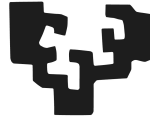


eman ta zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

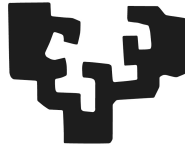
TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE TERCER CICLO DE
LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/ EUSKAL
HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU) EN AMÉRICA
LATINA: EL CASO DOMINICANO, CURNE-UASD**

Doctoranda: Ana Rita Guzmán Ceballo

Bilbao. 2011

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE TERCER CICLO DE
LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/ EUSKAL
HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU) EN AMÉRICA
LATINA: EL CASO DOMINICANO, CURNE-UASD**

Doctoranda: Ana Rita Guzmán Ceballo

Directores:

Dr. Clemente Lobato Fraile

Dr. Pedro Apodaca Urquijo

Bilbao. 2011

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos Juan Gabriel, Natalí y Laura, representantes de una juventud cargada de promesas.

A mis directores de tesis, doctores Pedro Apodaca y Clemente Lobato, quienes con sus sabias enseñanzas me ayudaron a encontrar la ruta. Gracias sinceras.

A todos aquellos que de alguna manera me sirvieron de estímulo en la construcción de este proyecto.

n

ÍNDICE

CAPÍTULO I	
CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	01
INTRODUCCIÓN.....	02
1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EVOLUCIÓN Y DESARROLLO	02
1.1. <i>Origen de las universidades europeas.....</i>	02
1.2. <i>Modelos históricos de universidades.....</i>	05
1.3. <i>Realidad y desafíos de la Educación Superior.....</i>	07
1.4. <i>Tendencias actuales de la Educación Superior y evaluación de la calidad.....</i>	13
1.4.1. <i>En Europa: El Espacio Europeo de la Educación Superior.....</i>	13
1.4.2. <i>Situación de los Estados Unidos</i>	16
1.4.3. <i>América Latina y el Caribe</i>	19
1.4.4. <i>República Dominicana</i>	24
1.4.4.1. <i>EL CURNE-UASD, contexto de la investigación.....</i>	28
2. CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	29
2.1. <i>El concepto de calidad.....</i>	29
2.2. <i>El concepto calidad de la Educación.....</i>	30
2.3. <i>Evaluación de la calidad en Educación Superior.....</i>	35
2.3.1. <i>La calidad del personal</i>	39
2.3.2. <i>La calidad de los programas</i>	41
2.3.3. <i>La calidad de los estudiantes</i>	42
RESUMEN	45
 CAPÍTULO II	
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS. CONCEPTO Y DESARROLLO	
HISTÓRICO DE ESTA DISCIPLINA METODOLÓGICA	47
INTRODUCCIÓN.....	48
1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA	48
1.1. <i>El concepto de evaluación</i>	48
1.2. <i>Desarrollo histórico de la evaluación</i>	51
2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	55
2.1. <i>Procedimiento metodológico en la evaluación de programas</i>	59
2.1.1. <i>La Autoevaluación o Autoestudio</i>	59
2.1.2. <i>Autoestudio y Acreditación en el contexto dominicano.....</i>	62
2.2. <i>La Revisión interna y externa en el proceso de revisión de programas.....</i>	63
2.3. <i>Evaluación de programas en las Instituciones de Educación Superior</i>	66
2.4. <i>Aplicaciones y funciones de la evaluación por programas</i>	67
2.5. <i>Modelos y diseños de evaluación de programas</i>	69
2.5.1. <i>Modelos de evaluación: aproximación conceptual.....</i>	69
2.5.2. <i>Diseño Evaluativo</i>	73
2.5.3. <i>El Modelo Respondente: Marco Teórico de la Evaluación.....</i>	75
2.5.3.1. <i>Rol de las Audiencias implicadas</i>	81
RESUMEN	83
 CAPÍTULO III	
EL DOCTORADO Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN	
EDUCACIÓN SUPERIOR	84

INTRODUCCIÓN.....	85
1. EL DOCTORADO Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.....	85
1.1. <i>La Formación Doctoral.....</i>	85
1.2. <i>Formación de Doctores en el Contexto Internacional.....</i>	89
1.3. <i>Formación Doctoral en el Contexto Iberoamericano.....</i>	95
1.4. <i>Formación Doctoral en España.....</i>	98
1.5. <i>La Investigación y los Programas Doctorales en República Dominicana.....</i>	105
1.5.1. <i>La Investigación Dominicana.....</i>	105
1.5.2. <i>El Doctorado en República Dominicana.....</i>	109
2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DOCTORALES.....	113
2.1. <i>Evaluación de los diseños de los Programas Doctorales.....</i>	113
2.2. <i>Calidad y Evaluación de los Programas Doctorales:.....</i>	119
2.2.1. <i>Calidad de los Programas.....</i>	119
2.2.2. <i>Evaluación de los Programas.....</i>	120
RESUMEN.....	125
CAPÍTULO IV	
METODOLOGÍA.....	127
INTRODUCCIÓN.....	129
1. OBJETIVOS.....	129
1.1. <i>Objetivo General.....</i>	129
1.2. <i>Objetivos Específicos.....</i>	129
2. DISEÑO.....	130
2.1. <i>Paradigma en el que se sitúa la investigación.....</i>	130
2.2. <i>Diseño de Evaluación del Estudio.....</i>	130
2.3. <i>Elección del modelo: Audiencias Implicadas.....</i>	132
3. MUESTRA.....	133
4. FUENTES DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	137
4.1. <i>Cuestionario para alumnos:.....</i>	138
4.1.1. <i>Características métricas del instrumento.....</i>	138
4.1.1.1. <i>Análisis Descriptivo de los ítems.....</i>	139
4.1.1.2. <i>Estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas.....</i>	141
4.1.1.2.1. <i>Estructura dimensional.....</i>	141
4.1.1.2.2. <i>Análisis Factorial.....</i>	143
4.1.1.2.3. <i>Consistencia interna de las subescalas.....</i>	146
4.1.1.3. <i>Ítems añadidos no contemplados inicialmente por Arias.....</i>	148
4.1.1.4. <i>Ítem de Valoración General y su relación con el resto de ítems</i> <i>(Validez de Criterio).....</i>	151
4.1.1.5. <i>Cálculo de las puntuaciones de cada subescala y modelos de</i> <i>distribución.....</i>	154
4.2. <i>Cuestionario para profesores.....</i>	154
4.2.1. <i>Características métricas del instrumento.....</i>	155
4.2.1.1. <i>Análisis descriptivo de los ítems.....</i>	155
4.2.1.2. <i>Estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas.....</i>	157
4.2.1.3. <i>Ítem de Valoración General y su relación con el resto de ítems</i> <i>(Validez de Criterio).....</i>	159
4.2.1.4. <i>Cálculo de las puntuaciones de cada subescala y modelos de</i> <i>distribución.....</i>	162
4.3. <i>Cuestionario/Informe del coordinador del Programa.....</i>	164
4.4. <i>Entrevistas a estudiantes y directores de Tesis Doctoral.....</i>	165

5. PROCEDIMIENTOS	165
5.1. <i>Procedimiento General</i>	165
5.2. <i>Cronograma de Trabajo</i>	169
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	169
6.1. <i>Análisis cuantitativos</i>	169
6.2. <i>Análisis cualitativo</i>	170
RESUMEN	172
CAPÍTULO V	
RESULTADOS	173
INTRODUCCIÓN.....	175
1. RESULTADOS EN PREGUNTAS CERRADAS	176
1.1. <i>Valoración de los estudiantes</i>	176
1.1.1. Exploración de posibles diferencias según otras variables criterio	185
1.1.1.1. Diferencias según Ocupación principal del estudiante	186
1.1.1.2. Diferencias según Edad del estudiante	187
1.1.1.3. Diferencias según Sexo del estudiante.....	190
1.1.1.4. Diferencias según Motivo para matricularse	192
1.1.1.5. Diferencias según situación de la Tesis Doctoral	194
1.2. <i>Valoración de los profesores</i>	196
1.2.1. Exploración de posibles diferencias según otras variables criterio	201
1.3. <i>Síntesis, confluencias y divergencias entre profesores y estudiantes</i>	204
1.3.1. Por parte de los estudiantes:	204
1.3.2. Por parte de los profesores:	205
1.3.3. Comparación entre opiniones de Estudiantes y de Profesores	207
2. RESULTADOS EN PREGUNTAS ABIERTAS Y ENTREVISTAS	208
2.1. <i>Valoración de los estudiantes</i>	209
2.1.1. Preguntas abiertas	209
2.1.2. Entrevistas	212
2.2. <i>Valoración de los profesores</i>	217
2.2.1. Preguntas abiertas	217
2.3. <i>Análisis comparativo entre alumnos/doctorandos y profesores/directores de tesis</i>	223
3. ANÁLISIS CONJUNTO DE LAS PERCEPCIONES INDIVIDUALES DE ALUMNOS, PROFESORES Y COORDINADOR.....	228
3.1. <i>Análisis comparativo de la información cuantitativa y cualitativa</i>	228
3.1.1. Alumnos	228
3.1.1.1. Coincidencias en los datos cualitativos-cuantitativos:	229
3.1.1.2. Divergencias en los datos cualitativos-cuantitativos	233
3.1.2. Profesores/Directores de tesis.....	335
3.1.2.1. Coincidencias entre los datos cuantitativos y cualitativos.....	235
3.1.2.2. Divergencias en los datos cuantitativos y cualitativos.....	237
3.1.3. Síntesis de la convergencia y divergencias de alumnos y profesores.....	238
3.2. <i>Aportes encontrados en la entrevista al Coordinador del programa</i>	240
4. SÍNTESIS DE LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROGRAMA	242
4.1. <i>Fortalezas</i>	243
4.1.1. Diseño del programa.....	243
4.1.1.1. Relacionados con el tema/objetivos.....	243
4.1.1.2. Contenidos	244

4.1.1.3. Organización.....	245
4.1.2. Recursos/ Desarrollo	246
4.1.2.1. Alumnado	246
4.1.2.2. Profesorado	248
4.1.2.3. Trabajos de Investigación	249
4.1.3. Valoración/Utilidad	249
4.1.3.1. Utilidad	249
4.1.3.2. Valoración Global.....	251
4.2. Debilidades	252
4.2.1. Diseño del programa.....	252
4.2.2. Recursos/Desarrollo	254
4.2.3. Valoración utilidad	257

RESUMEN 258**CAPÍTULO VI**

CONCLUSIONES	261
---------------------------	------------

INTRODUCCIÓN	263
---------------------------	------------

1. CONSIDERACIONES SOBRE RESULTADOS ENCONTRADOS.....	263
---	------------

1.1. Nivel competencial de estudiantes y profesores	263
---	-----

1.2. Expectativas de los estudiantes.....	264
---	-----

1.3. Oferta y Diseño del programa	266
---	-----

1.4. Organización del programa e infraestructura.....	268
---	-----

1.5. Dificultades en la elaboración de trabajos de investigación: Suficiencia investigadora y Tesis Doctoral.....	269
---	-----

1.6. Valoraciones según variables socio-demográficas de alumnos y docentes	273
--	-----

1.7. Competencias adquiridas por el estudiantado.....	274
---	-----

1.8. Financiamiento del programa	275
--	-----

2. REFLEXIONES FINALES SOBRE LOS DOCTORADOS TRANSNACIONALES DESDE LA REALIDAD DOMINICANA	276
---	------------

3. Fortalezas y limitaciones de esta investigación	278
--	-----

3.1. Fortalezas	279
-----------------------	-----

3.2. Limitaciones.....	279
------------------------	-----

3.3. Propuestas de futuras investigaciones.....	280
---	-----

REFERENCIAS.....	281
-------------------------	------------

ANEXOS.....	297
--------------------	------------

Anexo I. Cuestionarios Utilizados en la Fase A.....	297
--	------------

1.1. Cuestionario de Estudiantes.....	298
---------------------------------------	-----

1.2. Cuestionario de Profesores	302
---------------------------------------	-----

1.3. Informe del Coordinador.....	306
-----------------------------------	-----

Anexo II. Protocolo de Entrevistas Utilizadas en la Fase B	312
---	------------

2.1. Entrevista de Estudiantes	313
--------------------------------------	-----

2.2. Entrevista de Profesores.....	316
------------------------------------	-----

Anexo III. Valoraciones de Estudiantes y Profesores.....	319
---	------------

Tabla 1.1. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Dimensión\Subdimensión	320
---	-----

Tabla 1.2. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Dimensión\Subdimensión	321
--	-----

Tabla 1.3. Análisis de la Varianza (ANOVA) por ítem a ítem.....	322
---	-----

Tabla 1.4. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por año de Comienzo según estudiantes.....	327
--	-----

Tabla 1.5. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Ocupación principal	329
Tabla 1.6. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Ocupación principal	330
Tabla 1.7. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Edad del estudiante.....	331
Tabla 1.8. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Edad del estudiante.....	333
Tabla 1.9. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Sexo del estudiante.....	334
Tabla 1.10. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Sexo del estudiante	335
Tabla 1.11. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Motivo principal para matricularse	336
Tabla 1.12. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Motivo principal para matricularse	337
Tabla 1.13. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Situación de la Tesis Doctoral....	338
Tabla 1.14. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Situación de la Tesis Doctoral	339
Tabla 1.15. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Dimensión\Subdimensión según los profesores.....	341
Tabla 1.16. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Dimensión\Subdimensión según profesores	342
Tabla 1.17. Análisis de la Varianza (ANOVA) por Año de comienzo según profesores	343
Tabla 1.18. Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Año de comienzo según profesores.....	347
Anexo IV. Análisis Cualitativo	349
Tabla 1.19. Categorización de las preguntas abiertas del alumnado bienio 2005-2007 y 2007-2009	350
Tabla 1.20. Síntesis estructurada de las respuestas de los profesores en la entrevista..	351
Tabla 1.21. Síntesis estructurada de las respuestas de los estudiantes en la entrevista	357

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Educación Superior y entrenamiento, preparación tecnológica e innovación: Posición de República Dominicana y los países de Centro América 2008, A nivel mundial (entre 134 países) y a nivel regional (entre siete países).....	27
Tabla 2. Ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas.....	64
Tabla 3. Preguntas que se deben responder en el diseño de una evaluación.	75
Tabla 4. Características de los tipos de evaluación Pre ordenada y Respondente	76
Tabla 5. Principios fundamentales de la responsive evaluation de Stake.....	78
Tabla 6. Información necesaria para efectuar la evaluación	78
Tabla 7. Características de los doctorados por regiones del mundo	93
Tabla 8. Publicaciones en SCI por habitantes. Cada 100.000 habitantes, 1990-2002.	108
Tabla 9. Programa Doctoral Psicología y Educación. CURNE UASD. Relación de inscritos, alumnos concluyeron todos los cursos, alumnos presentaron Suficiencia Investigadora, por periodo	133
Tabla 10. Relación de alumnos, profesores, directores de tesis y coordinadores que conforman la muestra de entrevistados y encuestados.....	134

Tabla 11. Distribución de los estudiantes del Programa Doctoral Psicología y Educación, según sexo	134
Tabla 12. Distribución de los estudiantes del Programa Doctoral Psicología y Educación, según edad.....	134
Tabla 13. Distribución de los estudiantes del Programa Doctoral Psicología y Educación, según ocupación principal.....	135
Tabla 14. Distribución de los profesores del Programa Doctoral Psicología y Educación, según sexo	136
Tabla 15. Distribución de los profesores del Programa Doctoral Psicología y Educación, según edad.....	136
Tabla 16. Distribución de la opinión de los estudiantes sobre los Cursos de Doctorados recibidos, según estadísticos descriptivos del cuestionario	139
Tabla 17. Dimensiones e ítems del cuestionario de estudiante.....	142
Tabla 18. Matriz de Factores rotados(a) (Opinión de los estudiantes sobre los cursos del Programa Psicología y Educación)	144
Tabla 19. Consistencia Interna de las Dimensiones del Instrumento de Opinión de los estudiantes sobre el Programa Doctoral Psicología y Educación	146
Tabla 20. Consistencia interna de las subescalas del instrumento Opinión de estudiantes sobre el Programa Doctoral Psicología y Educación	147
Tabla 21. Inter correlaciones entre los ítems	149
Tabla 22. Inter correlaciones de cada ítem con la valoración global del Programa Doctoral Psicología y Educación	152
Tabla 23. Distribución de la opinión de los estudiantes según análisis de las subescalas	154
Tabla 24. Distribución de la Opinión de los profesores sobre los cursos impartidos del Doctorado Psicología y Educación	155
Tabla 25. Dimensiones e ítems del cuestionario de profesores	158
Tabla 26. Consistencia interna de las subescalas del instrumento Opinión de profesores sobre el Programa Doctoral Psicología y Educación	158
Tabla 27. Correlaciones entre los ítems 27 y 28 de valoración global sobre desarrollo de los cursos y de valoración global del programa de doctorado	160
Tabla 28. Dimensiones e ítems del cuestionario de profesores	162
Tabla 29. Estadísticos descriptivos	163
Tabla 30. Estadísticos descriptivos	164
Tabla 31. Cronograma de trabajo.....	169
Tabla 32. Distribución de las dimensiones y subdimensiones, según la opinión de los estudiantes.....	176
Tabla 33. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario aplicado a los estudiantes (ordenadas según bienio 2005-2007)	179
Tabla 34. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario aplicado a los estudiantes (ordenadas según bienio 2007-2009)	181
Tabla 35. Diferencias según Ocupación principal del estudiante	186
Tabla 36. Diferencias según la edad del estudiante.	189
Tabla 37. Diferencias según sexo del estudiante	190
Tabla 38. Diferencias según motivo para matricularse.....	192
Tabla 39. Diferencias según situación de la Tesis Doctoral.	194
Tabla 40. Satisfacción de los profesores: Dimensiones y subdimensiones	197
Tabla 41. Satisfacción de los profesores: Ítems de la Escala.....	198
Tabla 42. Distribución de las dimensiones y características de los profesores. Programa Psicología y Educación (Bienio 2005-2007)	203

<u>Tabla 43.</u> Distribución de las dimensiones y características de los profesores. Programa Psicología y Educación (Bienio 2007-2009)	203
<u>Tabla 44.</u> Análisis síntesis estructuradas de alumnos/doctorandos y profesores/directores de tesis	223

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una investigación evaluativa sobre el Tercer Ciclo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en América Latina, específicamente en República Dominicana. Se busca aplicar el diseño de un modelo integrado de evaluación de la Educación Superior al Programa Doctoral “Psicología y Educación”, implementado en el Centro Universitario Regional del Nordeste (CURNE), recinto de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en sus dos versiones, bienio 2005-2007 y 2007-2009.

En la Educación Superior ha crecido el interés por la reflexión teórica en el campo de la evaluación de los programas de doctorado. Este fenómeno se produce en el contexto de la preocupación de los Estados por el crecimiento del gasto público en general y de la educación en particular. El énfasis evaluativo hacia cualquier oferta educativa tiene sus raíces, por tanto, en la necesidad de eficiencia y rendición de cuentas. Además, los cambios sociales están demandando que las instituciones universitarias reaccionen a las transformaciones científicas, sociales y tecnológicas para dar respuesta a la sociedad misma desde el punto de vista de la gestión y la formación.

Existen consensos en torno a que la evaluación educativa sistemática constituye una estrategia vital en la mejora de la calidad de la enseñanza, por lo cual se exhorta a las universidades a asumir la responsabilidad de diseñar esquemas de procedimientos de evaluación que ayuden a alcanzar los estándares de calidad para que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias y afronten los desafíos del nuevo milenio.

En el marco del plan de cooperación y desarrollo de sus doctorados en universidades latinoamericanas, la UPV/EHU implementa estos programas en territorio dominicano desde el año 1999 mediante convenios establecidos con la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que con una matrícula profesoral superior a los 2.500 profesores, solo tiene en su personal docente unos 70 doctores (PhD). Aunque no posee doctorados propios, esta institución realiza varios programas de Tercer Ciclo en coordinación con universidades europeas, en el contexto de la educación transnacional.

En este caso, el programa evaluado fue parte de la oferta académica ofrecida por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UPV/EHU, en América Latina,

La intención de esta investigación ha sido determinar y reflejar los méritos o fortalezas del programa, así como las debilidades del mismo, desde las diferentes perspectivas de valor de los actores involucrados. La evaluación hace énfasis directo en las actividades del doctorado más que en los propósitos. La descripción aborda la totalidad del programa, desde los antecedentes hasta los resultados finales obtenidos, pasando por las acciones realizadas en el transcurso de su ejecución.

Los objetivos planteados han sido los siguientes:

1. Identificar las características contextuales del programa doctoral Psicología y Educación, en el marco de los convenios institucionales UPV/EHU-UASD.
2. Analizar la valoración que efectúan profesores y alumnos sobre el programa doctoral y las posibles diferencias en función de características personales y/o académicas de los participantes.
3. Analizar las dificultades de los doctorandos en la elaboración de la Suficiencia Investigadora y la Tesis Doctoral.
4. Conocer la valoración de doctorandos y directores de tesis acerca de los estudios doctorales y sugerencias para mejorarlos.
5. Describir la percepción de los doctorandos sobre su satisfacción vinculada al desarrollo de competencias adquiridas en la actividad docente e investigadora.
6. Determinar el grado de satisfacción de los profesores del programa en su desempeño como docentes, tutores y/o coordinadores en la interacción con los doctorandos.

Desde la modalidad de Revisión de Programas, nuestro estudio tiene un enfoque holístico y una perspectiva sistémica, dirigido a la mejora. Se adopta el diseño metodológico del Modelo de Evaluación Respondente Constructivista de Stake (1975), posteriormente desarrollado por Guba y Lincoln (1981,1989), que prioriza las expectativas, necesidades y preocupaciones de todas las audiencias implicadas. En este

caso, se trata de una audiencia eminentemente interna, involucrada directamente en las actividades del doctorado objeto de estudio. Como componente esencial del diseño, para la recogida de información se utilizan de forma complementaria instrumentos cualitativos y cuantitativos, validados anteriormente en otros estudios internacionales sobre evaluación de programas doctorales.

Esta tesis se realiza dentro de una línea de investigación de la UPV/EHU sobre evaluación de programas doctorales en América Latina, que incluye la Universidad Autónoma de Santo Domingo en sus Campus de Santo Domingo y San Francisco de Macorís de la República Dominicana y en los Campus de Temuco e Iquique, de la Universidad Arturo Prat, Chile.

A partir de los resultados encontrados se han propuesto una serie de recomendaciones para la mejora y su viabilidad futura, entendiendo que esta investigación puede ser útil en lo inmediato para que la UPV/EHU efectúe modificaciones en sus programas latinoamericanos con el propósito de aumentar la calidad de la gestión de los procesos, la formación de sus egresados y convertirse en un referente de calidad educativa en esta zona geográfica socialmente menos favorecida y con una extensa agenda de desarrollo pendiente. Además, la experiencia puede servir como modelo para impulsar posteriores investigaciones con mayores pretensiones para que esta universidad desarrolle evaluaciones continuas con miras a ajustarse a las crecientes demandas de la Educación Superior en el campo de la acreditación y la certificación.

La utilidad de la investigación también puede repercutir en la UASD, ya sea para fortalecer sus demandas como universidad contraparte de estos doctorados “in situs” y jugar un rol más activo dentro del proceso formativo de los doctorados, así como integrar nichos de investigadores con los egresados y desarrollar líneas de investigación sobre la temática.

El estudio consta de seis capítulos, según el orden precisado a continuación:

En el primer apartado se identifican los orígenes de las universidades escenificados en los siglos XI y XII de la Europa medieval, y sus modelos históricos. Se valoran las características actuales de las Instituciones de Educación Superior (IES), enfatizando las tendencias hacia la evaluación de la calidad. Además, se muestran las perspectivas del

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Estados Unidos, América Latina y el Caribe y, de manera particular, República Dominicana.

En segundo lugar, se plantean los fundamentos conceptuales y metodológicos de la evaluación de programas, las complejidades teóricas de su evolución histórica, los modelos y diseños de mayor impacto en la Educación Superior. Al mismo tiempo se aprecian los desafíos y beneficios que proporcionan los sistemas de evaluación para impulsar el desarrollo de la educación, y el vertiginoso surgimiento de instituciones y programas creados exprofeso en las últimas décadas. Se concluye con una descripción del Modelo Respondente de Stake.

En el tercer capítulo explicamos la formación doctoral como aspecto fundamental para el avance del conocimiento científico, el entrenamiento en investigación y como respuesta a las necesidades del mercado, en el marco del camino iniciado por las universidades, dentro del proceso de la globalización y competitividad mundial. Así mismo, se analiza la concurrencia de los programas doctorales en países ajenos a su lugar de origen, o que apelan a la enseñanza on-line para la captación de alumnos. El doctorado internacional en Iberoamérica, España y República Dominicana son valorados a partir de sus ofertas, indicadores estadísticos, tipos de programas, y marcos legales, entre otros elementos.

Por su importancia, la investigación y el doctorado en el país tienen un tratamiento especial, por tratarse del lugar de ejecución del programa evaluado. Se discuten los conceptos de evaluación y calidad referidos a los programas de Tercer Ciclo, y se ofrecen los resultados más relevantes de evaluaciones realizadas a diversos programas doctorales. La calidad es abordada desde una visión formativa y como programa.

En cuarto lugar se presentan los objetivos de la evaluación del programa “Psicología y Educación”. Explicamos el paradigma de la investigación, el diseño y modelo seleccionado; y se ofrecen detalles de las audiencias objeto de estudio y aspectos relevantes de la metodología: la muestra, las fuentes de información e instrumentos de medida, las características métricas de los instrumentos, el análisis descriptivo de los ítems, la estructura dimensional y la consistencia interna de las subescalas, el procedimiento general seguido en la evaluación, entre otros.

El capítulo cinco recoge la exposición de los resultados, los cuales están organizados en varios subapartados, a partir de los datos arrojados por los distintos instrumentos empleados y por las diferentes audiencias (estudiantes, profesores, coordinador del programa). Específicamente, se ordenan las siguientes partes: 1) se presentan los resultados encontrados en las preguntas cerradas de los cuestionarios; 2) se muestran los resultados hallados en las preguntas abiertas de los cuestionarios y en las entrevistas. 3) se reflejan los análisis de las consistencias y divergencias entre lo expresado en ambos tipos de preguntas, y 4) por último, se ofrece una síntesis de los tres anteriores, construido con una interpretación de las razones de este desempeño, con el apoyo de los análisis de los contextos y circunstancias espacio/temporales.

Esta estrategia, en su conjunto permite la triangulación de los resultados, por una parte metodológica (al utilizar instrumentación de diferente naturaleza) y por otra de audiencias (al recoger la perspectiva y satisfacción de los diferentes actores).

En el último capítulo se presentan las principales conclusiones de la investigación, con una relación secuencial y resumida de los resultados, a partir de nuestra interpretación. Intentaremos integrar las valoraciones de las diferentes audiencias e instrumentos, priorizando las fortalezas, debilidades y propuestas de mejoras. También incluimos la reflexión sobre los desafíos de los doctorados de la UPV/EHU en América Latina en su condición de programas transnacionales, desde la realidad dominicana. Por último, realizamos una revisión crítica de nuestro estudio señalando las dificultades del proceso y sus posibles contribuciones, así como propuestas de eventuales investigaciones a realizarse en el porvenir.

Creemos que nuestro trabajo contribuye a consolidar una línea metodológica de investigación evaluativa de programas de doctorado, muy poco desarrollada, al mismo tiempo que aporta conocimiento en torno a los diseños formativos de programas de tercer ciclo y a su práctica en otros contextos, elaborando propuestas de mejora en una perspectiva de futuro.

CAPÍTULO I
CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN.....	02
1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EVOLUCIÓN Y DESARROLLO	02
<i>1.1. Origen de las universidades europeas.....</i>	<i>02</i>
<i>1.2. Modelos Históricos de Universidades</i>	<i>05</i>
<i>1.3. Realidad y Desafíos de la Educación superior.....</i>	<i>07</i>
<i>1.4. Tendencias Actuales de la Educación Superior y Evaluación de la calidad.....</i>	<i>13</i>
1.4.1. En Europa: El Espacio Europeo de la Educación Superior.....	13
1.4.2. Situación de los Estados Unidos	16
1.4.3. América Latina y el Caribe	19
1.4.4. República Dominicana	24
1.4.4.1. EL CURNE-UASD, contexto de la investigación.....	28
2. CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	29
<i>2.1. El concepto de calidad.....</i>	<i>29</i>
<i>2.2. El concepto Calidad de la Educación.....</i>	<i>30</i>
<i>2.3. Evaluación de la calidad en Educación Superior.....</i>	<i>35</i>
2.3.1. La calidad del personal	39
2.3.2. La calidad de los programas	41
2.3.3. La calidad de los estudiantes	42
RESUMEN	45

Introducción

Este apartado permite identificar los orígenes de las universidades escenificados en los siglos XI y XII de la Europa medieval, así como los modelos históricos y sus características diferenciadoras que marcan el rumbo de la diversidad. Han sido valoradas las propensiones actuales de las Instituciones de Educación Superior (IES), enfatizando las tendencias en los modelos de evaluación de la calidad. Se muestran las perspectivas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Estados Unidos, América Latina y el Caribe y de manera particular República Dominicana; por ser el país del contexto de la investigación.

El creciente interés sobre la calidad, para diversos autores como Álvarez y Lozada (2009); De Miguel, Caïs y Vaquera (2001); Osoro (1995), se vincula a la expansión experimentada por los sistemas de Educación Superior europeos, el crecimiento de la población, la creación de nuevos campos de estudio y la demanda de control del gasto público. Estos elementos conducen a plantear la calidad de los procesos y productos de la Educación Superior (ES), junto a los elementos internos de la vida institucional como el desarrollo del conocimiento y la búsqueda de la verdad.

1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EVOLUCIÓN Y DESARROLLO

1.1. Origen de las universidades europeas

Las primeras universidades se establecieron en la Edad Media. Las tres más antiguas son: Bolonia, París y la de Oxford, fundadas entre los siglos XI y XII (Rüegg, 2005; Zonta, 2005).

Sobre la génesis de las universidades, según estos autores, existen varias teorías, destacando las siguientes:

- Teoría de la tradición, en cuyos postulados existe un vínculo estructural directo, entre las instituciones educativas del mundo árabe oriental, de la civilización bizantina y de los monasterios de la Alta Edad Media y las universidades del siglo XII.

- Teoría del intelecto, sostiene la creencia de que el interés por el conocimiento propició el establecimiento de un foro para el libre desarrollo intelectual.
- Teoría social, considera a las universidades como una nueva forma de comunidad en donde las personas vivían, trabajaban y estudiaban juntas.

Para Zonta (2005), lo más cercano a la verdad es una combinación de estas tres teorías. La historia de las universidades tiene mucho en común con los orígenes de las corporaciones y gremios medievales, como parte de una vindicación común por organizarse, producir, comerciar o aprender de la sociedad civil. “Las universidades crecieron paralelamente a la figura de los gremios de artesanos o comerciantes” (Miranda, 2001: .21).

El autor citado explica el origen de la universidad en los *Stadium Generale*; estos designaban inicialmente las instituciones académicas, las escuelas e incluso la ciudad en que los estudiantes de todas las regiones eran recibidos. “Los *Stadium Generale* emanaban de la autoridad civil y eclesiástica, y podían ser reconocidos con la *licentia docendi*, con lo que se otorgaba legitimidad a las necesidades profesionales de enseñanza” (p.21).

Las universidades medievales estaban marcadas por el método escolástico de la enseñanza, la revolución social del siglo XII y el surgimiento de nuevos cuerpos colectivos dentro de la sociedad, como los gremios y las órdenes religiosas. Buscaban soluciones a las complejas interrogantes filosóficas y teológicas, llenas de inconsistencias, formuladas en la época. Se ponía en juego la sustancia del dogma y el conocimiento tradicional.

Estas instituciones disfrutaban de privilegios especiales y amplia autonomía legal y administrativa: Establecían su propio programa de estudios y otorgaban calificaciones académicas reconocidas por las autoridades públicas (Rüegg, 2005). Los métodos y el conocimiento que divulgaban, en su mayoría, provenían de la antigüedad. La Biblia y las siete artes liberales siempre se habían estudiado en claustros y escuelas medievales. A finales del siglo XI, los letrados en derecho comenzaron a enseñar el Derecho

Romano de manera privada, hecho que alentó a la Universidad de Bolonia a celebrar el año de 1088 como fecha de fundación. La medicina de Galeno, la pseudo-hipocrática; además la filosofía de Aristóteles y el platonismo, habían sido estudiados por los letrados árabes y se llevaron e impartieron en el mundo occidental durante el siglo XII.

La transformación sociopolítica del Estado feudal, hacia los primeros Estados modernos, que trajo consigo los cambios sociales de la cultura contemporánea; demandaba que los miembros de la sociedad civil se educaran sólidamente en las ramas específicas del derecho y los alejara de la interpretación religiosa, siendo en las universidades donde se capacitaron a estos nuevos ciudadanos.

A partir del siglo XIV las universidades criticaban el método escolástico y su ideal aristotélico y monástico de la vida contemplativa, condenándolo por desatender al ser humano y sus problemas tangibles. El énfasis se había puesto en lo teórico, transformando el papel de la universidad e intensificando su función de capacitadora de doctores, abogados, jueces, notarios, entre otros funcionarios públicos. Al decir de Rüegg (2005), las universidades estaban subordinadas a las necesidades de las autoridades regionales y empezaron a competir contra nuevas formas de Educación Superior: los colegios de navegación en España y Portugal, las academias militares, los colegios teológicos para los clérigos protestantes, las academias y seminarios para los sacerdotes, entre otros. También existía el interés por divulgar libros y la fundación de sociedades eruditas y académicas científicas, que a partir del siglo XV, acabaron con el monopolio medieval de las universidades de diseminar el conocimiento científico.

La revolución industrial y su consecuente desarrollo tecnológico ejercen presiones sobre las universidades para que se adapten a las nuevas corrientes y necesidades de la educación; promueven la diversificación de los estudios y profundizan los contenidos, así como se apropian de la investigación científica.

En el siglo XIX, nace la universidad moderna con características de autonomía académica, integración de docencia e investigación y estudios doctorales donde debían realizarse, presentarse y defenderse tesis que fueran producto de investigaciones firmes e individuales.

1.2. Modelos Históricos de Universidades

Hace más de novecientos años que la universidad se exporta a través del mundo (Neave, 1998). Las grandes universidades medievales de París, Oxford y Praga se inspiraron en la de Bolonia, considerada la más antigua de todas.

Según Clark (1997) y Rodríguez y Páez (2009), los sistemas de Educación Superior nacen a partir de cuatro grandes modelos históricos de referencia:

- El sistema francés o napoleónico basado en la formación y perfeccionamiento de profesionales.
- El sistema alemán elaborado por Humboldt centrado en la investigación con exclusión de saberes técnicos profesionales.
- El del Reino Unido o anglosajón, que sostiene el desarrollo de la personalidad y formación del carácter.
- El modelo estadounidense, regido por el mercado.

Los planteamientos de Apaza (2007), Clark (1997), Gómez (1998) e Iyanda (2000), permiten presentar brevemente las características fundamentales de estos modelos:

- El modelo francés ó napoleónico concibe la universidad como herramienta de modernización social, a través de un control estricto del Estado sobre el financiamiento institucional, asignación del personal académico y de una legislación que garantice una repartición equitativa de los recursos en todo el territorio. En su forma clásica, simboliza el instrumento de afirmación de una identidad nacional propia, basada en principios del reconocimiento al mérito y de una igualdad formal, apoyados en una administración poderosa. Fuera de Francia, este modelo se aplica en España, Italia, Argentina, así como en numerosos países africanos de habla francesa.

- El modelo alemán ó humboldtiano, debe su nombre a Wilhelm von Humboldt, el reformador radical del sistema universitario prusiano a comienzos del siglo XIX. Este representa a menudo la piedra angular de los centros modernos de investigación universitaria y promueve la autonomía del personal académico con relación a toda interferencia gubernamental. Humboldt estimaba como función del Estado, garantizar independencia a la enseñanza e investigación, las dos grandes misiones de la universidad.

Su objetivo fundamental era formar personas con amplios conocimientos, que no tenían necesariamente relación con las demandas de la sociedad o del mercado laboral. Esto permitió el desarrollo de nuevos conocimientos y centros de enseñanzas, organizados en especialidades (institutos de investigación, escuelas politécnicas).

- Modelo británico ó anglosajón. Sistema universitario de amplia autonomía institucional. Otorga importancia al rendimiento intelectual y realización personal de los alumnos, quienes debían residir en los campus, constituyendo una comunidad universitaria donde practicar una vida en común. Reservado durante mucho tiempo a la educación de una élite, el sistema británico tardó en democratizarse, adquiriendo un carácter masivo sólo en los años ochenta.
- El modelo basado en la ley del mercado procede de Estados Unidos. Influido por la ética de Humboldt, se distingue de sus homólogos europeos en que hace hincapié en la noción de saber útil, con arraigo en los contextos locales y sus vínculos con la economía. Sus orígenes reflejan apertura a las demandas sociales y en la organización empresarial de las estructuras internas. Este país fue el primero en desarrollar, hace ya más de cincuenta años, un sistema de Educación Superior de masas.

Estos cuatro modelos fueron seguidos por las universidades del mundo, en especial después de los años cincuenta, época en que se desarrollan en todas las latitudes, mezclando sus características con el paso del tiempo.

1.3. Realidad y Desafíos de la Educación Superior

En la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior, (UNESCO, 2010) uno de los debates más importantes fue el referido a la naturaleza de la Educación Superior, declarándola como un bien público y no como servicio público. Esta es responsabilidad de todos los sectores, pero especialmente de los gobiernos.

Al respecto, en República Dominicana es concebida por la Ley 139-01, de Educación Superior, Ciencia y Tecnología d/f 13/8/2001, como un servicio público, inherente a la finalidad social del Estado. Igualmente en España, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) 11/1983 d/f 25/agosto, expresa en su artículo 1 que las universidades son responsables de la prestación del servicio público de la Educación Superior a través del estudio, la docencia y la investigación. Las posteriores legislaciones, incluyendo la reforma, Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, declara la educación como servicio público y esencial de la comunidad. (Boletín Oficial del Estado Núm.106, 2006).

La Agenda de Guadalajara (2010), documento que recoge las conclusiones del II Encuentro Internacional de Rectores de *Universia* Guadalajara, donde participaron los máximos responsables de 1029 universidades iberoamericanas, de 57 delegados de universidades de otros países y concurren altas representaciones institucionales y sociales; expresa la concepción de la función universitaria como “un bien público y social, en un espacio común y compartido, con instrumentos de cohesión y cooperación interuniversitaria reales y eficaces, que consoliden un espíritu común de pertenencia iberoamericana, enriquecido en el respeto a las diferencias multiétnicas y multiculturales” (p.130).

Conocimiento, ciencia y tecnología son partes integrales de primer orden, en el desarrollo y fortalecimiento de la educación de tercer nivel y constituyen el eje clave para mejorar la calidad de vida de los pueblos (Vessuri, 2008). La posibilidad de generar riquezas, estrechar la brecha entre las comunidades pobres y las desarrolladas, vivir dentro de un verdadero estado de derecho es factible, si los países, los

responsables de la conducción de la cosa pública, importantizan y apoyan la Educación Superior como derecho humano.

El citado documento de La Agenda de Guadalajara (2010), señala cinco grandes ejes de actuación:

- La Universidad Comprometida: La dimensión social de la universidad

Se resalta el papel estratégico de las universidades en la generación y transmisión del conocimiento, en el impulso de sus funciones: Docente, investigadora, de extensión y de transferencia de conocimiento y de creación y difusión cultural. Su compromiso con el entorno geográfico y social, con la movilización del capital intelectual, humano, científico y técnico, con las políticas y programas orientados a favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior y con la cohesión, la inclusión, el progreso y el bienestar social.

- La universidad sin fronteras: La movilidad y la internacionalización universitaria

La movilidad y la internacionalización son señaladas como partes trascendentes de la esencia, los desafíos y los propósitos para la universidad del futuro, la promoción de la movilidad interna y externa, la riqueza de su diversidad y fomento de su proyección sin fronteras.

- La universidad formadora: La calidad docente y la renovación de las enseñanzas

La dimensión formativa constituye una esencia fundamental de la universidad. Esta ha de abarcar los conocimientos, las competencias y capacidades; el pensamiento, la reflexión y la crítica, así como la acción; también la formación para las profesiones y la educación en valores. La misma debe mantener estrechos vínculos con la sociedad.

- La universidad creativa, innovadora y emprendedora: Investigación y transferencia del conocimiento y emprendimiento

El conocimiento es considerado como elemento estratégico para el desarrollo y la competitividad social. A la tradicional función investigadora, la universidad suma la transferencia y la generación de conocimiento.

- La universidad eficiente: Los recursos, la organización y el funcionamiento de las universidades

La universidad que se requiere ha de transformarse y adaptar permanentemente sus funciones y estructuras sobre la base de tres pilares fundamentales: una financiación suficiente; una gestión profesionalizada; y un acceso a las herramientas que ofrecen los nuevos desarrollos tecnológicos.

Se entiende que estos cinco ejes sintetizan de forma integral las particularidades de la universidad de hoy y los desafíos que enfrenta para responder adecuadamente a la realidad actual.

Las características fundamentales de la Educación Superior, siguiendo a Van Vught (1991), en Osoro (1995), pueden resumirse:

- a) En la autoridad de los docentes y en las decisiones que dichos profesionales han de tomar en las instituciones de Educación Superior, y deben ceñirse a los aspectos de docencia, investigación o actividades relacionadas con el conocimiento.
- b) En el tipo de organización predominante en las instituciones universitarias. En las áreas de conocimiento como el principal elemento sobre el que se articula la actividad; caracterizado por su fragmentación y aislamiento.
- c) En la extrema difusión del poder, motivada por la necesidad de descentralización a la hora de la producción de conocimiento.

Estos rasgos han permitido la adaptación constante de la universidad a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad.

Para el Banco Mundial y la UNESCO (2000), los aportes de la Educación Superior son el crecimiento económico, el aumento de opciones en cuanto a movilidad social y el

conocimiento especializado; aunque no dejan de señalar que en los países en desarrollo “la Educación Superior ha sido decepcionante hasta la fecha” (p.107), indicando cuatro carencias básicas: Falta de visión y de compromiso político y financiero, además de condiciones iniciales desventajosas y los trastornos propios que trae consigo la globalización.

Una particularidad fundamental de la Educación Superior es su vasto crecimiento, de 28.5 millones de estudiantes en 1970 a 67 millones en 1990 y a 152.5 millones en 2007 (Brunner, 2010). Esta cifra a escala mundial trajo consigo una gran brecha entre los países industrializados contra los países pobres en su acceso a la investigación y los recursos disponibles (UNESCO, 1998).

Al inicio del siglo XXI, la agenda de las universidades públicas empezó a cambiar de forma significativa. De la insistencia a temas como atención a la demanda social, crecimiento, descentralización o planeación, se pasó rápidamente a enfatizar aspectos como la evaluación y la acreditación, financiamiento y diversificación (en el contexto de la contracción financiera) competitividad, incremento de recursos propios y mercantilización e intervención de los organismos financieros internacionales (Didriksson, 2008).

Con estas transformaciones, plantea el citado autor, los actores tradicionales del cambio en las universidades (los estudiantes y los sindicatos) han pasado a un plano menos protagónico respecto de las reformas, pero han alcanzado un mayor interés y dinamismo los investigadores y los directivos académicos, como los actores más relevantes en la definición de cambios institucionales.

Para Brunner (2010), la geopolítica global de las funciones e instituciones del conocimiento se halla fuertemente concentrada y de manera desigual:

“En su conjunto los países de alto ingreso producen el 79% de las publicaciones internacionalmente registradas y el 99% de las patentes concedidas por la Oficina de Patentes y Comercio de los Estados Unidos (uspto); captan 8 de cada 10 alumnos de Educación Superior internacionalmente móviles y albergan 99 de las 100 primeras universidades, según el ranking de Shanghái y el 90% de las 500 primeras” (p.81).

Desde hace varias décadas la ES enfrenta serias dificultades: La financiación; demanda, capacitación, actualización y manejo ético del personal docente y de apoyo administrativo; gestión, mantenimiento, aseguramiento y la implantación de la calidad y procesos internos; pertinencia de los programas de estudios (formación para lo que realmente necesitan las sociedades), el mercado de trabajo establecido para emplear a los egresados y las nuevas oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TICs). Estas últimas, deben ser importantizadas sin dejar la mirada fuera de la humanización, formación en valores y el enfoque ético como formas de accionar en la manera de producir, difundir y controlar los saberes y su acceso equitativo.

Para Mateo (2005), la universidad está en el ojo del huracán del sistema social por “la fractura en el enlace clásico existente entre la formación universitaria y el mercado laboral, entre sus investigaciones y el sistema productivo y el vertiginoso crecimiento de sus costes” (p.204).

