

8. Más de 60 años

**Años de Experiencia Docente:**

**Años de experiencia de doctorado:**

1. Menos de 5 años

2. Entre 6 y 10 años

3. Entre 11 y 15 años

4. Entre 16 y 20 años

5. Más de 20 años


1.-Es el primer año

2.-Entre 2 y 5 años

3.-Entre 6 y 10 años

4.-Más de 10 años


**¿Participó en el diseño del Programa?**

1. SI

**¿En qué participó?** (puede señalar varias)

1. Elaboración de la propuesta del Programa

2. Selección del alumnado

3. Reuniones sobre el desarrollo

4. Evaluación global de los estudiantes


2. NO

**¿Estaba informado de los objetivos del Programa?**

1. SI

2. NO


**MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN**



## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

### (INFORME DEL COORDINADOR)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión del Coordinador del Programa de Doctorado sobre dicho Programa.

Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP	<input type="checkbox"/>
2. UASD	<input type="checkbox"/>

Programa doctorado:

1. Psicología y Educación	<input type="checkbox"/>	4. Dimensiones económica y social ...	<input type="checkbox"/>
2. Filosofía Mundo Global	<input type="checkbox"/>	5. Psicodidáctica	<input type="checkbox"/>
3. Sociedad democrática E.D.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Campus:

1. Santo Domingo	<input type="checkbox"/>	3. Temuco	<input type="checkbox"/>
2. S. Fco. Macorís	<input type="checkbox"/>	4. Iquique	<input type="checkbox"/>

Año Comienzo Curso:

1. 1999	<input type="checkbox"/>	4. 2002	<input type="checkbox"/>	7. 2005	<input type="checkbox"/>	10. 2008	<input type="checkbox"/>
2. 2000	<input type="checkbox"/>	5. 2003	<input type="checkbox"/>	8. 2006	<input type="checkbox"/>	11. 2009	<input type="checkbox"/>
3. 2001	<input type="checkbox"/>	6. 2004	<input type="checkbox"/>	9. 2007	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

1. El programa estaba orientado a (ordenar jerárquicamente):

Formar investigadores

Formar docentes universitarios

Formar profesionales

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

2. El tema del programa fue elegido prioritariamente porque:

Era de actualidad científica

Era de interés social

El departamento está especializado académicamente en él

Abre nuevas perspectivas metodológicas al departamento

Otras (escriba)


3. Las perspectivas de empleo para los alumnos que han seguido el programa de doctorado son:

Muy buenas. Existe gran demanda para trabajos relacionados con el tema	
Buenas. Existe gran demanda pero no siempre relacionada directamente	
Regulares. Existe una moderada demanda que hace algo difícil encontrar trabajo	
Malas. Existe poca demanda que hace muy difícil encontrar empleo	

**Distribución de créditos:**

4.

Nº Créditos	Total	Metodológicos	Fundamentales	Afines	T. de Inv.
Obligatorios					
Optativos (ofrecidos)					

5. ¿Es necesario un número mínimo de horas de permanencia por semana en el centro?

<input type="checkbox"/>	No		
<input type="checkbox"/>	Sí	¿Cuántas?	

En laboratorio

Apoyo a la Docencia

Participación en proyectos de investigación


6. La información previa elaborada sobre el programa de doctorado y los cursos (objetivos, contenidos, requisitos, etc.) ha sido:

Muy buena

Buena

Regular



Mala

7. ¿Qué difusión ha tenido esa información?

Extensa	<input type="checkbox"/>
Adecuada	<input type="checkbox"/>
Escasa	<input type="checkbox"/>

### **Alumnado**

8.

Número de Solicitudes	<input type="checkbox"/>	Admisiones	<input type="checkbox"/>	Matriculados	<input type="checkbox"/>	Abandonos	<input type="checkbox"/>
-----------------------	--------------------------	------------	--------------------------	--------------	--------------------------	-----------	--------------------------

9. ¿Qué criterios se han seguido para la selección de los alumnos?

	Excluyente	Importante	No considerado
Titulación adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expediente académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajos previos sobre el tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros méritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Los criterios, en conjunto, han sido:

Muy selectivos

Moderadamente selectivos

Poco selectivos pero suficientes para tener alumnos cualificados

No selectivos

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

11. ¿Qué conocimiento tenían los alumnos de los objetivos, contenidos, etc. del programa?

Muy bueno

Bueno

Regular

Nulo

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

12. ¿Cómo calificaría la formación previa de los alumnos que han accedido al programa?

Muy buena

Buena

Regular

Mala

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

13. ¿Cuántos alumnos pertenecen a estos grupos?

Becarios	<input type="checkbox"/>	Profesores Universidad	<input type="checkbox"/>	Otros Profesionales	<input type="checkbox"/>	Parados	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	---------	--------------------------

14. ¿Cuántos alumnos del programa han completado:

Los créditos correspondientes a los cursos	
El/los trabajos de investigación	
El proyecto de tesis doctoral	

15. ¿Qué porcentaje (%) de alumnos del programa puede completar la tesis doctoral en el plazo legalmente establecido?

### **Profesores**

16. Número de profesores que participaron en el programa

17. Procedencia y categoría de los profesores (indicar N°):

	Cat. Uni.	Tit. Uni.	Cat. E. U.	Tit. E. U.	Asoc.
Del departamento					
De otros departamentos de la misma universidad					
De otras universidades					

18. ¿Cómo calificaría globalmente al profesorado del programa en función de su grado de especialización en el tema?

Muy bueno		Bueno		Regular		Malo	
-----------	--	-------	--	---------	--	------	--

19. ¿Cómo calificaría la asistencia y el grado de cumplimiento de funciones del profesorado en el programa de doctorado?

Muy bueno		Bueno		Regular		Malo	
-----------	--	-------	--	---------	--	------	--

20. ¿Cómo calificaría el prestigio académico del profesorado del programa dentro de la comunidad científica?