La ES a través de la función de investigación y extensión tiene el compromiso de apoyar en la solución de problemas que perturban la calidad de vida y el bienestar de las comunidades. Su responsabilidad social implica apoyar desde la academia a: mejorar la calidad del agua, energía renovable, seguridad ciudadana, seguridad alimentaria, salud pública, el cambio climático, el ordenamiento territorial, el diálogo intercultural y los temas de género y violencia.

La calidad como eje transversal junto a la equidad y la ética, asumen un papel protagónico, ante las nuevas demandas a las IES, que según Brunner (1997), son cualitativamente distintas, en torno a actividades ligadas al manejo del ambiente, su protección y a las vinculadas a las TICS.

Es preciso revisar los planes estratégicos, sus referencias teóricas y que los actores sociales se apropien de ellos con responsabilidad. Se debe contar con la asignación de partidas presupuestarias que puedan apoyar la implementación de esos planes. Además es necesario asesorar, evaluar y retroalimentar la capacidad crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir desafíos.

Es indispensable repensar estrategias que propicien pertinencia y equidad, la promoción de leyes y mecanismos necesarios para regular la oferta académica en tiempo de globalización. También, desarrollar los dispositivos de coordinación y la voluntad política de ejecutarlos (Villanueva, 2008).

Al respecto Unceta (2007), entiende que la universidad no puede aspirar a ser la institución que de respuesta en corto plazo a todas esas demandas. De manera más general “debe desempeñar un papel esencial a la hora de promover el conocimiento científico y los valores éticos mediante los cuales las distintas instituciones y agencias sociales pueden afrontar en mejores condiciones sus actividades y su propia existencia” (p.40).

Según Samoilovich (2008), las propuestas académicas a nivel de grado, postgrado y de la actividad investigadora, tendrán que garantizar la formación y capacitación del mayor número de personas competentes, en áreas de conocimientos que enfoquen la ciencia, la tecnología y la innovación acompañadas del desempeño ético. Como producto final, estos profesionales serán soporte sociocultural, técnico, científico y artístico de sus propios pueblos.

La educación en general debe esforzarse para hacer efectivas políticas de articulación y mecanismos de coordinación con todo el sistema educativo; reproducir en los estudiantes un sistema de valores, habilidades, destrezas y capacidades para construir, transferir conocimientos y tecnologías beneficiosas y pertinentes a la sociedad.

Formar profesores para todas las instituciones educativas es función de la Educación Superior. Para Mateo (2005), las universidades no pueden vivir aisladas y renunciar a su papel orientador en el contexto de los sistemas educativos. Es de vital importancia el diseño y la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en especialidades, maestrías y doctorados.

1.4 Tendencias Actuales de la Educación Superior y Evaluación de la calidad

1.4.1. En Europa: El Espacio Europeo de la Educación Superior

La Unión Europea ha adoptado la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) que pretende la readaptación de sus universidades en la búsqueda de estructuras comunes, pulsando mejoras en los planes de estudio, con el propósito de responder a una sociedad compleja y diversa. Persigue, en el marco de la transparencia y fiabilidad de los estudios, lograr la libre circulación de los estudiantes y profesionales. El objetivo es la construcción de un espacio europeo educativo común, donde las diversas titulaciones sean homologables y validables en los países de la Unión Europea.

El EEES responde a demandas económicas y de trabajo derivadas de la globalización y asume una sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque educativo ha establecido los Créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) que permiten el reconocimiento mutuo de titulaciones del mismo nombre (ingenierías, licenciaturas, etc.). Conlleva un desplazamiento hacia la educación centrada en el aprendizaje y un cambio curricular profundo en la educación universitaria (Guisasola, & Nuño, 2006).

Para Mansilla (2009), los ECTS hacen que los programas de estudios resulten fácilmente comprensibles y comparables para todos los estudiantes tanto locales como extranjeros, facilitan la movilidad y el reconocimiento académico, ayudan a las universidades a organizar y revisar sus programas de estudio, pueden ser utilizados para diversos programas de modalidad de enseñanza y hacen que la Educación Superior europea sea más atractiva para los estudiantes de otros continentes.

La citada autora agrega que, los 40 Estados signatarios del proceso de Bolonia identificaron el sistema de créditos ECTS como uno de los pilares sobre los que se sustenta el Espacio Europeo de Educación Superior (EES/EHEA- *European Higher Education Area*). De hecho, un gran número de países han adoptado el sistema ECTS por ley, como forma de acumulación para sus propias organizaciones de ES y otros están todavía en este proceso. Algunas naciones han determinado que los ECTS constituyan requisitos para la acreditación.

Destacados investigadores de las universidades españolas (De Miguel, (Dir.); Alfaro, Apodaca, Arias, García, Lobato y Pérez, (2005) plantean un enfoque metodológico centrado en cada estudiante y su capacidad de aprender, el cual promueva estrategias de enseñanza que los impulse a tomar el compromiso de desarrollar sus capacidades y enfrentar los retos didácticos para alcanzar un aprendizaje significativo.

Estos autores (De Miguel et al. 2005: 29) sostienen:

“De acuerdo con los planteamientos que inspiran el proceso de Convergencia Europea, los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación. Frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. De ahí que el denominado “cambio de paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje” se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio.”

Según Aramendi, Aiertza y Bujan (2005), una mirada a la Educación Superior europea genera incertidumbre, debido a las diversas peculiaridades de los diferentes sistemas educativos de la Unión Europea (UE). El mercado único y la movilidad de los profesionales en la UE requieren parámetros comunes para lograr un marco comparable y compatible entre las universidades, empleadores, empresas y profesionales.

Un elemento importante lo constituye la manifestación conjunta sobre el diseño del Sistema de Educación Europeo, llamada Declaración de la Sorbona, realizada en la Sorbona, París el 25 de mayo de 1998, donde los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania hicieron un compromiso para la promoción de un marco común de regulación, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo. Esta iniciativa de crear una zona europea dedicada a la ES, reconoce las identidades nacionales y los intereses comunes para relacionarse y reforzar el beneficio de Europa, sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. (Declaración de Soborna, 1998 en Sanz y Berman, 2005).

Otra manifestación relevante es la Declaración de Bolonia, firmada por los Ministros de Educación de Europa reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, (en Sanz y Berman, 2005). Este documento sostiene que la Europa del conocimiento está reconocida como factor irremplazable en el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar o enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus miembros las competencias necesarias y afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de valores compartidos o pertenencia a un espacio social y cultural común.

La Declaración de Bolonia asume el compromiso de trabajar para alcanzar los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento Europeo al Título, para promover la obtención del empleo y la competitividad del Sistema Europeo de Educación Superior.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales: grado y máster.
- El establecimiento de un sistema de créditos –sistema de ETCS- como medio adecuado para promover una más amplia movilización estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de Educación Superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que sea reconocida por las universidades receptoras involucradas.
- Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos en el ejercicio libre de intercambio.
- Promoción de la cooperación europea en el aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en Educación Superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Los esfuerzos para la consecución de estos objetivos respetan la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y la autonomía universitaria.

Para Ortega (2002), en Europa ha ido calando el concepto y las prácticas de evaluación de modo que la Declaración de Bolonia, recoge explícitamente la importancia de la medición de calidad. El equilibrio entre autonomía universitaria y su responsabilidad social a través de la evaluación, la acreditación y la certificación de la calidad se revelan como partes de las tendencias del nuevo milenio; las universidades tendrán que competir entre ellas y con otras instituciones docentes e investigadoras.

Una expresión de la consolidación de la evaluación y acreditación del sistema universitario, lo constituye la Red de Agencias Europeas de Evaluación y Acreditación de las Universidades (*European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA*), establece una serie de estándares o criterios para la Garantía de Calidad en el EEES que son un referente fundamental de los programas vigentes (ENQA, 2005).

1.4.2. Situación de los Estados Unidos

El sistema de evaluación de la calidad de la Educación Superior en Estados Unidos es uno de los más antiguos del mundo (Marquina, 2005). Su característica más importante es que no existe participación gubernamental. En cerca de 3000 instituciones, la acreditación forma parte de una supervisión compartida en tres instancias: el nivel del Estado, quien da licencias para el otorgamiento de grados académicos; el nivel regional, con las seis asociaciones regionales de acreditación encargadas de autorizar instituciones; y los colegios profesionales, establecidos a nivel nacional para distintas profesiones con el fin de avalar carreras que requieren de este tipo de garantía para funcionar y posibilitar la habilitación profesional.

Estados Unidos no tiene un ministerio de educación a nivel nacional, sino una secretaría de educación que se encarga de actividades específicas, tales como las de proveer fondos de investigación, desarrollo del currículo y programas de créditos para estudiantes de nivel superior. También propone legislación relacionada con la

nivelación de desigualdades. Sin embargo, dentro de estas funciones no se encuentra la supervisión de la calidad, aunque los resultados de las acreditaciones tienen algún tipo de vinculación indirecta con las funciones descritas, porque la provisión de fondos a una institución por parte del Estado Federal estará condicionada a que la misma esté acreditada.

Este marco de distribución de funciones logra un sistema integrado: participación estatal, regional y nacional, sin la participación del gobierno nacional. Con este sistema tripartito y con la influencia del mercado (padres y estudiantes) mantienen cierto balance de influencia y poder (Marquina, 2005).

Actualmente la universidad estadounidense es considerada como el sistema de Educación Superior más exitoso del mundo. “La organización fundamental de la educación no se denomina universidad sino *research university*, es decir, universidad investigadora” (De Miguel, Caïs, y Vaquera, 2001: 67).

Su transformación y la amplia apertura de oportunidades, se deben a varios factores. Según Waggoner (2010), son: el desarrollo industrial, necesidad de tecnología, el establecimiento de nuevas e importantes universidades privadas y reorganización de las antiguas, influencia de las universidades alemanas, la extraordinaria importancia de la filantropía privada y el desarrollo de la concesión de tierras a la universidad, con énfasis sobre la tecnología industrial y agrícola.

Para Morrison (2002), las instituciones universitarias norteamericanas atraviesan por una transición mayor que cambiará su forma de organización y función. El cambio es impulsado por fuerzas combinadas de la demografía, la globalización, la reestructuración económica y la tecnología de la información. Estas conducen a adoptar nuevas concepciones del mercado educativo, distintas estructuras organizacionales y de la forma y contenido de la enseñanza.

Según este autor, los cambios demográficos están afectando la ES en las siguientes direcciones:

- Primero, las aportaciones producidas por las diferentes etnias, así como las mezclas poblacionales generan cambios en Norteamérica y el mundo.

- Segundo, la demanda por acceso a educación postsecundaria aumenta dramáticamente: una proporción cada vez mayor de bachilleres están ingresando al tercer nivel (67% hoy vs. 56% en 1980).
- Tercero, la estructura de edad en los Estados Unidos y en los países industrializados está cambiando. El Centro Nacional de Estadísticas de la Educación (en Morrison, 2002), estimó que en los Estados Unidos el 43% de los adultos tendrán 50 años o más en una década y 50% de todos los estudiantes universitarios tendrán más de 21 años.
- Cuarto, en la próxima década, más de un 20% de los profesores de las instituciones postsecundarias y universidades se retirarán. Nuevos talentos tendrán el rango del profesorado y de seguro se sentirán más cómodos usando en su trabajo instrumentos de la tecnología de la información.

Cuando se combinan las demandas de los jóvenes por Educación Superior con el reentrenamiento de trabajadores a mitad de su vida profesional, las universidades requieren gran cantidad de recursos (físicos y/o financieros).

Satisfacer esta solicitud sin precedentes, implica aumentar el uso de la tecnología de información vía aprendizaje *on line*; permitiendo enseñar a más estudiantes sin necesidad de construir más aulas. El éxito de los alumnos en una economía global requiere, analizar, procesar y comunicar información; trabajar con gente de diferentes trasfondos culturales, y comprometerse con un aprendizaje continuo y auto dirigido.

Basados en estas tendencias, ¿qué clase de cambios institucionales veremos en las próximas décadas? Las IES ya no podrán limitarse a un área de mercado geográficamente definida, tendrán que ampliarlo con la única limitación del acceso a Internet y la comunicación en el idioma Inglés aunque esta última restricción podría eventualmente desaparecer con el desarrollo de programas de lenguaje mediados por el computador.

A pesar de las afirmaciones sobre las fortalezas del sistema universitario norteamericano (Marquina, 2005; Morrison, 2002; Waggonen, 2010), aparecen voces

críticas que señalan sus debilidades como resultado de las carencias financieras. Entre estos se encuentra el historiador económico y especialista en los avances tecnológicos en el desarrollo Joel Mokyr (2010), en Gualdoni (2010). Mokyr ubica la educación al mismo nivel que la eficacia de la Administración pública para lograr el progreso. Reconoce que Estados Unidos tiene muchas de las mejores universidades del mundo y la relación entre el gobierno, el mundo académico y las empresas es uno de los pilares del crecimiento del país. Sin embargo, señala otro elemento no menos importante:

“Pero por debajo del nivel de Harvard, MITT, Yale, Princeton o Stanford, el sistema está en franca decadencia por la falta de financiación. La universidad de California, en otros tiempos un referente académico, se derrumba, esta dejadez es un grave error y una estupidez en nombre de la autoridad fiscal. Es mejor legar a nuestros hijos metas y un Estado educado que un Estado sin deuda” (Mokyr , 2010, en Gualdoni, 2010: 6).

Estas afirmaciones ayudan a enfocar de forma integral la situación de la ES en Estados Unidos. La identificación de los desafíos es parte del proceso mismo del crecimiento de las universidades.

1.4.3. América Latina y el Caribe

El nuevo escenario del siglo XXI se expande con su heterogeneidad y desigualdad en la Educación Superior de la región latinoamericana. Siguiendo a Didriksson (2008), los cambios protagonizados pueden resumirse con algunos ejemplos:

- De las universidades públicas tradicionales pasa a la organización de un sistema de Educación Superior complejo, heterogéneo y segmentado socialmente. De instituciones de un sólo campus urbano, ha pasado a las macro universidades públicas nacionales con múltiples campus de estructuras diferenciadas y a la conformación de un sistema diversificado.
- De las escuelas técnicas y vocacionales de nivel medio superior, se conforma un importante aparato de instituciones politécnicas y tecnológicas de nivel medio, superior.

- De la existencia de unas cuantas y poco significativas escuelas privadas ha pasado a una condición de dominio de éstas en muchos países, con la concentración que tiene la empresa privada en el acceso social y en el número de sus instituciones.
- De la escasa investigación científica y de un número reducido de investigadores, cuenta ahora con una multiplicidad de laboratorios e institutos de ciencia en todas las áreas del pensamiento humano y de sus fronteras, a pesar de las insuficiencias.
- De unos cuantos miles de estudiantes que conformaban la élite de los profesionales, la región vive la masificación de la demanda social por Educación Superior.

En otras palabras, los sistemas de Educación Superior de América Latina viven un verdadero “shock”, una Tercera Reforma (Rama, 2007 en UNESCO, 2007 edit.); por la masificación e internacionalización, las tecnologías de la información, las nuevas demandas de acceso de la población, incluyendo sectores fuertemente marginados y la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y renovación permanente de los saberes.

La transnacionalización de la Educación Superior en la zona empezó a cobrar auge impulsado desde Estados Unidos, Canadá, España y otros países, con la multiplicación de programas de educación a distancia, virtuales o en línea, con una oferta de títulos y grados que hicieron su aparición, a menudo sin ningún control o regulación. No obstante, las perspectivas económicas suscitadas por estas políticas no incidieron de forma estructural en el mejoramiento de la calidad de vida, ni en el bienestar de las mayorías, ni en los indicadores generales de desarrollo humano, incluyendo el de sus niveles educativos; éstos siguieron siendo precarios.

Para el 2005, de acuerdo con la clasificación del Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas; Argentina, Chile, Uruguay, México y Panamá fueron considerados dentro del grupo de países con alto desarrollo humano y el resto de los países de Latinoamérica fue ubicado como de desarrollo humano medio. Sin embargo, el

denominado Índice de Desarrollo Educacional ubicó a los países iberoamericanos, con excepción de Argentina, en posiciones rezagadas a nivel mundial, por debajo del tercio de países con mayor desarrollo, como Canadá, Gran Bretaña, Estados Unidos, entre otros.

La Panorámica Regional de América Latina y el Caribe de la UNESCO (2008), sostiene que durante los primeros años del siglo XXI, del total de IES (8.756), existían 1.917 universidades de carácter privado y 1.023 públicas, así como poco más de 5.800 institutos de enseñanza superior de todo tipo y nivel. En su totalidad, representa la cantidad de 259 estudiantes por cada 10.000 habitantes, con una tasa bruta de escolarización de 28,5%. En la gran mayoría de países, la participación femenina rebasa ya el 50% de la matrícula, y en algunos países más del 60%.

Según el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe de UNESCO (IESALC- 2007) en total, entre 1994 y el 2003, la matrícula aumentó en 83%, y ha permitido superar el techo de 15 millones de estudiantes latinoamericanos de Educación Superior en el año 2005. El 60% de la matrícula universitaria regional, se concentra en tres países: Brasil (28%), México (17%) y Argentina (14%). En orden de importancia le siguen: Perú (6%), Centroamérica (6%), Chile (4%), Bolivia (2%), Caribe (1%). Los países que tienen una concentración de estudiantes de entre el 75% y el 100% en instituciones de carácter público, son Cuba, Uruguay, Bolivia, Panamá, Honduras y Argentina. Los que tienen el mayor porcentaje (entre 50% y 75%) de estudiantes en instituciones de carácter privado, son Brasil, Chile, El Salvador, Colombia, Costa Rica, Nicaragua y República Dominicana.

Analizando la geopolítica global de las funciones e instituciones del conocimiento, Brunner (2010), señala que dentro de este cuadro de extraordinaria concentración, América Latina participa sólo débilmente:

“La región representa alrededor del 9% de la población mundial y su producto alcanza el 8% del Producto Interno Bruto (PIB) global, en cambio produce apenas el 3% de las publicaciones mundialmente registradas y un minúsculo 0.19% de las patentes concedidas en los Estados Unidos; atrae menos del 2% de los estudiantes terciarios internacionalmente móviles y no

cuenta con ninguna universidad entre las 100 primeras del ranking de Shanghái” (p.81).

El número de investigadores con los que cuenta la región, se ubican mayoritariamente en las IES, sobre todo en las universidades públicas: 65,1% del total, lo cual representa el 0,87% de investigadores por cada 1.000 integrantes de la Población Económicamente Activa (PEA). (IESALC-UNESCO, 2007).

El balance realizado por IESALC-UNESCO (2007), manifiesta una amplia diversidad de procesos de reforma de los sistemas terciarios regionales, pero aunque puedan reconocerse como positivas, todavía están muy lejos de significar una transformación de fondo de la Educación Superior en esta parte del mundo. La agenda temática de cambio refieren a: Las formas de gobierno universitario; las tecnologías de información y comunicación; la estructura y el funcionamiento; los procesos de evaluación y acreditación; el desarrollo del personal; el rendimiento estudiantil y las formas de financiamiento universitario; pero la organización de los saberes, el perfil institucional, su marco epistemológico y su traducción en formas organizativas por Facultades, Escuelas o Carreras, ni siquiera aparece en las fundamentaciones sobre las reformas propuestas, que no son reformas del modo de pensar, sino de ajustes técnicos orientados a responder funcionalmente a las diversas demandas.

Una razón de este rezago latinoamericano, según Brunner (2010), es el poco peso de las industrias y servicios relacionados con la ciencia y la tecnología, a los cuales se les suele llamar *intensivos en tecnología y conocimiento*. Entre las manufacturas de este tipo se incluyen la industria aeroespacial, farmacéutica, de computadores, equipamiento de comunicaciones e instrumentos científicos. Por su parte, los servicios avanzados se vinculan a los financieros, comerciales y de comunicaciones.

El interés por la evaluación de la calidad y la acreditación en la Educación Superior de la región, genera la creación de numerosas agencias u organizaciones que operan con autonomía en relación a los ministerios. El Estado juega un poderoso papel como eje regulador en su rol de supervisión y acompañamiento a las universidades. Según Fernández (2007), “la posibilidad de contar con sistemas de evaluación y acreditación consolidados, permitiría superar la fragmentación y dispersión de la información sobre los sistemas de Educación Superior” (p.34).

El IESALC en alianza con la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES)* de Brasil, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina, y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), desarrollan un proyecto sobre los Sistemas de Evaluación y Certificación de Calidad de los Programas de Postgrado en América Latina y el Caribe. La propuesta contempla avanzar en dos etapas. Primero, hacia la construcción de un modelo que permita la recolección de datos, necesaria para la evaluación de los cursos de maestría y doctorado, de forma que los diferentes sistemas nacionales puedan verificar y medir su calidad. En su segunda fase, el proyecto plantea la construcción de un sistema integrado de evaluación, que establezca los criterios principales y comunes para medir la calidad de los cursos de maestría y doctorado en los diferentes países.

La evaluación y acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, siguiendo a De la Garza (2008), plantea las siguientes características:

- La región avanza en relación a una cultura de evaluación.
- Los procesos de acreditación del posgrado tienen una amplia trayectoria en Brasil y Argentina. En Centroamericana la acreditación se realiza a través del Sistema de Carreras y Posgrados Regionales (SICAR) y por la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrado (ACAP). En México y Chile, la misma se vincula con la asignación de los recursos financieros en particular con el sistema científico-tecnológico.
- El Estado, en casi todos los países de Latinoamérica y el Caribe, tiene un papel protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la Educación Superior, ya sea de manera directa, con sus propias agencias o bien a través de organismos que son autorizados de manera oficial.

1.4.4. República Dominicana

La Educación Superior en República Dominicana tiene sus orígenes en los tiempos coloniales. En 1505, los Franciscanos fundan un colegio dirigido por el Bachiller Fray Hernán Suárez, en el cual se enseña rudimentos de gramática, latinidad y religión a hijos de españoles y nativos de Las Antillas. Esta actividad educativa es reforzada por Reales Cédulas en los años 1509 y 1513.

En el 1532 se produce la fundación del Convento de Santo Domingo en donde se imparte la cátedra de Teología (la primera en América); la cual después se eleva a Estudio General dirigida por Fray Tomás de San Martín, de la Orden de los Dominicos, quien asume el título de Regente. Luego es elevada al rango de universidad amparada por la bula *In Apostolatus Culmine* del papa *Paulus III*; el 28 de octubre de 1538 avala el nacimiento de la Universidad de Santo Domingo, en el presente Universidad Autónoma de Santo Domingo. La Primada de América tiene hoy 472 años de existencia. (Moquete, 2004; De la Rosa, 2007).

Actualmente, la Ley 139- 2001 regula el Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y establece la normativa para su funcionamiento, los mecanismos que aseguren la calidad, la pertinencia de los servicios y sienta las bases jurídicas para el desarrollo científico y técnico nacional. El artículo 7 de esta Ley expresa la finalidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística, artística y técnica del más alto nivel.

Con la aprobación de esta norma legal culmina el proceso de expansión y ordenamiento de la Educación Superior que ha experimentado República Dominicana durante los últimos cuarenta años; así como de los esfuerzos por definir una política nacional de Ciencia y Tecnología (Vargas, 2003).

Según la Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT, 1997, hoy convertida en Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología – MEESCyT- a partir de la entrada en vigencia de nueva Constitución Dominicana, 2010), el primer intento por establecer un marco regulatorio sobre calidad de la Educación Superior en el país data de 1966 con la promulgación de la Ley 273/66 y un año más tarde con la Ley 236/67. Estas legislaciones se limitaron en señalar algunos criterios de aprobación de las instituciones, pero no abordaron los mecanismos para viabilizar su implementación y características en materia de calidad.

La Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC) es el máximo organismo encargado de trazar las normativas, los instrumentos operativos y la guía general de criterios e indicadores para evaluar la Educación Superior. El país fue pionero en América Latina al crear en el 1987 esta institución, siguiendo el modelo norteamericano. En ese momento denuncias de irregularidades en el otorgamiento de las titulaciones universitaria marcaban el escenario nacional.

Las primeras acciones de ADAAC inician a partir de los 10 años de su fundación y aún sus pasos se sienten tímidamente en la comunidad universitaria.

En la nación dominicana existen 43 instituciones de Educación Superior. De éstas, 33 tienen categoría de universidad, 5 son institutos especializados (enfocados exclusivamente en ciertas áreas de conocimiento y formación, sobre las cuales pueden otorgar títulos de pre-grado postgrado), y 5 como institutos técnicos (con posibilidad de otorgar sólo grado técnico superior).

La evolución de la matrícula de estudiantes en las IES, en el periodo 1996-2005, experimentó un crecimiento promedio porcentual de 7.4 (SEESCyT, 2007^a).

El Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, mencionado anteriormente, especifica en su artículo 21 estar integrado por:

- a) Instituciones que cumplen con la función de Educación Superior;
- b) Instituciones que cumplen con funciones de creación e incorporación de conocimientos y tecnologías.

- c) Instituciones que cumplen con las funciones de transferencia de conocimiento y tecnologías.
- d) Instituciones que cumplen con la función de promoción y financiamiento de la educación;
- e) Instituciones que cumplen con la función de regulación, control y supervisión.

En palabras de Vargas (2003), esta descripción muestra una particularidad “El vínculo constitucional de la Educación Superior con la Ciencia y Tecnología, como se concibe en la República Dominicana, es único en América Latina. Su desarrollo puede convertirlo en paradigma para el subcontinente y para las islas del Caribe.”(p.114).

Con relación a la regionalización y la descentralización, en la distribución de las IES se destaca que en 11 de las 32 provincias del territorio nacional, no hay recintos universitarios. (Informe sobre Desarrollo Humano, PNUD, 2008). Afirma además que en el 2005, el 80% de los egresados provino de seis carreras, donde Educación (31%) aportó casi un tercio, en tanto Derecho (11%), administración (10%), Contabilidad (9%), y mercadotecnia el (8%).

En el año 2010, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) ha cerrado temporalmente tres universidad. Estas son Universidad Eugenio María de Hostos (UNIRHEMOS), Universidad Interamericana (UNICA) y Universidad Experimental Félix Adam (UNEFA). La clausura se realizó tras una evaluación institucional que arrojó serias deficiencias físicas y pedagógicas. De acuerdo a la resolución número 33-2010, el MESCyT asume el resguardo de los expedientes académicos en físico y electrónico de los actuales estudiantes, de los planes de estudios y programas de las carreras que desarrollan (Apolinar, 2010).

El Foro Económico Mundial en su índice de competitividad global, 2008-2009 (PNUD, 2010), incluye tres dimensiones (de nueve en total) que miden la situación de competitividad asociada a los sistemas de Educación Superior y entrenamiento, preparación tecnológica e innovación. La tabla número 1 de este trabajo observa que República Dominicana está en posición 99 de 134 países en materia de Educación Superior y entrenamiento. Con relación a Centroamérica ocupa la posición cinco, solo

por encima de Guatemala y Nicaragua. En cuanto a la cobertura, el país se ubica en la posición 90 en el mundo y el puesto 3 de 7 países de la región, pero en calidad y formación para el trabajo, está en peor posición relativa en términos regionales. En calidad de la educación ocupa la posición 120 de 134 en el mundo y la sexta en la región, donde solo Nicaragua muestra una situación más deplorable.

En relación a lo tecnológico e innovación, el país está en posiciones 73 y 103 respectivamente a nivel mundial, y en la región está colocada, ocupando las posiciones 3 y 4 en igual orden. En conclusión, “en materia de Educación Superior y entrenamiento, República Dominicana está en desventaja frente a la mayoría de los países de la región, pero está mejor colocada en preparación tecnológica e innovación” (Informe del PNUD, 2010: 140).

Tabla 1. Educación Superior y entrenamiento, preparación tecnológica e innovación: Posición de República Dominicana y los países de Centro América 2008, A nivel mundial (entre 134 países) y a nivel regional (entre siete países).

Dimensiones	RD	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Educación Superior y entrenamiento	99/5	103/6	93/3	95/4	113/7	49/1	77/2
A. Cantidad de la educación	90/3	112/7	92/4	98/5	99/6	76/2	70/1
B. Calidad de la educación	120/6	105/4	112/5	103/3	122/7	39/1	102/2
C. Formación en el trabajo	84/6	51/2	78/5	71/4	116/7	31-ene	59/3
Preparación tecnológica	73/3	74/4	96/6	90/5	122/7	60/1	62/2
Innovación	103/4	74/3	104/5	118/6	127/7	38/1	73/2

Fuente: Informe de Desarrollo Humano en República Dominicana, PNUD, 2010:140.

Según la Ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, maestra Melo de Cardona (2011), los retos para la Educación Superior en la República Dominicana se resumen en: Acercar la academia al mundo real (Emprendedurismo), la equidad en la inclusión, innovar y diversificar con calidad y aspirar a estar entre las 500 mejores universidades del mundo, la reforma curricular, la investigación, responder a las necesidades que el país requiere, la innovación y modernización, y el reto de pensar en el futuro.

1.4.4.1. El CURNE-UASD, contexto de la investigación

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) concentra la mayor población de las universidades dominicanas, posee actualmente una matrícula estudiantil de 170,000 estudiantes de grado y 5,000 de Post-grado, distribuidos entre la sede central, 13 centros regionales y tres extensiones universitarias.

Uno de estos recintos es el Centro Universitario Regional del Nordeste (CURNE) (SIC), ubicado en la zona norte del país, en San Francisco de Macorís, considerada una ciudad importante de República Dominicana, por su desarrollo, población y su contribución al Producto Interno Bruto (PIB).

El centro surge al amparo de la resolución del Honorable Consejo Universitario No. 66-636 de fecha 14 de Diciembre del año 1966, como resultado de las iniciativas emprendidas por el Movimiento Renovador de la UASD.

Este centro regional es el más grande de todos. Imparte 28 carreras y posee unos 17,000 estudiantes de grado y unos 150 en postgrado. Cuenta con una historia de estrechos vínculos con la comunidad y amplia credibilidad social, siendo la principal formadora de los recursos humanos de la región.

Como parte de su proceso de expansión y consolidación institucional, así como resultado de la diversificación en la oferta de su Unidad de Postgrado y una política universitaria de estrechar acuerdos interinstitucionales con universidades extranjeras, el CURNE-UASD ha organizado dos versiones del programa Doctoral Psicología y Educación, iniciándose el primero en el año 2005 y el segundo en el 2007, con el propósito de transmitir a sus alumnos ideas teóricas, instrumentos de análisis de la realidad y herramientas para la investigación psicoeducativa.

El programa evaluado es parte de la presencia de la Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatea* (UPV/EHU) en el país. Esta inicia su primer doctorado en la UASD en el año 1999, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, con el doctorado Sociedad Democrática, Estado y Derecho, según informaciones suministradas por la Oficina de Convenios de la UASD.

2. CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. El concepto de calidad

Hacer una aproximación conceptual a la calidad no es tarea simple, debido a la diversidad de sus planteamientos y la poca concreción del término. (Arias, 1997; Laffitte, 1994; Mateo, 2005; Osoro, 1995; UNESCO, 1998).

Existen amplios consensos en entender la calidad como un concepto altamente integrado a la cotidianidad, tanto en la cultura y prácticas de las instituciones, los representantes políticos y la ciudadanía en general (Apodaca y Lobato, 1997; Moreno-Olivos, 2010).

Para García de Fanelli, (2000), la noción de calidad es subjetiva e incierta. Saravia (2004), enfatiza la calidad como constructo axiológico y psicopedagógico utilizado para denominar a un producto constituido por cuatro variables relacionadas entre sí de forma desigual: la funcionalidad, eficiencia, eficacia y excelencia.

Por su parte, Royero (1999), expresa la calidad como una cualidad especial de clase superior, elitista, exclusiva y de máxima excelencia a través de estándares mínimos a alcanzar. Indica la no existencia de defectos u errores en el producto evaluado en concordancia con las propias especificaciones institucionales, sin patrones de comparación bajo una cultura de cero defectos.

En perspectiva reflexiva, este estudio asume la calidad como actitud para el logro de un propósito y se suma a la conclusión de Royero (1999), al señalar cinco instancias de análisis:

- Enmarca el concepto de calidad en un esquema complejo y multidimensional. Su amplitud abarca todos los procesos educativos, sociales y humanos.
- La calidad es una categoría social e históricamente determinada (Aguerrondo, 2003; Aguilar, 2003), su concepción obedece a manifestaciones concretas de los distintos modos de formación económica social en el cual se incluye. Responde

a exigencias de los sistemas sociales y el orden que ocupa en el modo de producción de dichas sociedades.

- La calidad es sinónima de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes de los sistemas educativos. La revisión constante de dichos sistemas conlleva a que los patrones determinados sean óptimamente alcanzados y sustituidos por otros más adaptados a los fines que se esperan conseguir.
- La calidad es integrada en el proceso de evaluación y eficiencia social de las IES, mediatizada por el Estado como ente regulador de los sistemas escolares en todos sus niveles y modalidades, por lo que se considera un elemento político de intervención. La evaluación se convierte en el proceso de retroalimentación de los criterios de calidad.
- El concepto de calidad debe concebirse en el mundo de lo medible, tanto en lo cualitativo (atributos sociales) como en lo cuantitativo (atributos de eficiencia y cantidad).

2.2. El concepto Calidad de la Educación

La calidad de la educación desde un enfoque sistémico comprende las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguir (Garduño, 1999 y Organización de Estados Iberoamericanos –OIE- 2010). Implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos.

Saravia (2004), afirma que es necesario aceptar el vacío de significación propio del término calidad, en tanto se entienda como la cualidad de algo. Y precisa:

“¿Qué cualidad y qué es ese algo? Supone respuestas diferentes en función del contexto educativo, social y cultural dentro del cual se invoque el término calidad y se le asigne su significado. Aunque básicamente la calidad educativa es la cualidad (conjunto de atributos positivos y negativos) que tiene la educación. En este sentido, una educación de calidad será la proyección de cualidades (atributos positivos) establecidas como marco de referencia deseable

que permita orientar los esfuerzos de la comunidad educativa. La definición de una educación de calidad implica por ello trabajar en dos frentes simultáneamente: a) analizar la calidad educativa de la institución; b) estudiar los aspectos/criterios de calidad que se establecen a nivel local, nacional e internacional. Se trata entonces de entender lo que se hace y definir acciones concretas para mejorar globalmente lo que se hace en base de lo que se tiene.” (p. 26).

Nos parece valiosa la aproximación realizada por Mateo (2005), a partir de los siguientes criterios:

- a) Calidad entendida como excelencia (prestigio o reputación social de la academia).
- b) Calidad en función de los recursos (entiende que los centros dotados de mayores recursos tendrán más calidad).
- c) Calidad en función de los resultados (atribuye éxito a los alumnos).
- d) Calidad como valor añadido (se valora en función de la incidencia de la institución en el cambio generado en sus propios alumnos).
- e) Calidad como adecuación a los propósitos (en función del marco legal, objetivos de la institución y satisfacción de los alumnos).
- f) Calidad como perfeccionamiento (apuesta a la *cultura de la calidad* basada en la mejora continua).
- g) Calidad en función de los resultados desencadenados por un proceso (plantea la sustitución del control de la calidad sobre el producto para la comprobación de que estuvo elaborado en un proceso bien estructurado).

En esta investigación se asume el significado calidad de la educación de González y Espinoza (2008), el cual contempla tres enfoques complementarios entre sí:

- El primero plantea la calidad como eficacia: una educación de calidad logra que los alumnos aprendan (el énfasis está en las clases y el aprendizaje de los estudiantes).

- En segundo lugar, el concepto señala lo aprendido en el sistema y su impacto individual y social (el acento se hace en las necesidades de las personas y su desarrollo en determinado contexto social).
- Por último, la calidad refiere a los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa (el protagonismo es del contexto físico de aprendizaje, el cuerpo docente convenientemente preparado, las estrategias didácticas e instalaciones suficientes, entre otros).

Para Arias (1997:25), el constructo calidad de la Educación Superior es realmente difícil. “Ha llegado a ser calificado de escurridizo, resbaladizo o esquivo en algunos estudios y también como persuasivo omnipresente (Harvey y Green, 1993; Tan, 1992; Van Vught, 1991^a; Weert, 1990;)”.

Según Woodhouse (2004), por tradición, la palabra calidad se asocia con los conceptos de excelencia o desempeño sobresaliente. En los últimos años se ha escrito bastante acerca de la evolución de su significado en la Educación Superior, pero la más aceptada hoy día es “idoneidad con los fines” (p.1).

Son acertadas las características de Aguerro (2003), sobre el concepto de calidad de la educación a partir de sus potencialidades. Entre sus elementos descriptores figuran los siguientes:

- Complejo, totalizador y multidimensional: Permite ser aplicado a cualquiera de las unidades del campo educativo (se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos).
- Social e históricamente determinado: Responde a patrones históricos y culturales de una realidad específica, en un país y momento concreto.
- Imagen objetiva de la transformación educativa: Define su ajuste con las demandas sociales (cambiante en tiempo y espacio). Las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas para guiar la toma de decisiones.

- Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio: Orienta la dirección de las decisiones y sirve de guía de comparación para ajustar procesos.

En definitiva, un sistema educativo eficiente, no es el de menos costo por alumno, sino aquél que optimizando los medios disponibles sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población. Colocar a la eficiencia en un lugar instrumental no supone desvalorizarla ni quitarle relevancia; por el contrario, implica tener presente que la eficiencia expresa el paso operativo, signa la condición de posibilidad, de que las decisiones político-técnicas acerca de la calidad sean ciertas. Buenas decisiones sobre la calidad, con un aparato de gestión ineficiente, no producen resultados efectivos, pero un aparato eficiente sin adecuadas decisiones sobre la calidad reproduce –con más eficiencia- más de lo mismo y no ayuda a mejorar la calidad.

En general, una mejor educación integra dialécticamente estas dos dimensiones (la sustantiva y la instrumental), permitiendo revalorizar la idea de eficiencia y avanzar hacia la creación de mecanismos y procedimientos en la toma de decisiones a partir de definiciones pedagógicas concretas sobre la calidad de la educación.

Es un clamor público la necesidad de que las academias exhiban mayores niveles de competencias en el manejo de sus recursos y en el contenido de su docencia. Las mismas están llamadas a ser símbolos del saber en una sociedad que tiende a banalizarlo todo. Como nos dice Romainville (1999: 2), “los ciudadanos están demandando cada vez mayor eficiencia y mayor apertura en la operación de todas las instituciones públicas... nadie se opondría a un esfuerzo constante para mejorar la calidad de los servicios ofrecidos por la universidad”

Afirmaciones de UNESCO (1998) y el IESALC (2007), sirven de referencia para sintetizar los siguientes aspectos reconocidos en una metodología de evaluación desde la óptica de la calidad en Educación Superior:

- Orientarse al cambio y a la mejora (continua).
- Abrirse al aprendizaje.

- Tomar conciencia de la complejidad, la creatividad y los errores. Aprender del trabajo en equipo en lugar de desmotivarse por fallos personales.
- Buscar la calidad a través de estrategias globales de la institución, revisar los distintos procesos y contar con la participación de la dirección.
- A través de la calidad de los procesos de gestión se obtiene calidad en los procesos de producción.
- Fomentar la participación del personal y concientizar a los distintos integrantes de las organizaciones de su capacidad de aportación de mejoras. Pierden importancia las estructuras jerárquicas y priman los procesos.
- Permitir reclamar y sugerir. Crea una retroalimentación continua que aporta información sobre la satisfacción de los clientes.
- Introducción a la cultura de evaluación.

A las dificultades del análisis teórico del concepto de calidad, se suman las derivadas del concepto Educación Superior. Este último, refiere al proceso, los centros y las instituciones educativas después de la educación secundaria o media. Según la SEESCyT (2001), el concepto de calidad de la Educación Superior es multidimensional. No sólo abarca las tres funciones clásicas del tríptico: docencia, investigación y extensión (calidad de sus métodos de enseñanza – aprendizaje), sino que comprende también la calidad de sus estudiantes, infraestructura y entorno académico.

En términos similares, UNESCO (1998), explica la calidad de la Educación Superior en relación con los elementos del sistema: Destaca la calidad del personal, programas, estudiantes, infraestructura (del entorno interno externo), y la evaluación y regulación de carácter sistémico.

Con otros lineamientos Aguerredondo (2003), plantea ejes o dimensiones que describen las opciones técnicas pedagógicas siguientes:

- Eje epistemológico.
- Eje pedagógico.

- Eje organizativo-administrativo.

Eje epistemológico

- Definición de conocimiento.
- Definición de áreas disciplinarias.
- Definición de contenido.

Eje pedagógico

- Qué características definen al sujeto de enseñanza.
- Cómo aprende el que aprende.
- Cómo enseña el que enseña.
- Cómo se estructura la propuesta didáctica.

Eje de organización

- La estructura académica.
- La institución escolar.
- La conducción y supervisión (el gobierno).

Para desarrollar la evaluación y acreditación de la calidad universitaria, según Aguilar (2003), no basta con una definición filosófica o académica de dicho concepto, es necesario construir una noción de calidad con determinadas características, que permitan:

- Ser operacional, es decir, poder traducirse en elementos de fácil manejo dentro de una guía, modelo o procedimiento de evaluación.
- Abarcar las funciones sustantivas de la universidad.
- Llevar implícito el concepto de apreciación o evaluación.
- Estar ligado a la pertinencia social.

Estos marcos conceptuales explican las complejas y diversas opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un planificador cuando intenta mejorar la calidad educativa.

Es clara la importancia de los contenidos, los actores sociales, los procesos y sus entornos. Como nos dice Pigozzi (2006), la calidad de la educación debe reconocer el pasado, ser pertinente para el presente y tener una visión de futuro.

2.3. Evaluación de la calidad en Educación Superior

La evaluación forma parte de la gerencia de cualquier actividad. En el área académica implica una búsqueda de información, un juicio de valor y una toma de decisión. Desde la visión del evaluador, es un proceso que controla el rendimiento y/o logros de objetivos propuestos.

Para Moreno-Olivo (2010), resulta difícil decir algo acerca de la calidad de un proceso o producto si no se evalúa. Toda evaluación siempre se hace en base a un modelo que sirve como patrón o estándar de comparación, a partir del cual se determina el mérito o valor del objeto evaluado. El estándar indica lo bueno que debería ser.

Identificar qué evaluar ha producido innumerables debates (Apodaca (2001), Arias (1997), De Miguel (2000), Marquina (2005), Ortega (2002), entre otros. La exigencia de la calidad comporta múltiples aspectos, siendo el primordial las medidas para mejorar las instituciones y el sistema en su conjunto (UNESCO, 1998).

La calidad y la evaluación es foco de interés relevante y constituye uno de los trabajos más importantes en las universidades europeas. (Bermúdez, Buela y Del Rio Quevedo, 2010).

Para Stufflebeam y Shinkield (1987), existen tres utilidades principales de la evaluación:

Primero, se refieren a la información que se proporciona para asegurar la calidad de un servicio o mejorarla. “Cuando la meta principal es mejorar algo, la evaluación debería parecerse más al estudio de un caso que a un experimento comparativo” (p.23).

Segundo, señalan hacer recapitulaciones o informes sumarios. Trata de análisis retrospectivos acerca de proyectos ya terminados, programas ya hechos o productos ya

acabados; resaltando la importancia de la información obtenida de estos profundos estudios y de las encuestas comparativas para la audiencia.

Tercero, es la ejemplificación:

“Básicamente la evaluación y la investigación son distintas. La primera se dedica a considerar todos los criterios que se utilizan en la determinación de un valor, mientras que la segunda se limita más bien al estudio de ciertas variables que tienen un interés teórico. Las evaluaciones suelen utilizar métodos subjetivos y no están estrechamente controladas ni sujetas a manipulación como las investigaciones” (Stufflebeam y Shinkield (1987: 23).

Para estos autores la evaluación presenta altas complicaciones, por lo que recomiendan plantearse una serie de interrogantes:

- ¿Qué valores deben ser mencionados al juzgar los resultados?
- ¿Qué criterios deben ser adoptados y cuales deben tener preferencias?
- ¿Qué evaluación debe ser comparativa?
- ¿La evaluación debe estar capacitada para guiar el desarrollo, responsabilizar a los profesionales, ordenar las opciones o promover nuevas instrucciones acerca de los fenómenos implicados?

Sobre la contribución de la evaluación a la calidad educativa, nos identificamos con Garduño (1999), para quien la relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia son las dimensiones explicativas y relacionales de la calidad. Siguiendo este autor, a continuación se describen brevemente cada uno de estos elementos:

- Relevancia es la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para solucionar problemas prácticos de conocimiento científico o tecnológico.

Destaca el vínculo de los fines educacionales propuestos por la institución con los problemas sociales y/o académicos.

- La dimensión de eficacia permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Una institución será de buena calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores establecidos.
- La dimensión de efectividad o validez educativa de una institución refiere el grado en que los procesos en el aula contribuyen al logro de sus resultados y productos. También incluye los procesos de apoyo al estudiante como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento de hábitos de estudio, etc.
- Sobre la eficiencia, una entidad será eficiente si los recursos y procesos que emplea son utilizados apropiadamente y éstos cumplen su función. Por ejemplo, existe eficiencia cuando la proporción entre los estudiantes que ingresan y los que egresan es armoniosa, o cuando el tiempo y las etapas en el proceso administrativo para la admisión a la universidad es adecuado, o cuando se encuentra una buena relación entre el número de profesores y la cantidad de proyectos de investigación.
- Acerca de la congruencia, un organismo es de buena calidad si existe correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos. En otras palabras, deberá existir coherencia, por ejemplo, entre las características de los estudiantes que ingresan con los recursos físicos disponibles, las políticas institucionales, las acciones de los participantes en el proceso educativo, etc., y los objetivos planteados.

A partir de los años noventa, en los países miembros de Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio existen dos preocupaciones: Evaluación y la garantía de calidad en todos los procesos inherentes a la política educativa de esas naciones (Arias, 1997).

Por su parte, América Central muestra interés por los estudios de postgrado. En el año 2006, se crea la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado, con 43

instituciones miembros, las cuales dispusieron la elaboración del manual de acreditación que orienta los esfuerzos al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

Esta preocupación por la calidad nos llega según Van Vught (1993), por tres factores: Expansión de los sistemas por la demanda estudiantil, la llegada al límite del gasto público y el proceso de transición a una economía de base tecnológica.

La creciente importancia por la mejora de la calidad y la evaluación, se expresan tanto en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como por la triple perspectiva que marca el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (*PNECU*): Evaluación de la gestión, evaluación de la docencia y evaluación de la investigación.

La Red de Agencias Europeas de Garantía de Calidad para la Educación Superior (ENQA), ha establecido y consensuado los criterios o estándares para garantizar la Calidad en el EEES.

2.3.1. La calidad del personal

La principal riqueza de las naciones y las empresas es el capital humano. Esto es aplicable a las IES a partir de la complejidad de sus funciones (enseñanza, investigación, extensión, gestión y servicios.).

En palabras de Stake (2007):

“los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales lo constituyen, en su mayoría, personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos” (p. 15).

En este orden, Gómez (2005), plantea la mejora en la calidad educativa a partir de la necesaria reconsideración de la figura del docente como elemento fundamental de la relación didáctica, por ser la fuente principal de instrucción en la mayoría de las sociedades.

El profesorado debe estar formado y actualizado para dar respuesta adecuada a los retos de la sociedad del conocimiento. En República Dominicana, el Reglamento del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, referido a las Instituciones y Programas de Nivel técnico Superior (SEESCyT, 2004^a) y el Reglamento Orgánico y Funcional (SEESCyT, 2004b), establecen que las universidades deben definir criterios para la selección, reclutamiento, evaluación y desarrollo del personal docente; además de incentivar la superación académica y su actualización periódica. El profesor debe poseer un grado académico superior del conocimiento en que desarrolla la docencia.

Según datos del PNUD (2010), para el año 2006 el país tenía 11, 250 profesores universitarios, representando un promedio de 39.9 estudiantes por docente.

Los académicos e investigadores deben tener una aptitud elevada, voluntad hacia el compromiso y unos valores éticos acordes a las exigencias de calidad orientada por la pertinencia social (UNESCO, 1998). Es importante que se sientan satisfechos y tengan éxito en el desempeño. La falta de motivación, el desinterés por su propio perfeccionamiento, podría generar oposición a toda innovación impuesta (Gómez, 2005, Organización de Estados Iberoamericanos-OEI- 2009).

A nuestro juicio, los programas doctorales propician la satisfacción del personal docente que participa en ellos como parte del alumnado, incrementando la estima en su quehacer como facilitadores o instructores; ejemplo a seguir para un gran número de estudiantes en el escenario de las aulas. Con idéntica importancia su rol como guía y asesor de la actividad investigadora es fortalecido y constituye parte relevante de su empoderamiento como profesor universitario.

Es necesario “Superar el desequilibrio existente entre actividades de enseñanza y actividades de investigación” (Dakar, par. 9, citado por UNESCO 1998: 29). En los países en vía de desarrollo las cargas académicas son tan grandes que es imposible llevar una investigación de calidad y a veces dificulta una buena labor de enseñanza. En los países desarrollados, la situación se plantea en otros términos: la investigación se valora como más rentable porque resulta más útil en la promoción de la carrera y en el reconocimiento de logros personales, en tanto otros, priorizan la docencia por razones de gustos o dificultades para realizar investigaciones,

“si esta dedicación no es reconocida efectivamente por la institución en la gestión de las carreras, la institución genera en su seno una masa más o menos grande de personas frustradas que pueden tener un efecto negativo en una política de búsqueda de la calidad” (UNESCO, 1998: 29).

Para Brunner (1997, en Martínez y Letelier, edits. 1997), la profesión académica es altamente fragmentada en sus prácticas, provocando en cada disciplina o especialidad una variedad de grupos que podría generar maneras peculiares de cultura grupal. Esto supone múltiples perspectivas en el abordaje de la calidad y su control, que podría variar de un grupo a otro.

La calidad del personal es una pieza angular en la construcción de una Educación Superior que contribuya con el progreso y modernización. Como afirma Navarro (1997), elevar la calidad implica encontrar los medios necesarios para lograr los fines.

2.3.2. La calidad de los programas

La Educación Superior ha cambiado vertiginosamente para poder responder a las demandas de un mundo global. Debido a los innumerables desafíos del porvenir, la educación es un instrumento necesario para que la humanidad progrese hacia los ideales de bien común. (Delors, 1996).

A la par con los requerimientos de dar respuesta a los problemas del desarrollo, la preocupación por la calidad ha venido creciendo con las dificultades referentes a la masificación y la compra de títulos, las dificultades financieras, entre otros. A esto se debe el incremento de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Numerosos son los factores que pueden conducir a la modificación de los programas y su calidad: La rápida expansión de los sistemas de Educación Superior, el aumento de los conocimientos y el nacimiento de nuevas disciplinas, así como la necesidad de adoptar un enfoque pluridisciplinar para entender los fenómenos naturales y sociales.

Según UNESCO (1998), tres tipos de cambios cualitativos se producen en los programas de Educación Superior: En torno a los objetivos, los métodos y la inter estructuración de los programas.

Los objetivos deben sostenerse sobre valores y la adquisición de competencias, que permitan al estudiantado la capacidad para movilizar conocimientos, resolver problemas y tareas, así como el asumir hábitos como verdaderos ciudadanos responsables y solidarios comprometidos con el desarrollo sostenible y una cultura de paz.

Los métodos didácticos facilitan el acompañamiento a los estudiantes en el contexto de la masificación y el poder mantener o aumentar la calidad. La tendencial ruta de valorar la educación a lo largo de toda la vida y en diferentes lugares, produce que los programas deban adaptar los métodos didácticos a las características del alumnado.

Las IES están obligadas a dejar el aislamiento y trabajar en la creación de redes, es decir en inter estructuras de programas. Ejemplo de esta orientación mundial es el intercambio de estudiantes y docentes. Según el informe Delors (1996), la movilidad profesional y un número creciente de procesos de integración regional e internacional, así como la necesidad de mecanismos más eficaces para su reconocimiento, caracterizan el entorno educativo superior.

2.3.3. La calidad de los estudiantes

La calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del progreso del educando. De acuerdo a Arias (1997), el desarrollo se manifiesta en los aprendizajes donde el estudiante crece y desenvuelve personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que hacen de él un ciudadano útil y solidario.

En verdad muchas de las propuestas de evaluación a la calidad educativa tienen como renglón esencial la satisfacción de los usuarios o estudiantes. En el caso de Dendaluce (1995), este menciona tres dimensiones de la calidad:

- De las necesidades educativas
- De los alumnos de coherencia interna

- De satisfacción de alumnos, padres y educadores.

La calidad requiere una visión integral. Para Rodríguez (2001), significa darle al ciudadano lo que necesita; satisfacer necesidades, mediante una mejora constante de los servicios; esta acción repercutirá positivamente en la imagen de la institución, en el trabajo en equipo y en la relación entre los distintos miembros.

Los criterios para identificar servicios de calidad, orientados hacia el cliente (estudiante) son expuestos por Lacasta (2005), quien sostiene que:

- Promueven la calidad de vida mediante la educación, el empleo, el ocio o la mentalización social.
- Los procesos principales son orientados al cliente; esta situación favorece que la organización nunca pierda *de vista* a su cliente.
- La calidad del proceso conlleva calidad en el resultado.
- Persiguen una mejora continua, donde el profesional al recibir una retroalimentación inmediata acerca de la satisfacción del cliente/calidad de su trabajo o no, puede actuar de manera proactiva.
- Toma en cuenta, de forma continua, las necesidades del cliente y organizan cambios y mejoras para lograr su satisfacción.
- Los derechos de los clientes son fundamentales.
- La organización entraña una serie de valores asumidos por los distintos profesionales.
- Se organizan acciones en redes.
- Los profesionales deben definir las necesidades de los clientes.
- La autoevaluación ofrece resultados importantes acerca de la calidad, como es la satisfacción de los clientes.

Siguiendo con Lacasta (2005), establece además una serie de criterios para dar respuestas adecuadas a los clientes:

- Garantizar óptimas condiciones para las organizaciones, servicios, profesionales, entre otros, que permitan resultados de calidad.
- Identificar procesos críticos e intervenir sobre ellos.
- Actuar teniendo presente el objetivo de la organización.
- Orientarse al cambio y a la mejora continua.
- Abrirse al aprendizaje.
- Tomar conciencia de la complejidad, la creatividad y los errores. Aprender del trabajo en equipo en lugar de desmotivarse por fallos personales.
- Buscar la calidad a través de estrategias globales de la institución, revisar los distintos procesos contando con la participación de la dirección.
- A través de la calidad de los procesos de gestión se obtiene calidad en los procesos de producción.
- Fomentar la posibilidad de participación del personal en la calidad de los procesos.
- Concientizar a los distintos integrantes de su capacidad de aportación de mejoras, dado que en las organizaciones pierden importancia las estructuras jerárquicas y priman los procesos.
- Permitir reclamar y sugerir; crea una retroalimentación sobre la satisfacción de los clientes.
- Introducción a la cultura de evaluación.

Como se puede observar en los párrafos anteriores, el citado autor, presenta una visión integradora de la calidad en torno a los estudiantes, tomando en cuenta los aprendizajes, el entorno, la gestión, las estructuras de las instituciones y la evaluación. Los estudiantes constituyen la materia prima de la Educación Superior y por lo tanto su primera condición para la calidad. Compartimos los planteamientos de UNESCO (1998), de que es imprescindible aumentar los esfuerzos para aumentar el acceso y mantenimiento en este nivel.

Resumen

Las universidades europeas inician en la época medieval, siglos XI y XII. Los sistemas de Educación Superior nacen a partir de cuatro modelos históricos: El sistema francés o napoleónico basado en el perfeccionamiento profesional; el sistema alemán centrado en la investigación; el modelo británico preocupado por el rendimiento intelectual y realización personal y el modelo del mercado procedente de Estados Unidos, con fuertes vínculos a las demandas del mercado (Apaza, 2007; Clark, 1997; Gómez, 1998; Iyanda, 2000).

En la actualidad existen importantes tendencias de la ES y la evaluación de la calidad, como el Espacio Europeo de Educación Superior, creado con el objetivo de readaptar las universidades a las demandas económicas derivadas de la globalización y hacer las titulaciones homologables y válidas en los países de Unión Europea. Igualmente Estados Unidos presenta cambios impulsados por las fuerzas concertadas de las TICs, la globalización, la demografía y la reestructuración económica (Morrison, 2002). Por su parte, América Latina vive una verdadera reforma (Rama 2007) y de manera particular República Dominicana muestra un incremento de su matrícula estudiantil universitaria, así como una preocupación por la calidad y la acreditación (SEESCyT, 1997; Vargas, 2003, Informe PNUD, 2008, 2010).

Las concepciones de diversos autores (Aguerrondo, 2003; Arias, 1997; Garduño, 1999; González y Espinosa, 2008; Mateo, 2005; Saravia, 2004) destacan la calidad de la educación como un desafío para las sociedades actuales. Una educación de calidad permite el acceso a todas las personas de la sociedad, el cumplimiento de los fines del sistema educativo y si los resultados educacionales corresponden a los requisitos sociales, en el marco de los valores y el bien común.

La preocupación por la calidad en las IES resulta de los mismos cambios sociales: El aumento de la demanda ha masificado la matrícula; las dificultades de financiamiento; en el incremento de las competencias de las universidades entre sí, por captar nuevos alumnos y lograr mayores aportes económicos; la diversificación de la demanda; los grupos sociales de diferentes edades, están motivados para realizar estudios de grado y postgrado, entre otros.

La valoración social sobre la Educación Superior propicia centrar las mejoras en los servicios, programas y resultados de investigación y readecuar las ofertas. Esta apreciación sitúa la incorporación del conocimiento científico y tecnológico a la producción, así como a la promoción de la evaluación permanente que garantice satisfacer las demandas institucionales y sociales.

CAPÍTULO II
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS. CONCEPTO Y DESARROLLO
HISTÓRICO DE ESTA DISCIPLINA METODOLÓGICA

INTRODUCCIÓN.....	48
1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	48
<i>1.1. El concepto de evaluación</i>	<i>48</i>
<i>1.2. Desarrollo histórico de la evaluación</i>	<i>51</i>
2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	55
<i>2.1. Procedimiento metodológico en la Evaluación de Programas</i>	<i>59</i>
2.1.1. La Autoevaluación o Autoestudio	59
2.1.2. Autoestudio y Acreditación en el contexto dominicano.....	62
<i>2.2. La Revisión interna y externa en el proceso de revisión de programas.....</i>	<i>63</i>
<i>2.3. Evaluación de Programas en las Instituciones de Educación Superior.....</i>	<i>66</i>
<i>2.4. Aplicaciones y Funciones de la Evaluación por Programas.....</i>	<i>67</i>
<i>2.5. Modelos y diseños de evaluación de programas</i>	<i>69</i>
2.5.1. Modelos de evaluación: aproximación conceptual.....	69
2.5.2. Diseño Evaluativo	73
2.5.3. El Modelo Respondente: Marco Teórico de la Evaluación.....	75
2.5.3.1. Rol de las Audiencias implicadas	81
RESUMEN	83

Introducción

En este apartado se plantea los fundamentos conceptuales y metodológicos de la evaluación de programas, las complejidades teóricas de su evolución histórica, así como los modelos y diseños de mayor impacto en Educación Superior. Se aprecian los desafíos y beneficios que proporcionan los sistemas de evaluación para impulsar el desarrollo de la educación, y el vertiginoso surgimiento de instituciones y programas creados exprofeso en las últimas décadas (Tirado, 2004). Constituyen referentes las afirmaciones de De Miguel y Apodaca (2009), relativas a que en el contexto normativo actual es lógico que las universidades, los centros y las titulaciones sientan presiones en “alinearse” con los criterios y programas establecidos por agentes externos, a través de agencias de evaluación y/o acreditación/certificación.

Finalmente se presenta una descripción del Modelo Respondente de Stake, marco conceptual de esta investigación, sus características centradas en las actividades del programa, las exigencias de información de las audiencias y las perspectivas de valor de los participantes.

1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA

1.1. El concepto de evaluación

La evaluación es una actividad científica sensible a múltiples interpretaciones y definiciones. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), evaluar supone juicio, establecer comparaciones entre objetivos y resultados. Su fin último es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado, de forma que si un estudio no dice qué tan buena o mala es una cosa (programa, proyecto), no se trata de una evaluación. Se postula como una actividad importante con un propósito concreto, sus juicios precisan de un trabajo sistemático y científico sobre el objeto o servicio. Estos autores sugieren tomar en cuenta los siguientes criterios:

- Las distintas expectativas de los clientes.
- El mérito o excelencia del servicio en cuestión.

- Hasta qué punto el servicio es necesario (validez potencial).
- La viabilidad.
- La equidad.

Por su parte, De Miguel y Apodaca (2009:24), “la evaluación es un concepto altamente complicado”. Apelan a esta como estrategia que posibilita a las instituciones llevar a cabo procesos contextualizados de revisión interna, orientados a detectar fallos y áreas de mejora. El éxito de cualquier táctica de cambio y progreso está condicionado al ajuste establecido entre el tipo de medidas que se plantean y la cultura de innovación propia de la institución.

Para Diez (2004), evaluar constituye un proceso sistemático, metódico y neutral, en relación con las metas propuestas y los recursos movilizados. En cambio Berrocal (2004), concibe la evaluación como una reflexión acerca del desarrollo y resultado de acciones emprendidas.

La evaluación para Martínez (1997), significa estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o un producto que implica analizar contextos, la determinación de criterios, conocer los parámetros de referencias de las variables, medir indicadores, y la selección de un agente evaluador.

El término *evaluative state* o estado de evaluación, Van Vught (1993), lo presenta como un principio de autorregulación que permite a las instituciones mayores cuotas de libertad en la medida en que sus productos y servicios responden a los fines de la política de subvención.

Desde su punto de vista, Osoro (1995), plantea la evaluación de los productos y la posibilidad de ajustar las metas institucionales a las necesidades nacionales. Apunta a una nueva redistribución de funciones entre el Estado y las instituciones. El problema estriba en la forma de instrumentalizar la autonomía y qué estructuras diseñar en la nueva concepción de relaciones entre el Estado y Educación Superior.

La evaluación de la calidad es presentada por Garduño (1999), como un juicio de valor sobre un atributo acerca de los insumos, procesos, resultados o productos educativos ó de las relaciones entre ellos. Permite calificar lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc.

Adquiriendo un sentido descriptivo. La calidad de la educación plantea el propósito hacia el mejoramiento, y la evaluación pone la herramienta metodológica, el juicio crítico y las propuestas para el progreso.

Nos sumamos a la afirmación de Moreno-Olivo (2010), “para que la evaluación tenga valor debe ser de calidad” (p.91), es decir, no vale cualquier tipo de evaluación, ésta debe poseer un valor en sí misma. Este autor añade que:

“no se trata de evaluar constantemente porque si las evaluaciones son pobres o apócrifas no sólo no harán ninguna contribución a la calidad, sino que pueden resultar contraproducentes porque pueden “vacunar” a los participantes contra la evaluación o provocar que ésta caiga en el desprestigio” (p.91).

Igualmente nos adherimos a lo sustentado por De Miguel y Apodaca (2009), así como a lo planteado por Mateo (2005). Los primeros afirman que evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico en relación con un objeto. Este debe ser abordado de forma global, sin establecer visiones simplistas sobre su realidad; sugieren utilizar procedimientos metodológicos para recoger e interpretar la información pertinente a la naturaleza del objeto y a la finalidad del conocimiento que se pretende alcanzar.

El segundo, entiende la evaluación como una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. Le atribuye ser una praxis transformadora que precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa, para poder incidir en la profundidad (Mateo, 2005).

Las diversas ideas expresadas en estas definiciones, confirman el planteamiento de Chivas (2005), de que hoy existe una total aceptación de la evaluación como proceso integrado e inter relacionado, superándose la creencia tradicional de contemplarla como actividad final encargada de cerrar un ciclo.

1.2. Desarrollo histórico de la evaluación

La evolución histórica del concepto evaluación muestra grandes cambios. Así lo manifiesta el llamado Padre de la Evaluación Educativa Ralph W. Tyler (1973). Estas transformaciones se aprecian en Stoffebleam y Shinkfield (1987), quienes establecen cinco períodos básicos o etapas en su desarrollo. A partir de sus planteamientos se realiza el siguiente resumen:

1. El período pre-Tyler, que abarca hasta 1930.

La evaluación sistemática no era desconocida antes de 1930. Estos autores ubican el hecho de evaluar individuos y programas, como mínimo, en el año 2000 A.C., cuando oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de servicios civiles. También en el siglo V, A.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica.

2. La época Tyleriana, 1930 hasta 1945.

A inicios de la década de los treinta, Ralph Tyler acuñó el término evaluación en educación y publicó una amplia y renovadora visión del currículo y la evaluación. Desarrolló un método centrado en objetivos claramente fijados y si los mismos habían sido alcanzados.

3. La época de la inocencia, desde 1946 hasta 1957.

Conocida como de la irresponsabilidad social, por el amplio derroche y el alto consumo, los abusos contra la naturaleza, segregación racial y pobreza. La década de los cuarenta de la sociedad norteamericana marca esta etapa donde más que evaluación, trató de una expansión de las ofertas, del personal y de las facilidades educativas. Hubo un considerable desarrollo de los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, como los test y la experimentación comparativa.

4. La época del realismo, período 1958-1972.

Surge a finales de los años 50 y principios de los 60, con el auge de las evaluaciones de proyectos de currículos a gran escala, financiadas por estamentos federales. Este cambio de política es fruto de los progresos experimentados en la carrera espacial de la Unión Soviética. Por su parte, los Estados Unidos focalizaron en el sistema educativo las responsabilidades de su atraso. Los avances de las metodologías evaluativas debían estar relacionados con conceptos como utilidad y relevancia. Inician profundos cambios guiados por el interés público y dependían del dinero de los contribuyentes para su financiación. Se conduce la evaluación a una industria especializada.

5. La época del profesionalismo, desde 1973 hasta el presente.

A inicios de los años 70, el campo de la evaluación empezó a emerger como profesión, superando en gran medida la confusión de los estudios evaluativos considerados amorfos y fragmentados. Muchas evaluaciones anteriores estaban dirigidas por personal sin la debida preparación (Stufflebeam/Shinkfield, 1987).

Este breve historial permite apreciar los significativos cambios en los propósitos de la evaluación, la diversidad de contextos sociales y el rol mismo de las evaluaciones en tanto proceso de conocimiento.

Las perspectivas de Stake (1975) y Buendía, Colas y Hernández (1999), marcan una época donde enfatizan el mérito del objeto a evaluar. Además de medir, analizan e interpretan los datos obtenidos; desbordan de manera integral los objetivos propuestos.

A su vez, Scriven (1994), en Escudero (2003), propone un ordenamiento de seis visiones o enfoques alternativos para abordar la investigación de programas:

- 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), en Escudero (2003).
- 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, el autor sitúa la propuesta de Mark 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), en Escudero (2003); 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; el evaluador informa lo que ve, sin inferir conclusiones. Esta visión es defendida por Stake (1975), a través del modelo “Respondente”.
- **Visión del proceso social:** resta importancia a la orientación sumativa de la evaluación, enfatizan la comprensión, planificación y mejora de los programas a los que sirve. Escudero (2003), cita a Cronbach (1980), como el principal representante; quien asume la evaluación como un instrumento de desarrollo social.
- **Visión constructivista de la cuarta generación:** la evaluación resulta de negociaciones entre individuos o grupos, más que la exclusiva búsqueda de la calidad; esta visión es acuñada por Guba y Lincoln (1989), citado por Escudero (2003) entre otros. En este período la evaluación empieza a ser reconocida como una profesión en relación con la investigación y el control de la calidad (Martínez, 2003). Para Apodaca (1992), este es el momento cuando comienza a evaluarse no sólo las características de los estudiantes, sino también otros aspectos del programa, su proceso e impacto desbordan los propios destinatarios y objetivos fijados.

Estas perspectivas resaltan los cambios sufridos por las posiciones de los evaluadores en distintas épocas y los fines o propósitos que marcan el camino de las evaluaciones. Además explicitan la riqueza del proceso, así como voluntad de superar los escollos.

El modelo de Congruencia o Contingencia de Stake (1967), en Mateo (2005), expone la necesidad de los educadores de manejar procedimientos de evaluación más

formalizados, utilizando tres cuerpos de información: antecedentes, transacciones y resultados.

Siguiendo con el modelo de Contingencia y sus diferentes partes, por antecedentes se entienden las condiciones propias del alumno antes de la aplicación del programa. Por su parte, las transacciones son todo tipo de interacciones producidas entre los diferentes actores del proceso educativo (alumnos y sus profesores, alumno y alumnos). Por último, los resultados son los denominados productos de los programas, especialmente actitudes, rendimiento escolar, tipos de logros y otros.

Posteriormente Stake (1975), profundiza en las demandas y necesidades de los clientes y presenta el modelo de evaluación Respondente.

Más tarde aparece la perspectiva para la toma de decisiones. Autores como Apodaca (2001), Garduño (1999) y Mateo (2000) explican el impacto de este proceso evaluativo en el análisis de los resultados y la investigación de los procesos. El evaluador evita enjuiciar con criterios propios la bondad o efectividad de un programa; ocupa de proporcionar a los responsables de tomar decisiones la información necesaria para facilitar su trabajo.

A nuestro juicio, las etapas describen el camino recorrido por la evaluación y retratan el proceso de fortalecimiento del accionar evaluativo, desde las experiencias más simple hasta llegar a una perspectiva integral que se convierte en herramienta para el diseño y ejecución de políticas hacia la mejora de programas y proyectos.

Las fases presentadas evidencian los estrechos vínculos entre la realidad social y políticas con el tipo de proceso evaluativo, como por ejemplo, lo acontecido en la llamada Época de la Inocencia, plagada de fragmentación y discriminación en la sociedad, con predominio de la experimentación comparativa. Es muy esclarecedor el cambio producido en el área educativa al asociarse los atrasos en la educación norteamericana con desventaja de Estados Unidos frente a su principal opositor, la URSS, en el marco de la Guerra Fría, motivo de mayores atenciones a la educación en todas sus vertientes.

Sin duda la Época del Profesionalismo hace honor a su nombre, representa un estadio superior enriquecido de las etapas anteriores, impregna la evaluación del rigor científico para la autenticidad de sus resultados y la puesta en marcha de sus conclusiones.

2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

En la relación evaluación de programas e investigación evaluativa, García (1999), establece una distinción en torno a los objetivos de cada uno de ellos: mientras la investigación busca construir teoría, conocimiento más o menos generalizable, la evaluación de programas pretende obtener información para valorar y tomar decisiones de progreso. La investigación evaluativa distingue de otros tipos de investigación porque se realiza en un marco de acción determinado.

El citado autor, afirma que si bien comparten elementos comunes de proceso y método, investigación y evaluación son acciones con propósitos distintos: La evaluación conduce a decisiones y la investigación, a conclusiones. La investigación evaluativa es el *correlato metodológico* de la evaluación de programas y la investigación es de prioridad secundaria dentro de esta última. En este orden, Alvira (2002), afirma: “evaluar es mucho más que investigar, puesto que debe de emitirse un juicio de valor sobre el objeto” (p.7).

En esta ocasión, se considera la evaluación como un medio, una herramienta confiable para emitir un juicio de valor respecto a los programas de doctorados de la UPV/EHU en América Latina y en particular, el campus del CURNE-UASD, San Francisco de Macorís, República Dominicana.

Autores como Arias (1997), Conrad y Wilson (1985); De Miguel, Mora y Rodríguez, (1991); Tejedor y Rodríguez, (1996); establecen una distinción conceptual entre evaluación de programas y revisión de programas. Hay quienes marcan la diferencia al indicar que la primera es 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, et al. 1991).

Para Conrad y Wilson (1985), la evaluación es un conjunto de actividades relacionadas con la valoración de programas nuevos o existentes; en tanto la revisión se refiere a la evaluación sólo de programas existentes. Coinciden con De Miguel (1994) en que la revisión de programas corresponde a una fase de la evaluación: la revisión de la implementación (adecuación y/o modificación).

Después de examinar diferentes definiciones y aproximaciones, Arias (1997) 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 auto reflexión 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).

Por su parte Kells (1997), enfatiza la naturaleza de la revisión de programa, al definirla como un proceso de reflexión con dimensiones internas y externas llevado a cabo por personas relacionadas a la organización (departamento, programa, disciplina, o unidad de servicio), usualmente con el objetivo de mejorar la eficacia y el funcionamiento de la unidad y, el fijar prioridades para el desarrollo selectivo o diferencial que serán consideradas por la institución matriz.

Para este autor, cuanto más grande sea la necesidad de realizar mejoras y efectuar cambios, tanto más necesarios será la participación de los actores claves, la diversidad en las actividades, la retroalimentación de los clientes, el uso de incentivos, la exposición a nuevas ideas y contar con una secuencia creativa de las actividades.

La revisión de programas responde a la necesidad de avances de las unidades evaluadas, con la participación de los sujetos involucrados; la reflexión interna complementa con la participación externa. Responde a las presiones ejercida por los gobiernos para que los programas docentes sean evaluados. Además, presenta la motivación de

instituciones universitarias que desean mejorar su gestión y la toma de decisiones, por lo que acuden a esta forma consensuada de evaluarse.

Investigación evaluativa es una línea relevante en el campo de las ciencias sociales. Escudero (2003), la define como un tipo de investigación aplicada con incidencia sobre los objetos sociales al analizar y juzgar su calidad estática y dinámica sobre la base del uso de criterios científicos con la obligación de recomendar a las audiencias implicadas, acciones alternativas sobre estos, con diversos propósitos. En tanto Apodaca (1992), destaca la definición de De La Orden (1985), que reconoce como: "...proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo" (p.23).

Este tipo de investigación es capaz de componer numerosos estadios o fases, lograr una visión integral y complementaria del objeto, con un amplio sentido de la descripción, el análisis y la proyección. Así, lo confirman las siguientes expresiones de Hurtado (2000:385):

“ La investigación evaluativa integra el diagnóstico descriptivo, previo de las necesidades que ameritan el plan de acción, o la evaluación de la precisión y pertinencia del diagnóstico (estadio descriptivo), el análisis exhaustivo de los componentes del programa o configuración interna (estadio analítico), la identificación de los procesos explicativos que conectan los procesos generadores a ser modificados por el programa con los efectos deseados expresados en los objetivos (estadio explicativo), la revisión de la factibilidad y la deseabilidad de los objetivos propuestos (estadio predictivo y proyectivo), la evaluación del proceso de aplicación en cada una de sus fases (estadio interactivo), la estimación del logro de los objetivos, en cuanto a su magnitud, calidad, costo y esfuerzo requerido y el impacto expresado en consecuencia que trascienden a los objetivos mismos (estadio evaluativo)” .

La investigación evaluativa se le denomina también, investigación de evaluación ó evaluación de programas. Para Apodaca (1992:21), esta nueva disciplina, surge en la década de los ochenta, “nace y se desarrolla a partir de la disciplina de evaluación”, considerándola de algún modo, como su transformación ante un nuevo contexto.

Para Mateo (2000), la evaluación de programa es el proceso contextualizado de aplicar procedimientos científicos para recabar, analizar e interpretar información confiable, y emitir un juicio sobre la bondad de un programa y 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. Permitirá elegir o crear un diseño adecuado a las circunstancias y contexto de la institución.

Nos adherimos a los esfuerzos teóricos de Apodaca (1992), Escudero (2003, 2006), Hurtado (2000), Mateo (2000), a ponderar la evaluación de programa con la rigurosidad de la investigación científica y el cumplimiento de sus procedimientos para el logro de informaciones validas que sean referentes en la toma de decisiones. Parece oportuno tratar de identificar sus pasos, lo que sin dudas conducirá a la implementación de evaluaciones más o menos homogéneas; esto beneficiará las posibles comparaciones de sus resultados en diferentes espacios.

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

La evaluación de programas como disciplina, para Anguera (2008), no puede ser ajena a los diversos posicionamientos metodológicos existentes, ni a las polémicas que envuelven los grandes temas procedimentales. Según Flick (2004), durante décadas, en el siglo XX se produjo una alternancia pendular de posiciones enquistadas a favor de una u otra de las opciones cuantitativa/cualitativa. Considera la investigación cualitativa en un proceso continuo de proliferación de nuevos enfoques y métodos, donde cada vez más disciplinas la adoptan, como parte esencial de su currículo.

La realidad del movimiento cualitativo en evaluación es poliédrica (Reboloso, Fernández-Ramírez y Cantón, 2008, citado por Anguera, 2008). Recomiendan diferenciar varios aspectos, pero deben considerarse todos ellos de forma conjunta.

Tras revisar las definiciones y apreciaciones sobre la investigación evaluativa o evaluación de programa, se asume esta como estrategia metodológica válida en la valoración de la calidad de los programas académicos en desarrollo.

2.1. Procedimiento metodológico en la Evaluación de Programas

En los aspectos metodológicos de la revisión de programas destacan varias fases: autoestudio, las revisiones internas y externas. A fin de precisar estos conceptos, se asumen las definiciones de Arias (1997:101), en el siguiente orden:

“- Autoestudio: Informe evaluativo realizado por los miembros de la propia unidad objeto de revisión.

- Revisión Interna: la desarrollada por un equipo formado por personas (profesores, personal no docente, alumnos...) ajenas al programa, pero pertenecientes a la misma institución.

- Revisión Externa: la realizada por equipos formados por profesores de reconocido prestigio, habitualmente de la misma disciplina o área de conocimiento, pero de otras universidades. También pueden formar parte de estas comisiones uno o dos profesionales ajenos al mundo universitario.”

2.1.1. La Autoevaluación o Autoestudio

Para Kells (1997), la autoevaluación es la descripción o análisis que realiza generalmente el personal de una organización, acerca de las condiciones, procesos y resultados alcanzados por la propia entidad. Los procesos de autoestudio con buen diseño y conducción, pueden generar las condiciones “psicológicas” deseables para provocar el cambio esperado, reducir las diferencias entre las metas personales y las organizacionales. Frecuentemente la autoevaluación mejora los patrones de confianza y comunicación.

Continuando con los planteamientos de Kells (1997), el autoestudio es el elemento principal de la revisión de programas; trata del primer documento generado por el proceso y sirve de base para las valoraciones de otros comités. Desde esta perspectiva, los autoestudios se clasifican de acuerdo al objetivo que persiguen: para la acreditación/para la mejora; y al nivel de concreción: Institucional/de unidad. En cualquier caso, para lograr los objetivos, el citado autor reconoce siete características del 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. 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. Trabajar en coordinación y 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 y los propósitos del mismo. Kells (1988) y Mora (1991), citados por Arias (1997), coinciden en que los pasos fundamentales son los siguientes:

- Preparación y diseño del autoestudio:

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

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

- Organización del proceso del autoestudio:

Seleccionar y definir tareas de los participantes; establecer un método como guía del estudio; obtener los recursos necesarios; establecer grupos de trabajo, coordinación y mecanismos de comunicación entre los grupos.

- 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 recomendados.

- Uso de colegas de otras instituciones:

Involucrarlos como consejeros del proceso durante el autoestudio (incluso después). Utilizar la visita de un equipo externo para promover los cambios propuestos. Trabajar con otros organismos externos implicados en procesos semejantes.

- Ciclos de estudio y planificación:

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

Este esquema describe con sencillez y rigurosidad los pasos claves del autoestudio. Su dominio es una herramienta para la acción en un contexto determinado y supone la conducción de un proceso, con sus intenciones y procedimientos metodológicos claros. Coincidimos con Martínez (1997), en Martínez y Letelier (edit.), la autoevaluación conlleva una actitud ética fundamental.

2.1.2. Autoestudio y Acreditación en el contexto dominicano

La acreditación es un proceso voluntario desarrollado por agencias no gubernamentales, con el propósito de valorar el alcance de los criterios de calidad establecidos por las instituciones e intentar periódicamente contabilizar los logros alcanzados en algunos de sus programas específicos. Concreta en dos objetivos fundamentales: la mejora de las instituciones universitarias y sus programas y la identificación de aquellas que están alcanzando mayores niveles de calidad (Kells, 1997; Mora, 1991).

En República Dominicana, la Ley 139-1 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en su capítulo VIII, Artículos 78 al 83, estipula la acreditación como un reconocimiento social e institucional, de carácter temporal, mediante el cual se da fe pública de los méritos y el nivel de calidad de una institución de Educación Superior, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos. Implica un proceso de evaluación voluntaria, realizado por entidades acreditadoras; culmina con la certificación de que la institución o programa evaluado cumple con estándares de calidad preestablecidos (Art.78). (SEESCyT, 2007b).

Este marco legal establece las agencias acreditadoras como asociaciones privadas de carácter nacional, sin fines de lucro, autónomas, cuyo propósito fundamental es contribuir con el mejoramiento de las IES y sus ofertas programáticas, a través del autoestudio y acreditación. A estos organismos les asignan diferentes funciones: la elaboración de un marco conceptual y metodológico para que cada institución y/o programa pueda diseñar y conducir de manera propia su autoestudio con miras a alcanzar la acreditación. También desarrollar técnicas de evaluación, ejecutar procesos y producir decisiones, así como otorgar certificado a los que cumplan los requisitos establecidos.

El Reglamento de las Instituciones de Educación Superior de la Ley 139, dispone crear instancias intermedias de autoestudio y evaluación permanentes, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades institucionales en el cumplimiento de su misión. Instituye un plazo no mayor de cinco años; el nivel de calidad de los servicios en las funciones de docencia, extensión, investigación y gestión, conforme a la misión

institucional; así como definir estrategias apropiadas de mejora continua. Es condición indispensable, la organización y realización de un proceso formal de evaluación voluntaria, realizado bajo la orientación de las entidades acreditadoras, conforme a los criterios determinados, dando cuenta de que la institución o instancia evaluada cumple con estándares de calidad pre establecidos.

En resumen, el Ministerio de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología tiene entre sus funciones aplicar las normas que regulan la apertura y el funcionamiento de las IES y la realización de acciones evaluativas y reguladoras; la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), por su parte, es la responsable de fomentar y orientar un proceso voluntario de mejoramiento progresivo de la calidad en lo relativo a las condiciones de ofertas de las instituciones académicas, los programas de formación, las actividades de gestión, investigación y extensión universitaria.

2.2. La Revisión interna y externa en el proceso de revisión de programas

La revisión externa refiere la incorporación de personas ajenas a la institución en la que se desarrolla el programa, quienes realizan una valoración del mismo. De esta manera hace objetivo el proceso y tiene la oportunidad de recibir impresiones de expertos en la disciplina y/o situarse en un contexto mayor. Mora (1991), reconoce como aspectos relevantes en un informe de evaluación externa: el profesorado; el alumnado; los recursos y medios disponibles; los puntos fuertes y débiles y las recomendaciones para la mejora.

La incorporación de revisores internos permite la validación del autoestudio. Parte del conocimiento de su contexto que los miembros tienen de la institución, aún pertenezcan a otros programas o departamentos distintos del evaluado. Una dificultad podría ser la familiaridad de los integrantes del comité con el programa y las personas que lo ejecutan; a causa de la poca información de la disciplina ó por relaciones de amistad o enemistad.

La tabla 2 de este trabajo resume las ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas, Según Arias (1997: 126. Tabla 2.19):

Tabla 2. Ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas

	Ventajas	Limitaciones
Interno	<p>Familiaridad con el programa y el profesorado.</p> <p>Familiaridad con el contexto. Conoce los canales de comunicación entre la institución y la comunidad.</p> <p>Les afectan sus propias recomendaciones.</p> <p>Puede ser capaz de integrar la evaluación en la vida del programa.</p>	<p>Poca familiaridad con la disciplina objeto de revisión.</p> <p>Demasiada familiaridad con el programa o su personal. Puede tener intereses en el programa.</p> <p>Puede no tener las habilidades necesarias para la evaluación.</p> <p>Puede estar sobrecargado con otras tareas.</p>
Externo	<p>Competente en técnicas de evaluación de programas.</p> <p>No tienen intereses personales en el programa.</p> <p>Sus informes suelen percibirse como objetivos y pueden estimular cambios que de otro modo no serían posibles.</p> <p>Ofrecen una amplia perspectiva que resulta muy útil.</p>	<p>La selección de equipo de revisión suele ser controvertida.</p> <p>Poco conocimiento del contexto local.</p> <p>Tardan en entender el programa y sus necesidades.</p> <p>Poco tiempo disponible por los evaluadores.</p> <p>Tiende a fijarse en aspectos insignificantes. Se les plantean problemas que ellos no pueden resolver.</p>

Fuente: Arias (1997). Evaluación de programas de Tercer Ciclo universitario. Tesis Doctoral Universidad de Oviedo.

Desde nuestro punto de vista, las fortalezas expresada en esta Tabla 2 tienen mayor peso social que las debilidades, además de que estas últimas pueden ser controladas o disminuidas tomando los evaluadores las precauciones de lugar, debido a que en su generalidad tratan de asuntos relacionados con la formación de los investigadores y el tiempo disponible para realizar el trabajo asignado, aspectos potencialmente superables con una actitud cuidadosa.

Por su parte Mora (1991), hace recomendaciones en relación a objetivos, procesos y resultados de la revisión de programas. Establece un único objetivo que debe ser aceptado y comprendido por todos los implicados. Sólo se pueden perseguir varios objetivos si van en la misma dirección. Respecto al proceso, indica flexibilidad para adaptarse a los cambios y un estímulo a la interacción entre evaluadores y evaluados.

La mayoría de las cuestiones a evaluar tienen diversas dimensiones, por lo tanto requieren de varios elementos sin llegar a un exceso de información. El carácter multidimensional 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, refieren que las instituciones deben ser 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 centrarse exclusivamente en este punto de vista (Mora, 1991).

Según De Miguel (2003), las posibles audiencias a considerar en el proceso de evaluación son: La audiencia interna (incluye a las personas directamente implicadas en las actividades de la institución: alumnado, profesores, staff académico y personal de administración) y la audiencia externa (reúne instancias vinculadas por el financiamiento, o por recibir sus productos, como las empresas, el gobierno, entre otros).

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 optimizar el propio sistema. En general, las audiencias implicadas, (De Miguel, 2001) 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 constituyen el criterio en la calidad y rentabilidad del mismo.

2.3. Evaluación de Programas en las Instituciones de Educación Superior

La evaluación institucional es un proceso comprensivo que integra las perspectivas de calidad y mejora continua. Constituye una forma de constatar el cumplimiento de los objetivos institucionales, mediante el análisis simultáneo de los medios y resultados. (Mateo, 2000).

La evaluación universitaria está asociada a la evolución misma de la enseñanza superior y las coyunturas socioeconómicas de los países. Por ejemplo, en la situación particular del Estado español, si bien se han puesto en marcha diferentes acciones evaluativas, es desde la entrada en vigencia de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) en 1983, cuando el proceso comienza a institucionalizarse. Establece que los estatutos de las universidades estatales fijen procedimientos para una evaluación del rendimiento docente y científico del profesorado de manera periódica.

Es común la implementación de procesos de autoevaluación al amparo de una diversidad de enfoques y tendencias. En el caso de Europa, evidencia la profundización de la evaluación como política de Estado y de las propias instituciones universitarias a través del enfoque del agente administrativo, del criterio de autoevaluación, del criterio de la evaluación por pares y de las visitas de agentes externos (Royero, 2001). En Estados Unidos, el modelo de acreditación institucional y la visita especializada de distintos grupos profesionales son los más dominantes.

La presentación del contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de Educación Superior, realizada por Royero (1999), revela que en América Latina y el Caribe el uso de modelos de evaluación surge a finales de los años 80 e inicios de los 90. Existen comisiones de distintos modelos: 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).

El balance del citado autor, señala los cambios escenificados en materia de evaluación de la calidad. En su comienzo la atención estuvo en las entradas y salidas del sistema, acorde a modelos tradicionales de eficacia y eficiencia; posteriormente, se han incorporado modelos de evaluación de programas de formación más flexibles y orientados a mejorar. Dichos programas observan diferencias en función del contexto económico y político donde se desarrollan los procesos.

En Latinoamérica, la evaluación predominante en el postgrado es la acreditación, sistema institucional que permite el aseguramiento de la calidad académica. En España, los estudios dirigidos a evaluar la calidad del postgrado han surgido dentro del mismo sistema universitario (López, 2004). Destaca el modelo de evaluación de máster y postgrados de la División de Ciencias de la Educación, 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* y el código de buenas prácticas para Agencias de Evaluación Universitaria desarrollado por la *International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education*.

2.4. Aplicaciones y Funciones de la Evaluación por Programas

Para Stufflebeam y Shinkield (1987), las principales utilidades de la evaluación son:

- Perfeccionamiento.
- Recapitulación.
- Ejemplificación.

Según estos autores, la primera utilización refiere a la información proporcionada para asegurar la calidad de un servicio ó mejorarla. Cuando ésta es la meta principal, la evaluación debería parecerse más al estudio de un caso que a un experimento comparativo. La segunda ventaja, señala informes sumarios o recapitulación; enfatiza los análisis retrospectivos acerca de programas ya concluidos. Suelen ser muy útiles para las audiencias. Por último, la ejemplificación sostiene que las evaluaciones pueden

servir como guía de programas operativos o resumen de sus contribuciones; también ilustran investigaciones concretas o cuestiones teóricas.

La evaluación de la calidad universitaria responde a exigencias internas y a la necesidad frecuente de establecer políticas; requiere de elementos de juicios que ayuden a correctas decisiones. Para Coba (2001), dar cuenta ante la sociedad del rendimiento académico y científico de los recursos puestos a su disposición y facilitar la movilidad y cooperación entre las universidades, en el ámbito nacional y comunitario, son elementos que justifican la evaluación.