Muy bueno		Bueno		Regular		Malo	
-----------	--	-------	--	---------	--	------	--

## **Recursos**

21. El presupuesto del programa era de \_\_\_\_\_ euros

22. El presupuesto fue:

Suficiente	
Escaso	

23. ¿Existe infraestructura y recursos materiales adecuados para los doctorandos y el desarrollo del programa?

	Sí	No
Despachos		
Lugares de reunión o trabajo en grupo		
Equipos informáticos		
Laboratorios		

24. Los recursos materiales disponibles para el desarrollo del programa en su conjunto han sido:

Muy buenos		Buenos		Regulares		Malos	
------------	--	--------	--	-----------	--	-------	--

25. ¿En qué se ha invertido el presupuesto del programa de doctorado? ¿En qué porcentaje?

	%		%
Material bibliográfico		Subvenciones a profesores	
Material fungible o de paso		Profesores visitantes	
Equipamiento o material inventariable		Publicaciones de temas del programa de doctorado	
Ayudas a investigaciones de los doctorandos		Otros (escribir)	

## **Evaluación**

26. Los objetivos que el programa se planteaba han sido cubiertos de forma.

Total		Satisfactoria		Regular		No se han cubierto	
-------	--	---------------	--	---------	--	--------------------	--

27. El grado de especialización en el tema planteado por el programa de doctorado que los alumnos han alcanzado es:

Alto		Suficiente		Regular		Bajo	
------	--	------------	--	---------	--	------	--

28. Teniendo en cuenta los recursos disponibles para el desarrollo del programa, los resultados pueden considerarse:

Muy buenos		Buenos		Regulares		Malos	
------------	--	--------	--	-----------	--	-------	--

29. ¿Se han celebrado reuniones entre el profesorado para?

	Sí	No
Diseñar el programa		
Planificar el contenido de los cursos		
Coordinar la metodología de trabajo		
Establecer criterios de evaluación de los cursos		
Realizar un seguimiento de la marcha del programa		
Unificar exigencias en los trabajos de investigación		
Evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos		

30. Globalmente, ¿cómo considera que ha sido el desarrollo del Programa de Doctorado?

Muy bueno		Bueno		Regular		Malo	
-----------	--	-------	--	---------	--	------	--

31. ¿Volvería a repetir el programa de doctorado?

Sí	
No	

32. Si lo desea, puede añadir algún comentario a las respuestas anteriores o cualquier otra cuestión que considere de interés.

--

**MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN**

**ANEXO II**  
**PROTOCOLOS DE ENTREVISTAS**  
**UTILIZADAS EN LA FASE B**

# Dpto. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(Entrevista a los doctorandos o doctores)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los doctorandos sobre el Programa de Doctorado y sobre el proceso de elaboración del Trabajo de Suficiencia y de la Tesis Doctoral.

Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP	
2. UASD	

Programa doctorado:

1. Psicología y Educación		4. Dimensiones económica y social ...	
2. Filosofía Mundo Global		5. Psicodidáctica	
3. Sociedad democrática E.D.			

Campus:

1. Santo Domingo		3. Temuco	
2. S. Fco. Macorís		4. Iquique	

Año Comienzo Curso:

1. 1999		4. 2002		7. 2005		10. 2008	
2. 2000		5. 2003		8. 2006		11. 2009	
3. 2001		6. 2004		9. 2007			

## Entrevista a los doctorandos o doctores

Estamos realizando una investigación acerca de la calidad de los estudios de Tercer Ciclo y necesitamos su colaboración para profundizar en el conocimiento del proceso de elaboración y defensa de la tesis doctoral, su valoración del programa de doctorado que ha cursado en nuestra universidad, así como su visión general acerca del Tercer Ciclo. Le agradezco la atención que nos presta y que nos dedique parte de su tiempo. A continuación voy a realizarle una serie de preguntas acerca de este tema para recoger su experiencia y opiniones. Como le he indicado anteriormente, las entrevistas son anónimas y le garantizamos la confidencialidad de sus respuestas. Gracias.

1. ¿Por qué ha realizado estos estudios de doctorado? ¿cuál fue el motivo principal de su matriculación en el programa?

2. ¿qué valoración hace de los siguientes aspectos de su programa de doctorado?

**CONTENIDO:**

**OFERTA:**

**ORGANIZACIÓN:**

3. ¿Qué valoración hace de los profesores acerca de los siguientes aspectos?

Interés de los cursos:	Sistemas de enseñanza:
Organización de los contenidos:	Coordinación:

4. ¿Cuál es su situación con respecto a la tesis doctoral?

<p>4. a Si no hace tesis ¿puede explicarme cuáles son las razones?</p> <p style="text-align: right;">Pasar a la pregunta N° 17</p>
--

<p>La ha terminado:</p> <p>4.1 ¿Cuánto tiempo ha empleado para realizarla?</p> <p>4.2 ¿Le parece un plazo apropiado o cree que se ha retrasado?</p> <p>4.3 ¿Cuáles son las razones del retraso?</p>	<p>Está trabajando en ella:</p> <p>4.4 ¿Le parece un plazo apropiado o cree que se está retrasando?</p> <p>4.5 ¿Cuáles son las razones del retraso?</p> <p>4.6 ¿Cuándo tiene previsto terminarla?</p>
<p>Ha abandonado la tesis:</p> <p>4.7 ¿Cuáles son las causas del abandono?</p> <p>4.8 ¿Tiene previsto reanudar sus estudios de doctorado?</p>	



5. ¿En qué momento surge el tema de la tesis?

6. ¿Cómo surge el tema de la tesis?

7. ¿Son relevantes para la tesis doctoral los cursos y seminarios del programa?

8. ¿Dónde ha encontrado los mayores problemas para la elaboración de la tesis?

9. Concretamente, en las fases iniciales ¿cuáles han sido esos problemas?

10. ¿Y en las fases intermedias de desarrollo de la investigación?

11. ¿Y en la última fase de escritura de la tesis?

12. En su caso, ¿cómo ha sido la relación con el director de la tesis?

13. ¿Se estableció un calendario de reuniones para efectuar un seguimiento del desarrollo del trabajo? 13.a ¿Se cumplió ese calendario?

14. ¿Con qué periodicidad se reunía con el director?

14.a ¿Existía algún plan?

14.b ¿Han sido fructíferas esas reuniones?

15. ¿Cuáles cree que son las tareas que debe desarrollar el director de tesis?

16. ¿En qué fases es más importante la ayuda o colaboración del director, en las primeras de delimitación del tema, en el desarrollo de la investigación o en la fase final de redacción de la tesis?

17. ¿Qué valoración hace globalmente del doctorado (cursos y tesis) como:

17.a Medio de transmisión de los avances científicos:

Excelente  Bueno  Regular  Malo

17.b Para la formación de nuevos investigadores:

Excelente  Bueno  Regular  Malo

17.c Para la formación del profesorado universitario:

Excelente  Bueno  Regular  Malo

17.d Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados:

Excelente  Bueno  Regular  Malo

18. ¿Qué sugerencias haría para mejorar los programas de doctorado?

19. ¿Y para mejorar el proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis?

20. ¿Qué consejos le daría a los estudiantes que están pensando en comenzar el doctorado?

21. ¿Está satisfecho con el programa de doctorado y la tesis (si la ha terminado)

22. ¿Volvería a comenzar?

23. ¿Quiere añadir un comentario sobre algún aspecto no tratado en la entrevista?

**MUCHAS GRACIAS**



## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(Entrevista a los directores de Tesis Doctorales)

**El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los Directores de las Tesis Doctorales sobre el Programa de Doctorado y las Tesis Doctorales que dirigen dentro de él. Si dirigieran doctorandos en más de un Campus o promoción podrían realizar una entrevista diferenciada para cada uno de ellos o bien una sola sobre todos ellos.**

Estamos realizando una investigación acerca de la calidad de los estudios de Tercer Ciclo y necesitamos su colaboración para profundizar en el conocimiento del proceso de elaboración y defensa de una tesis doctoral, así como su visión general acerca del Tercer Ciclo. Le agradecemos la atención que nos presta y que nos dedique parte de su tiempo.

A continuación le pedimos que responda a una serie de preguntas acerca de este tema para recoger su experiencia y sus opiniones.

Aún cuando esta entrevista será recogida del correo electrónico con su nombre, le garantizamos la absoluta confidencialidad de sus respuestas

### I. Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

#### Universidad:

1. UNAP	<input type="checkbox"/>
2. UASD	<input type="checkbox"/>

#### Programa doctorado:

1. Psicología y Educación	<input type="checkbox"/>	4. Dimensiones económica y social ...	<input type="checkbox"/>
2. Filosofía Mundo Global	<input type="checkbox"/>	5. Psicodidáctica	<input type="checkbox"/>
3. Sociedad democrática E.D.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

**Campus:**

1. Santo Domingo		3. Temuco	
2. S. Fco. Macorís		4. Iquique	

**Año Comienzo Curso:**

1. 1999		4. 2002		7. 2005		10. 2008	
2. 2000		5. 2003		8. 2006		11. 2009	
3. 2001		6. 2004		9. 2007			

**II. Preguntas**

1. ¿Cuántas tesis ha dirigido, aproximadamente?

2. ¿Cuántos años lleva dirigiendo tesis doctorales?

3. ¿Dónde encuentran los doctorandos mayores problemas?

4. Concretamente, en las fases iniciales, ¿cuáles suelen ser esos problemas?

5. ¿Y en las fases intermedias de desarrollo de la investigación?

6. ¿Y en la última fase de escritura de la tesis?

7. ¿cuál es el plazo normal para la elaboración de una tesis doctoral en su área?

8. ¿Considera que este plazo es adecuado o dilatado?

9. Si considera que hay retrasos, ¿cuáles pueden ser las causas?

10. ¿Cuáles cree que son las tareas que debe desarrollar el director de tesis?

11. Y de todas éstas ¿cuáles son las que habitualmente se realizan?

12. ¿En qué fases es más importante la ayuda o colaboración del director, en las primeras de delimitación del tema, en el desarrollo de la investigación o en la fase final de redacción de la tesis?

13. ¿Cuál cree que es la actitud idónea de un director de tesis? (marque con X la alternativa que le parece correcta)

Establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando

Actitud permisiva, dejar hacer

Otras ¿cuáles?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>

14. En general, ¿los doctorandos cumplen los acuerdos y siguen las recomendaciones?

--------------

15. ¿qué valoración hace de los siguientes aspectos de los programas de doctorado?

<b>Contenido:</b>
<b>Organización:</b>
<b>Oferta:</b>
<b>Selección de alumnos:</b>

16. ¿Son relevantes para la tesis doctoral los cursos y seminarios del programa?

--------------

17. ¿Cuál es su opinión sobre la organización del Tercer Ciclo efectuada en 1985 (Real Decreto 185/1985, de 23 de enero)?

--------------

18. ¿Qué valoración hace del doctorado como: (marque con X )

a) Medio de transmisión de los avances científicos?

Excelente	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Malo	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	------	--------------------------

b) Para la formación de nuevos investigadores?

Excelente	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Malo	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	------	--------------------------

c) Para la formación del profesorado universitario?

Excelente	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Malo	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	------	--------------------------

d) Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados?

Excelente	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Malo	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	------	--------------------------

19. ¿Qué sugerencias haría para mejorar los Programas de Doctorado?

------------------

20. ¿Y para el proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis?

------------------

21. ¿Qué consejos les daría a los estudiantes que están pensando en comenzar el doctorado?