Un estudio evaluativo, tiene como fin último la intención de tomar decisiones en determinados contextos sociales. Además facilita la mejora de prácticas y procedimientos en proceso de ejecución, así como sumar o suprimir técnicas específicas. Establece esquemas semejantes en otros lugares, asigna o no recursos financieros y acepta o rechaza un enfoque o teoría para el programa.

Son variadas las utilidades de los resultados de una investigación para la toma de decisiones. Hurtado (2000) entiende que las más significativas son: Mejorar la efectividad de un programa, propuesta o diseño, en término del logro de sus objetivos, su estructura, funcionamiento y metodología. Se hace al retornar al estadio proyectivo y reformular propuestas. Además, optimizar la calidad de los resultados y aumentar la eficiencia del programa, en términos de la relación proceso-resultado y de su pertinencia con respecto al contexto.

Existen algunos elementos negativos a considerar. Según Pelechano (2005), destacan la inmediatez de los resultados exigidos, el valor que poseen los criterios (usualmente, cuando algo se acepta “provisionalmente”, queda para demasiado tiempo), la utilización de los resultados de la valoración como elemento de control y devaluación de los profesionales “no amigos”, la utilización de modelos ajenos a los propios, la selección de “criterios” que inciden en la calificación final, y otras muchas relacionadas con la utilización del poder.

De igual forma, De Miguel y Apodaca (2008), señalan los desafíos de algunos procesos evaluativos externos donde subyace una desconfianza hacia las universidades y una

merma de su autonomía, al perder estas sus protagonismos frente a órganos políticos administrativos que pudieran presentar un carácter especulativo.

Este esfuerzo evaluativo, tendrá utilidades significativas para la Universidad del País Vasco y la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Los resultados serán de vital importancia a los fines del progreso y garantía de sólidos lazos institucionales presentes y futuros, después de transcurridos diez años de convenio entre ambas universidades. Además, la UPV/EHU podrá contar con un insumo importante para conocer las características de los programas doctorales que viene desarrollando en América Latina y establecer acciones de mejora a corto y largo plazo.

2.5. Modelos y diseños de evaluación de programas

2.5.1. Modelos de evaluación: aproximación conceptual

El modelo de evaluación o enfoque evaluativo, como prefiere llamarlo Escudero (2003), designa el marco conceptual que orienta el estudio de un objeto determinado y desde donde se realiza la lectura de la realidad educativa. Requiere de unos fundamentos conceptuales sobre la estructura y funcionamiento del objeto evaluado a fin de garantizar su validez empírica y aplicación práctica.

Para De Miguel (1994), el modelo es el marco referencial para explicar la naturaleza del objeto de estudio, las características y niveles en los que opera. Su objetivo primordial es la representación teórica de los fenómenos a investigar.

Un modelo pueda servir como guía de investigación (De Miguel 1989), si reúne al menos cuatro notas:

- a) Estar fundamentado en una teoría y explicitar claramente las relaciones entre los fenómenos intervinientes,
- b) Especificar las variables operacionalmente,
- c) Precisar la validez empírica del modelo, y

d) Validar y generalizar las aplicaciones del modelo.

Si el marco propuesto no logra reunir estas cuatro notas, presenta limitaciones para ser considerado como modelo. En general, nos dice Bausela (2003), los modelos son cada vez más complejos en el tiempo, por estar sometidos a una constante ampliación de las perspectivas de análisis que han transitado de planteamientos cuantitativos, con rasgos exclusivos y excluyentes, a enfoques cualitativos o a perspectivas en las que se prioriza la complementariedad o el pluralismo.

La abundante literatura dificulta una tipología de los modelos educativos. Bausela (2003) indica las categorías basadas en tres criterios fundamentales: a) la metodología empleada para establecer la verdad, b) el papel asignado en el proceso de evaluación al orientador-evaluador y c) los objetivos que persiguen su orientación básica.

Por su parte House (1978), en Royero (2001), realiza una taxonomía sobre modelos de evaluación educativos que resume en ocho modelos:

- Modelo de análisis de sistemas.
- Modelo de objetivo conductual.
- Modelo de toma de decisiones.
- Modelo de libre meta.
- Modelo de crítica del arte.
- Modelo de acreditación y certificación.
- Modelo de evaluación por adversarios.
- Modelo transaccional.

A pesar de esta importante clasificación, algunos autores (Montenegro, 1996; Stufflebeam, 1985; citados por Royero 2001), expresan que no obstante la variedad de concepciones, no todas constituyen verdaderos modelos, por su poca racionalidad sobre la naturaleza misma de la evaluación. Por esta razón, Royero (2001), los clasifica en

métodos o modelos pseudo evaluativos, cuasi evaluativos y los verdaderamente evaluativos.

Los modelos pseudo evaluativos no revelan las verdaderas conclusiones, la falsifican o clasifican de modo selectivo, aún recogiendo rigurosamente la información. Los cuasi-evaluativos, buscan resolver un problema concreto mediante una metodología adecuada sin enjuiciar el valor y el mérito de lo analizado.

Los verdaderamente evaluativos estudian bajo una visión integral y sin prejuicios, los elementos de un sistema institucional con el fin de mejorarlo. Algunos de los modelos que se ajustan a esta categoría, según Montenegro (1996, citado por Royero, 2001) son: la planificación evaluativa (Cronbach, 1982); la evaluación orientadora hacia el perfeccionamiento (Stufflebeam, 1967); el modelo de Robert Stake (1967); el método de Owens y Wolf (1973); el modelo holístico (Hamilton, McDonald, Parlett Stake, 1977) y el modelo de Scriven (1982).

En función de los enfoques teóricos adoptados como marco referencial para emitir juicios de valor sobre el programa, De Miguel (1994) plantea que los modelos evaluativos pueden clasificarse, acorde con los siguientes criterios:

1. *Enfoques centrados sobre la finalidad:*
 - a) Modelos centrados en la evaluación de resultados.
 - b) Modelos orientados a las audiencias implicadas.
 - c) Modelos enfocados hacia las decisiones.
 - d) Modelos evaluativos sobre costos resultados.

2. *Enfoques centrados sobre el criterio de valor:*
 - a) Modelos centrados sobre la eficacia.
 - b) Modelos centrados sobre la eficiencia.
 - c) Modelos centrados en los participantes.
 - d) Modelos Profesionales.
 - e) Modelos orientados hacia la calidad total.

3. *En función del rol que desempeña el evaluador:*

- a) Modelos de evaluación ex ante/ ex post.
- b) Modelos de evaluación interna/externa.
- c) Modelos orientados hacia la evaluación sumativa/formativa.

Estas diversas perspectivas constituyen un valioso arsenal conceptual para el investigador, al momento de analizar los fines del proceso evaluativo y los resultados esperados.

La alternativa más adecuada parece ser aquella donde se integren elementos o atributos de distintos paradigmas, según el objeto, objetivos y contexto de cada proyecto. Aunque en la práctica evaluativa, según Mateo (2000), pierde vigencia la preocupación por la clasificación paradigmática de los modelos, priorizando elementos de índole académicos en la definición, aún conserven sus orientaciones características.

Los diversos enfoques confirman el planteamiento de Mateo (2005), quien sostiene que el profesional de la evaluación puede aproximarse a la realidad educativa desde diferentes perspectivas de indagación, así como usar diversos modelos y recoger las informaciones a través de una gran variedad de técnicas. Esta realidad obedece a “distintas respuestas que pueden darse a las interrogantes planteadas desde las dimensiones ontológicas y epistemológica, y desde distintas concepciones de la naturaleza humana” (p. 138).

Según el citado autor, las dimensiones ontológicas se refieren a la naturaleza de los fenómenos y su grado de estructuración. Expresa la controversia de si la realidad social es algo externo a las personas o se impone desde afuera. Esta afirmación nos recuerda un planteamiento clásico de los inicios de la Sociología como ciencia, específicamente a las Reglas del Método Sociológico de *Emile Durkheim (1987)*, quien afirmaba que los hechos sociales debían ser estudiados como cosas externas al individuo que terminan imponiéndose sobre él.

Continuando con Mateo (2005), las dimensiones epistemológicas plantean la forma de adquirir el conocimiento.

“El investigador ha de contemplar la posibilidad de que el conocimiento sea tan complejo y objetivo que tenga que adoptar la perspectiva de un observador externo, así como métodos propios de las Ciencias Naturales, o bien, por el contrario, puede considerar que el conocimiento es subjetivo, personal o único, lo que podría requerir un compromiso una experiencia compartida con las personas implicadas, y por tanto, una menor atención a los métodos físico-naturales” (p. 138).

Estas expresiones nos vuelven a remitir a clásicos de la sociología y a viejas discusiones positivistas de aplicar conceptos y métodos de las Ciencias Naturales a las Ciencias Sociales, ante las características pocos “objetivistas” de los fenómenos de sociedad, planteamientos superados por la historia misma de la sociología y su producción científica.

Por último, en cuanto a las concepciones sobre la particularidad de la naturaleza humana, el citado autor sostiene que la relación entre los seres humanos y su entorno, puede ser asumida con pasividad por las personas en relación al contexto (respuesta mecánica), o bien con capacidad y autonomía para tomar sus propias decisiones e iniciar acciones (determinismo o voluntarismo).

2.5.2. *Diseño Evaluativo*

Es frecuente la falta de precisión en el uso de los conceptos modelo y diseño. De Miguel (1989) realiza una distinción entre ambos: Modelo es la representación formal de una teoría que se considera adecuada para investigar un problema; el diseño en cambio, alude a la planificación del proceso mediante el cual se llevará a cabo la investigación. Mientras el modelo apunta al enfoque teórico sobre el problema, el diseño hace referencia al proceso metodológico a 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. 2001). Por tanto, la revisión conceptual permite afirmar que el modelo a utilizar en una evaluación de programa depende del tipo de información relevante para los fines.

La investigación evaluativa o evaluación de programas ha ido perfilándose como una metodología concreta en los últimos años. Según Bausela (2003), esta posee una terminología propia, un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas y un proceso específico.

Existen múltiples puntos de vista o paradigmas acerca de cómo debe conducirse la investigación. Los criterios más divulgados para clasificar los diseños evaluativos, a juicio de De Miguel (1997) son:

1. En función del enfoque o paradigma adoptado:

- a) Diseño Pre ordenado.
- b) Diseño Respondente.

2. En función del nivel de control sobre las variables del programa:

- a) Estudios observacionales.
- b) Estudios Selectivos.
- c) Estudios Cuasi experimentales.
- d) Estudios Experimentales.

3. Diseños en función del procedimiento de Control:

- a) Diseños comparativos.
- b) Diseños no comparativos.

A simple vista se observa la variabilidad en los criterios. El acento plural enriquece el debate metodológico y ofrece alternativas a la comunidad de investigadores.

El diseño en la evaluación lo presenta De Miguel (1997), a través de un sencillo esquema sobre las preguntas básicas: ¿Qué evaluar?, ¿para qué?, y ¿cómo?, expresado en Tabla 3.

Tabla 3. Preguntas que se deben responder en el diseño de una evaluación

Preguntas	Problemas	Delimitar
¿Qué?	¿Qué debemos evaluar?	Criterios y aspectos de la evaluación
¿Para qué?	¿Con qué finalidad	Propósito y utilidad de la evaluación
¿Cómo?	¿Quiénes nos deben proporcionar la información?	Fuentes y/o agentes de evaluación
	¿A través de qué medios o procedimientos?	Instrumentos y técnicas de evaluación.
	¿En qué momento? ¿Con qué periodicidad?	Temporalización implementación de la evaluación

Fuente: Adaptado por De Miguel (1997). Criterios para la evaluación del profesorado universitario. Estudios y Documentación. N. 1 Oviedo. Dpto. de Ciencias de la Educación.

2.5.3. *El Modelo Respondente: Marco Teórico de la Evaluación*

El modelo Respondente es un término popularizado por Stake en 1975 y “se corresponde con una nueva propuesta de este autor en un notable giro desde posiciones positivista a otras de corte humanístico (Mateo, 2005: 150). Para este autor, la estructura sustancial de esta evaluación se apoya en cuatro grandes elementos:

- Los problemas: Para Stake identificar problemas supone aproximarse a una situación compleja y muestra necesidades de urgencias. El evaluador precisara de una comunicación significativo de los evaluados para identificar, comprenden y definir las áreas problemáticas.
- El diseño para la recogida de información. Es un factor organizado del modelo.
- Los observadores. Constituyen la base para la recogida de información significativa. Stake les concede importancia máxima en el desarrollo del modelo.

- Validación. Para Stake supone recogida amplia de información, proveniente de múltiples fuentes realizada por varios agentes.

Es oportuno conocer las características que Guba y Lincoln (1982, cit. Por Bartolomé, 1999) para este tipo de evaluación, en contraste con la Preordenada, o por objetivos, propia de los modelos clásicos. (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Características de los tipos de evaluación Pre ordenada y Respondente

Criterios	Tipo de Evaluación	
	Pre ordenada	Respondente
Orientación	Formal	Informal
Perspectivas de valor	Singular: consensual	Pluralística: Posibilidad de conflicto
Diseño para la evaluación	Metas del programa: objetivos, hipótesis, pre concepciones del evaluador	Cuestiones que conciernen a la audiencia: actividades del programa;
Cuando se define	Si comienzo de la evaluación	Nunca; en continua construcción
Rol del Evaluador	Estimulador de los sujetos para una ejecución de prueba	Estimulado por sujetos y actividades
Métodos	Objetivos. Por ejemplo, pruebas	Subjetivos. Por ejemplo, observaciones
Comunicación	Formal; informes	Informal
Feedback	A intervalos discretos. A menudo al final	Informal y permanente de acuerdo a las necesidades
Forma del feedback	Informe escrito, identificando variables y estableciendo relaciones. Interpretación simbólica	Descripción narrativa, a menudo oral, comunicación holística
Paradigma	Psicología experimental	Antropología, periodismo, poesía

Fuente: Guba y Lincoln (1982, p. 28 cit. Por Bartolomé 1999: 74).

Para Stake, (1983) en Bartolomé, (1999) la evaluación Respondente o de Réplica distingue por los siguientes aspectos:

1. Orienta directamente a las actividades del programa más que a los propósitos de este.

2. Responde a las exigencias de información de la audiencia.
3. Al informar sobre el éxito y fracaso del programa alude a las diferentes perspectivas de valor de las personas en torno.

Las características del modelo Respondente, según Stake (1967, 1973) en Arias (1997), son el juicio completo, el esquema para la recopilación de los datos y el análisis. La descripción debe abarcar la totalidad del programa, desde los antecedentes hasta los resultados. Entorno al juicio, las evaluaciones deben reflejar los méritos y defectos percibidos por los grupos que tienen interés en el programa.

En palabras de Stake (2007: 86):

“Todos los estudios de evaluación son estudios de casos...Cuando se dedica de lleno a la función de evaluador de programas, el investigador en estudio de casos elige unos criterios determinados o conjunto de interpretaciones, mediante los cuales se revelaran las virtudes y los defectos, los aciertos y los errores del programa. El evaluador mas cuantitativo normalmente destaca los criterios de productividad y efectividad y, para presentar sus argumentos, utiliza mediciones en una serie de escalas.”

Este diseño marca las pautas para recoger las opiniones y juicios de todos los implicados en las dos ediciones del Programa Psicología y Educación, a través de diferentes procedimientos complementarios (cuantitativos y cualitativos). La finalidad básica de la evaluación (Stake, 1987, en López 2004) es responder a las necesidades de información de la audiencia a partir de las diferentes perspectivas de valor.

Las características del modelo Respondente de Stake resumidas por Stufflebeam y Shinkfield (1993) en Arias (1997), son presentadas en Tabla. 5.

Tabla 5. Principios fundamentales de la responsive evaluation de Stake.

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

Fuente: Stufflebeam y Shinkfield (1993) en Arias (1997).

Tabla 6. Información necesaria para efectuar la evaluación

Base	Intenciones	Observaciones		Normas	Juicios
Lógica			Antecedentes		
			Transacciones		
			Resultados		
	Matriz de descripción			Matriz de juicio	

Fuente: Stake (1967) en Arias (1997).

Para Stake (1967), en Arias (1997), es necesaria una recogida de información que permita la descripción y el juicio. Una interpretación de este modelo la encontramos en Stufflebeam y Shinkfield (1989) en Bartolomé (1999), a partir de la cual presenta la siguiente síntesis:

La tabla 6 aprecia la dimensión vertical de la matriz descriptiva compuesta por: los antecedentes (informaciones más relevantes sobre el historial, condiciones ya existentes antes de la enseñanza y del aprendizaje), las transacciones de la enseñanza (operaciones didácticas, contactos de los estudiantes con los profesores, los tutores, miembros del equipo directivo, otros estudiantes...) y los resultados que incluye los buscados y los no indagados; los evidentes y los confusos, los que afectan a los estudiantes y los que afectan al resto de participantes.

La dimensión horizontal son las intenciones (todo lo que se planea) y las observaciones (lo que se realiza y ha podido anotarse).

El análisis de la matriz se realiza a través de la congruencia, se intenta averiguar si hay discrepancia entre las intenciones, lo sucedido y la contingencia (identificando las relaciones entre los antecedentes y las transacciones y entre estas y los resultados).

En la matriz de juicios se encuentra también normas. Estas últimas son los criterios explícitos para valorar la calidad de un programa y pueden partir de convicciones personales o de características de programas que se consideran satisfactorios. Los juicios se obtienen a partir de la comparación de todas las informaciones anteriores.

Para Mateo (2000), el modelo Respondente de Robert Stake (1975) rompe el esquema objetivista al considerar que las mediciones por sí mismas, no proporcionan una base para el mejoramiento de un programa; esta propuesta responde a situaciones reales de los sujetos implicados. Desde esta perspectiva, el evaluador informa lo que ve, sin inferir conclusiones evaluativas y asume la variación de los objetivos del programa con el fin de ofrecer una visión más completa, en atención a los problemas planteados.

La revisión teórica realizada por Apodaca (1992) acerca de este modelo, explica que el proceso concreta en doce pasos o etapas, cuyo sentido de la progresión considera movimientos hacia atrás y hacia delante, de manera flexible. A continuación, siguiendo este autor, se realiza un resumen de su propuesta.

1. Contratación. Supone: identificar el cliente o entidad que será evaluada, establecer el propósito de la evaluación, constituir y delimitar el 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 y ser explícitos con ellas con relación a la metodología y confidencialidad.

2. Organización, toman en cuenta los siguientes aspectos:
 - a) Seleccionar y entrenar equipos de evaluadores. Sensibilizarles; el instrumento humano es el más fundamental.
 - b) Facilitar la entrada de los evaluadores y negociar la aprobación.
 - c) Arreglos logísticos.
 - d) Valoración de los factores locales y políticos.
3. Identificar las audiencias. Define como persona o grupo sometida a riesgo por la evaluación: agentes, beneficiarios (personas que ganan) y víctimas (personas negativamente afectadas por la evaluación). Es aconsejable establecer estrategias de búsqueda continua, por las situaciones cambiantes a lo largo del proceso y formalizar condiciones de acuerdo.
4. Desarrollar al interior del grupo construcciones articuladas. Es decir, establecer círculos hermenéuticos.
5. Ampliar las construcciones a través de nuevas informaciones. Trata de establecer, los círculos con nuevos datos.
6. Identificar cuestiones resueltas por consenso.
7. Priorización de las cuestiones no resueltas.
8. Recolectar información. Aplicar instrumentos, entrenar en la negociación para utilizar más círculos hermenéuticos.
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.

Este esquema de Apodaca (1992) ofrece una visión integral y una valiosa propuesta metodológica que debe ser referente de primer orden en las evaluaciones. La prima de la rigurosidad le imprime solemnidad propia del método científico, articulación minuciosa de todos los elementos y un sentido de búsqueda permanente que compromete al investigador con la verdad.

Para Arnal, del Rincón y Latorre, (1994) en Mateo (2000), el rol del evaluador en el modelo Respondente, es atender de manera integral las demandas de las distintas audiencias, negociar con los implicados la forma cómo se debe proceder; por lo tanto, el juicio sobre el éxito o fracaso de un programa expresa a través de las perspectivas de los informantes. El proceso orienta hacia la evaluación del significado que el programa tiene en las audiencias; utiliza estrategias principalmente de tipo cualitativo interpretativo. El diseño debe ser lo suficientemente flexible para acomodarse a dinámicas que se generan en el transcurso de la evaluación. Según De Miguel (2003), el diseño Respondente permite reconducir cada etapa del proceso en función de las observaciones realizadas.

2.5.3.1. Rol de las Audiencias implicadas

La importancia de las audiencias implicadas en la evaluación institucional de la calidad, ha sido reconocida por muchos autores (Apodaca, 1992; Apodaca y Grand, 2002; Arias, 1997; De Miguel, et al., 2003; Mateo, 2000; Osoro, 1995) quienes destacan que los datos aportados desde los propios sujetos están libres de sesgos. La evaluación proporciona resultados cuya meta final será la mejora de la institución o unidad.

Según Arias (1997), al definir estas audiencias prioritarias se reconoce la posibilidad de un doble propósito, evaluación formativa y sumativa de Scriven (1967). Los responsables directos proporcionan información relevante de forma que permite su mejora en los procesos de planificación y desarrollo en los programas de doctorado – función formativa – y a los administradores y autoridades académicas acerca del valor de los programas ofrecidos por la universidad – función sumativa-.

Este autor identifica dos tipos de audiencia: la interna que tiene relación directa en las actividades de la institución (alumnos, profesores, personal de administración y servicios) y la externa en la cual se incluyen a los gobiernos y la clase política, empresarios, antiguos alumnos y comunidad en general.

El factor humano como criterio esencial en la estimación de la calidad y los procesos estratégicos de intervención social se impone.

Resumen

Evaluación es la construcción de un tipo de conocimiento axiológico en relación con un objeto (De Miguel y Apodaca, 2009).

Este concepto tiene una interesante evolución histórica; planteada por Stuffebleam y Sinkfield (1987) a través de cinco grandes etapas: 1) El periodo pre-Tyler, que abarca hasta 1930, 2) La época tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945, 3) La época de la inocencia, desde 1946 hasta 1957. 4) La época del realismo, periodo 1958-1972 y 5) La época del profesionalismo, desde 1973 hasta el presente.

La evaluación de programa precisa del autoestudio, la revisión interna y revisión externa (Arias, 1997). Nos resulta oportuno el balance de las conclusiones de Royero, (2001) en torno a la evaluación de la calidad en los servicios de Educación Superior. En sus inicios la atención enfocó las entradas y salidas del sistema, en respuesta a modelos tradicionales de eficacia y eficiencia; posteriormente, incorporan modelos de evaluación de programas de formación más flexibles y orientados a la mejora.

Por último, se realizó una prolija descripción del Modelo Respondente y sus procedimientos. Este modelo es seleccionado como marco conceptual de este estudio, aunque se está consciente que probablemente no se logre alcanzar una sistemática con tantos detalles, aunque si un análisis descriptivo a partir de la información obtenida.

CAPÍTULO III
EL DOCTORADO Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN.....	85
1. EL DOCTORADO Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.....	85
<i>1.1. La Formación Doctoral.....</i>	<i>85</i>
<i>1.2. Formación de Doctores en el Contexto Internacional</i>	<i>89</i>
<i>1.3. Formación Doctoral en el Contexto Iberoamericano</i>	<i>95</i>
<i>1.4. Formación Doctoral en España</i>	<i>98</i>
<i>1.5. La Investigación y los Programas Doctorales en República Dominicana.....</i>	<i>105</i>
1.5.1. La Investigación Dominicana.....	105
1.5.2. El Doctorado en República Dominicana	109
2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DOCTORALES
113	
<i>2.1. Evaluación de los diseños de los Programas Doctorales.....</i>	<i>113</i>
<i>2.2. Calidad y Evaluación de los Programas Doctorales.....</i>	<i>119</i>
2.2.1. Calidad de los Programas	119
2.2.2. Evaluación de los Programas	120
RESUMEN	125

Introducción

En este capítulo se pretende explicar la formación doctoral como aspecto fundamental para el avance del conocimiento científico, el entrenamiento en investigación y como respuesta a las necesidades del mercado, en el marco del camino iniciado por las universidades, dentro del proceso de la globalización y competitividad mundial (Cruz, 2007; Morle, 1996; Pelechano, 2005; Schelle, 2009). Así mismo se analiza la concurrencia de los programas doctorales en países ajenos a su lugar de origen, o que apelan a la enseñanza on-line para la captación de alumnos. El doctorado internacional en Iberoamérica, España y República Dominicana son valorados a partir de sus ofertas, indicadores estadísticos, tipos de programas, marcos legales, entre otros elementos.

La investigación y el doctorado en el país tienen un tratamiento especial, por tratarse del lugar de ejecución del programa evaluado. Ambos elementos muestran escaso nivel de desarrollo en el territorio nacional. Por último, se discuten los conceptos de evaluación y calidad referidos a los programas de tercer ciclo (Arias, 1997; De Miguel 2001) y se ofrecen los resultados más relevantes de evaluaciones realizadas a diversos programas doctorales. La calidad es abordada desde una visión formativa y como programa.

1. EL DOCTORADO Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

1.1. La Formación Doctoral

El doctorado es el mecanismo fundamental previsto por la universidad para la formación de investigadores. Está dedicado a estudios avanzados y originales, generando aportes significativos al acervo de una disciplina, tras superar distintos niveles de complejidad que permitan avanzar en las fronteras de un campo del conocimiento (Cruz, 2007).

El entrenamiento del doctorado incluye cursos especializados y culmina en la realización de Tesis Doctoral o disertación de un estudio excepcional, que como nos dice Sierra Bravo (2002), según su naturaleza sustantiva, constituye una investigación científica. Representa una contribución significativa al conocimiento y obtención del apreciado título de doctor.

El desarrollo de la investigación requiere de la existencia de una comunidad científica bien formada y motivada. Para Sebastián (2003), los recursos humanos son el factor principal de calidad y pertinencia.

El origen del grado de doctor parece estar relacionado con la universidad a inicios del siglo XIII en Italia (Bolonia) y tendría que ver con la realización de la obra maestra en una sociedad de oficios y el logro de la independencia profesional (Pelechano, 2005). Su comienzo es fundamentalmente gremial. En una primera etapa no se diferenciaba entre los términos Doctor, Magister y Profesor, pero en poco tiempo Doctor adquirió su carácter de categoría en el gremio de enseñantes. (Rodríguez y Segura, 2010).

Encarna el último eslabón en la formación y su declaración pública autorizaba para enseñar los contenidos científicos y las tendencias del pensamiento existentes e investigar asuntos novedosos.

Para Morles (1996), las referencias iniciales se encuentran en el apogeo del cristianismo en el Siglo XII, con los denominados doctores de la iglesia, título otorgado como constancia de la presencia de una personalidad eclesiástica sobresaliente 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.

Desde el principio se diferencia el doctorado universitario y el eclesiástico: el primero es adquirido por examen o estudios sistemáticos, mientras que el segundo es honorífico. En ambos hay una connotación importante, mantenida en el tiempo: para ser doctor hay que ser docto, persona culta, sabia, personalidad honorable. Hoy doctorado es indicador de alta capacitación profesional en algún sector de la ciencia, la tecnología o el arte y un símbolo de status social.

El Compendio Mundial de la Educación, del Instituto de Estadística de UNESCO (2009), presenta la Clasificación Internacional Normatizada de la Educación (CINE, 1997), la cual ofrece un marco general que permite clasificar los programas de educación sobre la base de su contenido. Los programas del nivel 6 conducen a estudios avanzados e investigaciones originales, y no se basan únicamente en cursos. Por lo

general, requieren presentar una tesis o disertación que se pueda publicar, fruto de una investigación original y que represente una contribución significativa al conocimiento.

Gobiernos y consejos de educación de los países desarrollados buscan optimizar sus sistemas doctorales, a fin de mantener o mejorar su posición competitiva. La sociedad del conocimiento, caracterizada por acelerados cambios, rápida obsolescencia de los saberes y globalización de las economías, hace que la movilidad de personas y servicios aumente y que se produzcan cada vez más redes de colaboración entre países y empresas (Schelle, 2009).

En un mundo interdependiente, los programas doctorales y su actividad de investigación, deben contribuir a fortalecer los vínculos del entorno académico y científico, así como a los sectores productivos. Según Ríos (2002), el establecimiento de nexos académicos con instituciones similares dentro y fuera del país facilita la movilidad de especialistas, el intercambio de información y experiencias, y el enriquecimiento mutuo. Con los progresos en las tecnologías de la información el trabajo interdisciplinario se hace más efectivo.

Para Cruz (2007), los propósitos de los doctorados en el modelo europeo y en el anglosajón son:

- El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.
- Entrenamiento intensivo en investigación.
- Formación altamente cualificada en un campo profesional, aunque supone que las especializaciones y las maestrías debieran suplir ese propósito. De hecho, Estados Unidos ofrece el título de Ed. D (Doctor en Educación) como alternativa al Ph.D. ofreciendo una formación más práctica y pertinente en campos del ejercicio profesional. Los dos tipos de programas solo difieren en los requisitos de admisión.
- Formación general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, comunique mejor más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre autonomía intelectual.

- Respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Tiende a modificar el punto de vista tradicional de que el postgrado debería responder, preferencialmente, a las necesidades del alumno.

Estos planteamientos confirman que los fines y propósitos del doctorado promueven en los alumnos la autonomía intelectual, la disciplina académica, capacidad investigativa y actitud de apertura.

Doctorado es investigación; por ende son estructuras formativas destinadas a vigorizar el campo científico. La ciencia en su conjunto puede ser considerada como un enorme programa de investigación dotado de la regla heurística de diseñar supuestos que tengan más contenido empírico que sus predecesoras: “La historia de la ciencia es la historia de los programas de investigación, más que la historia de las teorías” (Lakatos, 1976: 10, en Gómez, 2005).

La integración de una cultura de investigadores descansa en el conocimiento de múltiples elementos, como el conocimiento de su oficio, sus costumbres colectivas, en los valores y creencias profesionales y en las tradiciones del trabajo en las que participan. (Jiménez, 2009).

Según éste autor, en la formación de investigadores como una cultura pueden apreciarse dos dimensiones. Primero, las acciones de los académicos para constituirse profesionalmente, incorporando ciertos rasgos de sus trayectorias: creencias, funciones y sus valoraciones respecto al oficio. Segundo, incorporan los legados fundacionales en estas dinámicas, integradas por los conocimientos disponibles en ese contexto, infraestructura favorable y las acciones para transmitir la herencia cultural de una comunidad.

La formación de investigadores lleva implícito el peso de la matriz epistémica regente. El comportamiento diferencial de los focos culturales privilegia una línea de pensamiento y esta a su vez, define el camino que sujetos cognoscentes deberán transitar para conquistar la ciencia. En otras palabras, la formación es el camino para llegar a ser el que se es y la investigación constituye ese camino. Así investigación es análoga a formación. Ambas son crisoles de donde emerge la idea del desarrollo y la posibilidad de evolución (Fontaines, Camacho, y Finol, 2009).

Autores como Bellavista, Bordono, Guardiola y Méndez (1995), entienden que la investigación es una actividad compleja, por tanto no hay una medida adecuada de la eficacia científica. Proponen un conjunto de indicadores, para cubrir los distintos aspectos del rendimiento. Señalan por ejemplo, que la cantidad de publicaciones se utiliza en muchos casos como una herramienta para evaluar la actividad científica. “En comunidad académica estadounidense, algunos departamentos aumentan los sueldos a aquellos miembros que publican. Algunos solo promocionan a sus miembros si publican trabajo” (p.62).

Para Matus, Mascareno, y Kaulino, (2006:4), “mediante organizaciones, como universidades y nuevos centros de expertos, la ciencia como modo de comunicación especializados de la sociedad mundial, gana en anclaje regional”. Sin dudas, la universidad tiene el desafío de redimensionar los horizontes de la ciencia en el marco de sus acciones investigadora a través de los postgrados.

1.2. Formación de Doctores en el contexto internacional

El Compendio Mundial de la Educación del Instituto de Estadística, UNESCO (2009), analiza la demanda en Educación Superior y el incremento del número de estudiante de educación terciaria, cifra que pasó de 100.8 millones a 152.5 millones en el periodo 2000-2007; para un aumento promedio anual del orden del 4.6%. Significa que el número medio de estudiantes terciarios duplica cada 15 años. La expansión es más intensa a partir del año 2000, con 51.7 millones de alumnos matriculados en un periodo de siete años.

Este crecimiento afecta a las personas y la sociedad en su conjunto. A nivel individual, cursar y concluir este nivel educativo permite acceder a nuevos conocimientos, competencias y calificaciones, lo que facilita el acceso a empleos. En términos de la sociedad, los graduados pueden contribuir al acervo de capital humano (conocimientos y competencias de alto nivel), esenciales para el mercado laboral equilibrado y el buen funcionamiento de la economía, la sociedad civil y los gobiernos.

Según Cruz (2007), la formación de doctores se vincula a las transformaciones radicales de los sistemas de Educación Superior y las universidades en América del Norte: *Standford*, *Arizona State University* (ASU), *New York University* (NYU),

Massachusetts Institute of Technology (MIT) y en Europa, en especial Alemania y Reino Unido (*Dublín University, University of Oxford*). Este autor señala cambios en los esquemas de funcionamiento, como la eliminación de los departamentos y creación de institutos multi y trans disciplinares, los cuales animan a ir más allá de sus propias disciplinas, trabajan en equipo, son más creativos e innovadores. La tendencia es a pensar y trabajar en grandes proyectos de investigación alrededor de cinco áreas del conocimiento (ciencias biológicas, materiales, energía y medio ambiente, informática y computación). Martos (2008), señala que las nuevas fronteras científicas surgen en campos inter y multidisciplinares: Cirugía robótica, Biotecnología, Neurociencia, entre otras.

En este escenario de cambios y altas expectativas, la formación doctoral enfrenta desafíos en sus respuestas a las nuevas reglamentaciones del sistema de producción del conocimiento que debe ser mucho más integrador y abierto. Para Cruz (2007), 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.

Un ejemplo de innovación lo constituye el Proyecto ALFA UE-AIESA Postgrado y Doctorados a Distancia en Educación, presentado a la Comisión Europea, Convocatoria de octubre (2004). La finalidad principal, según Álvarez y Lozada, (2009) es crear un programa de movilidad e intercambio de postgrados y doctorados en educación entre universidades de América Latina y de Europa.

Las autoras citadas, plantean dos grandes factores identificados en América Latina:

- a) La escasez de doctores en las universidades latinoamericanas redonda en carencia de programa de doctorados y en la falta de enlace entre programas de posgrado existente con los futuros programas.
- b) La necesidad de mejorar el reconocimiento académico de la cooperación euro-latinoamericana en materia de postgrado (máster/maestrías).

El Proyecto ALFA-EU-AIESAD tiene el apoyo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España); la Asociación Iberoamericana de Educación

Superior a Distancia (AIESAD), esta última con más de cincuenta instituciones de Educación Superior a Distancia; y la participación directa de seis universidades de Europa y América Latina.

En términos estadísticos, el doctorado internacional muestra la siguiente relación: en la mayoría de los países para los que se dispone datos, un porcentaje inferior al 2% de la población en edad elegible, ha completado este grado educativo. Suiza y Suecia exhiben las tasas más altas de graduación del orden del 3.7% y 3.6% respectivamente. Le siguen Portugal (3.4%). Finlandia (2.7%), Alemania (2.5%) y el Reino Unido (2.2%). En Estados Unidos, el sistema de educación terciaria produjo más de 60,600 graduados en el año 2007, la cifra más alta de todo el mundo. Sin embargo, la tasa de graduación para este nivel se mantiene en el 1.5%. (Instituto de Estadísticas de UNESCO, 2009).

Álvarez y Lozada (2009), afirman que en los programas de doctorados:

“los estudiantes hombres exhiben tasas de graduación más altas que las estudiantes mujeres en todos los países que reportan datos, en la excepción de los siguientes 19: Barbados, Belarus, Brasil, Bulgaria, Croacia, Chipre, Estonia, Islandia, Israel, Italia, Kirguistán, Lituania, Mongolia, Myanmar, la República de Moldavia, Tailandia, la ex República Yugoslavia de Macedonia, Estados Unidos y Uruguay” (p. 26).

Esta información no ha de extrañar debido a las ancestrales diferencias de género y a que la historia de la ciencia, ha estado dominada por el sexo masculino. Según la Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010), una investigación en la Universidad de Barcelona demuestra que aunque se están igualando los hombres y mujeres que terminan la tesis doctoral, la mayoría de directores de tesis y miembros del tribunal de evaluación, siguen siendo hombres.

Un acercamiento a los programas doctorales muestra diferencias significativas en los procesos de enseñanza, estructura y el diseño metodológico en la investigación, en los formatos de las herramientas científicas del levantamiento de informaciones y el análisis de datos. Para Schelle (2009), ésta heterogeneidad responde a diversos factores: Preferencias educacionales entre las universidades; pluralidad de disciplinas científicas,

cuyos resultados óptimos no necesariamente se alcanzan con los mismos métodos educativos; tradiciones educativas de cada país; entre otros.

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

- Un programa individual basado en una relación o un acuerdo de cooperación (generalmente formal) entre un supervisor y un estudiante de doctorado. Este modelo de aprendizaje no incluye un período de cursos.
- Un programa estructurado en dos fases: una fase de enseñanza (cursos o módulos obligatorios y voluntarios) y una fase de investigación. Estos se realizan dentro de grupos de investigación o una escuela de doctorado.

Existen coincidencias al señalar las estrategias más comunes del doctorado (Cruz, 2007; Nebot 2008): Alta calidad, orientación internacional, procesamiento y transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios, tutorías y carácter internacional.

La tabla 7 presenta las características de los doctorados en diferentes regiones del mundo en cuanto a acceso, estructura curricular, énfasis y marco de referencias (Cruz, 2007).

Tabla 7. Características de los doctorados por regiones del mundo

	EUROPA NO CONTINENTAL	EUROPA CONTINENTAL	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	AMÉRICA LATINA
RELACIÓN CON ESTRUCTURA EDUCACIÓN SUPERIOR	Acceso directo desde 2º. Ciclo	Acceso directo desde 2º. Ciclo	Acceso restringido desde Máster	Acceso restringido desde Magíster Acceso directo desde 2º. Ciclo (ie, Colombia)
ESTRUCTURA CURRICULAR	Flexible Centrada en alumno No escolarizada	Flexible Centrada en alumno Centrada en Profesor (ie, Alemania) Semi-escolarizada (ie, España)	Flexible Centrada en objeto de conocimiento Escolarizada	Estructurada Centrada en relación profesor, tutor/ alumno Escolarizada
ÉNFASIS	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento
MARCO DE REFERENCIA	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria Control estatal (ie, Francia, España)	Autonomía universitaria	Control estatal

Fuente: Cruz (2007).

En los Países Anglosajones los cursos doctorales, con una duración mínima de tres años, se acreditan con el D.Phil. ó con el Ph.D. Este último es un concepto relativamente nuevo en Gran Bretaña, en donde por tradición centenaria, los títulos de doctor llevaban adscrito el nombre de la escuela o de la facultad (DD, doctor en teología, MD, doctor en medicina, LLD, doctor en leyes, Dmus, doctor en música). El título acredita autoridad en un campo del conocimiento y capacidad demostrada de investigación. Para acceder a estos estudios se requiere haber superado un conjunto de requisitos académicos, y en ocasiones, pueden exigir la obtención de un máster.

Estados Unidos y Europa desarrollan políticas de modificación y sincronización internacional, con el propósito de comparar nivel y valor de programas y títulos de doctorados, además de poder competir con otros países 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 implementan una política de acuerdos para la unificación de la enseñanza universitaria y valoración comparable de títulos, sin perder la diversidad. Se establece que la investigación avanzada y la formación de investigadores por medio de programas de doctorados forman parte esencial en la constitución de la sociedad de conocimiento, y para fomentarla es 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.

Otra tendencia es la creación de doctorados innovadores. Se refiere a los Doctorados Profesionales, más basados en la colaboración universidad industria y en la cooperación europea e internacional (doctorados conjuntos o europeos). Lo esencial 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. Están más dirigidos a encajar la investigación de manera reflexiva dentro de una práctica profesional.

Al respecto Licha (1996), llama la atención sobre la tendencia a que los propios profesores se conviertan crecientemente en emprendedores o empresarios (que es el término usado para designar a los académicos que están comprometidos con el desarrollo de investigación de interés comercial).

No obstante las diferencias entre los doctorados profesionales y los PhD (este último con mayor énfasis en la investigación), consideran los mismos estándares para ambos, aseguran el mismo alto nivel de calidad y el componente principal de todos sigue siendo una investigación original (Nebot, 2008).

1.3. Formación Doctoral en el Contexto Iberoamericano

El desarrollo de la investigación en universidades latinoamericanas responde a condiciones históricas, académicas y presupuestarias muy heterogéneas. Su función está desigualmente valorada por el escaso número de investigadores existentes y el bajo porcentaje de doctores entre el profesorado de Educación Superior. En algunos países existen políticas explícitas para aumentar y mejorar la formación de docentes e investigadores, siendo la formación doctoral crítica en este proceso, ya que mientras la demanda aumenta exponencialmente, la oferta no opera conforme a esta lógica (Martos, 2008; Sebastián, 2003).

Para Sebastián (2003), la oferta española es superior a la de toda América Latina. El mayor porcentaje le corresponde a Brasil que representa el 40% del total de la región; Brasil y México el 60% y estos dos países junto con Cuba el 80%. Chile, Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay tienen una concurrencia 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 doctorado propio.

Las cifras en América Latina hablan por sí solas, “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 manifiestan de forma irrefutable las escasas capacidades para la formación doctoral presentes en las IES latinoamericanas.

En coincidencia con estos planteamientos, para Martos (2005), el problema más grave que enfrentan las universidades de la región para conseguir unos buenos estándares en la formación de postgrado es su bajo número de doctores. Refiere que en el año 2000 la media de doctores en las universidades latinoamericanas apenas alcanzaba el 9% mientras en las universidades públicas españolas se superaba el 43%. Otro de los grandes problemas es la extraordinaria asimetría respecto de los países que ofertan programas de doctorado, como observamos en el párrafo anterior.

El gran rezago del continente en formación avanzada motivó el Convenio Andrés Bello (CAB) integrado por España, Chile, Venezuela, Perú, Bolivia, México, Paraguay,

Cuba, Panamá, Brasil, Ecuador y Colombia con el objetivo de formar una red que permita impulsar la cooperación y aumentar el número de docentes con doctorados.

Según Aldana, Bula, Ceballos, Leyton, Quintiaquez, Moreno, Martínez, J (2005), en los países de CAB hay una oferta de 961 programas, de los cuales 539 están en España. Les siguen, lejos, Chile y Cuba con 103 y 95 respectivamente. En relación a las áreas de estudios, la más alta concentración corresponde a Ciencias Básicas con 286 programas. En segundo lugar ingenierías y tercero para las Ciencias Médica y Veterinaria

En los años 2000 y 2001, América Latina tenía 7.764 doctores. Colombia, Perú, Panamá, Paraguay y Bolivia figuran entre los países que tienen menos número de graduados por año y por millón de habitantes. Tal situación forma un círculo vicioso, dada la importancia de formar doctores para disminuir la importación de tecnologías y traer personas de otros lugares.

Pese a contar con más de 800 universidades dedicadas a formar el capital humano, estos países siguen en la pobreza y desigualdad. Al parecer, la enorme disparidad del desarrollo social y tecnológico que nos separa de otros países no será superada en lo inmediato.

La distribución temática de los programas varía en los diferentes países, siendo muy desigual e incluso deficiente en Ciencia y Tecnología. 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).

Para este autor, la función universitaria de la investigación científica y tecnológica debe cumplir de forma simultánea, un conjunto de cometidos claves, tanto en la academia como en la sociedad en su conjunto. Entre estos se incluyen:

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

- Adaptación de agendas y prioridades de investigación a los requerimientos de políticas científicas nacionales e institucionales y a demandas sociales y productivas.

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

- La interacción con la enseñanza de grado para garantizar su actualización permanente y la mejora de su calidad.

- Generación de nuevas oportunidades para la formación de postgrado y actualización de las existentes.

- Colaboración interinstitucional con sectores productivos y otros actores colectivos. Constituir redes nacionales e internacionales de investigación, propiciar la calidad y pertinencia.

La demanda del postgrado es evidente por el crecimiento de la movilidad internacional docente y estudiantil, dada la incapacidad de América Latina para generar una amplia oferta de especializaciones. Señala Rama (2007), que mientras a escala mundial investigaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) calcularon la existencia de más de 50.000 estudios, certificaciones, titulaciones, la región no parece tener más de 15.000 ámbitos disciplinarios; obligando a estudiar en el exterior.

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, había 122.949 alumnos latinoamericanos estudiando fuera del entorno, 98.842 de los cuales se localizaban en Estados Unidos, Alemania, España, Francia y Reino Unido. Estos representan el 0.95% del total del alumnado que estudia fuera de la región, siendo la mayor parte de ellos estudiantes de postgrado (Rama, 2007).