------------------

22. ¿Quiere añadir algún comentario sobre algún aspecto no tratado en la entrevista?

------------------

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION**



**ANEXO III**  
**ANALISIS ESTADÍSTICOS DE LAS ESCALAS**  
**DE SATISFACCION DE LOS CUESTIONARIOS**

**Resultados del análisis de los ítems que componen la escala de satisfacción de los estudiantes con los Cursos de Doctorado/master recibidos**

Tabla 7.1 Modelo de distribución y potencial discriminante de los ítems del cuestionario a Estudiantes  
Estadísticos descriptivos

	N	Mi n.	M ax.	Media	Desv.	Asimetr ia	Curtosis
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	160	1	4	3,48	,691	-1,184	1,001
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	158	1	4	3,56	,633	-1,435	2,267
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	159	1	4	3,16	,878	-,781	-,220
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	160	2	4	3,42	,639	-,643	-,557
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	159	1	4	3,27	,744	-,764	,142
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	159	1	4	3,01	,827	-,500	-,325
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	159	1	4	3,14	,707	-,312	-,573
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	160	1	4	3,45	,652	-1,053	1,200
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	160	1	4	3,37	,650	-,820	,865
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	159	1	4	3,06	,844	-,492	-,551
<b>IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado</b>	<b>159</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3,81</b>	<b>,470</b>	<b>-2,795</b>	<b>9,488</b>
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	159	1	4	3,52	,572	-,910	1,006
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	160	1	4	3,17	,749	-,571	-,149
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	158	2	4	3,25	,594	-,135	-,478
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	159	1	4	3,48	,625	-,964	,672
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	160	1	4	3,38	,699	-,909	,445
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	160	1	4	3,41	,756	-1,204	1,016
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	160	1	4	3,22	,660	-,535	,441
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el pro	160	1	4	3,43	,589	-,641	,531
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	159	1	4	3,08	,675	-,224	-,343
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido decuados	160	1	4	3,37	,632	-,653	,221
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	158	1	4	3,30	,665	-,695	,555
IT23 23-Los trabajos de investigación propuestos se inscriben en las líneas de investigación del Departamento	80	1	4	3,45	,654	-1,063	1,278
<b>IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos</b>	<b>159</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3,55</b>	<b>,727</b>	<b>-1,570</b>	<b>1,863</b>

IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investiga	157	1	4	2,89	,813	-,523	-,027
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfacto	157	1	4	2,46	,866	,019	-,642
<b>IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de i</b>	<b>159</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3,57</b>	<b>,641</b>	<b>-1,516</b>	<b>2,352</b>
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	160	1	4	3,17	,737	-,660	,304
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	156	1	4	3,00	,753	-,367	-,229
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	159	1	4	3,16	,707	-,451	-,148
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	156	1	4	2,81	,895	-,321	-,646
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	160	1	4	3,33	,749	-,977	,674
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	160	1	4	3,46	,717	-1,245	1,234
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	160	1	4	3,51	,654	-1,253	1,563
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	160	1	4	3,53	,682	-1,358	1,462
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	158	1	4	3,51	,636	-1,228	1,761
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doct	159	1	4	3,36	,741	-1,081	,950
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	159	1	4	3,39	,787	-1,288	1,293
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos	75	1	4	2,88	,716	-,046	-,496
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación	75	1	4	3,05	,868	-,614	-,309
IT41 41-El haber participado en este programa ha significado cambios de actitud en mi vida social	38	1	4	3,05	,985	-,826	-,246
IT42 42-El haber participado en este programa ha significado un cambio de actitud en mi vida profesional	38	1	4	3,21	,905	-1,135	,752
N válido (según lista)	20						

Tabla 7.2. Correlaciones entre el IT 38 (de valoración general) y el resto de los ítems del Cuestionario a Estudiantes

**Correlaciones**

		IT38 38- Globalmente, estoy satisfecho con el programa
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	R Pearson	,636(**)
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	R Pearson	,689(**)
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	R Pearson	,541(**)
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	R Pearson	,529(**)
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	R Pearson	,610(**)
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	R Pearson	,567(**)
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	R Pearson	,588(**)
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	R Pearson	,590(**)
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	R Pearson	,555(**)
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	R Pearson	,472(**)
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	R Pearson	,445(**)
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	R Pearson	,456(**)
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	R Pearson	,493(**)
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	R Pearson	,434(**)
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	R Pearson	,378(**)
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	R Pearson	,462(**)
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	R Pearson	,470(**)
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	R Pearson	,174(*)
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	R Pearson	,252(**)
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	R Pearson	,453(**)
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	R Pearson	,528(**)
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	R Pearson	,544(**)
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	R Pearson	,520(**)
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	R Pearson	,313(**)
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	R Pearson	,380(**)
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación	R Pearson	,603(**)
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	R Pearson	,495(**)
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	R Pearson	,412(**)
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	R Pearson	,503(**)
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	R Pearson	,505(**)

IT32	32-El Programa respondió a mis expectativas	R Pearson	,761(**)
IT33	33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	R Pearson	,716(**)
IT34	34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	R Pearson	,681(**)
IT35	35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	R Pearson	,710(**)
IT36	36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	R Pearson	,675(**)
IT37	37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	R Pearson	,692(**)
IT39	39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos	R Pearson	,540(**)
IT40	40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación	R Pearson	,607(**)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El ítem 38 recoge la valoración general del programa por lo que cabe plantearse que sería indicador de la satisfacción global con la enseñanza recibida. Desde esta perspectiva se le puede considerar como criterio para analizar la validez del resto de ítems.

## Resultados del análisis de los ítems que componen la escala de satisfacción de los Profesores con los Cursos de Doctorado/master

Tabla 7.3 Modelo de distribución y potencial discriminante de los ítems del cuestionario a Profesores

	N	Mi	Ma	Media	D.T.	Asim	Curt.
IT01 1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante	43	2	4	3,56	,548	-,696	-,635
IT02 2.-El Programa abordó temas de interés científico actual	43	2	4	3,63	,536	-1,030	,024
IT03 3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	43	2	4	3,37	,757	-,753	-,827
IT04 4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	43	2	4	3,49	,592	-,674	-,460
IT05 5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	43	1	4	3,51	,703	-1,554	2,704
IT06 6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	43	1	4	2,67	,680	,038	-,180
IT07 7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	43	2	4	2,95	,575	-,007	,233
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	41	1	4	3,29	,716	-,933	1,235
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investiga	43	1	4	2,63	,757	,407	-,570
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrolla	43	1	4	2,12	,931	,502	-,506
IT11 11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	43	1	4	2,63	,655	,032	-,144
IT12 12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado	43	2	4	3,60	,541	-,913	-,240
IT13 13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos	43	1	4	2,74	,693	-,059	-,125
IT14 14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento	43	2	4	2,93	,402	-,601	3,460
IT15 15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno	43	2	4	3,05	,532	,055	,800
IT16 16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada	43	1	4	3,00	,816	-,550	-,013
IT17 17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado	43	1	4	2,65	,720	-,160	-,044
IT18 18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos	42	2	4	2,69	,517	-,289	-,723
IT19 19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	43	2	4	3,19	,794	-,352	-1,317
IT20 20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	41	2	4	3,46	,552	-,318	-,999
IT21 21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos	40	2	4	3,60	,545	-,918	-,200
IT22 22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	41	2	4	3,15	,615	-,087	-,294
IT23 23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio	41	1	4	3,17	,629	-,772	2,564
IT24 24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	40	2	4	3,65	,533	-1,179	,432
IT25 25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	41	2	4	3,46	,674	-,889	-,305
IT26 26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos	41	3	4	3,61	,494	-,467	-1,876
IT27 27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso	41	1	4	3,29	,602	-,934	3,697
IT28 28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado	40	2	4	3,40	,591	-,377	-,656
IT29 29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	41	2	4	3,15	,573	,015	,062
IT30 30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer	36	2	4	3,03	,446	,142	2,640

Tabla 7.4. Correlaciones entre los ítems de valoración general (IT 27, IT 28) y el resto de los ítems del Cuestionario a Profesores

		IT27 27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso	IT28 28.- Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado
IT01 1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante	R	,494(**)	,360(*)
	P	,001	,022
	N	41	40
IT02 2.-El Programa abordó temas de interés científico actual	R	,635(**)	,677(**)
	P	,000	,000
	N	41	40
IT03 3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	R	,267	-,034
	P	,091	,836
	N	41	40
IT04 4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	R	,199	,362(*)
	P	,213	,022
	N	41	40
IT05 5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	R	,559(**)	,498(**)
	P	,000	,001
	N	41	40
IT06 6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	R	,665(**)	,513(**)
	P	,000	,001
	N	41	40
IT07 7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	R	,455(**)	,391(*)
	P	,003	,013
	N	41	40
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	R	,487(**)	,416(**)
	P	,002	,009
	N	39	38
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	R	,223	,316(*)
	P	,160	,047
	N	41	40

IT10 10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente	R	,415(**)	,315(*)
	P	,007	,048
	N	41	40
IT11 11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	R	,513(**)	,695(**)
	P	,001	,000
	N	41	40
IT12 12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado	R	,682(**)	,669(**)
	P	,000	,000
	N	41	40
IT13 13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos	R	,658(**)	,614(**)
	P	,000	,000
	N	41	40
IT14 14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerequisites para su aprovechamiento	R	,492(**)	,333(*)
	P	,001	,036
	N	41	40
IT15 15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alum	R	,412(**)	,487(**)
	P	,007	,001
	N	41	40
IT16 16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada	R	,538(**)	,650(**)
	P	,000	,000
	N	41	40
IT17 17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es aprop	R	,645(**)	,626(**)
	P	,000	,000
	N	41	40
IT18 18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias est	R	,172	,195
	P	,290	,234
	N	40	39
IT19 19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	R	,383(*)	,615(**)
	P	,013	,000
	N	41	40
IT20 20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	R	,183	,188
	P	,251	,245
	N	41	40
IT21 21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos	R	,346(*)	,256



	P	,029	,115
	N	40	39
IT22 22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	R	,084	,181
	P	,601	,263
	N	41	40
IT24 24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	R	,229	,421(**)
	P	,156	,008
	N	40	39
IT25 25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	R	,273	,473(**)
	P	,084	,002
	N	41	40
IT26 26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos	R	,310(*)	,354(*)
	P	,049	,025
	N	41	40
IT29 29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	R	,453(**)	,644(**)
	P	,003	,000
	N	41	40
IT30 30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo	R	,215	,300
	P	,207	,080
	N	36	35

**ANEXO IV**  
**VALORACIONES DE ESTUDIANTES**

Tabla 7.5. Valoraciones de estudiantes de ambos programas, por Dimensión y Suibdimensión

	PROGRAMA		
	Sociedad democrática E.D.	Psicodidáctica	Total
DISE Diseño del Programa	3,345	3,070	3,162
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	3,291	3,118	3,176
DCON Diseño: Contenidos	3,455	3,064	3,194
DORG Diseño: Organización	3,291	3,027	3,115
RECU Recursos/Desarrollo	3,395	3,106	3,202
RALUM Recursos: Alumnado	3,318	2,977	3,091
RPROF Recursos: Profesorado	3,636	3,432	3,500
RDES Recursos: Desarrollo	3,727	3,682	3,697
RMAT Recursos: Material	3,091	2,667	2,812
REVAL Recursos: Evaluación	3,200	2,784	2,914
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	3,409	3,182	3,258
VALOR Valoración/Utilidad	3,416	3,253	3,307
VUTIL Valoración: Utilidad	3,418	3,273	3,321
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3,55	3,14	3,27