En el nuevo contexto social de la información e internacionalización en educación, la región Latina,

“... 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” (Rama 2007: 55).

El carácter transnacional del postgrado y sus múltiples expresiones de doble titularidad, clases presenciales o semi presenciales, intercambios estudiantiles y de experiencias docentes, generan complejidad. Esto dificulta los procesos nacionales de evaluación, homologación y acreditación; además de promover la utilización de nuevas modalidades pedagógicas de tipo virtual.

En torno al financiamiento de la investigación en las universidades, en su gran mayoría depende de fondos externos. En muy pocos casos hay presupuestos específicos para su ejecución, exceptuando el pago de salarios. (Sebastián y Suárez, 1995, en Sebastián, 2003). Aunque existen programas de becas y de cooperación internacional, lo común es el financiamiento de los mismos estudiantes, tanto en las universidades privadas como en las públicas.

1.4. Formación Doctoral en España

Para algunos estudiosos el “Doctorado (e investigación) es la cenicienta del sistema universitario español” (De Miguel, Caïs, Vaquera, 2001: 229).

Según estos autores, hasta muy recientemente el sistema universitario de España es doctoral, pero no investigador, con una organización investigadora paralela independiente, como es el Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC), que es el mayor organismo público de investigación en España y el tercero en Europa. Actualmente se reconoce que la investigación, el doctorado y la producción de títulos de doctor, representan el aspecto más significativo de la calidad de una universidad.

Existen cuatro grandes áreas, utilizadas por las estadísticas oficiales de España: Ciencia, incluye las típicamente experimentales (física, química, matemática, geología, biología) y las relativas a temas sanitarios (medicina, veterinaria). Las áreas de conocimiento de sociales (economía, sociología, Ciencias políticas), así como jurídica (Derecho) o de la conducta (psicología, pedagogía). Las Humanidades incluyen Letras, es decir Filología, Filosofía, Geografía, Historia y Bellas Artes. Las ingenierías refieren a las diversas ingenierías y a la arquitectura e Informáticas. Estas son áreas del conocimiento relativamente independiente.

En el análisis de factor del doctorado español, según De Miguel, J. et al. (2001), se utilizan una docena de indicadores: Número de carreras con doctorado (ACD), estudiantes de doctorado por cada cien estudiantes (ESD), títulos de doctor por cada mil estudiante (TDE), títulos de doctor por cada cien estudiantes (TDD), proporción de estudiantes de doctorado en ciencia (EDC), proporción de estudiantes de doctorado en sociales (EDS, proporción de estudiantes de doctorado en Humanidades (EDH), proporción de estudiantes de Ingenierías (EDI), porcentaje de tesis doctorales aprobadas que corresponden a ciencias (DOC), porcentaje de tesis doctorales que corresponden a sociales (DOS), porcentaje de tesis doctorales aprobadas en cada universidad (DOH), porcentaje de tesis doctorales que corresponden a ingenierías (DOI).

Aproximadamente por cada mil estudiantes de todas las carreras hay aproximadamente 40 estudiantes de doctorado, es decir, 20 de cada generación. El TDE señala que las universidades conceden el título de doctor a 3.7 estudiantes por cada mil estudiantes totales. Aproximadamente cada año terminan el doctorado 18.5% de cada cohorte de estudiantes. Para De Miguel et al., 2001: 235, “La productividad del doctorado es bajísima en España (una persona de cada cinco), incluso si se la compara con la productividad de las carreras que es ya muy baja (una persona de cada dos)”. Estos autores agregan que el rendimiento parece mayor en ciencia, que concentra 38% de los estudiantes de doctorados, pero supone 54 de los títulos de doctor que conceden. Ciencias sociales y jurídicas es el área con mayor fracaso: empiezan 29% de los doctorandos y terminan 19% del total. Humanidades está algo en retroceso, pero todavía concentra 22% de los doctorandos y solamente 17% de los títulos de doctor. Ingeniería es un plaza equilibrada que tiene uno de cada diez estudiantes de doctorado en el país, y obtiene el doctorado también uno de cada diez. En Ciencias Sociales terminan tesis

menos de uno de cada siete que empieza el doctorado. Esto supone un malgasto considerables de recursos.

Un breve recorrido por las modificaciones del régimen legal del doctorado en España confirma una tendencia constante por mejorar la oferta de programas doctorales, aumentar su calidad y ampliar su cobertura en todas las áreas del conocimiento.

Iniciemos por la Ley de Reforma Universitaria (LRU), del año 1983 que plantea cuatro grandes objetivos en el campo de los estudios de postgrado: disponer de un marco adecuado para la consecución y transmisión de los avances científicos; formar a los nuevos investigadores y preparar equipos de investigación que puedan afrontar con éxito el reto de las nuevas ciencias, técnicas y metodologías; impulsar la formación del nuevo profesorado, y perfeccionar el desarrollo profesional, científico, técnico y artístico de los titulados superiores. (Rodríguez, 2010).

Concretar estos objetivos constituye la finalidad del Real Decreto (RD) 185/1985, donde sin perjuicio de las facultades inherentes a la autonomía universitaria, habilita al gobierno para dictar las disposiciones necesarias en las materias que sean de la competencia del Estado. Se basa en la regulación del tercer ciclo de estudios universitarios, en la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrados.

Desde este momento, los doctorados se realizan bajo la supervisión y responsabilidad académica de un departamento. El alumno deberá realizar y aprobar unos cursos y luego defender su tesis doctoral (trabajo original de investigación). Aparece en este Real Decreto la figura de la Comisión de Doctorado, que se convierte en el órgano de control y seguimiento de los programas.

El año 1998 marca un despegue en el desarrollo del doctorado con el R.D. del 30 de abril. Se enfatiza el logro de los objetivos planteados por la Ley, apoyo a los programas interuniversitarios, interdepartamentales o interdisciplinarios, así como la movilidad estudiantil. Propone un número mínimo de estudiantes por programa y señala mecanismos para la planificación conjunta y la evaluación de su calidad, dentro del respeto a la autonomía universitaria. Además, potencian las atribuciones de las

Comisiones de Doctorado, mantiene el número de cursos y de créditos, establece un número mínimo de estudiantes por curso para evitar la atomización de las enseñanzas.

La totalidad de créditos del programa se divide en dos períodos: el primero, constituye la parte de docencia y el segundo, el de investigación tutelado. Tienen como finalidad la especialización del estudiante en un campo científico, técnico o artístico específico, así como su formación en técnicas de investigación. Al finalizar la docencia, se expide un certificado homologable en la universidad española, con una valoración global que acredita la superación de docencia, dicho certificado recibe el nombre de Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

La Ley 6/2001 de Ordenación Universitaria, promueve la mejora de la calidad del sistema superior en su conjunto y en todas sus vertientes. Profundiza la cultura de la evaluación mediante creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia: mejorar la calidad de la docencia e investigación, a través de un nuevo sistema objetivo que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado y mejorar la calidad de la gestión, mediante procedimientos idóneos para resolver con eficacia las cuestiones de coordinación y administración universitaria. Se instala el concepto de garantía de calidad.

Un objetivo fundamental de esta Ley es integrar la universidad española al Espacio Europeo de Educación. Se introduce una nueva estructura académica de los títulos universitarios que pasan a ser tres: grado, máster y doctorado; lo cual se reitera en la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril.

El Real Decreto 56/2005 desarrolla los aspectos relativos a los títulos de máster y doctorado. Establece más libertad a la universidad en establecer sus procedimientos y regula la obtención de la mención europea al título de doctor, que exige: haber realizado una estancia de al menos tres meses fuera de España en una institución de enseñanza superior de otro Estado europeo. Parte de la memoria de tesis, al menos el resumen y las conclusiones, deben ser redactados y presentados en una de las lenguas oficiales de la Unión Europea distinta a alguna de las lenguas oficiales en España; la tesis debe haber sido informada a un mínimo de dos expertos pertenecientes de alguna institución de

Educación Superior o instituto de investigación de un Estado miembro de la Unión Europea distinto de España, entre otros aspectos.

En base a este Real Decreto comienza la impartición de títulos de máster oficiales en las universidades españolas en el curso 2006/07, sin haber puesto en marcha todavía ningún grado. De esta manera conviven dos sistemas para la obtención del título de doctor durante cuatro cursos académicos, ya que los programas de doctorado basados en el Real Decreto 778/1985 perduran hasta el curso 2009/10. No obstante, ninguno de los dos sistemas sobrevive. El Real Decreto 1393/2007 establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y anula los últimos decretos citados. Obliga a una adaptación del máster puesto en marcha en los últimos años, de tal manera que en el curso 2010/11 sólo se impartirán títulos de máster que aparezcan en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

Ha desaparecido el catálogo de títulos en España. Cada institución dispondrá de autonomía para plantear los títulos de grado, máster y doctorado que estime oportunos; se necesita para su implantación la verificación por el Consejo de Universidades, previo informe positivo de la ANECA, formado por representantes del Ministerio de Educación y todos los rectores de las universidades españolas y la autorización por parte de la administración autónoma correspondiente.

Según Nubiola (2008), este proceso de cambio comenzó hace ya más de una década con la introducción del sistema de créditos para las asignaturas y las carreras: un crédito equivalía a 10 horas de clase y servía como unidad académica de referencia para la movilidad de los estudiantes, las tasas académicas y las retribuciones de los profesores. Ahora la piedra angular de la reforma es una nueva definición del crédito. En lugar de medir las horas de clase, la nueva unidad de medida son las horas de trabajo del alumno. Un “crédito europeo” (también llamado ECTS = European Credit Transfer System) equivale a 25-30 horas de trabajo del estudiante, estimándose que un curso académico equivale a 60 ECTS, esto es, a 1500–1800 horas de trabajo del alumno por año, incluyendo clases, prácticas, estudio personal, tutorías, exámenes, etc.

Sin duda, no es un simple cambio; resulta muy interesante pues pone el foco de la enseñanza en el aprendizaje del alumno en lugar de las horas de clases impartidas por el profesor.

En relación a la garantía de calidad, los planes de estudio de los programas de doctorados son autorizados por el Consejo de las Universidades. Los mismos deben tener coherencia con los protocolos definidos en el RD 1393/2007 artículos 24 y 25. Posteriormente deben ser evaluados y acreditados por ANECA a partir de la verificación del cumplimiento del proyecto presentado.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia de España (2008), 565 programas de las universidades han conseguido la Mención de Calidad de los 800 doctorados presentes en la convocatoria 2005-2006. Esta cifra supone un 70.6% de los propuestos, pero solo el 20% del total de impartidos en España.

Para acceder a los programas de doctorado en su periodo de formación los alumnos 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 del Espacio Europeo de Educación Superior.

En cuanto 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 Máster. En cualquier caso deberá haber completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de grado y postgrado.

En torno a los profesores involucrados en el desarrollo de cursos, seminarios y actividades en los programas doctorales, la única alusión que hace el RD 1393/2007 es que éstos deben estar en posesión del título de doctor. Se deja a las universidades la responsabilidad de fijar requisitos para asegurar la calidad del profesorado.

No existe en el RD 1393/2007 alusión alguna al tutor. No obstante, en anterior reglamentación (RD 185/1985), en la que crea la figura del tutor, especifica que orientará y asesorará al estudiante durante sus estudios, asignándole tareas concretas

como autorizar al alumno a matricularse en cursos o seminarios de otros programas y ratificar la autorización del director de tesis para la presentación de ésta, en caso que el director no pertenezca al departamento en que se presenta (Arias, 1997).

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 mismo, ni a sus funciones o responsabilidades sobre el trabajo a desarrollar.

Las tareas de dirección de los trabajos de tesis no están reguladas ni son entendidas por todos de la misma forma. Parece aconsejable que tanto el director de tesis como el doctorando deban conocer los límites y términos de su relación (Arias, 1997).

La concepción sobre la figura del director de tesis y las características que debe poseer, es explicada por Moreno (2008) en Bertely (2008), con los siguientes señalamientos: el director debe ser un *termómetro* que actúa de acuerdo a los requerimientos del alumno, un sujeto propiciador del diálogo y la disertación, alguien responsable que, a la vez responsabiliza, un sujeto paciente, prudente y con gran calidad humana, una persona dispuesta a considerar su proceso formativo, un escucha capaz de responder a sus dudas e inconformidades, y no solo un dicente que reproduce la posición experto-novato, alguien que trabaja en equipo, que *juega limpio* y no se reserva *sorpresas*, una persona que impulsa su autonomía.

En definitiva, el director de tesis debe mostrar destrezas en sus orientaciones conceptuales y metodológicas, además de don de gente, organización y pericia; “todo en el contexto de destreza interpersonales, afabilidad, respeto y bonhomía”. (Sánchez, 2010: 5).

El Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, constituye la más reciente regulación de las enseñanzas oficiales del doctorado en España, el cual persigue el objetivo de colaborar en la formación de aquellos que han de liderar y cooperar en los fundamentos del conocimiento hacia el bienestar de la sociedad en coordinación con la incorporación de las principales recomendaciones surgidas de los distintos foros internacionales.

La presente norma prevé la creación de Escuelas de Doctorado y establece comisiones académicas de los programas de doctorado. También crea la figura del coordinador del programa y el documento de actividades del doctorando previendo un régimen de supervisión y seguimiento. Establece un plazo máximo de duración de los estudios de doctorado con la posibilidad de dedicación a tiempo parcial y a tiempo completo.

La nueva ordenación establece una regulación de estas enseñanzas que incluye el Máster, luego la tesis del Máster y el doctorado, determinando a los criterios particulares para la verificación y evaluación del doctorado. Se incluye que los tribunales encargados de evaluar las tesis doctorales deberán estar conformados en su mayoría por doctores externos a la Universidad y a las instituciones colaboradoras. También se recogen aspectos relativos a la protección de datos confidenciales y garantías de eventuales patentes de los trabajos de investigación y se establece la posibilidad de incluir en el título la mención de «Doctor Internacional».

1.5. La Investigación y los Programas Doctorales en República Dominicana

1.5.1. La Investigación Dominicana

La investigación es el ámbito más débil en la Educación Superior de República Dominicana, compartiendo este renglón en rojo con latinoamericana y el Caribe. Apunta Rivera (1998), citado por SEESCyT (2007c), que nuestra región dedica un porcentaje muy bajo de su PIB a actividades de investigación y desarrollo, siendo el promedio de aproximadamente 0.5%, comparado a un 7% en Estados Unidos y Canadá, un 3.1% en Japón y un 1.6% en promedio para los países del sudeste asiático.

Solo quince (15) de las cuarenta y tres (43) IES dominicanas asignan una partida presupuestaria a investigación. Esta verdad recrudece cuando se observa que oscila entre el 0.01% y el 1.74%. El mismo organismo rector de la Educación Superior nacional, ve con escepticismo cuando recibe reporte de las instituciones dando cuenta de que 17 de ellas tienen por lo menos un investigador, entre las cuales cuatro (4) no asignan fondos a la investigación y ocho asignan menos del 0.6% de sus respectivos presupuestos (SEESCyT, 2007c).

En las discusiones escenificadas en el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación (SEESCyT, 2007d), se analizó que la función de investigación es ejercida por un reducido número de profesionales. Las universidades poseen alrededor del 32 % del total de investigadores del país. Asimismo, se detectó como punto crítico el presupuesto interno para su financiamiento. El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) tiene la asignación más elevada de todas las instituciones para invertir en investigación: Esta partida presupuestaria es de 1.7%. Otros 14 centros de estudios superiores tienen presupuestos destinados a la investigación entre 0.1% y 0.5% del total de sus inversiones anuales.

Consultando los resultados de Evaluación Quinquenal 1994-1998 realizada por el antiguo Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), Silié, Cuello y Mejía (2005) en SEESCyT (2007c) efectúan las siguientes observaciones:

“Según pone de manifiesto la evaluación quinquenal 1994-98, un común denominador de la casi totalidad de las IES es la carencia de personal de planta fijo dedicado a la investigación, a (SIC) excepción de algunas que cuentan, en el mejor de los casos, con un director de investigaciones y una secretaria. La mayoría de las investigaciones que realizan estas instituciones se lleva a cabo por personal externo, contratado a término en los marcos de proyectos específicos en la modalidad de consultorías... no hay evidencia de que el personal docente de la mayoría de estos centros este integrado o participe en la ejecución de la política formal de investigación. Esto significa, que las posibilidades de que los resultados de las escasas investigaciones realizadas sirvan de base para la retroalimentación de la extensión y la docencia son reducidas” (p. 188).

Estudios realizados por Bravo, Pérez y Mejía (2004), en Sánchez (2004), arriesgan una estimación del gasto en I + D respecto del PIB en República Dominicana, el cual sitúan alrededor del 0.06% para inicios de la década del 2000. Estos investigadores llegan a tales resultados a partir de un modelo construido de datos equivalentes sobre 12 países latinoamericanos, en función del valor de los indicadores respecto de Población Activa, publicaciones en SCI respecto de la Población y PIB per cápita. Otras conclusiones del citado estudio, son las siguientes estimaciones:

- A principios de la década contaba con una plantilla en I+D de 994 personas, un 0.30 por mil habitantes y un 0.13 por cada mil personas de la Población Económicamente Activa (PEA). De este total, 329 (un 33%) se encontraban en empresas, mientras las restantes 665 estaban en universidades y centros e institutos de investigación. En las empresas calificaban como investigadores sólo 79 individuos, mientras que en las universidades y centros e institutos de investigación calificaban como tales 363 personas.
- Sobre la base de una muestra de 132 de estos investigadores, alrededor del 16.7% de ellos trabajaba en centros de investigación como actividad principal y un 78% en universidades.
- Según su dedicación, aquellos investigadores afiliados a universidades reportaron una media de tiempo igual al 37.8% de sus jornadas totales, mientras los afiliados a centros de investigación reportaron una dedicación media igual al 46.9% de sus jornadas. Un 72.7% tenía grado de maestría y sólo un 29.5% de doctorado.
- La mayoría de los investigadores se encontraba en las áreas de ciencias sociales y humanidades (un 41%). Un 26% a las áreas de tecnologías, un 24% a salud y sólo un 9% en las ciencias experimentales.
- La edad media de este grupo fue de 45 años (un 42.4% con edades comprendidas entre 41 y 50 años). El grupo masculino fue predominante, con un 69.7% del total.

Un informe de consultoría de *Mullin Consulting* (2003), en Sánchez (2004), analiza que en contexto nacional pocas personas e instituciones poseen la formación y las experiencias necesarias para la investigación científica, para la formulación de políticas públicas, la tecnología e innovación; así como en la transferencia tecnológica dentro de la economía local.

Otro indicador de la actividad en investigación de un país, refiere al número de publicaciones en revistas académicas de ciencia y tecnología según registro en algún índice bibliométrico aceptado.

Al tomar el prestigioso *Institute for Scientific Information*, (ISI), citado por la SEESCyT (2007c), que reúne aproximadamente 5 mil revistas de tecnología, medicina, ciencias de la vida y medio ambiente y compara las publicaciones hechas por investigadores dominicanos con las de sus pares en la región centroamericana, se encuentra República Dominicana por debajo de Costa Rica y de Guatemala; en situación similar a El Salvador y Nicaragua (Tabla 8).

Tabla 8. Publicaciones en SCI por habitantes. Cada 100.000 habitantes, 1990-2002

País	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
República Dominicana	0.3	0.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.4	0.3	0.3	0.3	0.6	0.4	0.3
Costa Rica	4.9	4.9	5.2	5.5	6.6	5.4	7.4	8.2	6.9	6.2	5.9	7.2	7.0
El Salvador	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.2	0.1	0.1	0.3	0.2	0.2
Nicaragua	0.2	0.5	0.3	0.4	0.5	0.3	0.5	0.6	0.5	0.5	0.5	0.4	0.4
Honduras	0.4	0.3	0.2	0.3	0.4	0.3	0.3	0.5	0.5	0.4	0.4	0.3	0.4
Guatemala	0.6	0.9	0.8	0.8	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6

Fuente: Red de indicadores de Ciencia y Tecnología –Iberoamericana e Interamericana- (RICYT), en SEESCyT-2007c.

De acuerdo al informe de la SEESCyT (2002), la mayor parte de las investigaciones realizadas en República Dominicana han sido financiadas o cofinanciadas básicamente por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, el Instituto Superior de Agricultura, Universidad Central del Este, Universidad Nacional Pedro Henríquez

Ureña, Universidad Nacional APEC y Universidad Tecnológica de Santiago. También el Instituto de Investigaciones Agropecuarias y Forestales y el Instituto de Innovación y Biotecnología.

En las universidades descansa la investigación en el país, la cual se fortalece por la oferta de programa de postgrado que exigen dentro de su currículo, la realización de experiencias de investigación, requiriéndose de una mayor definición de líneas de estudios y marcos regulatorios en el orden de políticas institucionales para garantizar una mayor articulación de estos entornos académicos con el desarrollo nacional y la construcción de una cultura de investigación.

Actualmente la Universidad Autónoma de Santo Domingo invierte aproximadamente unos 13.6 millones al año, solo en pago de investigadores, para un 0.7% de su presupuesto general. La plantilla de investigadores es la más alta de todas las instituciones educativas nacionales. Desde 1947, esta institución conduce diversos programas con la creación de institutos y centros de investigación en áreas específicas, tales como: el Instituto Geográfico, el Instituto de Matemáticas, el Instituto de Sismología, el Centro de Investigaciones Biológicas y Marinas, el Instituto de Energía, el Instituto de Zoología y Botánica, el Instituto de Física, el Instituto de Investigaciones Agropecuarias, el Instituto de Química, el Instituto de Microbiología y Parasitología, el Instituto de Urbanismo, Instituto Dominicano de Investigaciones Antropológicas, Instituto de Historia, Instituto de Psicología, Instituto de investigaciones Socio económicas, Instituto de Sexualidad Humana, entre otros.(SEESCyT, 2007e).

1.5.2. El Doctorado en República Dominicana

La Ley 139-01 contempla el postgrado en dos categorías: 1) la especialización, la cual requiere una primera titulación universitaria a nivel de licenciatura, medicina, ingeniería y arquitectura. Estos estudios no conducen a la obtención de grado y tienen una duración de unas 300 horas de clases. 2) las maestrías, cuyos programas de estudios precisan titulación universitaria previa. Su plan académico tiene una duración de unas 600 horas y exige la presentación de una tesis.

El Reglamento del Nivel de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior (SEESCyT, 2009), artículo 14 establece el doctorado como programa de Postgrado que otorga el título de más alto grado académico. Su propósito es desarrollar competencias para diseñar, realizar y dirigir, tanto en forma individual como colaborativa, investigaciones científicas generadoras de nuevos conocimientos, innovaciones o tecnologías.

El Artículo 15 del citado reglamento refiere que para autorizar la oferta de un programa de doctorado, la institución debe demostrar capacidad académica propia o a través de convenios formales con IES (nacionales o internacionales). Estas fortalezas deben de reflejarse de manera objetiva en la existencia de Políticas y líneas de investigación en ejecución; equipos consolidados, donde deben figurar investigadores activos, vinculados y dedicados a tiempo completo al programa de referencia; recursos físicos, bibliográficos, tecnológicos, de personal y financieros para el desarrollo de las actividades docentes e investigativas; el desarrollo de actividades académicas que sirvan de apoyo a la propuesta, tales como la interacción sostenida con grupos e instituciones facilitadoras del intercambio profesoral y estudiantil, o la confrontación y aplicación de los resultados de las investigaciones.

El Informe General sobre Estadística de Educación Superior 1989-2005 (SEESCyT, 2006), reporta tan solo 216 profesores con nivel doctoral. Hace la observación de que apenas 140 doctores se encuentran registrados en ese ministerio. La diferencia se atribuye al hecho de que estos laboran en más de una institución, lo cual podría causar distorsión en el manejo del dato estadístico.

Al examinar los profesores con estudios avanzados para el 2005, alrededor del 24.7% cuenta con un grado de maestría y escasamente un 1.39% con doctorado. Dos instituciones, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo concentran el 50% de los profesores con títulos de doctor, exceptuando la Universidad Autónoma de Santo Domingo para la cual no hay cifras reportadas en las estadísticas compiladas para ese año. Sin embargo para el año 2003, la UASD reportaba 44 doctores de un total de 2,481, representando aquellos solo un 1.7% del total de su plantilla profesoral (SEESCyT, 2007c).

De las más de 40 instituciones de Educación Superior registradas, solo veinte ofrecen programas de postgrados y de estas, la UASD, el INTEC y la PUCMM tienen el liderato, con el 65.7% de los participantes. Estos programas son fundamentalmente en: Especialidades (55%), Maestrías (44%) y algunos Doctorados (1%), estos últimos desarrollados en colaboración con universidades extranjeras. La mayoría de los doctores del país se han formado en el extranjero gracias a la obtención de becas. (SEESCyT, 2007c).

En el territorio nacional se destaca la importancia de la cooperación internacional universitaria. Todavía la universidad dominicana no otorga el título de doctor; estos los ofrece mediante convenios con universidades extranjeras, con titulación exclusiva de esa institución foránea en una modalidad de educación transnacional. En la terminología de Sebastián (2003), son programas de formación doctoral '*conveniados o in situ*'.

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP, 1997), define el Doctorado cooperativo como el programa de formación avanzado puesto en marcha en una universidad latinoamericana, adscrita a la AUIP, bajo una de las siguientes opciones:

- Una universidad crea el programa, lo implementa con la colaboración de docentes visitantes y otorga el título.
- Una universidad, previa solicitud y acuerdo bilateral o multilateral, con una o varias universidades, diseña el programa, lo desarrolla desplazando sus profesores a América Latina y rige por la normativa vigente en su país para admisión, homologación, validación, matrícula, créditos, tutoría, tesis, defensa de la misma, titulación, acreditación. Los alumnos se trasladan por períodos cortos (3 a 6 meses) a ese país para la investigación.
- Una universidad ofrece, conjuntamente con otra universidad, un programa de doctorado. Las dos universidades ofrecen el título de acuerdo con la normativa vigente en los dos países.

La segunda modalidad, es implementada por la Universidad del País Vasco en América Latina. También por otras universidades europeas y norteamericanas que desarrollan

doctorados en territorio dominicano. En el tercer modelo de doble titulación, solo hemos identificado un doctorado ofrecido en el país, entre la Universidad de Bordeaux IV (Francia) y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana). (Informe Política Social: Capacidades y Derecho del PNUD, 2010).

Las IES dominicanas otorgan títulos de doctores en medicina, Odontología y Derecho, pero estas son titulaciones a nivel de grado, es decir, licenciado, ingeniero o arquitecto.

En el marco de la activa presencia de la UPV/EHU en América Latina, el 29 de octubre del 2008 se constituye en nuestro país la Red Latinoamericana de Doctores (RLD) integrada por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana), Universidad Arturo Prat (Chile), Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), Universidad Rafael Zaldívar (Guatemala) y el Instituto Tecnológico Metropolitano (Colombia), entre otros.

Un indicador del fortalecimiento de los programas de postgrado en el país, es la iniciativa de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) de formar el Consejo Superior Doctoral, creado mediante la Resolución 2005-095, emitida por su Consejo Universitario el 6 de abril del 2005, con el objetivo de funcionar como órgano asesor y consultivo de los Programas de Postgrado, Maestrías y Doctorados.

Cinco años después de aprobarse este Consejo Superior Doctoral, aún está en la fase de elaboración de su reglamento con la participación de los representantes de los Consejos de Doctores de las Facultades de la UASD y la Vice Rectoría de Investigación y Postgrado, quien lo preside.

En la actualidad a nivel nacional se realizan varios programas doctorales entre los que podemos destacar el de Cooperación e Intervención Social de la Universidad de Oviedo, que tiene tres cohortes. Han presentado la suficiencia investigadora alrededor del 50% de los 24 alumnos de su primera edición, año 2006, en tanto ninguno se ha investido como doctor.

La Universidad de Nova, Miami, viene desarrollando el doctorado en Educación y liderazgo Educativo, con varias cohortes en diversas universidades dominicanas: Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Universidad Católica Tecnológica del Cibao

Oriental, Universidad Autónoma de Santo Domingo y Universidad Católica Nordestana. Se les reconoce por el alto número de egresados con relación a los matriculados, cercano al 100 por ciento.

La Universidad de Valencia apoya en la formación de doctores en Psicología Educativa y Desarrollo Humano, programa avalado por convenio entre la UV y la UASD, desde el año 2003. Este tiene tres cohortes y una sola persona egresada con título de doctor. El financiamiento tuvo la modalidad compartida entre los alumnos y la gestión de fondos de la Universidad de Valencia.

La Universidad de la Habana, desde el año 2000 realiza el programa doctoral en Ciencias Pedagógicas. Igualmente, a partir del 2004, con la Universidad Complutense de Madrid existe un programa de formación doctoral donde participan docentes de la Facultad de Humanidades de la UASD.

2. Evaluación de Programas Doctorales

2.1. Evaluación de los diseños de los Programas Doctorales

El doctorado abarca dos momentos bien diferenciados: una etapa de formación y otra de investigación. La evaluación del primer periodo enfatiza identificar el impacto de los cursos en la generación de habilidades investigativa, en tanto la evaluación del segundo, se orienta a identificar las dificultades del doctorado en la realización de los trabajos de tesis y la ayuda que brinda el asesor.

Según De Miguel (2010), el problema fundamental radica en la organización del programa formativo ya que normalmente se efectúa como una oferta poco coherente y de escasa interdisciplinariedad. El alumnado espera que los cursos les suministren herramientas necesarias para investigar y se encuentran con enseñanzas reiterativas de debilidades habituales de la Educación Superior (cursos demasiado teóricos, contenidos poco relevantes, pocas enseñanzas prácticas sobre instrumentos e investigaciones concretas, escasa coordinación entre profesorado, sesiones de clase poco participativas, entre otros).

El citado autor, señala las preocupaciones e insatisfacciones de los docentes respecto al desarrollo de estos cursos. Según ellos, la falta de formación inicial y dedicación de los alumnos al doctorado impide seguir las enseñanzas con el nivel de exigencia requerido. Además, a los profesores les inquieta el cómputo de estas enseñanzas en su carga docente, la falta de medios y recursos de investigación disponibles, la dotación de becas a los estudiantes, los espacios de comunicación entre el profesorado, etc.

Las principales conclusiones de De Miguel (2010), sobre la evaluación de tesis doctorales, son las siguientes:

- *Problemas relacionados con la investigación científica:*
 - Dificultad para definir el marco del problema objeto del estudio.
 - Problemas de carácter metodológico y de tipo organizativo.
 - Falta de dominio de las herramientas y habilidades necesarias.
 - Carencia de grupos de investigación y de apoyo.
 - Disponibilidad y acceso a recursos bibliográficos y técnicos.
 - Falta de modelos concretos para orientar el trabajo investigador.

- *Problemas y dificultades de tipo personal:*
 - Disponibilidad de recursos económicos y medios.
 - Inseguridad, soledad y desánimo en el desarrollo de la tarea.
 - Falta de retroalimentación sobre las tareas realizadas.
 - Dudas en relación con la validez y alcance del tema elegido.
 - Aislamiento intelectual y carencia de estímulos institucionales.
 - Problemas de comunicación con el tutor.

- *Problemas y dificultades relacionados con el director de la tesis:*
 - Interés que manifiesta el director sobre el tema.
 - Preocupación por los problemas personales del doctorando.
 - Ayudas para facilitar trabajos (estímulos, comentarios, controles periódicos).
 - Prestigio/inexperiencia del director como investigador.
 - Integración del director dentro de grupos y redes de investigación.
 - Comunicación adecuada con el doctorando.
 - Compromiso ético del director (responsabilidad, no aprovecharse).

Estas acertadas conclusiones explican el porqué es tan reducido el número de estudiantes que concluyen el DEA y mucho menos los que culminan la tesis doctoral. Desde nuestra experiencia otro elemento que puede sumarse a los ya señalados es la distancia entre los directores de tesis y los doctorandos, pues al tratarse de programas “in situs”, se producen escasos encuentros personales entre ambos, lo que provoca una ruptura prácticamente insuperable.

Numerosos investigadores (Arias, 1997; Valcárcel, 2002; Aguedelo y otros, 2003; Miguel y otros, 2004, citados por De Miguel, 2010) coinciden en señalar las siguientes características de los doctorados evaluados:

- El número de alumnos que optan por realizar el doctorado tiende a disminuir.
- El índice de mortalidad de los programas es muy elevado. Aunque la mayoría de los alumnos finalizan los cursos y seminarios (en torno al 75%), sólo el 30% de los alumnos matriculados en los programas obtienen la suficiencia investigadora.
- El número de tesis defendidas, aunque ha crecido durante los últimos años, representa un nivel de éxito de los programas muy bajo (en torno al 10%).

- Existen diferencias notables en las tasas de suficiencia y tesis según programas y departamentos, especialmente entre las ramas de Ciencias y las Humanidades.
- Existe una relación clara entre becarios de investigación y suficiencias obtenidas y tesis defendidas.

- El número de tesis defendidas es un buen indicador sobre los resultados de un programa, pero debe contextualizarse cuando se utiliza con fines comparativos.

Los prototipos de evaluación utilizados con mayor frecuencia en los programas de doctorados, según Arias (1997), presentan la siguiente tipología:

- *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 a nivel institucional y estatal no ofrecen la información necesaria que permitan las comparaciones. Algunos de los resultados de estos estudios, de acuerdo a lo registrado por Arias (1997), son:

-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;

-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;

-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.

- *Estudios de satisfacción*, se fundamentan en la recogida de información a través de encuestas; buscan conocer el grado de satisfacción y las opiniones de los implicados acerca del programa. Algunos desarrollan sus propios instrumentos para la recogida de datos, otros efectúan una adaptación de instrumentos diseñados con anterioridad. Además, están los que utilizan instrumentos estandarizados, cuya fiabilidad y validez han sido estudiadas en otras investigaciones.

Entre los resultados exaltados por Arias (1997), figuran aspectos positivos, como son 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. También el acceso al profesorado y su entusiasmo, así como su capacidad para atender las individualidades; la calidad de la enseñanza, la justicia en la evaluación, entre otros.

Dentro de las debilidades señala la administración de los programas; las pocas oportunidades para embarcarse en actividades de investigación o docentes; escasas ocasiones para asistir a reuniones científicas o profesionales, con el objetivo de obtener experiencias prácticas o clínicas.

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.

- *Estudios sobre el progreso de los alumnos*, centrados en temáticas específicas: características personales de los que realizan sus tesis sobre temas educativos y el tiempo empleado. Además validación de un modelo que relacione las características de los estudiantes y el departamento, la ayuda económica recibida por éstos y sus percepciones sobre los profesores con el rendimiento, el compromiso, la satisfacción y la alienación o no integración, para predecir el progreso en los estudios de doctorado y maestría. También el tiempo empleado por los estudiantes para su graduación, consideran los determinantes económicos como factor principal. Por último, las causas que inciden en el retraso de los alumnos en un área del conocimiento y en una universidad determinada.
- *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 distintos significados y del análisis empírico de las interrelaciones entre sus variables. Las dimensiones consideradas en este estudio son tamaño, recursos, calidad de los alumnos y profesores, prestigio, entre otros.
- *Estudios sobre la dirección y asesoramiento de la tesis*. El citado autor 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, preparación y administración de las evaluaciones y asesoramiento en la realización de la tesis doctoral.

Esta clasificación evidencia las diversas posibilidades que presentan las evaluaciones de los programas doctorales. El investigador tendrá que decidir entre un tipo de modalidad u otro en función de sus prioridades, de las temáticas que le interese identificar y/o priorizar en dichos estudios.

2.2. Calidad y Evaluación de los Programas Doctorales:

2.2.1. Calidad de los Programas

En el primer capítulo se hizo una exhaustiva revisión del concepto de calidad ajustado a las necesidades concretas del campo educativo, como la naturaleza de los programas, calidad del personal y de los estudiantes. En esta ocasión vamos hacer operativa su definición, al considerar la calidad de los programas doctorales desde dos puntos de vista complementarios: 1) pedagógica y formativa, referida a la tarea de dar forma al perfil del alumno egresado; y 2) programática, concerniente a políticas, condiciones, recursos y estrategias desde la fase del diseño hasta su evaluación.

En lo pedagógico, se concibe la calidad de los programas de formación de doctores, ajustada a estas concepciones: la de criterios para identificar servicios de calidad (Lacasta, 2005; Rodríguez, 2001) y la relevancia, eficacia, efectividad y congruencia como dimensiones explícitas de la calidad (Garduño, 1999). También como calidad educativa para cambios cualitativos en los programas y objetivos (UNESCO, 2008).

Para Navarro (1997), 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 objetivos, la institución universitaria los declara expresamente y los difunde; organiza el diseño y desarrollo de sus programas en coherencia con la misión y evalúa su cumplimiento a través de procesos internos orientados a la autorregulación.

La calidad educativa como cambio cualitativo (UNESCO, 2008), es vista desde el estudiante y los cambios significativos que hacen la diferencia entre el alumno que ingresa y el egresado. Esta transformación es percibida internamente por el estudiante;

los tutores/directores pueden limitarse a inferirlas a partir de las evidencias presentes en la tarea investigativa.

Desde el punto de vista programático la calidad, según Cruz (2004), requiere cumplir con las siguientes exigencias, en el marco de lo que él llama ‘paradigmas de calidad del posgrado’:

- Investigación de calidad.
- Grupos de investigación relacionados con sus entornos académicos, científicos y vinculados a redes de conocimiento.
- Resultados de la investigación con procesos de desarrollo del entorno (económico y sociocultural), las necesidades y demandas del contexto productivo.
- Oferta asociada a procesos de convergencia y armonización curricular que le garanticen a los usuarios potenciales de los programas niveles aceptables de comparatividad, compatibilidad, transparencia, flexibilidad y movilidad.
- Creatividad e Innovación en la resolución de los problemas de desarrollo
- Formación en investigación en múltiple disciplina.
- Recursos materiales y humanos de calidad a disposición de los usuarios de los programas, es decir 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 –impresa y electrónica- a disposición de los usuarios de los programas, y sobre todo, las tecnologías de información y comunicaciones necesarias para acceder a ellas.
- 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.

2.2.2. Evaluación de los Programas

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 nueva data. Recién en el año 1996 comienza a evaluarse la calidad de la educación impartida por las universidades españolas.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia (2008), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) evalúa los programas de doctorado en España, a fin de conceder y renovar la Mención de Calidad, entendida como un reconocimiento a la solvencia científico/técnica y formadora de los programas, así como de los grupos y departamentos que desarrollan la formación doctoral. Estas tienen un periodo de validez de cuatro cursos académicos y se mantiene el sistema de seguimiento anual a lo largo de este tiempo.

Los criterios para la obtención de dicha mención, se relacionan con la propuesta general del programa y con las diferentes etapas de su desarrollo. La universidad solicitante debe informar sobre el contenido docente, las becas de movilidad para estudiantes y profesorado, los programas de colaboración interuniversitaria, cantidad y calidad de información disponible para el doctorando, currículo del claustro de profesores, así como, oportunidades de investigación.

Acreditar o certificar un programa de formación doctoral no es el único propósito por el cual determinada institución somete a evaluación sus programas. De acuerdo a Buela-Casal (2005), la Dirección General de Universidades resalta la importancia de la Mención de Calidad para la formación de doctores y enfrentar los desafíos del contexto comunitario, produciéndose cambios en los criterios e indicadores evaluados y en el peso que se le otorga a cada uno de ellos, como consecuencia de las reformas en la legislación y adaptación de los planes de estudio a lo requerido por el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999, en Sanz y Berman, 2005).

Algunos autores (Novo y Arce, 2007 en Buela-Casals y Castro, 2008), han criticado las modificaciones en esos criterios, pues pueden dar lugar a evaluaciones distintas e incluso contradictorias según los principios que rijan cada convocatoria. En nuestra opinión, 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.

Estudios realizados sobre la evolución de los doctorados en el campo de la psicología (Gil, 2009), y la productividad a través de las tesis doctorales (Moyano, Delgado y Buela-Casal, 2006), reflejan la tendencia a elaborar ranking con diferentes indicadores, que orientan la situación actual de calidad.

Los informes de evaluación a los programas de doctorados no resultan alentadores para todos, afirma Pelechano (2005). El primero, publicado por ANECA (1998), mide la calidad de la enseñanza universitaria y de postgrados. El estudio publicado por esta institución (ANECA, 2007), señala que únicamente el 30% de los programas doctorales (2.742) han solicitado la mención de calidad y solo un 22% la han obtenido.

A partir de dichos resultados, ANECA solicita una mayor concreción de los criterios y procesos para la admisión estudiantil, en el profesorado responsable del nivel académico del postgrado, en los recursos humanos y materiales de apoyo necesarios para el desarrollo del máster y en el sistema de garantía de la calidad de la información.

El *European Psychologist* (2003), en Pelechano (2005), al exponer el estado actual de los estudios de doctorado en Europa, Australia y Estados Unidos manifiesta, “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” (p.329).

Sobre la percepción de la cooperación académica y científica entre España y América Latina, Sebastián (1999), entiende que la misma es alta; pero no se corresponde con una adecuada integración objetivos estratégicos y fortalecimiento universitario. Arroja ausencia de visión global: la cooperación española aparece en la práctica muy basada en relaciones personales, con beneficios individuales, abundancia de cooperación informal y escasa capitalización institucional. Percibe además, una oferta homogénea, que no considera contextos locales y prioridades, con iniciativas no diferenciadas.

Los criterios utilizados para evaluar la Mención de Calidad son muy diversos y completos; verifica la productividad científica, la organización, la didáctica, etcétera. Las universidades que tradicionalmente potenciaron el doctorado y controlaron su calidad tendrán una mayor tasa de doctorados con menciones. En cierto modo, esta tasa podría considerarse como un indicador retrospectivo de la productividad previa del doctorado, entendido éste como el número de tesis leídas en un periodo determinado (Moyano et al., 2006).

Para De Miguel (2010), aludiendo a Arias (1997) y Valcárcel (2002), los problemas detectados en la evaluación de los programas son, entre otros: objetivos deficientemente definidos, falta de coherencia entre contenidos y objetivos, ausencia de líneas de investigación, investigaciones poco relevantes y con dudosa pertinencia.

El citado autor, en torno a las tesis doctorales plantea que la evaluación real de su calidad se sustenta en su contribución al conocimiento científico y a la solución de problemas prácticos. A la pregunta ¿quién hará esa evaluación? Al ser la propia universidad se convierte en un trámite sin rigor científico. Son muy pocas las universidades que utilizan la evaluación externa para este evento.

En este orden De Miguel (2010), propone acciones concretas tendentes a mejorar los programas doctorales:

- Organizar programas de doctorado con orientación académica y hacia el campo profesional.
- Regular los procedimientos que aseguren la calidad.

- Incrementar la financiación del doctorado.
- Impulsar la convergencia de los estudios de doctorado a fin de fomentar la movilidad de los estudiantes.
- Establecer los criterios y procedimientos para la acreditación de los programas.
- Revitalizar las funciones de la comisión de Doctorado.
- Prestigiar el Diploma de Estudios Avanzados
- Regularizar académicamente el período de investigación.
- Mejorar los procesos de evaluación de las tesis.
- Potenciar la difusión de los resultados de las tesis y el reconocimiento del título de doctor por las empresas.

Estas propuestas ofrecen una visión integral. Se detienen en los elementos fundamentales del desarrollo del doctorado, desde la pertinencia de la oferta, la financiación hasta los procesos de evaluación necesarios en calidad. Sin lugar a dudas, son un referente importante en estos programas y su futuro inmediato.

Resumen

La investigación es objeto de atención de muchos sectores del mundo científico, en aras de develar su estructuración epistémica, axiológica y teleológica. (Fontaines, et al 2009), pero de manera particular, uno de los elementos claves de atención en el campo educativo se basa en la formación de investigadores a través de los programas doctorales.

El grado de doctor representa el nivel de cualificación educativa más alto. Su acceso y terminación es altamente elitista, pues el promedio de doctores por países es de un porcentaje inferior al 2% de la población en edad elegible. En las universidades latinoamericanas la media de doctores para el año 2000 apenas alcanzaba el 9%, mientras en España superaba el 43%. En torno a República Dominicana, con una población que supera los 9 millones de habitantes, muestra aproximadamente a 200 personas con el grado de doctor y un creciente número de doctorandos que cursan programas con universidades europeas y norteamericana, presentes en el país con sus propuestas académicas de Tercer Ciclo.

El desarrollo y perfeccionamiento de los estudios de postgrado y doctorados es una de las necesidades más sentidas en la comunidad de países iberoamericanos. Tal como señala la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (2003), la formación de docentes universitarios e investigadores en los distintos campos del saber científico requieren de importantes mejoras en la calidad de la oferta académica y de un ajuste en los currícula que aseguren homogeneidad en el reconocimiento internacional de estudios y títulos.

Varios autores, De Miguel (2010), Arias (1997); Valcárcel & Simonet (2009); De Miguel et al. (2005), consideran que el número de los alumnos a realizar estudios doctorales tienden a disminuir. Además la mortalidad de estos programas es elevada, pues sólo el 30% de los alumnos matriculados obtienen el DEA aunque el 75% de ellos finaliza los cursos y seminarios. El nivel de éxito de los programas es alrededor de un 10%, tomado por el número de tesis defendidas.

La evaluación del doctorado constituye un requerimiento esencial para las universidades, el fortalecimiento de sus ofertas académicas y el desarrollo de los

programas de tercer ciclo, imprescindible en el crecimiento de la intelectualidad y sus aportes al desarrollo.

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN	129
1. OBJETIVOS	129
<i>1.1. Objetivo General.....</i>	<i>129</i>
<i>1.2. Objetivos Específicos.....</i>	<i>129</i>
2. DISEÑO	130
<i>2.1. Paradigma en el que se sitúa la investigación</i>	<i>130</i>
<i>2.2. Diseño de Evaluación del Estudio</i>	<i>130</i>
<i>2.3. Elección del modelo: Audiencias Implicadas</i>	<i>132</i>
3. MUESTRA	133
4. FUENTES DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	137
<i>4.1. Cuestionario para alumnos:</i>	<i>138</i>
4.1.1. Características métricas del instrumento	138
4.1.1.1. Análisis Descriptivo de los ítems	139
4.1.1.2. Estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas.....	141
4.1.1.2.1. Estructura dimensional.....	141
4.1.1.2.2. Análisis Factorial.....	143
4.1.1.2.3. Consistencia interna de las subescalas	146
4.1.1.3. Ítems añadidos no contemplados inicialmente por Arias	148
4.1.1.4. Ítem de Valoración General y su relación con el resto de ítems (Validez de Criterio).....	151
4.1.1.5. Cálculo de las puntuaciones de cada subescala y modelos de distribución.....	154
<i>4.2. Cuestionario para profesores</i>	<i>154</i>
4.2.1. Características métricas del instrumento	155
4.2.1.1. Análisis descriptivo de los ítems	155
4.2.1.2. Estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas.....	157

4.2.1.3. Ítem de Valoración General y su relación con el resto de ítems (Validez de Criterio).....	159
4.2.1.4. Cálculo de las puntuaciones de cada subescala y modelos de distribución.....	162
4.3. <i>Cuestionario/Informe del coordinador del Programa</i>	164
4.4. <i>Entrevistas a estudiantes y directores de Tesis Doctoral</i>	165
5. PROCEDIMIENTOS	165
5.1. <i>Procedimiento General</i>	165
5.2. <i>Cronograma de Trabajo</i>	169
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	169
6.1. <i>Análisis cuantitativos</i>	169
6.2. <i>Análisis cualitativo</i>	170
RESUMEN	172

Introducción

Este capítulo aborda los objetivos de la evaluación del programa Psicología y Educación. Explica el paradigma de la investigación, diseño y modelo seleccionado. Ofrece detalles de las audiencias objeto de estudio.

Presenta aspectos relevantes de la metodología: muestra, fuentes de información e instrumentos de medida, las características métricas de los instrumentos, el análisis descriptivo de los ítems, estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas, el procedimiento general seguido en la evaluación, entre otros.

1. OBJETIVOS:

1.1 Objetivo General:

Evaluar los programas de tercer ciclo de estudio de la UPV/EHU impartidos en el CURNE, Doctorado Psicología y Educación, bienios 2005-2007 y 2007-2009.

1.2 Objetivos Específicos:

7. Identificar las características contextuales del programa doctoral Psicología y Educación, en el marco de los convenios institucionales UPV/EHU-UASD.
8. Analizar la valoración que efectúan profesores y alumnos sobre el programa doctoral y las posibles diferencias en función de características personales y/o académicas de los participantes.
9. Analizar las dificultades de los doctorandos en la elaboración de la Suficiencia Investigadora y la Tesis Doctoral.
10. Conocer la valoración de doctorandos y directores de tesis acerca de los estudios doctorales y sugerencias para mejorarlos.
11. Describir la percepción de los doctorandos sobre su satisfacción vinculada al desarrollo de competencias adquiridas en la actividad docente e investigadora.

12. Determinar el grado de satisfacción de los profesores del programa en su desempeño como docentes, tutores y/o coordinadores en la interacción con los doctorandos.

2. DISEÑO

2.1. Paradigma en el que se sitúa la investigación

Desde una posición ecléctica se combina la utilización del modelo cualitativo y cuantitativo en una estrategia de complementariedad y triangulación (Cook y Reichardt, 1986), para conocer y analizar integralmente el fenómeno objeto de estudio, la valoración de los actores implicados, así como la comprensión de sus contextos.

Ambos modelos orientan el estudio, aunque el diseño Respondente de Stake, asumido en esta investigación, es por excelencia un modelo de evaluación cualitativo.

Es fundamental la emisión de juicios de valor de las audiencias (alumnos, profesores, coordinadores, directores de tesis) sobre el Programa Psicología y Educación. Se ha planificado cuidadosamente el diseño, recolección y análisis de la información que permitan conclusiones para orientar la toma de decisiones de la UPV/EHU en sus políticas para América Latina, y la UASD en su fortalecimiento del postgrado y especialmente en sus relaciones con universidades extranjeras responsables de impartir los doctorados en el país. Son referentes permanentes la descripción, el análisis, la explicación y la predicción.

2.2 Diseño de Evaluación del Estudio

Se elige como diseño metodológico el Modelo Respondente de Stake (1967, 1973 cit. Por Arias, 1997; y Mateo, 2005), apropiado a la necesidad de ir reconduciendo las diferentes dinámicas del proceso de evaluación y de acuerdo a las necesidades presentadas. Se enmarca dentro de los modelos denominados subjetivistas.

La evaluación hace énfasis directo en las actividades del Programa Psicología y Educación, más que en los propósitos. Recolecta información sobre los cursos desarrollados, el contenido, ejecutorias del profesorado, dedicación del alumnado, las

interacciones dentro del escenario educativo (entre profesores, alumnos, tutores), las evaluaciones al interior del programa, dificultades en la elaboración de la suficiencia investigadora y la tesis doctoral, entre otros aspectos vitales para la presentación de un informe final que refleje los méritos o defectos del programa, desde las diferentes perspectivas de valor de los actores involucrados. La descripción aborda la totalidad del programa, desde los antecedentes hasta los resultados finales obtenidos, pasando por las actividades realizadas en el transcurso de su ejecución.

En los antecedentes inmediatos figuran los vínculos iniciales de UPV/EHU y UASD con los programas doctorales Sociedad, Democracia, Estado y Derecho iniciados en el año 1999, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Los mismos tienen cinco ediciones. Parte del historial lo constituyen las dos versiones del Programa Doctoral Globalización, Procesos Sociales y Políticas Económicas, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, año 2002. Por último, es referencia el Programa Filosofía en un mundo global, bienio 2006-2008, Facultad de Humanidades.

Se valora el contexto del CURNE-UASD como universidad regional y las condiciones internas del centro, enfatizando la estructura organizativa docente de la Unidad de Postgrado. Este es el primer doctorado en realizarse fuera de la sede UASD ubicada en la ciudad capital.

El estudio es puramente descriptivo, exploratorio y *expost-facto*, dado que la consulta a los diferentes colectivos implicados en las dos ediciones del programa evaluado se realiza sin intervención y una vez completados los Cursos y realizadas las pruebas de Suficiencia. La finalidad es responder a las necesidades de información de las audiencias atendiendo a las diferentes perspectivas de valor (Stake, 1987, cit. Por López, 2004).

El análisis toma en cuenta la contingencia, es decir, si las intenciones o propósitos han sido cumplidos, a partir de la programación inicial propuesta de UPV/EHU a UASD. El documento de divulgación y contenido de los cursos seminarios, utilizado para promover este doctorado en la comunidad educativa de San Francisco de Macorís y provincias aledañas, plantea transmitir a sus alumnos ideas teóricas, instrumentos de análisis de la realidad y herramientas para la investigación psicoeducativa.

Como componente esencial del diseño, para la recogida de información se utilizan complementariamente (triangulación en palabras de Cook y Reichardt, 1986), cuestionarios cerrados y entrevistas estructuradas a las audiencias implicadas.

2.3 Elección del modelo: Audiencias Implicadas

Se adopta el modelo evaluativo que prioriza las expectativas, necesidades y preocupaciones de todas las audiencias implicadas en el programa (Lincoln y Guba, 1985; en De Miguel, 1993).

En este caso, se trata de una audiencia eminentemente interna, involucrada directamente en las actividades del doctorado objeto de estudio. A partir de las utilidades y funciones de la evaluación de estudios de Tercer Ciclo, la primera audiencia está constituida por los alumnos. Otra audiencia es el personal docente vinculado en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas. Igualmente son imprescindibles los coordinadores del doctorado, así como los directores de tesis.

Las dos ediciones del doctorado evaluado han presentado los trabajos de la suficiencia investigadora. Por su fase avanzada el modelo evaluativo es posterior a su diseño y ejecución (expost). Según De Miguel (2001), es común que los encargos se realicen a posteriori cuando el evaluador ya no puede sugerir pautas sobre el contenido del programa, elaborar diseño pre ordenado, implementar sistema de control, efectuar estimaciones y mediciones previas, elementos importantes cuando el objetivo es evaluar la calidad de la implementación de un programa.

De manera ecléctica y complementaria se utiliza el modelo enfocado hacia la toma de decisiones, con el propósito de que la Universidad del País Vasco y la Universidad Autónoma de Santo Domingo, puedan detectar desajustes y carencias a fin de cooperar con la mejora, a partir de oportunas decisiones.

Para lograr obtener las informaciones pertinentes, revisamos, adaptamos y verificamos unos instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por Arias (1997).

3. Muestra

Se intenta recoger la opinión de la totalidad del alumnado, si bien en algunos casos no fue posible. En principio se pensó tomar en cuenta sólo aquellos estudiantes que habían presentado el DEA, pero entendimos que la evaluación resultaría más concluyente y rica en información al incluir aquellos alumnos que habían realizado los cursos presenciales y por alguna razón no pudieron presentar la Suficiencia. Fueron descartados para la muestra aquellos estudiantes que abandonaron habiendo realizado solo una parte de los cursos previstos. La tabla 9 identifica el número de estudiantes, por periodo.

Tabla 9. Programa Doctoral Psicología y Educación. CURNE UASD. Relación de inscritos, alumnos concluyeron todos los cursos, alumnos presentaron Suficiencia Investigadora, por periodo

Periodo	Alumnos Inscritos	Alumnos concluyeron todos los cursos	Alumnos presentaron Suficiencia Investigadora
2005-2007	25	24	21
2007-2009	25	24	21
TOTAL	50	48	42

Fuente: Elaborado a partir de datos recogidos en la Unidad de Posgrado del CURNE-UASD

La muestra recoge 20 opiniones de estudiantes del bienio que comienza en el 2005 y 18 opiniones del bienio iniciado en el 2007 para un total de 38 alumnos entrevistados y encuestados, representando el 79.1% del alumnado que concluyó todos los cursos y el 90.4% de los que presentaron la Suficiencia. Por su parte, los profesores para los dos bienios fueron 14 de los cuales se obtuvo información de 12 de ellos para un 86% del total de docentes. Estos últimos desempeñan la función de directores de tesis. Con relación al coordinador del programa, hubo uno en cada versión, siendo la misma persona en ambos casos (Ver tabla 10).

Tabla 10. Relación de alumnos, profesores, directores de tesis y coordinadores que conforman la muestra de entrevistados y encuestados

Periodo	Alumnos encuestados y entrevistados	Profesores encuestados y entrevistados	Directores de Tesis encuestados y entrevistados	Informe del Coordinador
2005-2007	20 (53%)	6 (50%)	6 (50%)	1
2007-2009	18 (47%)	6 (50%)	6 (50%)	1
Total	38 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	2

En la siguiente tabla se distribuye a los estudiantes evaluados según sexo, observándose que el 58% corresponde al sexo femenino y el restante al sexo masculino.

Tabla 11. Distribución de los estudiantes del Programa Doctoral Psicología y Educación, según sexo

		Bienio 2005	Bienio 2007	Total por sexo
Sexo	Masculino	9 (45%)	7 (39%)	16 (42.1%)
	Femenino	11 (55%)	11 (61%)	22 (57.9%)
Total por bienio		20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

La población del alumnado estudiado correspondió en una proporción importante a personas mayores de 41 años (68.4%), según consta en la tabla 12.

Tabla 12. Distribución de los estudiantes del Programa Doctoral Psicología y Educación, según edad.

Edad	Bienio 2005- 2007	Bienio 2007-2009	Total por edad
Menores 31 años	1	0	1 (2.6%)
Entre 31 y 35 años	1	7	8 (21.1%)
Entre 36 y 40 años	2	1	3 (7.9%)
Entre 41 y 45 años	3	4	7 (18.4%)
Entre 46 y 50 años	3	3	6 (15.8%)
Más de 50 años	10	3	13 (34.2%)
Total	20	18	38 (100%)

Entorno a la ocupación principal la tabla 13 muestra que casi la mitad del alumnado (47.4%) es profesor universitario y un 21% es docente de los niveles educativos pre universitario; los demás corresponden a profesionales en ejercicios y otros.

Tabla 13. Distribución de los estudiantes del Programa Doctoral Psicología y Educación según ocupación principal.

Ocupación	Bienio 2005-2007	Bienio 2007-2009	Total
Profesor universitario	11	7	18 (47.4%)
Profesor no universitario	2	6	8 (21.1%)
Profesional	6	1	7 (18.4%)
Otros	1	4	5 (13.2%)
Total	20	18	38 (100%)

La muestra arroja que el 42% de los estudiantes son egresados de la carrera de Educación y el 23% en el área de Filosofía, los restantes pertenecen a otras profesiones.

El número de centros donde trabaja remunerativamente también fue un factor que se tuvo en cuenta a la hora de describir la muestra. De las 33 personas que dijeron estar empleadas, el 36% sostuvo laborar en dos (2) lugares, en tanto el 33% afirmó que brinda sus servicios en tres (3) centros distintos. Un total de 18 alumnos dijo trabajar unas 40 horas por semana.

En conjunto la muestra del alumnado caracteriza a profesionales egresados de distintas universidades públicas y privadas, en mayoría con formación en pedagogía, Filosofía, psicología o áreas afines. Algunos pertenecen al área de la salud, fundamentalmente doctores en medicina y además varios abogados, entre otros. En sentido general, son profesionales en ejercicio de sus respectivas carreras y que dedican tiempo parcial a la docencia universitaria y pre-universitaria, laborando en instituciones de la región noreste y otras provincias cercanas. La proporción del sexo refleja un número superior de las mujeres. Se trata de una audiencia adulta, mayoritariamente de mediana edad.

La segunda audiencia es la del profesorado en doble vertiente, como docentes de los cursos impartidos y como tutores de los trabajos de investigación o directores de las

tesis doctorales. En la primera edición hubo siete profesores y en la segunda el mismo número, de los cuales logramos obtener información sobre 6 de ellos, por bienio.

La Tabla 14 refleja que el 75% de los docentes entrevistados responde al sexo masculino y la minoría restante al femenino. Con relación a la edad, el 50% de los profesores tienen edades entre 56 y 60 años (ver tabla 15).

Tabla 14. Distribución de los profesores del Programa Doctoral Psicología y Educación según sexo

Sexo	Bienio 2005-2007	Bienio 2007-2009	Total
Masculino	4	5	9 (75%)
Femenino	2	1	3 (25%)
Total	6	6	12 (100%)

Tabla 15. Distribución de los profesores del Programa Doctoral Psicología y Educación, según edad

Edad	Bienio 2005-2007	Bienio 2007-2009	Total
Entre 46 y 50 años	0	1	1 (8.3%)
Entre 51 y 55 años	2	1	3 (25%)
Entre 56 y 60 años	3	3	6 (50%)
Más de 60 años	1	1	2 (16.7%)
Total	6	6	12 (100%)

Por último, tenemos el coordinador del programa que fue la misma persona en las dos ediciones. Se trata de una persona del sexo masculino mayor de 60 años.

4. FUENTES DE INFORMACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los alumnos son informantes directos sobre el desarrollo y metodología de clases, vínculos profesor/alumno y ofrecen opiniones en torno a su experiencia en la elaboración de la Suficiencia Investigadora, tesis doctoral y las relaciones entre doctorandos y directores.

Una fuente primordial es el grupo de profesores participantes en el programa doctoral evaluado, por su experiencia, conocimiento del programa y diseño de los contenidos. Los docentes son asesores de los trabajos de Suficiencia Investigadora y brindan un soporte teórico y metodológico en la elaboración de la tesis doctoral.

Dadas sus responsabilidades en el diseño y desarrollo del programa, el coordinador es informante clave, por sus conocimientos académicos y administrativos y el dominio de tareas enfocadas en infraestructura y gestión (informes de horarios, convocatoria a los estudiantes, etc.).

A los fines de obtener información relativa a las audiencias, adaptamos a la realidad dominicana y al contenido del programa evaluado tres cuestionarios de opinión diseñados inicialmente por Arias (1997), para la evaluación del Tercer Ciclo.

El cuestionario para alumnos y el de profesores presentan contenido, estructura y formato similares; en tanto que el dirigido al director del programa, muestra diferencias en la organización y esquema utilizado en exposiciones de preguntas y contenidos.

Los mismos están contruidos para ser aplicados de forma colectiva o individual, de manera presencial o por correo postal. En nuestro caso, optamos por aplicarlos colectivamente y de manera presencial a los estudiantes con el ánimo de evitar bajo índice de respuesta.

En el caso de los profesores se elaboró una versión que permitía su contestación digital y envío por correo electrónico.

4.1. Cuestionario para alumnos:

4.1.1. Características métricas del instrumento

A continuación se presenta un análisis de las características psicométricas del cuestionario de los alumnos y sus ítems que componen la escala de satisfacción con los Cursos de Doctorado recibidos, lo cual permite conocer el comportamiento de las variables evaluadas, su fiabilidad y consistencia interna, entre otros elementos.

Este análisis del instrumento se realiza con la muestra del campus universitario del CURNE-UASD de San Francisco de Macorís y con otros tres campus donde también se ha aplicado el mismo como parte de una línea de investigación. Se efectúa con todos los campus en lugar de hacerlo únicamente con nuestra muestra porque el pequeño tamaño de esta no permite obtener resultados fiables y estables sobre el instrumento.

4.1.1.1. Análisis Descriptivo de los ítems

Tabla 16. Distribución de la opinión de los estudiantes sobre los Cursos de Doctorados recibidos, según estadísticos descriptivos del cuestionario

	N	Min.	Max.	Media	Desv.	Asimetría	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
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	159	1	4	3,81	,470	-2,795	9,488
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 programa	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 adecuados	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

	N	Min.	Max.	Media	Desv.	Asimetria	Curtosis
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	159	1	4	3,55	,727	-1,570	1,863
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	157	1	4	2,89	,813	-,523	-,027
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	157	1	4	2,46	,866	,019	-,642
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de i	159	1	4	3,57	,641	-1,516	2,352
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 doctoral	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						

De la lectura en Tabla 16 pueden extraerse algunas observaciones importantes: Los ítems tienen como valor mínimo el 1, y el 4 como valor máximo a excepción de los ítems 1T04 y 1T14, que tienen valor 2 como mínimo. Las medias tienden a ser altas, entre un intervalo mayormente entre 3 y 3.5, lo cual implica distribución asimétrica a la izquierda, tal cual se puede corroborar con las cifras de simetría que se reportan.

El ítem 11 tiene una forma de la distribución excesivamente asimétrica debido a la acumulación de casos en el valor 4 lo cual eleva considerablemente su media y puede producir sesgos importantes en los coeficientes estadísticos. Otros elementos también presentan, aunque de manera menos extrema, problemas en su distribución; tal es el caso de los ítems 24 y 27 quienes exhiben dificultades en su prorateo.

Observamos que los ítems 23, 39, 40, 41 y 42 tienen una baja tasa de respuesta. Esto es debido a las diferentes versiones de los cuestionarios utilizados en los diversos campus universitarios donde se realizó el levantamiento de la información.

4.1.1.2. Estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas

4.1.1.2.1. Estructura dimensional

Este cuestionario consta de cuatro partes diferenciadas:

- Datos del doctorado
- Escala de valoración del programa de doctorado.
- Cuestiones abiertas para comentarios y/o sugerencias.
- Datos del alumno.

Su contenido completo puede consultarse en el ANEXO I. La tabla 17 presenta las dimensiones recogidas en “Escala de valoración del programa de doctorado” y los ítems que componen cada una de dichas dimensiones.

Tabla 17. Dimensiones e ítems del cuestionario de estudiante

Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
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
	Material	25, 26
	Evaluación	28, 29, 30, 31
	Trabajo de Investigación	22, 23, 24
Valoración/ Utilidad	Expectativas	32
	Utilidad	33, 34, 35, 36, 37,41,42
	Valoración global	38, 39, 40

Con el objetivo de que los alumnos puedan expresar algunas ideas con sus propias palabras, incluimos algunas preguntas abiertas, en torno a las siguientes cuestiones:

- Objetivos/contenidos del programa.
- La realización/metodología del programa.
- La utilidad del programa.

El apartado destinado a recoger informaciones sobre las características básicas del estudiante, aborda los siguientes aspectos:

- Licenciatura y año de graduación.
- Ocupación actual.
- Número de centros donde labora de forma remunerada.
- Número de horas de trabajo retribuido económicamente por semana.
- Edad.

- Sexo.
- Motivo principal de su matriculación en el programa.
- Situación con relación a Tesis Doctoral.

4.1.1.2.2. Análisis factorial

La estructura dimensional presentada anteriormente se puede fundamentar en un análisis de contenido de los ítems asignado a cada dimensión y subdimensión. Sin embargo, resulta necesario verificar esta estructura dimensional desde el punto de vista empírico utilizando el Análisis Factorial Exploratorio que se presenta a continuación.

El primer factor de la matriz de la página siguiente (Matriz Factorial Rotada mediante método Varimax), agrupa con claridad todos los ítems de la faceta de “Valoración/Utilidad”. Sin embargo, contiene también un par de ítems de la faceta de “Diseño”. El segundo factor, agrupa todos los ítems de la subescala de “Evaluación” pero también agrupa otros dos ítems de otras facetas. El tercer factor está bastante centrado en la subescala de “Organización”, pero apenas contiene la mitad de sus ítems y además contiene ítems de otras subescalas. El cuarto factor tiene un par de ítems de la subescala de “Relacionados con el tema objetivos” y otro ítem de la subescala “Contenidos”. El quinto factor agrupa los dos ítems de la subescala “Alumnado”. El sexto factor contiene ítems de las subescalas “Profesorado” y “Desarrollo”.

Tras estos resultados podemos afirmar que hay una cierta similitud entre la estructura lógica o conceptual que propone Arias (1997) y la empírica obtenida mediante Análisis Factorial Exploratorio.

Tabla 18. Matriz de Factores rotados(a) (Opinión de los estudiantes sobre los cursos del Programa Psicología y Educación

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	,765		,262			
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	,763	,203	,253			,231
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	,715			,317		
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	,702	,269				
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	,684	,221		,210		
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	,630	,275		,342		,362
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	,623	,310		,273		,340
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	,572					
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	,542		,332	,392		
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	,526		,266	,404		
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	,326	,215	,241	,262	,300	,285
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfact		,716				
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos		,656	,267			
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	,248	,582				,294
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	,327	,572				
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones		,556				,272
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas		,548			,461	
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	,236	,542		,267		
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	,273	,469	,435			
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	,232	,370	,245	,215		,220

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	,341	,350	,303	,350		
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	,207		,660			
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	,282	,375	,511			
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	,380		,477		,396	
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	,217	,203	,471	,297		,286
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	,366		,404	,401		,205
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	,328	,299	,255	,623		
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	,316	,305		,602		
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	,392		,390	,484		
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa					,644	
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa					,610	
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	,284	,236	,210		,438	,332
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	,280		,362		,382	,243
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación	,321	,262				,735
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	,262	,243		,215		,495
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	,214		,387		,286	,485
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos			,335		,330	,338

Método de extracción: Factorización del eje principal. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.a La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

De acuerdo con estos resultados tenemos un apoyo suficiente para plantear un segundo nivel de fundamentación de la estructura planteada por Arias (1997). Este 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. A continuación pasamos a analizar la consistencia interna de estas escalas y subescalas mediante el coeficiente alpha de Cronbach.

4.1.1.2.3. Consistencia interna de las subescalas

Para analizar la consistencia interna de cada una de las subescalas en que está estructurado el cuestionario de opinión de los estudiantes, usaremos el parámetro Alfa de Cronbach, utilizando el criterio de correlación de los ítems. Cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala.

Se analiza, en primer lugar, la fiabilidad del conjunto de ítems relativos a las dimensiones para posteriormente analizar la fiabilidad por subescalas.

Tabla 19. Consistencia Interna de las Dimensiones del Instrumento de Opinión de los estudiantes sobre el Programa Doctoral Psicología y Educación

Dimensión	Ítems Seleccionados	Alpha de Cronbach
Diseño del Programa	IT01 02 03 05 06 04 07 08 09 10 13 14 15 16 20	0.9156
Recursos Desarrollo	IT18 19 11 12 17 21 27 25 26 28 29 30 31 22 24	0.8758
Valoración/ utilidad	IT32 33 34 35 36 37 38	0.9403

En el análisis realizado encontramos que en la dimensión Diseño del Programa ninguno de los ítems afecta negativamente a la fiabilidad y el coeficiente 0.91 puede considerarse alto. En la faceta Recursos/Desarrollo todos los ítems se muestran consistentes excepto el ítem 18 que ni aporta ni perjudica la fiabilidad. Por último, con un coeficiente de 0.94 se puede decir que es bastante alto en la fiabilidad del aspecto Valoración/utilidad. (Tabla 19).

Tabla 20. Consistencia interna de las subescalas del instrumento Opinión de estudiantes sobre el Programa Doctoral Psicología y Educación

Dimensión	Sub dimensión	Ítems seleccionado	Alpha Cronbach
Diseño	Tema/Objetivos	IT01 02 03 05 06	0.8211
	Contenido	IT04 07 08 09 10	0.7965
	Organización	IT13 14 15 16 20	0.7891
Recursos/ Desarrollo	Alumnado	IT18 19	0.6226
	Profesorado	IT11 12	0.6938
	Desarrollo	IT17 21 27	0.6245
	Material	IT25 26	0.6911
	Evaluación	IT28 29 30 31	0.8194
	Trabajo de Investigación	IT22 24	0.6402
Valoración/utilidad	Expectativas	IT32	-
	Utilidad	IT33 34 35 36 37	0.9403
	Valoración global	IT38	-

En las diversas subescalas del apartado de “Diseño” tenemos también coeficientes aceptables de cada una de ellas. Estos coeficientes pueden considerarse incluso altos dado el escaso número de ítems que la componen. En esta subescala de “Desarrollo” anidada en el aspecto de “Recursos/Desarrollo”, encontramos que el ítem 21 no es consistente con los otros dos ítems que conforman la dimensión. Si lo eliminamos de la subescala la fiabilidad subirá a 0,71. En la faceta de Valoración/Utilidad, analizamos la consistencia interna únicamente de la utilidad (con un alto coeficiente de 0.94), ya que el resto de subescalas solo poseen un ítem.

Concluimos que el instrumento utilizado es fiable pues la mayoría de variables presentan un Alfa de Cronbach entre 0.78 v 0.94, y las variables que presentan un Cronbach de 0.6 pueden considerarse como buenas al poseer dos ítems. El resto de datos también informan que la consistencia interna del instrumento es buena.

Después de todos estos análisis podemos concluir que el conjunto de escalas y subescalas prevista por Arias (op.ct.) desde el punto de vista conceptual, se muestran consistentes. Con ello quedaría justificado el utilizar puntuaciones promedio de estos aspectos y subaspectos.

4.1.1.3. Ítems añadidos no contemplados inicialmente por Arias

Los ítems 39 y 40 fueron incorporados por el propio equipo de investigación al detectarse la necesidad de contemplar estas cuestiones. Recordemos que en la tabla 16 se constatan sus estadísticos descriptivos básicos, mostrando normalidad en la distribución. Queda por analizar si los añadidos guardan relación con el resto de ítems de la prueba de satisfacción. A continuación se muestra la relación entre este y el conjunto:

Tabla 21. Inter correlaciones entre los ítems

		IT39 39-La duración de cada curso .	IT40 40-La tutoría por correo electrónico
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	R Pearson	,546(**)	,444(**)
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	R Pearson	,430(**)	,432(**)
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	R Pearson	,376(**)	,355(**)
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	R Pearson	,306(**)	,303(**)
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	R Pearson	,455(**)	,483(**)
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	R Pearson	,292(*)	,272(*)
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	R Pearson	,420(**)	,416(**)
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	R Pearson	,418(**)	,359(**)
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	R Pearson	,311(**)	,332(**)
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	R Pearson	,386(**)	,565(**)
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han t	R Pearson	,152	,173
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	R Pearson	,225	,083
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alu	R Pearson	,336(**)	,281(*)
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	R Pearson	,591(**)	,444(**)
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	R Pearson	,417(**)	,250(*)
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	R Pearson	,535(**)	,355(**)
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	R Pearson	,253(*)	,699(**)
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	R Pearson	,086	-,012
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	R Pearson	,147	,115

		IT39 39-La duración de cada curso .	IT40 40-La tutoría por correo electrónico
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	R Pearson	,439(**)	,276(*)
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	R Pearson	,455(**)	,269(*)
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	R Pearson	,254(*)	,455(**)
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	R Pearson	,372(**)	,397(**)
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	R Pearson	,323(**)	,341(**)
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	R Pearson	,486(**)	,251(*)
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	,286(*)	,512(**)
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	R Pearson	,350(**)	,346(**)
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	R Pearson	,479(**)	,410(**)
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	R Pearson	,387(**)	,344(**)
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doc	R Pearson	,527(**)	,318(**)
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	R Pearson	,534(**)	,486(**)
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	R Pearson	,558(**)	,393(**)
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor univer	R Pearson	,399(**)	,445(**)
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	R Pearson	,448(**)	,479(**)
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	R Pearson	,394(**)	,442(**)
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	R Pearson	,495(**)	,423(**)
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	R Pearson	,540(**)	,607(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

El ítem 39 pauta una tendencia a relacionarse más con los de la subescala de “Organización”. Sin embargo, también tiene fuerte relación con ítems de las subescalas de evaluación, expectativas, etc. Dado que no pertenece a la serie diseñada inicialmente por Arias (op.ct.) optamos por trabajar por separado con dicho elemento.

En cuanto al ítem 40 sobre el uso del correo electrónico en la tutoría y acompañamiento del estudiante, podemos ver que tiene relaciones fuertes con ítems de diversas subescalas por lo que no cabe plantearse el ubicarlo en ninguna de ellas. En tal virtud, trabajaremos por separado con él.

4.1.1.4. Ítem de Valoración General y su relación con el resto de ítems (Validez de Criterio)

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, es decir hasta que punto las cuestiones recogidas por cada elemento son importantes o relevantes para los estudiantes. A continuación presentamos la correlación de este con el resto de unidades. (Tabla 21).

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 el 18 y 19 concernientes 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.

Tabla 22. Inter correlaciones de cada ítems con la valoración global del Programa Doctoral Psicología y Educación

		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(**)

		IT38 38- Globalmente, estoy satisfecho con el programa
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).

4.1.1.5. Cálculo de las puntuaciones de cada subescala y modelos de distribución.

La distribución de cada una de estas nuevas puntuaciones es la siguiente:

Tabla 23. Distribución de la opinión de los estudiantes según análisis de las subescalas

	N	Min.	Max.	Media	Desv.	Asimet.	Curtosis
DISE Diseño del Programa	160	1,6	4,0	3,285	,4777	-,681	,279
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	160	1,0	4,0	3,294	,5811	-1,077	1,575
DCON Diseño: Contenidos	160	1,6	4,0	3,287	,5193	-,589	-,110
DORG Diseño: Organización	160	1,8	4,0	3,273	,4941	-,321	-,416
RECU Recursos/Desarrollo	160	1,8	4,0	3,255	,4189	-,375	,093
RALUM Recursos: Alumnado	160	2,0	4,0	3,322	,5330	-,256	-,552
RPROF Recursos: Profesorado	158	1,0	4,0	3,668	,4571	-2,085	7,342
RDES Recursos: Desarrollo	159	1,0	4,0	3,494	,6188	-1,396	1,934
RMAT Recursos: Material	155	1,0	4,0	2,687	,7323	-,270	-,241
REVAL Recursos: Evaluación	159	1,0	4,0	3,034	,6226	-,124	-,388
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	157	1,0	4,0	3,427	,5960	-1,323	2,467
VALOR Valoración/Utilidad	160	1,0	4,0	3,439	,6090	-1,350	1,955
VUTIL Valoración: Utilidad	160	1,0	4,0	3,473	,5932	-1,337	1,953
N válido (según lista)	149						

Una parte de estas nuevas variables es ligeramente asimétrica aunque ninguno de estos indicadores supera los límites críticos. Llama la atención la escala de “Recursos: Profesorado” con una media alta de 3.6 y con una asimetría negativa por lo que los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media.

4.2. Cuestionario para profesores

A continuación se analizan los ítems que componen la escala de satisfacción con los Cursos de Doctorado impartidos. Se realizan en primer lugar los análisis de la forma de distribución de los ítems así como de su potencial discriminante. Estos análisis se realizan conjuntamente para todos los profesores y salvando el que algunos de ellos han cumplimentado dos cuestionarios aunque sobre diferentes bienios.

4.2.1. Características métricas del instrumento

4.2.1.1. Análisis descriptivo de los ítems

Tabla 24. Distribución de la Opinión de los profesores sobre los cursos impartidos del Doctorado Psicología y Educación

	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 investigaciones	43	1	4	2,63	,757	,407	-,570
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa sat	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

	N	Mi	Ma	Media	D.T.	Asim	Curt.
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 Ciclo	36	2	4	3,03	,446	,142	2,640

En la tabla anterior se observa que todos los ítems se distribuyen de forma aceptablemente normal. Asimismo, tienen una desviación típica que oscila entre 0,50 y 0,90, teniendo como máximo a 0.931 lo que implicaría niveles aceptables de potencial discriminativo o varianza. Las medias se mantienen, entre 2.12 y 3.65, mostrando una distribución simétrica aceptable.

4.2.1.2. Estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas

Este instrumento tiene cinco bloques de ítems:

- Datos del doctorado.
- Escala de valoración del programa de Doctorado.
- Cuestiones abiertas para comentarios y/o sugerencias.
- Datos del curso de doctorado impartido.
- Datos del profesor.

El mismo recoge tres dimensiones básicas: diseño, recursos/desarrollo y utilidad. Su contenido completo puede consultarse en el ANEXO I. Referido a la “Escala de valoración del doctorado” la Tabla 25 presenta la estructura dimensional y sus ítems adscritos. Puede observarse que a las tres dimensiones de la escala original (Arias, 1997) se ha añadido una nueva para recoger la opinión de los profesores sobre la normativa que regula este tipo de estudios.

Tabla 25. 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 del doctorado	Normativa actual	29 30

Tabla 26. Consistencia interna de las subescalas del instrumento Opinión de profesores sobre el Programa Doctoral Psicología y Educación

Dimensiones	Sub dimensiones	Ítems	Alpha Cronbach
Diseño	Tema/ objetivos	1 2 3 4	0.5774
	Contenidos	5 6 13 19	0.8125
	Organización	7 14 15 16	0.7426
Recursos/ Desarrollo	Alumnado	17 18 20	0.5425
	Profesorado	12	-
	Desarrollo	8 21	0.4182
	Material	9 10	0.4919
	Evaluación	11 12	0.1218
Valoración Utilidad	Cumplimientos de objetivos	23	-
	Utilidad	24 25 26	0.7615
	Valoración Global	27 28	0.7931

En el análisis realizado encontramos que en la dimensión Diseño del Programa el alpha más bajo lo tiene la subdimension de Tema/Objetivos, en tanto el apartado de Contenido muestra un alpha alto de 0.8125. En la faceta Recursos/Desarrollo se identificó el alpha más bajo en el aspecto de Evaluación. Los demás muestran coeficientes bajos oscilando entre 0.4182 y

0.5425. En las diversas escalas del apartado Valoración/Utilidad los alpha pueden considerarse suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. Por último, con un coeficiente de 0.7533 el renglón de Normativa Tercer Ciclo muestra una correlación aceptable. Los niveles inferiores a 0,50 pueden considerarse como inaceptables por lo que no se podrán obtener puntuaciones promedio de aquellas subdimensiones con niveles inferiores al referido.

4.2.1.3. Ítem de Valoración General y su relación con el resto de ítems (Validez de Criterio)

El ítem 27 recoge la valoración general del programa por lo se plantea como indicador de la satisfacción global con la enseñanza impartida. Asimismo, el IT28 tiene un carácter semejante de satisfacción global. Desde esta perspectiva se les puede considerar como criterios para analizar la validez del resto de ítems. A continuación, en la tabla 27 presentamos la correlación de estos ítems con los demás elementos que señalan hasta qué punto las cuestiones recogidas son importantes o relevantes para los educadores.

Destacan por tener correlaciones muy altas (>0,60) los ítems 2, 12, 13 y 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 y 4 que tienen bajas correlaciones. Sin embargo, en general, puede decirse que casi todos 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.

En cuanto al ítem 28, podemos observar una correlación positiva fuerte en especial con el 2, 6, 11, 12, 13, 16, 17, 19 y 29 en donde la correlación es de hasta 0.695 con los otros ítems existe también una correlación positiva.

Tabla 27. Correlaciones entre los ítems 27 y 28 de valoración global sobre desarrollo de los cursos y de valoración global del programa de doctorado

		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(*)
IT02 2.-El Programa abordó temas de interés científico actual	R	,635(**)	,677(**)
IT03 3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	R	,267	-,034
IT04 4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	R	,199	,362(*)
IT05 5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	R	,559(**)	,498(**)
IT06 6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	R	,665(**)	,513(**)
IT07 7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	R	,455(**)	,391(*)
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	R	,487(**)	,416(**)
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	R	,223	,316(*)
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente	R	,415(**)	,315(*)

IT11	11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	R	,513(**)	,695(**)
IT12	12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado	R	,682(**)	,669(**)
IT13	13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos	R	,658(**)	,614(**)
IT14	14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento	R	,492(**)	,333(*)
IT15	15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alum	R	,412(**)	,487(**)
IT16	16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada	R	,538(**)	,650(**)
IT17	17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es aprop	R	,645(**)	,626(**)
IT18	18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias est	R	,172	,195
IT19	19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	R	,383(*)	,615(**)
IT20	20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	R	,183	,188
IT21	21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos	R	,346(*)	,256
IT22	22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	R	,084	,181
IT24	24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	R	,229	,421(**)
IT25	25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	R	,273	,473(**)
IT26	26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos	R	,310(*)	,354(*)
IT29	29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	R	,453(**)	,644(**)
IT30	30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo	R	,215	,300

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

4.2.1.4. *Cálculo de las puntuaciones de cada subescala y modelos de distribución.*

De acuerdo con los análisis de la fiabilidad como consistencia interna, algunas de las subdimensiones previstas no se muestran consistentes. Asimismo, ha sido preciso retirar algunos ítems de varias de las subescalas para que mejoren su consistencia. De esta manera, la tabla que recoge la asignación final de ítems en subescalas y dimensiones es la siguiente:

Tabla 28. Dimensiones e ítems del cuestionario de profesores

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

Como podemos ver algunas subescalas no cuentan sino con un solo ítem por lo que no cabe calcular una puntuación global para ellas. Estos y aquellos que no se han mostrado consistentes con su subescala, serán analizados por separado. Igualmente, todas aquellas cuya fiabilidad no haya superado apreciablemente el nivel de 0,50 se considerarán inconsistentes y su ítems analizados por separado.

La distribución de cada una de estas nuevas puntuaciones es la siguiente:

Tabla 29. Modelo de distribución y potencial discriminante de las dimensiones/subdimensiones del cuestionario de profesores

	N	Mín.	Max.	Media	D.T.	Asim.	Curt
DISE Diseño del Programa	43	1,8	3,9	3,174	,4162	-,956	2,107
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	43	2,0	4,0	3,593	,4911	-1,025	,743
DCON Diseño: Contenidos	43	1,3	4,0	3,029	,5753	-,678	,592
DORG Diseño: Organización	43	1,8	3,8	2,983	,4512	-,987	1,455
RECU Recursos/Desarrollo	43	1,9	3,9	2,968	,4083	,067	,338
VALOR Valoración/Utilidad	41	2,6	4,0	3,483	,4289	-,252	-1,276
VUTIL Utilidad	41	2,5	4,0	3,634	,4747	-,762	-1,027
VGLOBAL Valoración global del Curso	41	1,5	4,0	3,341	,5413	-,686	1,675
NORMA Normativa-Valoración	41	2,0	4,0	3,049	,4976	-,204	,811
N válido (según lista)	41						

La tabla anterior presenta las dimensiones y subdimensiones del instrumento para medir la satisfacción con el Curso por parte de los profesores que lo han impartido.

Veamos ahora los ítems que han quedado descolgados de las subescalas y/o dimensiones.

Tabla 30. Modelo de distribución y potencial discriminante de los ítems del cuestionario de profesores

	N	Mín.	Max.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
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
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
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
IT20 20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	41	2	4	3,46	,552	-,318	-,999
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	41	1	4	3,29	,716	-,933	1,235
IT21 21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos	40	2	4	3,60	,545	-,918	-,200
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	43	1	4	2,63	,757	,407	-,570
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Pro	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
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
IT25 25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	41	2	4	3,46	,674	-,889	-,305

El conjunto de las variables recogidas en las dos tablas anteriores se distribuye normalmente por lo que no es preciso tomar precauciones posteriores en su explotación.

4.3. Cuestionario/Informe del coordinador del Programa

Este instrumento contiene seis aspectos estructurados de la siguiente manera: Tema (orientación del programa, motivo de elección del tema desarrollado); Estructura y organización (distribución de créditos, valoración sobre información previa, etc.); Alumnado (criterio de selección, procedencia y número de alumnos que completan programa); Profesorado (número de profesores participantes, valoración del grado de especialización de estos, etc.); Recursos (presupuesto, infraestructura y recursos

materiales), y Evaluación (valoración del cumplimiento de objetivos, de los resultados, del programa global). Ver ANEXO I.

4.4 Entrevistas a estudiantes y directores de Tesis Doctoral

Se hicieron entrevistas personales a los doctorandos para obtener información sobre el motivo de matriculación; valoración del programa (contenido, oferta, organización); relación con el tutor de tesis y dificultades en la elaboración de las mismas; opinión global del doctorado como medio de transmisión de los avances científicos, formación de nuevos investigadores y para la formación del profesorado universitario y como medio de perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados. (Ver ANEXO II)

Asimismo, los directores de tesis fueron entrevistados con el objetivo de obtener sus impresiones sobre el programa en aspectos vinculados a su experiencia en asesoramiento de tesis; identificación de los problemas más comunes en las diferentes fases de la investigación, tareas que considera propia de un director de tesis así como actitud idónea, recomendaciones y valoración del programa (contenido, selección de alumnos, oferta, etc.). Ver ANEXO II

5. PROCEDIMIENTOS

5.1. Procedimiento General

El conocimiento de determinado programa exige un proceso contextualizado de análisis normativo con carácter científico. Es preciso recolectar, procesar, analizar e interpretar informaciones válidas y fiables que conduzca a la evaluación de dichos procesos y a la toma de decisiones.

Nos hemos preguntado: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué? Y ¿Cómo?, (Arias, 1997; De Miguel, 1997), para responder respectivamente a cada una de estas interrogantes procedimos a delimitar los criterios y aspectos de la evaluación, señalar propósito, identificar las fuentes, revisar instrumentos, temporalizar e implementar la evaluación.

El planteamiento de la evaluación concibe como primer paso la obtención de información institucional y académica sobre el programa y las condiciones que le rodean. Concertamos reunión con la actual directora de la Unidad de Post-grado del

CURNE, le informamos de la investigación y solicitamos programas, listado alumnado inscritos y cualquier otra documentación que pudiera ayudarnos a los fines. También hubo encuentro con la anterior directora de dicha unidad, pues en su gestión iniciaron las dos ediciones del Doctorado Psicología y Educación. Ambas entrevistadas ofrecieron datos útiles que permitieron amplitud contextual y clarificación sobre el objeto de estudio, en torno a planificación y ejecución, precisiones sobre la calidad del programa y principales escollos y debilidades.

Un contacto posterior se realizó con la Vice-Rectora de Investigación y postgrado de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, quien aportó valiosas informaciones sobre los acuerdos institucionales de la UPV/EHU y la UASD, dando luz sobre los antecedentes y la viabilidad del proceso.

Las informaciones obtenidas sumadas al propio conocimiento del contexto, resultaron de suma importancia para determinar el ámbito de observación de las operaciones y conocer el objeto de evaluación.