Tabla 7.6. Análisis de la Varianza, por dimensión/subdimensión

Tabla de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,558	1	,558	2,088	,158
	Intra-grupos		8,278	31	,267		
	Total		8,836	32			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,219	1	,219	,657	,424
	Intra-grupos		10,322	31	,333		
	Total		10,541	32			
DCON Diseño: Contenidos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,121	1	1,121	4,645	,039
	Intra-grupos		7,478	31	,241		
	Total		8,599	32			
DORG Diseño: Organización * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,510	1	,510	1,435	,240
	Intra-grupos		11,013	31	,355		
	Total		11,522	32			
RECU Recursos/Desarrollo * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,615	1	,615	3,085	,089
	Intra-grupos		6,181	31	,199		
	Total		6,796	32			
RALUM Recursos: Alumnado * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,852	1	,852	2,675	,112
	Intra-grupos		9,875	31	,319		
	Total		10,727	32			
RPROF Recursos: Profesorado * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,307	1	,307	,813	,374
	Intra-grupos		11,693	31	,377		
	Total		12,000	32			
RDES Recursos: Desarrollo * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,015	1	,015	,063	,803
	Intra-grupos		7,455	31	,240		
	Total		7,470	32			
RMAT Recursos: Material * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,299	1	1,299	2,769	,107
	Intra-grupos		14,076	30	,469		
	Total		15,375	31			
REVAL Recursos: Evaluación * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,189	1	1,189	3,204	,084
	Intra-grupos		11,137	30	,371		
	Total		12,326	31			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,379	1	,379	,726	,401
	Intra-grupos		16,182	31	,522		
	Total		16,561	32			
VALOR Valoración/Utilidad * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,193	1	,193	,429	,517

	Intra-grupos	13,975	31	,451		
	Total	14,168	32			
VUTIL Valoración: Utilidad * PROGRAMA Programa	Inter-grupos (Combinadas)	,155	1	,155	,358	,554
	Intra-grupos	13,440	31	,434		
	Total	13,595	32			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos (Combinadas)	1,227	1	1,227	2,197	,148
	Intra-grupos	17,318	31	,559		
	Total	18,545	32			

Tabla 7.7. Coeficientes “eta” sobre el “Tamaño del Efecto” o “Tamaño de la diferencias”, por dimensión/subdimensión

**Medidas de asociación**

	Eta	Eta cuadrado
DCON Diseño: Contenidos * PROGRAMA Programa	,361	,130
REVAL Recursos: Evaluación * PROGRAMA Programa	,311	,096
RECU Recursos/Desarrollo * PROGRAMA Programa	,301	,091
RMAT Recursos: Material * PROGRAMA Programa	,291	,085
RALUM Recursos: Alumnado * PROGRAMA Programa	,282	,079
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * Programa	,257	,066
DISE Diseño del Programa * PROGRAMA Programa	,251	,063
DORG Diseño: Organización * PROGRAMA Programa	,210	,044
RPROF Recursos: Profesorado * PROGRAMA Programa	,160	,026
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * PROGRAMA Programa	,151	,023
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * PROGRAMA Programa	,144	,021
VALOR Valoración/Utilidad * PROGRAMA Programa	,117	,014
VUTIL Valoración: Utilidad * PROGRAMA Programa	,107	,011
RDES Recursos: Desarrollo * PROGRAMA Programa	,045	,002

Tabla 7.8. Valoraciones ítem por ítem, de estudiantes del Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho, Bienios 2006-2008 y 2008-2010, de mayor a menor nivel de satisfacción

<b>Media</b>	<b>S.D.E.D.</b>
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	3,82
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	3,73
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	3,73
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de	3,64
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	3,55
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	3,55
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3,55
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	3,55
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	3,55
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	3,55
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	3,55
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	3,55
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3,55
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3,45
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	3,45
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	3,45
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	3,45
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos	3,45
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación	3,45
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	3,36
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	3,36
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	3,36
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	3,36
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	3,36
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	3,27
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	3,27
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	3,27
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	3,27
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	3,27
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	3,20
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	3,18
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	3,18

IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	3,18
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	3,18
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	3,18
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3,10
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	3,09
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	3,00
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	2,64

Tabla 7.9. Valoraciones ítem por ítem, de estudiantes del Programa Psicodidáctica, de mayor a menor nivel de satisfacción

Media	PR. Psicodidáctica
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación	3,77
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	3,73
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	3,59
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	3,41
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	3,36
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	3,32
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	3,32
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación	3,29
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	3,27
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	3,27
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	3,27
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	3,23
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	3,23
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	3,23
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	3,23
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	3,18
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3,14
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	3,14
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	3,14
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	3,14
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	3,14
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3,14
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	3,09
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	3,09
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	3,09
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	3,09
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3,05
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	3
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	3



IT28	28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	2,91
IT20	20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	2,86
IT06	6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	2,86
IT39	39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos	2,82
IT18	18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	2,82
IT13	13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	2,82
IT29	29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	2,68
IT07	7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	2,68
IT31	31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	2,45
IT26	26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	2,29

Tabla 7.10 Análisis de varianza, ítem por ítem para verificar la significación estadística de las diferencias

Tabla de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,515	1	1,515	2,839	,102
	Intra-grupos		16,545	31	,534		
	Total		18,061	32			
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,136	1	,136	,301	,587
	Intra-grupos		14,045	31	,453		
	Total		14,182	32			
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,227	1	1,227	1,785	,191
	Intra-grupos		21,318	31	,688		
	Total		22,545	32			
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,061	1	,061	,097	,758
	Intra-grupos		19,455	31	,628		
	Total		19,515	32			
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,379	1	,379	,685	,414
	Intra-grupos		17,136	31	,553		
	Total		17,515	32			
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	2,970	1	2,970	9,206	,005