Otra acción fue determinar los propósitos del estudio. Intercambios con los directores de tesis ayudaron a precisar los objetivos perseguidos. Las informaciones alcanzadas en esta fase inicial del procedimiento de evaluación, permitió hacer algunas previsiones a fin de evitar posibles obstáculos en el desarrollo del proceso.

La identificación y lectura de fuentes documentales sobre evaluación, evaluación de programas, calidad de la educación, evaluación en Educación Superior, entre otros, enriqueció el acervo sobre la temática, facilitando el análisis, la reflexión conceptual y elaboración de los capítulos teóricos.

El procedimiento metodológico incluye el posicionamiento sobre qué evaluar, con qué evaluar y fuentes de evaluación. Implicó el análisis de los objetivos del programa y un primer acercamiento del cumplimiento de las metas.

Conscientes de la importancia capital de la recolección de datos en el proceso de evaluación, pues de ella depende la solvencia del proceso y la calidad de los juicios emitidos sobre el programa, procedimos a analizar cuáles serían los instrumentos a utilizar. Al respecto revisamos el cuestionario y la entrevista dirigidos a los alumnos y aplicados por Arias (1997), en la evaluación de los Programas Doctorales, Universidad de Oviedo. Estos instrumentos fueron adaptados a nuestra realidad. Dentro de este proceso de revisión, a fin contribuir con la estimación de la validación de contenido procedimos a consultar docentes universitarios (cinco en total), quienes recibieron instrucciones precisas de que expresaran su opinión con relación a si los instrumentos incluían todos los aspectos del concepto estudiado para lo cual les fueron entregados los objetivos de la investigación. También solicitamos opinión sobre criterios de claridad, coherencia lógica, redacción, organización de los cuestionarios y preguntas problemáticas o con cierta ambigüedad, entre otros.

Además, fueron revisados los cuestionarios y entrevistas dirigidos a los profesores, tutores y coordinadores del programa. Son de significativa importancia las fuentes de información, provenientes de diferentes audiencias con distintos grados de credibilidad, fiabilidad y validez.

Para la coordinación del trabajo de campo diseñamos un protocolo con la Fase A y Fase B. La primera consiste en aplicar un cuestionario a los doctorandos y otro a los profesores de los cursos del programa. Asimismo, un cuestionario para el coordinador del programa.

En la Fase B figuran dos guiones de entrevista: Una para los doctorandos que ya realizaron los cursos y que podrían encontrarse realizando o no la tesis doctoral. La otra entrevista es consignada a los directores de las tesis doctorales.

La aplicación de los instrumentos al alumnado llevó el siguiente procedimiento: Los listados proporcionados por la Unidad de Post grado del CURNE tenían los teléfonos y correos electrónicos de los estudiantes. Contactados los mismos y mediante cita previa, realizamos un encuentro personal, donde explicamos los objetivos de la evaluación y precisamos que respondían a nuestra tesis doctoral, al tiempo de ofrecer garantía del carácter confidencial en el manejo de los datos. Los estudiantes procedían a

cumplimentar el cuestionario; concluido éste, pasamos a realizar la entrevista, de forma que a cada alumno se le aplicaban ambos instrumentos, a los cuales les asignábamos un código para facilitar el cruce de información en el procesamiento de los datos y posterior análisis e interpretación.

Recoger información con los profesores, directores de tesis y coordinador del programa fue un poco más difícil, debido a que todos residen en España. Vía correo electrónico hicimos una comunicación solicitando el llenado de los cuestionarios y su posterior devolución. Para facilitar la cumplimentación adoptamos el instrumento de forma que pudiera marcarse las preguntas seleccionadas de manera digital. Aunque no hubo contacto personal directo, que muchas veces enriquece las consideraciones, sí logramos un altísimo porcentaje de respuestas, según se puede confirmar en el apartado de muestra.

Los cuestionarios fueron procesados utilizando el programa de SPSS, elaborándose una base de datos para cada instrumento aplicado. La digitación de los datos tomó en consideración el código asignado a cada persona encuestada de forma que pudiese detectar cualquier anomalía y sobre todo el cruce de información.

El procedimiento general incluye la aplicación de técnica cualitativa, mediante entrevistas a doctorandos, profesores y directores de tesis. Para el análisis de contenido de las cuestiones abiertas incluidas en el cuestionario, así como el análisis de las entrevistas, hicimos un diseño mediante el uso de categoría y variables que permitieron su interpretación.

5.2. Cronograma de Trabajo

Tabla 31. Cronograma de trabajo

Lectura en profundidad sobre: evaluación en Educación Superior, el Tercer Ciclo, Características internacional e investigaciones afines, otros temas afines	Abril-julio 2009
Elaboración del proyecto de Tesis Doctoral para su inscripción oficial	Julio-Agosto 2009
Inicio elaboración capítulos teóricos	Agosto-2009
Revisión de los Cuestionarios y guiones de Entrevistas (Comprensibilidad, terminología, Pertinencia, Contextualización,.. Dificultades y Propuestas de Adaptación).	Septiembre- diciembre 2009
Trabajo de Campo: Aplicación de los cuestionarios y realización de las entrevistas	Enero-agosto 2010
Procesamiento datos cualitativos y cuantitativos	Septiembre-octubre 2010
Análisis e interpretación resultados y elaboración capítulos 5 y 6	Octubre 2010-enero 2011
Elaboración ultimo capitulo de "Discusión y Conclusiones	Enero –febrero 2011

6. Análisis de los datos

6.1. Análisis cuantitativos

El análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados a alumnos y profesores se ha realizado utilizando el programa de SPSS. El estudio es fundamentalmente descriptivo y exploratorio por lo que se utilizaron los coeficientes y gráficos apropiados en estos casos. Para el análisis estadístico de los datos se utilizaron los estadísticos descriptivos primordiales como la media aritmética, la desviación típica, la asimetría y la curtosis.

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

6.2. Análisis cualitativo

Este análisis implicó varias fases. Para su organización se diseñaron los siguientes pasos:

- Cero (0): Explicación de todos los instrumentos para el análisis cualitativo. En esta guía se consideran y explican los contenidos de los diferentes documentos a aplicar en las diferentes etapas.
- Uno (1): Alumnado-categorización-preguntas. Consistió en analizar las tres preguntas abiertas del cuestionario al estudiante. De la lectura pausada en cada bloque se extrajo un término contextual relevante, o explicitación de la categoría; una vez identificada ésta, realizamos su descripción y luego el señalamiento de las unidades textuales.
- Dos (2): Alumnos-cuestionarios-preguntas abiertas. Concluidas las tareas del análisis individual de cada estudiante, procedimos a realizar la síntesis de todos los resultados con ayuda de este instrumento donde se recopilan el conjunto de alumnos y se organizan según código categoría tomando en cuenta las dimensiones de objetivos, metodología y utilidad.
- Tres (3) y Cuatro (4): Profesorado-categorización- preguntas abiertas. Semejante al proceso seguido para el análisis de los datos aportados por los alumnos, fueron diseñados para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario de los profesores estos dos instrumentos, los cuales no se pudieron aplicar por ausencia de respuestas.
- Cinco (5) y seis (6): Entrevista doctorandos. El análisis de contenido de las entrevista a los alumnos doctorandos se llevó a cabo aplicando el instrumento cinco (5) para el análisis de las respuestas de cada sujeto (cursos, desarrollo de la

tesis, director de tesis, consejos y sugerencias y valoraciones globales). El instrumento seis (6) permitió la recopilación de todos los sujetos.

- Siete (7) y ocho (8): Entrevista Director- Entrevistas Directores. Con relación al análisis de contenido de la entrevista dirigida a los directores de tesis aplicamos el instrumento siete (7) para los casos individuales y el instrumento ocho (8) para la recopilación de todos los directores.

Por último, el informe del coordinador facilitó contextualizar el programa y lograr una matizada interpretación a partir de las respuestas obtenidas.

El proceso general del análisis cualitativo tomó en cuenta las recomendaciones realizadas por Stake (2007), sobre las investigaciones con estudios de casos y la de Bartolomé (1999), referida a la investigación cualitativa orientada al cambio y a la toma de decisiones.

Resumen

El objetivo general de esta investigación es evaluar los estudios de Tercer Ciclo de la UPV/EHU en la UASD a partir del Doctorado en Psicología y Educación. El paradigma adoptado en la metodología permite la utilización de modelo cuantitativo y cualitativo, desde una postura complementaria.

El procedimiento general supone las fases de la evaluación de programa, en el sentido de planificar, recoger datos e informar sobre el valor del objeto de evaluación. Asume la propuesta de Fernández (1996): Planteamiento de la evaluación, selección de operaciones a observar, elección del diseño evaluación, recogida de información, análisis de datos, informe.

El diseño metodológico de evaluación es el Respondente de Stake (1983). Este requiere el trabajo con las audiencias implicadas: en el programa evaluado la primera audiencia son los 48 alumnos de las dos ediciones que culminaron todos los cursos, seleccionándose una muestra de 38 sujetos. La segunda audiencia es el profesorado en una doble vertiente: profesores de los cursos y como tutores de los trabajos de investigación o directores de las tesis doctorales. La muestra profesoral fue de 12 docentes.

Se ha revisado, contextualizado y validado unos instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por Arias (1997). Se diseñó un protocolo de dos fases A y B: En la primera, trata de aplicar tres cuestionarios dirigidos a doctorandos, profesores y coordinadores respectivamente. En Fase B figuran dos guiones de entrevista dirigidos a doctorandos y directores de tesis.

Las informaciones obtenidas en función de su naturaleza serán analizadas cuantitativas y cualitativamente en un intento de alumbrar conclusiones fundadas en la triangulación metodológica.

CAPÍTULO V
RESULTADOS. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

INTRODUCCIÓN.....	175
1. RESULTADOS EN PREGUNTAS CERRADAS	176
<i>1.1. Valoración de los estudiantes</i>	<i>176</i>
1.1.1. Exploración de posibles diferencias según otras variables criterio	185
1.1.1.1. Diferencias según Ocupación principal del estudiante	186
1.1.1.2. Diferencias según Edad del estudiante	187
1.1.1.3. Diferencias según Sexo del estudiante.....	190
1.1.1.4. Diferencias según Motivo para matricularse	192
1.1.1.5. Diferencias según situación de la Tesis Doctoral	194
<i>1.2. Valoración de los profesores</i>	<i>196</i>
1.2.1. Exploración de posibles diferencias según otras variables criterio	201
<i>1.3. Síntesis, confluencias y divergencias entre profesores y estudiantes</i>	<i>204</i>
1.3.1. Por parte de los estudiantes:	204
1.3.2. Por parte de los profesores:	205
1.3.3. Comparación entre opiniones de Estudiantes y de Profesores	207
2. RESULTADOS EN PREGUNTAS ABIERTAS Y ENTREVISTAS	208
<i>2.1. Valoración de los estudiantes</i>	<i>209</i>
2.1.1. Preguntas abiertas	209
2.1.2. Entrevistas	212
<i>2.2. Valoración de los profesores</i>	<i>217</i>
2.2.1. Preguntas abiertas	217
<i>2.3. Análisis comparativo entre alumnos/doctorandos y profesores/directores de tesis.....</i>	<i>223</i>
3. ANÁLISIS CONJUNTO DE LAS PERCEPCIONES INDIVIDUALES DE ALUMNOS, PROFESORES Y COORDINADOR.....	228
<i>3.1. Análisis comparativo de la información cuantitativa y cualitativa.....</i>	<i>228</i>
3.1.1. Alumnos	228
3.1.1.1. Coincidencias en los datos cualitativos-cuantitativos:	229
3.1.1.2. Divergencias en los datos cualitativos-cuantitativos	233
3.1.2. Profesores/Directores de tesis.....	335
3.1.2.1. Coincidencias entre los datos cuantitativos y cualitativos.....	235
3.1.2.2. Divergencias en los datos cuantitativos y cualitativos.....	237
3.1.3. Síntesis de la convergencia y divergencias de alumnos y profesores.....	238
<i>3.2. Aportes encontrados en la entrevista al Coordinador del programa.....</i>	<i>240</i>

4. SÍNTESIS DE LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROGRAMA	242
<i>4.1. Fortalezas</i>	<i>243</i>
4.1.1. Diseño del programa.....	243
4.1.1.1. Relacionados con el tema/objetivos.....	243
4.1.1.2. Contenidos	244
4.1.1.3. Organización.....	245
4.1.2. Recursos/ Desarrollo	246
4.1.2.1. Alumnado	246
4.1.2.2. Profesorado	248
4.1.2.3. Trabajos de Investigación	249
4.1.3. Valoración/Utilidad	249
4.1.3.1. Utilidad	249
4.1.3.2. Valoración Global.....	251
<i>4.2. Debilidades</i>	<i>252</i>
4.2.1. Diseño del programa.....	252
4.2.2. Recursos/Desarrollo	254
4.2.3. Valoración utilidad	257
RESUMEN	258

Introducción

La exposición de los resultados está organizada en varios apartados a partir de los datos arrojados por los distintos instrumentos empleados y por las diferentes audiencias. Específicamente, se ordenan las siguientes partes: Primero, se presentan los resultados encontrados en las preguntas cerradas de los cuestionarios; segundo, los resultados hallados en las preguntas abiertas de los cuestionarios y en las entrevistas, tercero, el análisis de las consistencias y divergencias entre lo expresado en ambos tipos de preguntas y, por último, un cuarto apartado con una síntesis de los tres anteriores, construido con una interpretación de las razones de este desempeño, con el apoyo de los análisis de los contextos y circunstancias espacio/temporales. Todos esos apartados recogen las opiniones expresadas por cada una de las audiencias (estudiantes, profesores, coordinador del programa) buscando las convergencias y divergencias entre las diferentes fuentes. Esta estrategia, en su conjunto permite la triangulación de los resultados, por una parte metodológica (al utilizar instrumentación de diferente naturaleza) y por otra de audiencias (al recoger la perspectiva y satisfacción de los diferentes actores).

1. Resultados en preguntas cerradas

1.1. Valoración de los estudiantes

A continuación se presenta la opinión del estudiantado, en las escalas y subescalas que componen el cuestionario para ambos bienios del programa. En el apartado de 'Características métricas del instrumento' del capítulo IV se presentó la estructura dimensional y consistencia interna de las subescalas que fueron avaladas por los resultados.

Tabla 32. Distribución de las dimensiones y subdimensiones, según la opinión de los estudiantes

Dimensiones/Subdimensiones	Año de inicio								
	2005			2007			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
DISE Diseño del Programa	2,933	20	0,4807	3,116	18	0,4467	3,02	38	0,4679
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	2,718	20	0,7147	3,136	18	0,4892	2,916	38	0,6459
DCON Diseño: Contenidos	2,91	20	0,5893	3,078	18	0,5745	2,989	38	0,5807
DORG Diseño: Organización	3,17	20	0,3326	3,133	18	0,4339	3,153	38	0,379
RECU Recursos/Desarrollo	3,066	20	0,3737	3,004	18	0,4311	3,037	38	0,3976
RALUM Recursos: Alumnado	3,35	20	0,4894	3,278	18	0,4278	3,316	38	0,4565
RPROF Recursos: Profesorado	3,447	19	0,5243	3,528	18	0,4688	3,486	37	0,4928
RDES Recursos: Desarrollo	3,05	20	0,6262	2,889	18	0,8838	2,974	38	0,7529
RMAT Recursos: Material	2,55	20	0,6262	2,5	18	0,6417	2,526	38	0,6254
REVAL Recursos: Evaluación	2,783	20	0,5217	2,875	18	0,544	2,827	38	0,5272
RINV Recursos: Trabajo de Invest	3,425	20	0,6129	2,972	18	0,7568	3,211	38	0,7131
VALOR Valoración/Utilidad	2,919	20	0,7401	3,23	18	0,6595	3,066	38	0,7113
VUTIL Valoración: Utilidad	2,99	20	0,7152	3,344	18	0,6609	3,158	38	0,7039

A partir de lo expuesto, procede el análisis obtenido en cada una de las subescalas, priorizando la media aritmética, tras haber recogido la información en cada ítem en una escala tipo Likert y con modelos de distribución compatible con la normalidad.

En la tabla anterior podemos observar que las medias de todas las variables son altas. Las mayores fortalezas del programa, según el estudiantado de ambos bienios, se encuentran en la dimensión de “Recursos: Profesores”. También es muy bien valorado el alumnado y los trabajos de investigación. Las debilidades se localizan en Recursos: Material, para los alumnos de ambos bienios reflejando algunas dificultades en las infraestructuras físicas.

A continuación presentamos las pruebas de Análisis de la Varianza para determinar si las diferencias entre ambas ediciones de los bienios son o no estadísticamente significativas.

La Tabla 1.1 del ANEXO III recoge la prueba ANOVA de significación estadística de las diferencias entre ambos bienios. Como se puede observar las diferencias son estadísticamente significativas en “Diseño: Tema/Objetivos” a favor del bienio 2007 y “Recursos: Trabajo de Investigación” a favor del bienio 2005. Estas diferencias, además de estadísticamente significativas tienen un tamaño del efecto apreciable (η^2 0,32, ver Tabla 1.2 en ANEXO III). También se dan otras de tipo tendencial que pueden ser relevantes. Se trata de las últimas dimensiones que hacen referencia al “Valor” y a la “Utilidad” del Programa. En ambas escalas encontramos discrepancias importantes a favor del bienio 2007 que aunque no llegan a ser estadísticamente significativas sí presentan un tamaño del efecto apreciable (η^2 0,22 y η^2 0,25 respectivamente).

Según De Miguel (2010), el alumnado espera que los cursos les suministren herramientas necesarias para investigar y se encuentran con enseñanzas reiterativas de debilidades habituales de la Educación Superior, entre ellas, cursos demasiados teóricos.

Entendemos que vinculado a estas circunstancias, son también los bajos niveles de satisfacción del primer grupo con relación a la utilidad de los contenidos del programa para su formación como investigadores, en cambio el segundo grupo tiene amplia satisfacción sobre este elemento. Sin embargo, parece contradictorio que son justamente los alumnos del primer bienio los que se muestran más satisfechos en la subdimensión

“Recursos: Trabajo de Investigación”, posiblemente esto se deba a que se sienten más apoyados por los Directores de tesis y han recibido tutorías de forma más continua y sistemática; o tal vez este primer grupo se perciba a si mismo con mayores competencias en aspectos básicos de la metodología de la investigación, producto de sus conocimientos previo al doctorado.

Para Rodríguez (2001), la calidad significa darle al ciudadano lo que necesita; satisfacer necesidades, mediante una mejora constantes de los servicios; esta acción repercutirá positivamente en la imagen de la institución, en el trabajo en equipo y en la relación entre los distintos miembros.

Realizamos ahora un análisis más pormenorizado utilizando las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems del cuestionario, ordenando los mismos según su puntuación en el bienio 2005-2007 primero, y en el bienio 2007-2009 después. Se realizó también un análisis de la varianza y el cálculo de los coeficientes del tamaño del efecto para estas tablas de diferencias de medias. Dichos análisis pueden consultarse en las tablas 1.3 y 1. 4 del ANEXO III.

Tabla 33. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario aplicado a los estudiantes (ordenadas según bienio 2005-2007)

	Año de inicio		
	2005	2007	Total
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	2,15	3,06	2,58
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	2,3	2,78	2,53
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	2,35	2,22	2,29
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación	2,5	2,5	2,5
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	2,55	3	2,76
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	2,65	3,06	2,84
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	2,65	2,72	2,68
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos	2,67	2,83	2,76
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	2,7	3	2,84
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	2,7	3,06	2,87
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	2,75	2,78	2,76
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	2,75	3,17	2,95
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	2,79	2,83	2,81
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	2,8	2,94	2,87
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	2,85	3,5	3,16
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	3	3,28	3,13
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	3	3,28	3,13
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	3	2,72	2,87
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3	2,94	2,97
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	3,05	3,22	3,13
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	3,05	3,39	3,22

	Año de inicio		
	2005	2007	Total
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	3,05	2,83	2,95
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	3,05	2,83	2,95
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	3,1	3,22	3,16
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación	3,1	3,06	3,08
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	3,1	3,44	3,26
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	3,1	3,39	3,24
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	3,15	3,17	3,16
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	3,15	2,94	3,05
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3,15	3,17	3,16
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	3,15	3,22	3,18
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	3,2	3,22	3,21
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	3,25	3,22	3,24
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	3,26	3,44	3,35
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	3,3	3	3,16
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	3,5	3,44	3,47
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	3,55	2,94	3,26
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	3,6	3,33	3,47
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	3,6	3,61	3,61

Tabla 34. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario aplicado a los estudiantes (ordenadas según bienio 2007-2009)

	Año de inicio		
	2005	2007	Total
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	2,35	2,22	2,29
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación	2,5	2,5	2,5
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	2,65	2,72	2,68
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	3	2,72	2,87
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	2,75	2,78	2,76
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	2,3	2,78	2,53
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	3,05	2,83	2,95
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	3,05	2,83	2,95
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	2,79	2,83	2,81
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos	2,67	2,83	2,76
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	3,15	2,94	3,05
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	2,8	2,94	2,87
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3	2,94	2,97
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	3,55	2,94	3,26
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	2,7	3	2,84
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	2,55	3	2,76
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	3,3	3	3,16
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	2,65	3,06	2,84
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	2,15	3,06	2,58
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación	3,1	3,06	3,08

	Año de inicio		
	2005	2007	Total
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	2,7	3,06	2,87
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	3,15	3,17	3,16
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3,15	3,17	3,16
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	2,75	3,17	2,95
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	3,05	3,22	3,13
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	3,2	3,22	3,21
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	3,1	3,22	3,16
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	3,25	3,22	3,24
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	3,15	3,22	3,18
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	3	3,28	3,13
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	3	3,28	3,13
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	3,6	3,33	3,47
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	3,05	3,39	3,22
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	3,1	3,39	3,24
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	3,5	3,44	3,47
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	3,26	3,44	3,35
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	3,1	3,44	3,26
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	2,85	3,5	3,16
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	3,6	3,61	3,61

Las tablas 3 de ANOVA y 4 Eta se encuentran en el ANEXO III

El análisis ítem a ítem de la tabla 33 ratifica que los alumnos del bienio 2005-2007 valoran como mayores fortalezas del programa, los siguientes aspectos. En primer lugar el profesorado como especialistas en los temas tratados (ítem 11), seguido por el interés mostrado por los alumnos, la participación en los cursos y actividades relacionadas con el programa (ítem 19) y la libertad para elegir los temas de trabajo de investigación (ítem 24). El bienio 2007-2009 (tabla 34), coincide con el primero al identificar como lo más favorable, el profesorado en su calidad de especialista en la materia. Señalan también niveles altos de aceptación sobre la utilidad de los contenidos para su formación como investigador, y en su formación como profesor universitario (ítems 33 y 34). Asimismo, valoran muy positivamente la preparación de las clases por parte de los profesores así como la duración de las sesiones acorde con lo previsto (ítems 12 y 15).

Los aspectos señalados como positivos nos parecen importantes porque están vinculados directamente con las diversas dimensiones de la calidad de la enseñanza. Para Laffitte (1994), existe la creencia generalizada de que el logro y el aprendizaje de los alumnos dependen de la competencia, personalidad y dedicación del profesor; sin embargo entendemos, junto a este autor, que el comportamiento del docente es solo una de las múltiples variables que inciden en los resultados del alumnos, destacándose además la estructura organizativa, el currículo, el clima en el aula, su espacio y las necesidades contextuales de los alumnos.

En efecto, la exigencia de la calidad comporta variados componentes (Garduño, 1999; Gómez, 2005; Lacasta, 2005; y Moreno-Olivo, 2010), acentuando la figura del docente como elemento fundamental de la relación didáctica, la calidad de los procesos, las respuestas del alumnado, mejora de los servicios, entre otros.

Las principales debilidades del programa, marcadas en el bienio 2005-2007, se pueden resumir en los siguientes términos. La satisfacción más baja se observa en el ítem 6 relativo a si los cursos han formado en técnicas de investigación. Con niveles también relativamente críticos aparece el ítem 31 referente a si se realizó una evaluación global del curso y el ítem 26 concerniente a las infraestructuras físicas disponibles. En tanto, para los estudiantes del bienio 2007-2009 las más sentidas inconformidades son las dotaciones (ítem 26) y las tutorías por correo electrónico (ítem 40).

Estas opiniones de las audiencias son relevantes, permitiendo realizar contraste entre las propiedades del objeto estudiado y la referencia de la literatura citada en nuestro marco teórico. Como dice Dendaluce (1995) y la UNESCO (1998, 2008, 2010) los estudiantes constituyen la materia prima de la Educación Superior y por tanto su primera condición para la calidad, por lo que muchas de las propuestas de evaluación de la calidad educativa tienen como renglón esencial la satisfacción de los usuarios o alumnos. Además, estas debilidades expresadas por el estudiantado coinciden con los planteamientos de De Miguel (2010), quien sostiene que uno de los problemas fundamentales del doctorado radica en la organización del programa formativo ya que normalmente se efectúa como una oferta poco coherente y de escasa interdisciplinariedad.

Cabe también un análisis diferencial entre ambos bienios al tratarse del mismo contexto y contar prácticamente con los mismos profesores. El análisis de estas diferencias cuando se mantienen constantes algunos de los elementos más relevantes puede iluminar la comprensión de la satisfacción de los estudiantes. En las Tablas 1.3 y 1.4 del Anexo III se presenta la prueba de análisis de la varianza de dichas diferencias, y el coeficiente η^2 como estimador del tamaño del efecto o cuantía de las mismas. Si tomamos en consideración que unas puntuaciones de η^2 cercanas o superiores a 0,30 representarían desacuerdos relevantes, encontramos los siguientes aspectos de satisfacción diferencial entre bienios.

La cuestión en la cual se han presentado mayores diferencias es en el ítem 6 y a favor del bienio 2007-2009. Este ítem habla de la formación de los estudiantes en técnicas de investigación. En el bienio 2005-2007 la opinión de los estudiantes sobre esta cuestión era muy crítica (Media=2,15), mientras que en el bienio 2007-2009 se aprecia una satisfacción alta (Media=3,06). Este hecho puede ser explicado por la presencia en la segunda edición del Programa de una materia específica en técnicas de investigación. A continuación, y también con diferencias muy importantes ($\eta^2=0,40$) tenemos el ítem 33 respecto a si los contenidos del Programa han sido útiles para la formación como investigadores. En esta cuestión las diferencias son también a favor del bienio 2007-2009 y probablemente por la misma razón expresada para el ítem 6. Aparecen discrepancias igualmente importantes en el ítem 24, relativo a si los estudiantes han tenido libertad para elegir los temas de investigación. Estos contrastes se dan a favor del

primer grupo reflejando quizás que en el segundo grupo algunos de los profesores del curso podrían haber sido más directivos a la hora de establecer los temas para el trabajo de investigación. Con diferencias moderadas pero apreciables tenemos también los ítems 31, 7 y 5 donde el bienio 2007-2009 recoge mayor nivel de satisfacción. Estos ítems se refieren a la evaluación global del Programa, la profundidad en el estudio de los temas y la especialización de los estudiantes en un ámbito o tema científico.

1.1.1 Exploración de posibles diferencias según otras variables criterio

En este apartado se presentan comparaciones de las puntuaciones agregadas por subescalas, con algunas de las variables de características de los estudiantes: Ocupación, Edad, Sexo, Motivo de matriculación y situación de la Tesis. Asimismo, se ha añadido el ítem 38 por tener un carácter de satisfacción general o global. Se exhiben las medias en cada uno de los subgrupos formados por la variable criterio utilizada en cada caso (Ocupación, Edad,...), en el ANEXO III se presentan las tablas de Análisis de Varianza y las tablas que recoge los coeficientes “eta”, para cada una de las dimensiones y subdimensiones estudiadas. Cuando este coeficiente supere el valor 0,30 o se acerque mucho a él representará diferencias importantes y probablemente estadísticamente significativas.

A continuación veamos el análisis de algunas diferencias en función de indicadores como ocupación, sexo, edad, entre otros.

1.1.1.1 Diferencias según Ocupación principal del estudiante

Tabla 35. Diferencias según Ocupación principal del estudiante

	OCUPACIÓN Ocupación principal														
	1 Profesor Universitario			2 Profesor no universitario			5 Profesional			6 Otros			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
DISE Diseño del Programa	3,19	18	0,4089	3,05	8	0,5864	2,762	7	0,3566	2,72	5	0,4011	3,02	38	0,4679
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	3,169	18	0,5272	2,975	8	0,8779	2,45	7	0,4805	2,56	5	0,3847	2,916	38	0,6459
DCON Diseño: Contenidos	3,144	18	0,5349	3,05	8	0,754	2,8	7	0,4163	2,6	5	0,5292	2,989	38	0,5807
DORG Diseño: Organización	3,256	18	0,3552	3,125	8	0,3012	3,029	7	0,3904	3	5	0,5477	3,153	38	0,379
RECU Recursos/Desarrollo	3,143	18	0,3601	3,064	8	0,4949	2,966	7	0,3451	2,77	5	0,3894	3,045	38	0,3971
RALUM Recursos: Alumnado	3,389	18	0,4391	3,375	8	0,4432	3,214	7	0,6362	3,1	5	0,2236	3,316	38	0,4565
RPROF Recursos: Profesorado	3,528	18	0,4688	3,563	8	0,4173	3,5	6	0,3162	3,2	5	0,8367	3,486	37	0,4928
RDES Recursos: Desarrollo	2,944	18	0,8024	3	8	0,8452	3,143	7	0,6268	2,8	5	0,7583	2,974	38	0,7529
RMAT Recursos: Material	2,472	18	0,6057	2,75	8	0,7071	2,5	7	0,7071	2,4	5	0,5477	2,526	38	0,6254
REVAL Recursos: Evaluación	2,958	18	0,5234	2,927	8	0,6415	2,571	7	0,374	2,55	5	0,4108	2,827	38	0,5272
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	3,556	18	0,4501	2,813	8	0,9613	3,143	7	0,748	2,7	5	0,4472	3,211	38	0,7131
VALOR Valoración/Utilidad	3,27	18	0,6387	3,179	8	0,6602	2,667	7	0,9023	2,714	5	0,5624	3,066	38	0,7113
VUTIL Valoración: Utilidad	3,322	18	0,6103	3,375	8	0,6798	2,686	7	0,9082	2,88	5	0,502	3,158	38	0,7039
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3,11	18	0,9	2,75	8	0,886	2,67	6	1,033	2	5	1	2,81	37	0,967

La tabla 1.5 ANOVA y Tabla 1.6 de la Medida de asociación se encuentran en el ANEXO III

Con la tabla anterior y a las tablas 1.5 y 1.6 del ANEXO III podemos comprobar que las mayores diferencias se dan en la subescala de “Recursos: Trabajo de Investigación”, seguida de la subescala “Diseño: Tema/objetivos” y de la dimensión general de “Diseño del Programa”. Las diferencias en las dos primeras subescalas son estadísticamente significativas y sus coeficientes de tamaño del efecto son elevados (0,50 y 0,46 respectivamente). Asimismo, si observamos las medias vemos que, en cuanto a “Recursos: Trabajo de Investigación” los más satisfechos son los “Profesores Universitarios” mientras que los menos satisfechos pertenecen a la categoría de “Otros” (en la condición de “otros” se encuentran sujetos dedicados a actividades productivas no vinculadas al sector educación, directores de escuelas y también algunos desempleados). En torno a “Diseño: Tema/objetivos” ocurre lo mismo, son también los profesores universitarios los más satisfechos, igualmente los menos satisfechos son los “Profesionales” y “Otros”. En la dimensión general de “Diseño/Programa” aparecen también diferencias que no llegan a ser estadísticamente significativas ($p=0.079$) pero que son importantes ($\eta^2=0,422$). La mayor satisfacción la encontramos también entre los “Profesores universitarios” y la menor entre los “Profesionales”.

Mención especial merecen los resultados encontrados en el ítem 38 pues marcan la satisfacción general del estudiante con el programa. Notamos diferencias importantes ($\eta^2=0,388$), pero que no llegan a ser estadísticamente significativas. Las medias reflejan que los más satisfechos son nuevamente los “Profesores universitarios” y los menos los pertenecientes a la categoría de “Otros”.

1.1.1.2. Diferencias según Edad del estudiante.

Para realizar este análisis ha sido preciso agrupar los tramos inferiores de edad, al concentrar un número mínimo de casos. Se recuerda que en la tabla 12 de la descripción de la muestra -observamos que el 68.4% de los estudiantes son mayores de 41 años. En el marco de la llamada *renovación de los saberes* (Rama, 2007 en UNESCO, 2007), esta población adulta, cursando un programa de tercer ciclo, se debe a que la oferta de doctorado en el país es nueva; por lo que profesores en servicio y otros profesionales no vinculados a la educación, aprovechan la oportunidad que ofrecen las universidades extranjeras que vienen al territorio dominicano, para obtener su título doctoral.

Con relación a la edad, una situación distinta se presenta en España, donde según De Miguel, Cais y Vaquera (2001), el grueso de los estudiantes que cursan programa de tercer ciclo está entre 26 y 30 años. Reafirmando este dato, en la investigación de Arias (1997), los resultados arrojaron que la gran mayoría, un 77% de los doctorandos, eran jóvenes de 30 años o menos. Más que un simple elemento socio-demográfico, esta información nos conduce a la reflexión del significado de llevar la responsabilidad de un programa doctoral en República Dominicana, en donde las universidades carecen de este tipo de programas de post grado, sin exigencia de esta formación a nivel educativo, en pleno apogeo de vida laboral y con carga familiar, como se supone que en término de promedio representa la década de los 40 en la sociedad dominicana.

Sin obviar el gran prestigio del título de doctor, cuando en el párrafo anterior decimos, sin exigencia de esta formación es porque para ser docente universitario en el país, no se necesita el grado de doctor, según el Reglamento de las Instituciones de Educación Superior, instituido mediante Decreto 463 del año 2004, establece en el capítulo VII art. 49 que debe poseerse un título profesional superior al nivel que enseña, así como experiencia mínima de dos (2) años dentro de su área de conocimiento. También el Párrafo I señala que para la docencia, teórica o práctica, de programas de Especialización se requerirá un 50% de profesores con Maestría y un 50% con Especialización, en un plazo de cinco (5) años, exceptuando las especialidades del área de ciencias de la salud, a partir de la puesta en vigencia de este Reglamento. No obstante, el Párrafo II señala que para la docencia, teórica o práctica, de programas de Maestría se requerirá un mínimo de 30% de doctores (PhD). Para esto último se establece un plazo de ocho (8) años a partir de la puesta en vigencia de este Reglamento (SEESCyT, 2004). Este plazo vence el próximo año 2012.

En el conjunto de estos resultados podemos apreciar los aspectos en los que se detectan diferencias según edades (Tabla 36). Para ello hemos ordenado las tablas 1.7 y 1.8 en el ANEXO III. Vemos que las mayores diferencias se dan en la satisfacción respecto a “Diseño: Organización”. En esta cuestión, los de edad intermedia (40-50 años) tendrían un nivel de satisfacción menor que el resto. Sin embargo, aunque las diferencias son apreciables, no llegan a ser estadísticamente significativas ($p=0,058$) debido al escaso número de sujetos en cada grupo de edad. El resto de diferencias son apreciablemente menores.

Tabla 36. Diferencias según la edad del estudiante

	Edad del estudiante											
	Menos 40			40-50			Más de 50			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
DISE Diseño del Programa	3,094	12	0,4526	2,852	12	0,5321	3,087	13	0,4289	3,013	37	0,4725
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	3,05	12	0,56	2,788	12	0,7616	2,919	13	0,6569	2,919	37	0,6545
DCON Diseño: Contenidos	2,967	12	0,614	2,833	12	0,6372	3,108	13	0,5008	2,973	37	0,5796
DORG Diseño: Organización	3,267	12	0,3939	2,933	12	0,3846	3,231	13	0,3038	3,146	37	0,382
RECU Recursos/Desarrollo	3,078	12	0,4269	2,919	12	0,4055	3,102	13	0,3707	3,035	37	0,3981
RALUM Recursos: Alumnado	3,417	12	0,5149	3,208	12	0,3343	3,308	13	0,522	3,311	37	0,4618
RPROF Recursos: Profesorado	3,542	12	0,4502	3,417	12	0,4174	3,458	12	0,6201	3,472	36	0,492
RDES Recursos: Desarrollo	3,042	12	0,7525	2,708	12	0,916	3,154	13	0,5911	2,973	37	0,7633
RMAT Recursos: Material	2,583	12	0,5573	2,417	12	0,7334	2,5	13	0,5774	2,5	37	0,6124
REVAL Recursos: Evaluación	2,854	12	0,5979	2,688	12	0,5653	2,936	13	0,4502	2,829	37	0,5343
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	3,042	12	0,8382	3,208	12	0,6557	3,308	13	0,6626	3,189	37	0,7105
VALOR Valoración/Utilidad	3,321	12	0,6003	2,877	12	0,7032	3,022	13	0,8183	3,072	37	0,7202
VUTIL Valoración: Utilidad	3,433	12	0,5774	2,967	12	0,6867	3,108	13	0,8149	3,168	37	0,711
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3	12	0,853	2,64	11	1,12	2,77	13	1,013	2,81	36	0,98

La tabla 1.7 ANOVA y 1.8 de ETA se encuentran en el ANEXO III

1.1.1.3. Diferencias según Sexo del estudiante

Tabla 37. Diferencias según sexo del estudiante

	SEXO								
	Varón			Mujer			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
DISE Diseño del Programa	3,039	16	0,4716	3,006	22	0,4758	3,02	38	0,4679
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	2,891	16	0,6203	2,934	22	0,6778	2,916	38	0,6459
DCON Diseño: Contenidos	3,025	16	0,6277	2,964	22	0,5577	2,989	38	0,5807
DORG Diseño: Organización	3,2	16	0,3724	3,118	22	0,3887	3,153	38	0,379
RECU Recursos/Desarrollo	3,041	16	0,473	3,047	22	0,3435	3,045	38	0,3971
RALUM Recursos: Alumnado	3,344	16	0,4732	3,295	22	0,4541	3,316	38	0,4565
RPROF Recursos: Profesorado	3,5	15	0,5976	3,477	22	0,4219	3,486	37	0,4928
RDES Recursos: Desarrollo	2,844	16	0,831	3,068	22	0,6951	2,974	38	0,7529
RMAT Recursos: Material	2,469	16	0,7409	2,568	22	0,5411	2,526	38	0,6254
REVAL Recursos: Evaluación	2,828	16	0,5532	2,826	22	0,5207	2,827	38	0,5272
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	3,25	16	0,7746	3,182	22	0,6822	3,211	38	0,7131
VALOR Valoración/Utilidad	2,964	16	0,8937	3,141	22	0,5543	3,066	38	0,7113
VUTIL Valoración: Utilidad	3,013	16	0,8958	3,264	22	0,5215	3,158	38	0,7039
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	2,88	16	1,088	2,76	21	0,889	2,81	37	0,967

La tabla 1.9 ANOVA y 1.10 de ETA se encuentran en el ANEXO III

En la tabla 11 vimos que el 58% de nuestra muestra pertenece al sexo femenino, correspondiéndose con las estadísticas nacionales para el 2005 en donde las mujeres representan el 61% de total de estudiantes en Educación Superior en República Dominicana (Informe de Desarrollo Humano, PNUD, 2008). Sin embargo, “es todavía asunto pendiente de la educación, conseguir la igualdad entre género” (Andreu, 2002: 2). La misma autora afirma “el nivel universitario...es el menos feminizado de todos”. (p. 6). En correspondencia con estas afirmaciones Álvarez y Lozada (2009), sostienen que en los programas doctorales los estudiantes hombres exhiben tasas de graduaciones más altas que las estudiantes mujeres en todos los países que reportan datos. Aunque en nuestro caso es muy pronto para hablar de resultados en términos de egresos, hasta el momento solo dos personas del programa Psicología y Educación del primer bienio han logrado presentar la tesis doctoral, ambas del sexo masculino.

En torno a los datos de la tabla 37, puede apreciarse en ésta y en las anteriores tablas, las diferencias en las opiniones entre varones y mujeres son pequeñas en todas las cuestiones, incluso en algunas de ellas las diferencias son nulas.

1.1.1.4. Diferencias según Motivo para matricularse

Tabla 38. Diferencias según motivo para matricularse

	MOTIVOMA Motivo principal para matricularse											
	1 Preparación para investigación científica			2 Preparación para enseñanza universitaria			3 Preparación para la práctica profesional			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
DISE Diseño del Programa	3,101	16	0,5361	3,01	14	0,4691	2,886	7	0,3282	3,026	37	0,4729
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	3,091	16	0,7621	2,829	14	0,6414	2,764	7	0,2428	2,93	37	0,649
DCON Diseño: Contenidos	3,013	16	0,6712	3,057	14	0,584	2,886	7	0,3625	3,005	37	0,5802
DORG Diseño: Organización	3,2	16	0,3578	3,143	14	0,3631	3	7	0,4619	3,141	37	0,3767
RECU Recursos/Desarrollo	3,013	16	0,4742	3,076	14	0,3469	3,026	7	0,3706	3,039	37	0,4011
RALUM Recursos: Alumnado	3,344	16	0,4732	3,214	14	0,4688	3,429	7	0,4499	3,311	37	0,4618
RPROF Recursos: Profesorado	3,438	16	0,6021	3,538	13	0,4312	3,429	7	0,345	3,472	36	0,492
RDES Recursos: Desarrollo	2,938	16	0,8732	3	14	0,5547	2,929	7	0,9322	2,959	37	0,7581
RMAT Recursos: Material	2,344	16	0,625	2,571	14	0,6753	2,786	7	0,488	2,514	37	0,629
REVAL Recursos: Evaluación	2,844	16	0,6115	2,875	14	0,5072	2,702	7	0,4432	2,829	37	0,5343
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	3,156	16	0,831	3,286	14	0,6112	3,143	7	0,748	3,203	37	0,7213
VALOR Valoración/Utilidad	3,17	16	0,7776	2,986	14	0,7987	3,02	7	0,4159	3,072	37	0,7202
VUTIL Valoración: Utilidad	3,288	16	0,7228	3,057	14	0,8131	3,086	7	0,488	3,162	37	0,7131
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	2,81	16	1,109	2,92	13	0,954	2,71	7	0,756	2,83	36	0,971

La tabla 1.11 ANOVA y Tabla 1. 12 de ETA se encuentran en el ANEXO III

En cuanto al motivo principal para realizar los estudios observamos que las diferencias, en general, son escasas. Las mayores diferencias se encuentran en la subescala “Recursos: Material”, pero no llegan a ser estadísticamente significativas. En la tabla que recoge las medias vemos que los más satisfechos son aquellos que eligieron estos estudios por “Preparación para la práctica profesional”. En todo caso, las diferencias son exiguas.

1.1.1.5. Diferencias según situación de la Tesis Doctoral

Tabla 39. Diferencias según situación de la Tesis Doctoral

	TESIS Situación de la Tesis Doctoral											
	Dudo entre varios temas o no tengo			Estoy perfilando problema/contenido			Tengo decidido problema a investigar			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
DISE Diseño del Programa	2,945	14	0,4381	3,267	9	0,3606	2,933	14	0,5429	3,019	37	0,4743
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	2,886	14	0,4226	3,311	9	0,5302	2,7	14	0,8218	2,919	37	0,6545
DCON Diseño: Contenidos	2,929	14	0,5744	3,289	9	0,491	2,871	14	0,6305	2,995	37	0,5878
DORG Diseño: Organización	3,014	14	0,44	3,2	9	0,3162	3,229	14	0,3315	3,141	37	0,3767
RECU Recursos/Desarrollo	2,944	14	0,4542	3,151	9	0,2129	3,062	14	0,4386	3,039	37	0,4011
RALUM Recursos: Alumnado	3,393	14	0,4463	3,278	9	0,3632	3,321	14	0,5041	3,338	37	0,4418
RPROF Recursos: Profesorado	3,464	14	0,4986	3,444	9	0,464	3,538	13	0,5576	3,486	36	0,4998
RDES Recursos: Desarrollo	2,571	14	0,8739	3,278	9	0,5069	3,107	14	0,5942	2,946	37	0,7433
RMAT Recursos: Material	2,393	14	0,7119	2,667	9	0,433	2,536	14	0,664	2,514	37	0,629
REVAL Recursos: Evaluación	2,75	14	0,5095	2,935	9	0,3555	2,821	14	0,6609	2,822	37	0,5337
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	3,071	14	0,9376	3,389	9	0,4167	3,214	14	0,6419	3,203	37	0,7213
VALOR Valoración/Utilidad	2,905	14	0,588	3,365	9	0,5206	2,969	14	0,872	3,041	37	0,7036
VUTIL Valoración: Utilidad	3,014	14	0,6443	3,422	9	0,4738	3,071	14	0,8507	3,135	37	0,6993
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	2,62	13	0,87	3,22	9	0,667	2,64	14	1,151	2,78	36	0,959

La tabla 1.13 ANOVA y Tabla 1.14 de ETA se encuentran en el ANEXO III

Las diferencias más importantes se encuentran en la subescala de “Recursos: Desarrollo”, además-la única estadísticamente significativa. En este caso son aquellos estudiantes que “No tienen tema” o bien “Están dudando entre varios temas” los que se muestran más insatisfechos en esta cuestión concreta, pues finalmente la elaboración de la tesis es la puerta de salida del doctorado. Al decir de Unceta (2007: 80) “Los programas de doctorados obligan al alumno a superar créditos y otros de investigación, todo ello con carácter previo a obtener la suficiencia investigadora como requisito para acometer la elaboración de una tesis doctoral”. Además, la posibilidad de concretizar el tema a estudiar amplía las expectativas personales y sociales de poder producir una investigación científica, técnica y humanística, que según Coba (2001) es un “valor estratégico para el desarrollo económico, lo que se traduce en un mayor interés social por el rendimiento de las universidades” (p.383).