	Intra-grupos		10,000	31	,323		
	Total		12,970	32			
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	2,561	1	2,561	8,865	,006
	Intra-grupos		8,955	31	,289		
	Total		11,515	32			
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,015	1	,015	,035	,852
	Intra-grupos		13,318	31	,430		
	Total		13,333	32			
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	2,182	1	2,182	4,593	,040
	Intra-grupos		14,727	31	,475		
	Total		16,909	32			
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,136	1	,136	,189	,667
	Intra-grupos		22,409	31	,723		
	Total		22,545	32			
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,545	1	,545	,930	,342
	Intra-grupos		18,182	31	,587		
	Total		18,727	32			
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,227	1	1,227	2,781	,105
	Intra-grupos		13,682	31	,441		
	Total		14,909	32			
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,379	1	,379	,614	,439
	Intra-grupos		19,136	31	,617		
	Total		19,515	32			
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,061	1	,061	,111	,741
	Intra-grupos		16,909	31	,545		
	Total		16,970	32			
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,742	1	,742	1,418	,243
	Intra-grupos		16,227	31	,523		
	Total		16,970	32			
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	2,970	1	2,970	7,672	,009
	Intra-grupos		12,000	31	,387		
	Total		14,970	32			
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,015	1	,015	,026	,874

	Intra-grupos		18,227	31	,588		
	Total		18,242	32			
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		12,545	31	,405		
	Total		12,545	32			
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,227	1	1,227	2,484	,125
	Intra-grupos		15,318	31	,494		
	Total		16,545	32			
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,379	1	,379	1,311	,261
	Intra-grupos		8,955	31	,289		
	Total		9,333	32			
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,379	1	,379	,805	,377
	Intra-grupos		14,591	31	,471		
	Total		14,970	32			
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,136	1	,136	,341	,564
	Intra-grupos		12,409	31	,400		
	Total		12,545	32			
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,242	1	,242	,646	,428
	Intra-grupos		11,636	31	,375		
	Total		11,879	32			
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	3,683	1	3,683	3,906	,057
	Intra-grupos		28,286	30	,943		
	Total		31,969	31			
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,970	1	,970	2,147	,153
	Intra-grupos		14,000	31	,452		
	Total		14,970	32			
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,202	1	1,202	1,833	,186
	Intra-grupos		19,673	30	,656		
	Total		20,875	31			
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,242	1	,242	,537	,469
	Intra-grupos		14,000	31	,452		
	Total		14,242	32			
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de	Inter-grupos	(Combinadas)	3,820	1	3,820	4,575	,041

doctorado * PROGRAMA Programa							
	Intra-grupos		25,055	30	,835		
	Total		28,875	31			
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,015	1	,015	,033	,856
	Intra-grupos		14,045	31	,453		
	Total		14,061	32			
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,227	1	1,227	1,393	,247
	Intra-grupos		27,318	31	,881		
	Total		28,545	32			
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		18,545	31	,598		
	Total		18,545	32			
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,136	1	,136	,230	,635
	Intra-grupos		18,409	31	,594		
	Total		18,545	32			
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,061	1	,061	,111	,741
	Intra-grupos		16,909	31	,545		
	Total		16,970	32			
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,742	1	,742	1,118	,299
	Intra-grupos		20,591	31	,664		
	Total		21,333	32			
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,545	1	,545	1,409	,244
	Intra-grupos		12,000	31	,387		
	Total		12,545	32			
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	,242	1	,242	,422	,521
	Intra-grupos		17,818	31	,575		
	Total		18,061	32			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	1,227	1	1,227	2,197	,148
	Intra-grupos		17,318	31	,559		
	Total		18,545	32			
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Combinadas)	2,970	1	2,970	6,576	,015
	Intra-grupos		14,000	31	,452		
	Total		16,970	32			
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del	Inter-grupos	(Combinadas)	,206	1	,206	,411	,526

trabajo de investigación * PROGRAMA Programa						
	Intra-grupos	15,013	30	,500		
	Total	15,219	31			

Tabla 7.11 Coeficientes “eta”, ítem por ítem, de tamaño del efecto o cuantía de las diferencias  
Medidas de asociación

	Eta	Eta cuadrado
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa * PROGRAMA Programa	,479	,229
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado * PROGRAMA Programa	,472	,222
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa * PROGRAMA Programa	,445	,198
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos * PROGRAMA Programa	,418	,175
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado * PROGRAMA Programa	,364	,132
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * PROGRAMA Programa	,359	,129
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente * Programa	,339	,115
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante * PROGRAMA Programa	,290	,084
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada * PROGRAMA Programa	,287	,082
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas * PROGRAMA Programa	,272	,074
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * PROGRAMA Programa	,257	,066
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * PROGRAMA Programa	,255	,065
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * PROGRAMA Programa	,240	,058
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * PROGRAMA Programa	,233	,054
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas * PROGRAMA Programa	,209	,044
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional * PROGRAMA Programa	,209	,043
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos * PROGRAMA Programa	,207	,043
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación * PROGRAMA Programa	,201	,041
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos * PROGRAMA Programa	,187	,035

IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno * PROGRAMA Programa	,171	,029
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido decuados * PROGRAMA Programa	,159	,025
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad * PROGRAMA Programa	,147	,022
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * PROGRAMA Programa	,143	,020
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados * PROGRAMA Programa	,139	,019
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados * PROGRAMA Programa	,130	,017
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral * PROGRAMA Programa	,116	,013
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación * PROGRAMA Programa	,116	,014
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación * Programa	,104	,011
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual * PROGRAMA Programa	,098	,010
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador * PROGRAMA Programa	,086	,007
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales * PROGRAMA Programa	,078	,006
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada * PROGRAMA Programa	,060	,004
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario * PROGRAMA Programa	,060	,004
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico * PR	,056	,003
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa * PROGRAMA Programa	,034	,001
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes * PROGRAMA Programa	,033	,001
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa * PR	,029	,001
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado * PROGRAMA	,000	,000
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas * PROGRAMA Programa	,000	,000

En la Tabla 7.8 tenemos los coeficientes “eta” ordenados en sentido descendente. Aproximadamente todos aquellos “eta” superiores a 0,30 son estadísticamente significativos.

**ANEXO V**  
**FORMATOS PARA EL ANALISIS CUALITATIVO**

Tabla 7.12. Formato para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes y a profesores

PROGRAMA DOCTORADO .....BIENIO..... CAMPUS.....

PREGUNTAS ABIERTAS: CATEGORIZACIÓN

DIMENSION: .....

Categorías	Descriptor de la categoría	Unidades Textuales: "Textos donde se evidencia la categoría"
(Nombre) Código: 1 nº de unidades:		
(Nombre) Código: 2 nº de unidades		
(Nombre) Código: 3 nº de unidades		
(Nombre) Código: 4 nº de unidades		





Tabla 7.14. Formato de Análisis de Contenido, Entrevistas a Estudiantes

PROGRAMA DOCTORADO \_\_\_\_\_ BIENIO \_\_\_\_\_ CAMPUS \_\_\_\_\_

ANÁLISIS DE ENTREVISTA INDIVIDUAL: ALUMNO. CÓDIGO: \_\_\_\_\_

Aspectos considerados en la entrevista	Categorías	Respuesta
Cursos	Valoración oferta cursos	
	Valoración organización	
	Valoración contenidos	
	Relevancia para la tesis doctoral	
Profesores	Interés de los cursos	
	Sistemas de Enseñanza	
	Organización de los contenidos	
	Coordinación	
Desarrollo de tesis	Tiempo empleado	
	Causas de los retrasos	
	Dificultades en la fase inicial	
	Dificultades en el desarrollo	

	Dificultades en la fase final	
Director de tesis	Relación con el director	
	Valoración de la ayuda recibida	
	Tareas que debe desarrollar el director	
Consejos y Sugerencias	Sugerencias de mejora del Doctorado	
	Consejos a estudiantes	
Valoraciones globales	Valoración Global del Doctorado	

Tabla 7.15. Formato de Análisis de Contenido y Síntesis Estructurada Entrevistas a Estudiantes

PROGRAMA DOCTORADO \_\_\_\_\_ BIENIO \_\_\_\_\_ CAMPUS \_\_\_\_\_

SINTESIS ESTRUCTURADA ENTREVISTAS ALUMNADO

Aspectos considerados en la entrevista	Categorías	Respuestas	Síntesis Estructurada
Cursos	Valoración oferta cursos		
	Valoración organización		
	Valoración contenidos		
	Relevancia para la tesis doctoral		
Profesores	Interés de los cursos		
	Sistemas de enseñanza		
	Organización de los contenidos		
	Coordinación		
Desarrollo de tesis	Tiempo empleado		
	Causas de los retrasos		
	Dificultades en la fase inicial		

	Dificultades en el desarrollo		
	Dificultades en la fase final		
Director de tesis	Relación con el director		
	Valoración de la ayuda recibida		
	Tareas que debe desarrollar el director		
Consejos y Sugerencias	Sugerencias de mejora del Doctorado		
	Consejos a estudiantes		
Valoraciones globales	Valoración Global del Doctorado		

Tabla 7.16. Formato de Análisis de Contenido, Entrevistas a Directores de Trabajos de Investigación

PROGRAMA DOCTORADO \_\_\_\_\_ BIENIO \_\_\_\_\_ CAMPUS \_\_\_\_\_

ANÁLISIS DE ENTREVISTA INDIVIDUAL: DIRECTOR CÓDIGO: \_\_\_\_\_

Aspectos considerados en la entrevista		Respuesta
Cursos	Valoración oferta cursos	
	Valoración organización	
	Valoración contenidos	
	Selección de Alumnos	
	Relevancia para la tesis doctoral	
Desarrollo de tesis	Tiempo empleado	
	Causas de los retrasos	
	Problemas que encuentran los doctorandos en la elaboración de la tesis	
	Dificultades en la fase inicial	
	Dificultades en el desarrollo	
	Dificultades en la fase final	
Director de tesis	Relación con los doctorandos	
	Tareas que debe desarrollar el director	

Consejos y Sugerencias	Sugerencias de mejora del Doctorado	
	Consejos a estudiantes	
Valoraciones globales	Valoración Global del Doctorado	
	Opiniones RD 185/1985	

Tabla 7.17. Formato de Análisis de Contenido y Síntesis Estructurada, Entrevistas a Directores de Trabajos de Investigación

PROGRAMA DOCTORADO \_\_\_\_\_ BIENIO \_\_\_\_\_ CAMPUS \_\_\_\_\_

ANÁLISIS CONJUNTO DE ENTREVISTAS A DIRECTORES

Aspectos considerados en la entrevista	Categorías	Respuesta	Síntesis Global
Cursos	Valoración oferta cursos		
	Valoración organización		
	Valoración contenidos		
	Selección de alumnos		
	Relevancia para la tesis doctoral		
Desarrollo de tesis	Tiempo empleado		
	Causas de los retrasos		
	Problemas que encuentran los doctorandos en la elaboración de la tesis		
	Dificultades en la fase inicial		



	Dificultades en el desarrollo		
	Dificultades en la fase final		
Director de tesis	Relación con los doctorandos		
	Tareas que debe desarrollar el director		
Consejos y Sugerencias	Sugerencias de mejora del Doctorado		
	Consejos a estudiantes		
Valoraciones globales	Valoración Global del Doctorado		
	Opiniones RD 185/1985		