En el marco de las expectativas personales, recordemos que el número de doctores es muy escaso en República Dominicana y poder ostentar este título es sin duda un elemento de prestigio y estímulo para la movilidad social. Este último aspecto es señalado por el Banco Mundial y la UNESCO (2000), como uno de los principales aportes de la Educación Superior junto el conocimiento especializado y el desarrollo económico. Por su parte, la Agenda de Guadalajara (2010), indica que uno de los cinco grandes ejes de actuación de la universidad sin fronteras es la movilidad y la internacionalización señaladas como partes trascendentes de la esencia, los desafíos y los propósitos para la universidad del futuro, la promoción de la movilidad interna y externa, la riqueza de su diversidad y fomento de su proyección.

1.2. Valoración de los profesores

Como se verá a continuación, del bienio que comienza en el 2005 se han recogido 6 cuestionarios de los profesores y del bienio que comienza en el 2007 otros seis. Cinco de estos docentes son los mismos para ambos bienios. El número de informantes es escaso desde el punto de vista de estabilidad o fiabilidad estadística. Sin embargo, esta cifra limitada de sujetos permite un análisis caso a caso y en profundidad. Su número es significativo en términos relativos ya que constituyen una gran parte del total de profesores e incluso casi la totalidad operativa de los mismos. No obstante, desde el punto de vista absoluto, estos informantes pueden considerarse un número muy escaso que da lugar a varios problemas de índole estadístico. En primer lugar, hace muy inestables los resultados. En segundo lugar, para llegar a afirmar diferencias estadísticamente significativas estas discrepancias deben ser de gran tamaño. En tercer lugar, y desde el rigor estadístico, sería preciso calcular coeficientes robustos que son, por otra parte, poco sensibles. Sin embargo, cabe recordar aquí que nuestro estudio se entronca en un paradigma respondiente-constructivista y que, por lo tanto, no pretende generalizar los resultados encontrados en cada grupo ni realizar comparaciones entre ellos. Es decir, no se pretende generalizar los resultados sino “transferir” conclusiones de un grupo a otro, en los diferentes campus universitarios donde se realizan investigaciones similares. Finalmente, el uso de coeficientes más robustos pero menos sensibles nos restaría precisión para realizar una buena evaluación de la satisfacción de los profesores.

En función de las anteriores consideraciones se decide utilizar los coeficientes estadísticos habituales con las salvedades y precauciones necesarias y con mayor énfasis en lo descriptivo que en lo inferencial.

Tabla 40. Satisfacción de los profesores: Dimensiones y subdimensiones

	Año de inicio								
	2005			2007			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
DISE	3,153	6	0,2859	3,069	6	0,423	3,111	12	0,3469
DTEMA	3,5	6	0,4472	3,5	6	0,4472	3,5	12	0,4264
DCON	3,042	6	0,5103	2,917	6	0,6646	2,979	12	0,5687
DORG	3	6	0,2739	2,875	6	0,5646	2,938	12	0,4281
RECU	2,957	6	0,3762	2,941	6	0,5075	2,949	12	0,426
VALOR	3,333	6	0,5007	3,433	6	0,367	3,383	12	0,4218
VUTIL	3,5	6	0,6325	3,667	6	0,4082	3,583	12	0,5149
VGLOBAL	3,25	6	0,4183	3,25	6	0,4183	3,25	12	0,3989
NORMA	3	6	0,5477	3	6	0,5477	3	12	0,5222

En la tabla anterior podemos observar cuáles son las cuestiones que han dado lugar a mayor satisfacción por parte de los profesores tanto en un Bienio como en el otro: Son las relativas al Tema del Programa, la Valoración sobre la utilidad y Valoración global del Curso. Por el contrario, son los aspectos relativos a los contenidos, organización, recursos y a la normativa las que recogen una satisfacción más moderada. Si la comparación entre ambos bienios pudiera tener algún valor informativo (recordemos que 5 de los seis profesores coinciden en ambos bienios), podemos decir que los resultados son muy similares no presentándose diferencias reseñables. Sin embargo, puede señalarse que en todas las cuestiones los promedios están por encima del valor 3 que podríamos etiquetar como satisfacción moderada y en algunas de ellas se acercan al 4 que podríamos calificar como de satisfacción extrema.

Las diferencias entre bienios se analizan mediante análisis de varianza y los coeficientes eta que pueden consultarse en las Tablas 1.15 y 1.16 del ANEXO III. Como podemos observar ninguna de las diferencias son estadísticamente significativas, pero tampoco son relevantes ya que el mayor coeficiente eta presente no llega a 0,17.

Realizamos ahora un análisis más pormenorizado utilizando las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems del cuestionario.

Tabla 41. Satisfacción de los profesores: Ítems de la Escala

	Año de inicio								
	2005			2007			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
IT01 1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante	3,33	6	0,516	3,33	6	0,516	3,33	12	0,492
IT02 2.-El Programa abordó temas de interés científico actual	3,67	6	0,516	3,67	6	0,516	3,67	12	0,492
IT03 3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3,17	6	0,983	3	6	0,894	3,08	12	0,9
IT04 4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	3,5	6	0,548	3,67	6	0,516	3,58	12	0,515
IT05 5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	3,67	6	0,516	3,5	6	0,837	3,58	12	0,669
IT06 6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	2,5	6	0,548	2,5	6	0,548	2,5	12	0,522
IT13 13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos	2,67	6	0,516	2,5	6	0,548	2,58	12	0,515
IT19 19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	3,33	6	0,816	3,17	6	0,983	3,25	12	0,866
IT07 7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	2,83	6	0,408	2,83	6	0,408	2,83	12	0,389
IT14 14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento	3	6	0	2,83	6	0,408	2,92	12	0,289
IT15 15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno	3	6	0	2,83	6	0,408	2,92	12	0,289
IT16 16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada	3,17	6	0,753	3	6	1,095	3,08	12	0,9
IT17 17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado	2,5	6	0,548	2,33	6	1,033	2,42	12	0,793
IT18 18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos	2,83	6	0,408	2,67	6	0,516	2,75	12	0,452
IT20 20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	3,83	6	0,408	3,5	6	0,548	3,67	12	0,492
IT12 12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado	3,5	6	0,548	3,5	6	0,548	3,5	12	0,522
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	3,6	5	0,548	3,6	5	0,548	3,6	10	0,516
IT21 21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos	3,5	6	0,548	3,67	6	0,516	3,58	12	0,515

	Año de inicio								
	2005			2007			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	2,67	6	1,033	2,67	6	1,033	2,67	12	0,985
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el P.	1,5	6	0,548	1,67	6	0,816	1,58	12	0,669
IT11 11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	2,5	6	0,548	2,5	6	0,548	2,5	12	0,522
IT22 22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	3,33	6	0,516	3,5	6	0,548	3,42	12	0,515
IT23 23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio	3,33	6	0,516	3,17	6	0,753	3,25	12	0,622
IT24 24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	3,5	6	0,837	3,67	6	0,516	3,58	12	0,669
IT25 25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	3,17	6	0,983	3,33	6	0,816	3,25	12	0,866
IT26 26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos	3,5	6	0,548	3,67	6	0,516	3,58	12	0,515
IT27 27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso	3,17	6	0,408	3,17	6	0,408	3,17	12	0,389
IT28 28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado	3,33	6	0,516	3,33	6	0,516	3,33	12	0,492
IT29 29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	3,17	6	0,753	3,17	6	0,753	3,17	12	0,718
IT30 30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo	2,83	6	0,408	3	5	0	2,91	11	0,302

Los resultados del Análisis de Varianza Tabla 1.17 y también de los coeficientes “eta”, Tabla 1. 18, están en el ANEXO III. Recordemos que estas pruebas tienen poco valor, sobre todo el análisis de varianza, dado el escaso número de sujetos.

Como se puede ver (Tablas 1.17 Y 1.18 ANEXO III) no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ítems. Sin embargo, el pequeño número de sujetos implica que discrepancias importantes pueden no llegar a ser estadísticamente significativas. En estos casos resulta más relevante analizar el tamaño del efecto o cuantía de las diferencias (coeficiente eta).

Antes de analizar las posibles diferencias interbienios en la satisfacción de los profesores, es relevante analizar cuáles son las cuestiones que han recogido mayor o menor nivel de agrado. En la tabla anterior, se pueden observar los aspectos de mayor satisfacción para los docentes, relativos a que el programa abordó temas de interés científicos y los alumnos mostraron interés y participaron activamente. Igualmente, es altamente apreciado por el profesorado la buena comunicación y cooperación existente entre ellos y que los contenidos de los cursos son útiles para ampliar el conocimiento científico en los alumnos. Los menos valorados son las dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros materiales) y el nivel de preparación científica del alumnado para seguir los cursos de manera apropiada. También fueron pocos estimados la aplicación de criterios de evaluación homogéneos y el aspecto relativo a si el profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructural y coherente.

Nótese que mientras el personal docente evalúa positivamente sus buenas relaciones de comunicación y cooperación (IT08), coloca en una baja puntuación su coordinación mutua para ofrecer una buena enseñanza (IT06) lo que denota a nuestro juicio, fortalezas en las relaciones primarias, por un lado, y por el otro, debilidad en los mecanismos de comunicación institucional. Este dato coincide con las conclusiones de Arias (1997), al indicar como el elemento mas negativo de la valoración profesoral sobre el desarrollo de los cursos y seminarios de los programas doctorales evaluados, una mala comunicación entre los profesores, que no permite la coordinación de los contenidos de dichos cursos. Asimismo, en general la opinión de los docentes de este programa se corresponde con lo expuesto por De Miguel (2010), quien señala las preocupaciones e insatisfacciones de los docentes en torno a que la falta de formación inicial y dedicación de los alumnos al doctorado impide seguir las enseñanzas con el nivel de exigencia requerido. Además, a los profesores les inquieta la falta de medios y recursos de investigación disponibles, igual que lo reflejado en esta investigación.

En cuanto a posibles diferencias entre los bienios, según los coeficiente de tamaño del efecto, aparecen tres cuestiones con diferencias importante ($\eta^2 > 0,30$). Se trata de que los profesores muestran opiniones más favorables a favor del bienio 2005-07 en los aspectos referentes a: Los alumnos demostraron interés y participaron activamente, la programación del curso explicita las condiciones previas o prerequisites para su aprovechamiento, y que la programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno (ítems 20, 14 y 15 respectivamente).

1.2.1. Exploración de posibles diferencias según otras variables criterio

En este apartado se plantea analizar si algunas de las variables que caracterizan a los profesores podrían explicar su mayor o menor satisfacción con los cursos impartidos. Sin embargo, la necesidad de realizar un estudio por separado para cada conjunto-bienio junto al bajo número de profesores disponibles impide aplicar las pruebas estadísticas habituales. En este escenario parece razonable aprovechar las oportunidades que nos brinda este bajo número de sujetos como son las derivadas de la posibilidad de realizar un estudio caso por caso del perfil de opinión. Así, podría examinarse si los mayores o menores niveles de satisfacción podrían tener algo que ver con sus características personales. Este análisis más intensivo que extensivo puede proporcionar claves de comprensión sobre el desarrollo de los Cursos.

Veamos ahora los listados de casos por separado para cada Bienio objeto de análisis. Para medir el nivel de Satisfacción de los profesores con diferentes dimensiones de los Cursos, en las tablas siguientes se han utilizado nombres y etiquetas de las variables que figuran a continuación:

DISE	Diseño del Programa
DTEMA	Diseño: Tema
DCON	Diseño: Contenidos
DORG	Diseño: Organización
RECU	Recursos/Desarrollo
VALOR	Valoración/Utilidad
VUTIL	Utilidad
VGLOBAL	Valoración global del Curso
NORMA	Normativa-Valoración

Para la caracterización de los profesores se utilizan las siguientes variables:

ADHOC	¿El Curso ha sido elaborado expresamente para este Programa?
DEPARTA	Pertenencia o no al Departamento que organiza el Programa
CATEGO	Categoría Académica
EDAD	Edad
SEXO	Sexo
EXPDOC	Años de Experiencia docente
EXPDRADO	Años de experiencia de doctorado
DISENO	¿Participó en el diseño del Programa?

También se informará en cada caso si el profesor ha rellenado las preguntas abiertas y/o si ha contestado a la entrevista de directores de Tesis de acuerdo a las siguientes variables:

ABIERTA	¿Respondió a las preguntas abiertas del cuestionario? (1-Sí; 2-No)
ENTREVI	¿Respondió a la entrevista a Directores de Tesis? (1-Sí; 2-No)

Las etiquetas de cada uno de los valores de estas variables de caracterización de los profesores pueden consultarse en el propio cuestionario. Así, en las variables ADHOC el valor “1” corresponde a la respuesta “Sí” mientras que el valor “2” corresponde a la respuesta “No”.

Tabla 42. Distribución de las dimensiones y características de los profesores. Programa Psicología y Educación (Bienio 2005-2007)

Nombre	DISE	RECU	Valor	Vutil	Vglobal	Norma	Adhoc	Departa	Categoría	Edad	Sexo	Expdoc	Expdrado	Diseño	Abierta	
002	3,3	3,3	3,6	3,5	3,5	3,5	1	1	2	6	1	4	3	1	2	2
003	3,5	3	3,2	4	3	3	1	1	4	7	1	5	3	2	2	1
001	3,3	3,4	4	4	4	3,5	2	1	3	6	2	5	3	1	2	2
004	2,8	2,6	2,6	2,5	3	2	2	1	3	6	2	5	4	1	1	1
005	2,9	2,4	3	3	3	3	1	1	3	7	1	5	3	1	2	1
006	3,1	3	3,6	4	3	3	2	1	2	8	1	5	4	1	2	1

Tabla 43. Distribución de las dimensiones y características de los profesores. Programa Psicología y Educación (Bienio 2007-2009)

Nombre	DISE	RECU	Valor	Vutil	Vglobal	Norma	Adhoc	Departa	Categoría	Edad	Sexo	Expdoc	Expdrado	Diseño	Abierta	
007	2,3	2,5	3,2	3,5	3	2	1	2	3	5	1	5	3	2	1	1
002	3,3	3,4	3,6	3,5	3,5	3,5	2	1	2	6	1	4	3	1	2	2
003	3,5	2,9	3,2	4	3	3	1	1	4	7	1	5	3	2	2	1
001	3,3	3,7	4	4	4	3,5	2	1	3	6	2	5	3	1	2	2
005	2,9	2,4	3	3	3	3	1	1	3	7	1	5	3	1	2	1
006	3	2,7	3,6	4	3	3	2	1	2	8	1	5	4	1	2	1

El nivel de satisfacción de los profesores es similar en los dos bienios. El docente con menor nivel de agrado y con visión más negativa del programa, es quien tiene mayor tiempo de experiencia en programas doctorales. Asimismo, los profesores que participaron en una sola versión del programa (004 y 007), es decir, que estuvieron en uno u otro bienio, pero no en los dos, son los que tienen una posición más crítica y de menos satisfacción en todas las dimensiones y subdimensiones de los Cursos evaluados. En general la mayor fortaleza, según los profesores se encuentra en la Utilidad, y el aspecto más débil los Recursos.

1.3. Síntesis, confluencias y divergencias entre profesores y estudiantes

A partir de estos resultados se pueden extraer los elementos más relevantes poniendo especial énfasis en la comparación de las perspectivas de las diferentes audiencias (profesores y estudiantes). Como resultados más notables tenemos los siguientes:

1.3.1 Por parte de los estudiantes:

- Las mayores fortalezas del programa, según el estudiantado de ambos bienios, se encuentran en la dimensión de Recursos, apartado Profesores. También es muy bien valorado el alumnado y los trabajos de investigación.
- Las debilidades se localizan en el renglón Diseño, relacionados con el Tema/Objetivos, para los estudiantes que iniciaron en el 2005 y Recursos: Material, para los alumnos iniciados en el 2007.
- Las mayores diferencias entre los bienios se encuentran en la variable “Los cursos han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propia de la especialidad”, expresando los del primer grupo menos satisfacción en este aspecto.
- El análisis ítem a ítem refleja que los alumnos del bienio 2005-2007 valoran como mayores fortalezas del programa: el profesorado, el interés mostrado por

los alumnos, la participación en los cursos y actividades relacionadas con el programa y la libertad para elegir los temas de trabajo de investigación. El segundo grupo coincide con el primero al identificar como lo más favorable, el profesorado en su calidad de especialista en la materia; señalan además la utilidad de los contenidos para su formación como investigador y en su formación como profesor universitario.

- Al analizar la variable Ocupación del alumnado encontramos en cuanto al aspecto “Recursos: Trabajo de Investigación” que los más satisfechos son los “Profesores Universitarios” mientras que los menos satisfechos pertenecen a la categoría de “Otros”. En torno a “Diseño: Tema/objetivos” ocurre lo mismo, son también los profesores universitarios los más satisfechos, igualmente los menos satisfechos son los “Profesionales” y la categoría de “Otros”.
- Las medias reflejan que los más complacidos en términos generales con el programa son los “Profesores universitarios” y los menos los pertenecientes a la categoría de “Otros”.
- En función del sexo y la edad no se encontraron diferencias a tomar en cuenta.
- Al analizar los motivos por los cuales se matricularon en el doctorado, los más satisfechos son aquellos que eligieron estos estudios por “Preparación para la práctica profesional”. En todo caso, las diferencias son exiguas.
- Los alumnos que “No tienen tema” o bien “Están dudando entre varios temas”, refiriéndose a la tesis doctoral, los que se muestran más insatisfechos en esta cuestión concreta.

1.3.2 Por parte de los profesores:

- Los aspectos de mayor satisfacción para los profesores, en un Bienio y otro, son los relativos al: Tema del Programa, la Valoración sobre la utilidad y Valoración global del Curso. Por el contrario, son los aspectos referentes a los contenidos,

organización, recursos y a la normativa las que recogen una satisfacción más moderada.

- Ítem a ítem los aspectos de mayor satisfacción para los docentes, relativos a que el programa abordó temas de interés científicos y los alumnos mostraron interés y participaron activamente. Igualmente, es altamente apreciado por el profesorado la buena comunicación y cooperación existente entre ellos y que los contenidos de los cursos son útiles para ampliar el conocimiento científico en los alumnos.
- Ítem a ítem los menos valorados son las dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros materiales) y el nivel de preparación científica del alumnado para seguir los cursos de manera apropiada. También fueron poco estimados la aplicación de criterios de evaluación homogéneos y el aspecto relativo a si el profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructural y coherente.
- Los profesores muestran opiniones más favorables en el bienio 2005-07 en los aspectos referentes a: Los alumnos demostraron interés y participaron activamente, la programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento, y que la programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno. El bienio 2007-09 aporta mayor nivel de satisfacción en lo relativo a que la mayoría de profesores universitarios consideran adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo.
- El análisis individual profesor por profesor, tomando en cuenta el sexo, edad, categoría profesoral, entre otros, reveló que el nivel de satisfacción general de los profesores es similar para los dos bienios. El docente con menor nivel de agrado y con visión más negativa del programa, es quien tiene mayor tiempo de experiencia en programas doctorales. Asimismo, los profesores que participaron en una sola versión del programa, es decir, que estuvieron en uno u otro bienio, pero no en los dos, son los que tienen una posición más crítica y de menos satisfacción en todas las dimensiones y subdimensiones de los Cursos evaluados.

En general la mayor fortaleza, según los profesores se encuentra en la Utilidad, y el aspecto más débil los Recursos.

1.3.3 Comparación entre opiniones de Estudiantes y de Profesores

Finalmente, relacionamos las opiniones de los Estudiantes y Profesores; se trata de compararlas por apartados y ver las coincidencias y diferencias en sus apreciaciones, en tanto audiencias con criterios propios. A continuación se aprecia que en algunos apartados hay coincidencias en un aspecto y divergencias en otros dentro del mismo renglón evaluado, por lo cual se presentan de manera conjunta.

- Profesores y estudiantes coinciden en señalar como uno de los aspectos de mayor debilidad del programa los Recursos: Material, alusivos a que los alumnos no han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos de investigación y que no existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales), para desarrollar el programa satisfactoriamente.
- Ítem a ítem ambas audiencias confirman el punto relativo a las dotaciones (laboratorios, equipos informáticos, otros) como debilidad del programa.

-Sin embargo, existen diferencias entre ambos colectivos con relación a otros aspectos menos valorados: los alumnos localizan las debilidades en la Dimensión Diseño del Programa, Subdimension Tema/Objetivos para los que iniciaron en el 2005; por el contrario, en la misma dimensión los profesores recogen una satisfacción más moderada en los aspectos referentes a los contenidos y organización.

- Otro desacuerdo en las debilidades del programa consiste en que los alumnos afirman que los cursos no han logrado formarlos en técnicas de investigación propia de su especialidad; en cambio el profesorado señala como debilidad el nivel de preparación científica del alumnado para seguir los cursos de manera apropiada.

- En el análisis ítem a ítem alumnos y profesores están de acuerdo en resaltar que el interés mostrado por los primeros y su activa participación es una de las mayores fortalezas del programa.
- No obstante las audiencias presentan discrepancia en torno a su opinión sobre otras fortalezas del programa: Para los estudiantes los aspectos mas positivos son las subdimensiones Profesores, Alumnado y Trabajos de investigación (Dimensión Recursos/Desarrollo). Por su parte, los profesores muestran mayor nivel de satisfacción, en primer lugar, por la Subdimensión Tema del Programa (Dimensión Diseño), seguido por la Utilidad y Valoración Global (Dimensión Valoración/Utilidad).
- En el análisis ítem a ítem existen divergencias en otros aspectos identificados por ambas audiencias como mayores fortalezas del programa: Para los alumnos lo más positivo es el profesorado en su calidad de especialista en la materia y la utilidad de los contenidos para su formación como investigador. Por el contrario, el otro aspecto de mayor satisfacción para los docentes es que el programa abordó temas de interés científico.

En conclusión, las coincidencias presentadas constituyen un apoyo a la solidez de esas valoraciones y las discrepancias la entendemos como constatación de las diferencias propias de audiencias con particulares visiones, en su condición de actores sociales protagonistas de distintos roles en el programa evaluado.

2. Resultados en preguntas abiertas y entrevistas

Este apartado contiene dos aspectos. En primer lugar, las valoraciones de alumnos/doctorandos encontradas en las preguntas abiertas de los cuestionarios; aunque se ha pretendido incluir igual exposición para profesores/directores de tesis, no ha sido posible por las escasas respuestas obtenidas. La segunda parte muestra las apreciaciones recopiladas en la Fase B del trabajo de campo, relativas a las entrevistas aplicadas a alumnos/doctorandos y profesores/directores de tesis. El análisis está mediatizado por los objetivos de la investigación, obedeciendo al propósito y orientaciones de la misma.

2.1. Valoración de los estudiantes

2.1.1. Preguntas abiertas

A continuación se analizan los resultados de las preguntas abiertas de los cuestionarios que contienen interrogantes en torno a tres aspectos: Objetivos/Contenidos, Realización/ Metodología y Utilidad. Para facilitar su exposición seguimos el protocolo sugerido por Buendía et. al. (1998); se dividen las informaciones en unidades relevantes, manteniendo conexión con los objetivos propuestos, lo que implica a su vez una actividad reflexiva, interpretativa y teórica. Los datos segmentados son categorizados de acuerdo a un sistema organizado, derivado de la lectura de estos. La tabla 1.19 del ANEXO IV pautó una síntesis donde se recopilan el conjunto de alumnos, y las categorías resultantes en cada uno de los bloques señalados.

En el aspecto Objetivo/Contenido se han construido las categorías *Significatividad* y *Coherencia*, por entender que ambas agrupan adecuadamente las respuestas del alumnado.

En torno a la *Significatividad* las unidades de análisis plantean diferentes niveles de concreción, que nos conducen a situar el razonamiento en la orientación del saber de los cursos: el alumnado señala una escasa especificidad de los objetivos/contenidos y cierta debilidad en la disposición científica. Una de las unidades textuales de esta categoría sostiene:

“Los contenidos en psicología fueron pocos específicos. Se trató de teoría generales” (019)

Algunos alumnos enfatizan el significado desde el punto de vista de su conocimiento personal, evidenciando preocupación sobre si los cursos contribuyen a su formación, como el sujeto 023

“Los objetivos y contenidos fueron de gran utilidad para mi conocimiento personal”.

Otros resaltan los vínculos con el contexto social y establecen dudas de si los objetivos/contenidos se corresponden con la realidad política y social nacional.

“No se adapta a la realidad política y social de la República Dominicana” (012)

En el marco explicativo de la categoría *Coherencia*, encontramos preocupación del alumnado por la conexión de los contenidos de los cursos, su profundidad y estructura. Las unidades nos conducen a interpretar que existe un cuestionamiento de su estructura cognitiva y el tiempo de duración.

“Deberían ser más estructurado. Tener un área del saber más esencial”.
(001)

“Los cursos debieron ser de mayor duración para cumplir con los objetivos del programa porque no se profundiza”. (036)

Estas contribuciones señalan elementos puntuales del programa evaluado, sobre los cuales el estudiantado siente cierta insatisfacción. Por ejemplo las expectativas individuales desbordan el espacio mismo del aula y las ejecutorias que en ella se realizan, pues están vinculadas a la interiorización subjetiva de los objetivos propuestos del doctorado y las íntimas esperanzas individuales construidas alrededor de los alumnos sobre su enriquecimiento académico y su formación cualificada en el campo profesional, cada uno con sus referentes particulares como doctorando. Incluso los estudiantes, no solo critican sino que sugieren modificaciones que desde sus puntos de vistas podrían ayudar a mejorar las prácticas, como refiere el sujeto 013:

“los cursos deben ser más amplios. Son escuetos. Los profesores dominicanos podrían dar seguimiento”

En los aspectos Realización/ Metodología, procedimos inductivamente a establecer la categoría de Pertinencia. Entre las aportaciones del alumnado existen consensos en torno a que ambas deben poseer mayor congruencia, al considerarlas inadecuadas, monótonas y poco dirigida. Suponen necesario la construcción de un esquema más apropiado, más presencial, con mayor involucramiento de los docentes y mayor responsabilidad del CURNE. De nuevo aparece la sugerencia de que profesores dominicanos asuman el seguimiento al trabajo y garanticen la continuidad de estos. Además, los alumnos demandan un superior entrenamiento en el área metodológica

por entenderla vital en su formación como investigador; así lo confirman las siguientes unidades textuales:

“Considero que debe formarse más al doctorado en lo referente a metodología de investigación, lo que facilitaría la culminación del proceso”. (004)

“Muchos profesionales no dominaban la metodología. Deben darse cursos... eso lo podrían hacer profesores dominicano.”(013)

Cerca de una tercera parte del alumnado se muestra insatisfecho con la Realización/Metodología, por tanto señalan la necesidad de revisar y modelar este eslabón fundamental en un programa doctoral. Sobre todo los menos conformes en este aspecto son los estudiantes del primer grupo pues en este bienio no se impartió la asignatura de Metodología de Investigación, situación que fue superada en el segundo bienio con la inclusión de la misma al programa. Recordemos que el doctorado es investigación y que dentro de sus fines está promover en sus alumnos la autonomía intelectual y competencia investigadora, además que la integración de una cultura de investigadores descansa en el conocimiento científico de múltiples elementos, entre ellos el conocimiento de su oficio (Cruz, 2007; Gómez, 2005, Jiménez, 2009). En este sentido, habría que diseñar una metodología de trabajo que concite la activa participación de los alumnos, con elementos innovadores como la implementación de *Moodle* u otros recursos virtuales, además de las tutorías actuales. De este modo se articularía armónicamente lo presencial con las tecnologías para la educación a distancia, el trabajo grupal y el individual, las prácticas documentadas y el trabajo de campo.

Por último, la categoría de Utilidad explica el sentido de provecho que poseen los estudiantes de los cursos. Al respecto, las opiniones aparecen divididas, pues unos valoran positivamente los mismos expresando que enriquecen sus conocimientos y los ayuda a plantearse proyectos latentes en sus vidas como entes sociales, y otros entienden que no ayudan en nada.

“Poca utilidad”. (012)

“Muy útil e importante”. (029)

Los cierto es que los cursos/seminarios son el punto de partida del programa doctoral, el espacio de interacción profesor/alumno, alumno/alumno y sobre todo un lugar para promover los nexos del entorno académico y científico. Debe velarse porque estos originen una convivencia rica en estrategias, tan ilustrativa en lo teórico-conceptual como en lo empírico-técnico, con una alta valoración de la construcción colectiva e individual de los saberes y una dinámica de integración de lo cognitivo, con lo investigativo y procedimental, lo pedagógico, socio-cultural y lo actitudinal.

2.1.2. Entrevista

Las entrevistas realizadas al alumnado contienen interrogantes vinculadas con la oferta, organización y contenido de los cursos/seminarios; así como su relevancia para la tesis doctoral, las dificultades presentadas en su desarrollo y la apreciación de la ayuda recibida. Así mismo se incluyen preguntas sobre consejos y sugerencias a próximos doctorandos y valoraciones globales del programa.

A continuación se presentan los datos obtenidos de las entrevistas a través de una matriz descriptiva planteadas en síntesis para los dos bienios.

En la tabla 1.20 del ANEXO IV se muestran los datos obtenidos de las entrevistas a través de una matriz descriptiva planteadas en síntesis, en ella se observa el análisis conjunto de las entrevistas de los alumnos en los dos bienios tratados, como resultado de un proceso secuencial que permitió: primero, la organización y el análisis para la entrevista de cada sujeto, segundo la recopilación de todos los sujetos por bienios y finalmente ambos bienios.

A continuación se realiza una síntesis de las principales descripciones derivadas de la interpretación y confrontación de datos.

- *Valoración Oferta, Organización y contenidos de los cursos*

- El rasgo más distintivo de los cursos es la aceptación de la oferta, al ser el aspecto mejor valorado. La mayoría de los alumnos consideran que es buena, muy buena o excelente, al considerarla novedosa, oportuna, ambiciosa para los conocimientos de la educación y psicología, sobre todo porque se imparte en un centro regional y ser el primer doctorado en realizarse fuera de la sede de la UASD y de los pocos en organizarse actualmente en territorio provincial. Un alumno parece interpretar bien la importancia de la ubicación geográfica: *La oferta es buena porque da oportunidad en el Caribe de un Doctorado (007)*
- La organización es considerada buena por la mayoría del estudiantado. No obstante, algunos entienden que debe ser más presencial y una minoría expresa que fue regular o deficiente, como el alumno 026: *No me gustó. Hay falta de coordinación entre los organizadores.*
- El contenido de los cursos igualmente es muy bien valorado: *Lo consideran actualizado para los nuevos tiempos (005), con buenas herramientas didácticas (006) y muy apropiadas para la consecución de los objetivos que se persiguen en el curso (004).* Sin embargo, varias son las consideraciones críticas realizadas por los alumnos, entre las cuales se pueden señalar: 1) *No llena las expectativas por no centrarse en un área específica del saber (001).* 2) *Debe ser más abarcador de la psicología (038).* 3) *Un poco vago, poca asesoría (007).* 4) *Los contenidos deberían ser más profundos más sustanciosos (017).*
- Sostienen que los cursos son relevantes para la realización de la tesis doctoral, aunque esta pregunta solo fue respondida por menos de la mitad de la población entrevistada; lo que podría sugerir que hay poca claridad del resto de los alumnos sobre este elemento.

De la lectura de este último aspecto se puede apreciar que las opiniones obtenidas de los alumnos en las entrevistas son más positivas que las recabadas en las preguntas abiertas del cuestionario, analizadas en la primera parte de este acápite. A nuestro juicio una posible explicación se deba a que las

preguntas abiertas del cuestionario solo fueron respondidas por los estudiantes mas críticos y las entrevistas fueron realizadas a todos los estudiantes; por tanto, en estas últimas están tanto los menos satisfechos con el programa como los más complacidos, quedando los primeros en minoría.

- *Desarrollo Tesis Doctoral*

- El alumnado se muestra impreciso o con poco dominio con relación al tiempo a emplear en la producción de su tesis doctoral. Esto refleja, a nuestro entender, la ausencia de planificación e inexistencia de cronogramas de trabajos en el desarrollo de las investigaciones.
- El vaciado conceptual de las expresiones permiten reflejar la inconformidad de las dos terceras partes de los alumnos con la asesoría recibida; señalan que la principal causa de retraso o dificultades para avanzar con la tesis se deben a problemas con el Director de Tesis asesor/tutor, ya sea por:
 - ✓ Falta de seguimiento *Yo estaba trabajando el tema `La espiritualidad en los enfermos de cáncer`. El asesor dijo que él no era religioso y después de 8 meses de trabajo cambió el tema por `Impacto psico-social de la migración laboral materna (017).*
 - ✓ Ausencia de respuesta. *No hay seguimiento. No hay contacto” (024). El asesor no responde, es lento, no tiene interés (022).*
 - ✓ Debilidad en la comunicación: *Los profesores deben corregir la orientación. Las reglas no están claras en la investigación. El asesor cambia todo y vuelve y cambia (014).*

Un segundo aspecto señalado por menos de un tercio del alumnado, se refiere problemas de tiempo vinculado a responsabilidades familiares y/o laborales, como causa de retraso.

-
- Las principales dificultades señaladas por los doctorandos en la fase inicial de la elaboración de la tesis, están vinculadas a las relaciones con los asesores/Directores de Tesis. En este sentido, algunos de los problemas se manifiestan en:
 - ✓ La asignación del Asesor/Director de Tesis. *Los profesores dicen que están ocupado (027).*
 - ✓ La Debilidad en la comunicación *Se comunican solo cuando el estudiante escribe (28) Que sean mas explícitos, uno no saben lo que quieren (024). Aquí se está trabajando solo (029).*

 - Otro aspecto destacado como problema en la primera etapa, es el acceso a fuentes de información y/o conseguir bibliografía. El CURNE-UASD no cuenta con biblioteca de calidad, tampoco en el pueblo y provincias aledañas se disponen de centros documentales especializados. Además, una crítica común de los doctorandos es la dificultad de ingresar a la base de datos de la UPV/EHU para obtener información.

 - Sobre las dificultades presentadas en el desarrollo y fase final de la investigación, los alumnos dicen no conocerlas, al no haber alcanzado estas etapas, significando que en mayoría se encuentran en la etapa inicial de su tesis doctoral. Esto estaría bien para los integrantes del grupo correspondiente al segundo bienio, pero es preocupante para los que iniciaron en el año 2005, porque reflejan atrasos considerables al haber transcurrido 6 años desde el inicio hasta este momento, a pesar de encontrarse dentro de la media; según Giddens (1998) Estados Unidos se pasó de 5.3 años de media para realizar el doctorado en 1968 a 7.1 años en 1993. En Europa estaría dentro de la normalidad unos 10 años para concluir el doctorado.
 - *Director de Tesis*

 - Más de la mitad de los alumnos que respondieron la pregunta sobre su relación con el director de la tesis, considera que es buena. Sin embargo, hay quejas
-

sobre la continuidad del trabajo y deseo de una mayor cercanía tutor/alumno. Valoran la distancia geográfica como una limitación para el trabajo, ya que a lo sumo cada doctorando se ha reunido una o dos veces con el tutor, el resto de los encuentros son virtuales, con las limitaciones propias de este tipo de comunicación.

- En general están insatisfechos con la ayuda recibida. Establecen que no hay plan de trabajo, ni seguimiento continuo. Sienten poco apoyo. Los menos están satisfechos.
- Múltiples son las tareas que el alumnado entiende como deberes del profesorado. Las respuestas más frecuentes son las siguientes: 1) Plantear líneas de investigación de la universidad, tipos de investigación y políticas institucionales. 2) Dar facilidad, tener retroalimentación y mayores niveles de comunicación con el estudiante. 3) Motivar, dar seguimiento, orientar hacia la búsqueda de la información. 4) Asesoría sistemática, orientación sobre procedimiento y facilitar bibliografía. 6) Hacer un calendario de actividades, corregir, sugerir y dar seguimiento al calendario.

- *Consejos y Sugerencias*

- En torno a las sugerencias para mejorar el doctorado, los alumnos proponen optimizar los esfuerzos en la coordinación, comunicación y seguimiento de los directores de tesis. Para fortalecer esta área recomiendan incluir en el equipo de asesores/directores, docentes dominicanos que en su calidad de residentes locales puedan tener facilidad para realizar encuentros, reuniones e intercambios individuales y colectivos con el alumnado/doctorando. Otro aspecto importante es la propuesta de reestructurar el programa con relación al área del saber científico, la metodología y mejorar la plataforma tecnológica. Además dicen que debe haber mayor equilibrio en la práctica y teoría en el aula; así como aumentar los contenidos y prácticas en metodología de la investigación científica. Recomendamos la autoevaluación del programa, la pertinencia de los temas, tomar en cuenta la realidad socio educativa y política

del país donde se desarrolla y que se dé una relación mas estrecha entre la Universidad del País Vasco y el CURNE-UASD.

- Al cuestionarse a los entrevistados sobre los consejos que darían a nuevos estudiantes de doctorado, un poco más de la mitad recomienda que lo hagan, enfatizando el esfuerzo personal: *Que lean mucho, que investiguen, que asistan* (005). *Que busquen un asesor que le de seguimiento, que no pierda el tesón y la voluntad de cumplir sus objetivos y que se proyecten en la tesis* (001).

Cerca de una cuarta parte de los alumnos sugieren no realizar el doctorado, en el entendido de que no responde a las expectativas, y que no proporciona los conocimientos y las herramientas que se supone debe aportar un programa doctoral, incluso algunos sugieren claramente que no vale la pena el esfuerzo. *Que no lo hagan, que no vale la pena. Esto fue un timo, un engaño* (009).

- *Valoraciones Globales*

- La valoración global del doctorado es buena; casi la mayoría expresa la utilidad en el perfeccionamiento del desarrollo profesional, la formación para el profesorado universitario, y la formación de nuevos investigadores. El aspecto menor valorado de los cursos es como medio de transmisión de los avances científicos, al considerar cerca de una cuarta parte del alumnado que es regular.

2.2. Valoración de los profesores

2.2.1. Preguntas abiertas

En la tabla 1.21 del ANEXO IV se observa el análisis conjunto de las entrevistas de los profesores en los dos bienios tratados. Igual a como se procedió con los alumnos, estos datos son el resultado de un proceso secuencial que permitió la organización y

análisis para la entrevista de cada sujeto, luego la recopilación de todos los sujetos por bienio y finalmente ambos bienios. A continuación se realiza una síntesis de las principales descripciones derivadas de la interpretación y confrontación de datos.

- *Valoración oferta, organización y contenidos de los cursos*

- La mitad del profesorado valora favorablemente la oferta de los cursos, considerándola idónea y adecuada. *El curso es enormemente útil al facilitar perspectivas de investigación y poner a disposición de los estudiantes de tutores bien preparados y dispuestos a solventar carencias y dar el apoyo necesario. Constituye una oportunidad de formación muy valiosa para ese entorno (008).*

No obstante, para algunos docentes debe ser ampliada al considerarla que no responde a las exigencias propias de un doctorado. *Es poco ambiciosa (006).*

- La organización se considera positiva por la mitad de los profesores. La otra parte entiende que puede ser mejorada. Existen posiciones muy críticas, como la citada a continuación *La organización es deficiente. Un curso de doctorado no solamente son los cursos. Y tampoco se acaba con el DEA. La implicación de la propia universidad potenciando a sus propios doctorados se vuelve fundamental y creo que esa parte es débil (002).*
- La mayoría piensa que el contenido de los cursos es satisfactorio. Los menos entienden que es disperso y que está muy condicionado por la especialidad de los profesores que participan en él: *El curso se adaptó mas a los conocimientos del profesorado sobre el tema a impartir que a la posible utilidad del mismo (005).*
- Casi la totalidad del profesorado opina que los cursos son relevantes para la tesis doctoral. Uno de los docentes sostiene que *Ayudan a abordar con rigor la comprensión y el análisis de un núcleo temático específico y a la construcción*

de conocimientos sobre el mismo. Posibilitan el desarrollo de la destreza en la elaboración escrita de un discurso estructurado con mayor rigor, de síntesis conceptual y o empírica. También que inician en la competencia investigadora, con abordajes de pequeñas investigaciones, sencillas y muy limitadas a aspectos concretos (003).

- *Desarrollo de la Tesis Doctoral*

- Con relación al tiempo adecuado para realizar la tesis, a la mayoría de los docentes les parece prudente realizarla entre 3 y 5 años.
- Sobre las causas de los retrasos en el desarrollo de la tesis, entienden que el alumnado es el responsable, ya sea por su incapacidad en el manejo de las técnicas de investigación, su debilidad para delimitar objetivos, manejar conceptos. También la escasa dedicación, discontinuidad y asuntos personales como el pluriempleo. *Normalmente la dificultad de centrarse en un tema de investigación delimitado de manera que sea abordable. Señalaría también falta de método de trabajo en muchos doctorandos. Excesiva auto complacencia consigo mismos y escasa dedicación a la revisión de literatura científica en otros casos. Poca implicación de la universidad en el apoyo y promoción de sus doctorandos. (002).*
- Diversos son los señalamientos que hacen los profesores sobre las principales causas en los retrasos en la fase inicial de la investigación. La mayoría centran su preocupación en las incapacidades de los estudiantes para concretar el problema a investigar, lo difuso de sus ideas, la poca sistematicidad en la revisión de literatura científica, debilidad en el tratamiento de los datos. Veamos algunas puntualizaciones: *Visualizan la Tesis Doctoral como acto creativo, de manera romántica y narcisista. Se hace preciso entiendan la necesidad de encuadrarse en líneas y proyectos muy definidos, en los cuales su aportación original será mínima y la mayor parte del tiempo y el esfuerzo deberá estar dedicada a leer los artículos más actuales sobre el tema objeto de Tesis. Parece necesario ofertar a los estudiantes un abanico de posibles*

tipos de tesis con directores concretos en lugar de dejarles que se pierdan en buscar temas “interesantes.” (008)

- En la fase de desarrollo de la tesis doctoral se identifican numerosos obstáculos. Según los profesores, en este momento persiste la poca revisión de literatura científica en investigaciones precedente y los alumnos carecen de trayectoria y preparación para la elaboración de textos científicos. También destacan el escaso dominio en la aplicación adecuada de procedimientos de verificación y control de las respuestas a los instrumentos de recogida de información, así como poco manejo en la utilización de los programas de tratamientos de datos, diseños de investigación, diseño y evaluación de instrumentos de medidas, análisis estadísticos, entre otras. *La metodología científica suele ser una carencia generalizada. Normalmente se acude al “técnico” en cualquier caso es importante advertir al doctorando sobre la importancia de recoger los datos de forma adecuada y permita su posterior tratamiento. La dificultad para elaborar un discurso propio a partir de lecturas y conocimientos previos “copiar y pegar” se ha convertido en mi opinión, en un problema de difícil solución. Cada vez más difícil encontrar una página en la que se observe una mínima elaboración y una reflexión propia. (006)*

- En la fase final se repiten casi las mismas situaciones realizadas en las fases anteriores: especial énfasis reciben las carencias del estudiantado para la elaboración del discurso científico, sumada en esta ocasión a las dificultades de los detalles formales como la presentación correcta del documento sujeta a las normativas y protocolos establecidos. *Saber “cerrar” y no pretender poner todo lo que se ha leído y analizado. Saber discriminar lo importante de lo secundario. Elaborar unas buenas conclusiones y marcar futuras líneas de trabajo. (004). Es quizás la fase que más cuesta. Cuesta escribir, sintetizar, ordenar el discurso. Se tiene la sensación de que las aportaciones no van a ser relevantes. También cierto cansancio y necesidad casi vital de terminar (005)*

- *Director de Tesis*

-
- Al referirse a su relación con los alumnos, la totalidad de los profesores limitan sus comentarios a indicar que los alumnos no siempre siguen las recomendaciones, alegando varias razones: 1) A veces porque no nos entendemos. 2) Porque no tienen disponibilidad de tiempo. 3) Porque no visualizan que las recomendaciones no son flexibles sino obligatorias.
 - Entienden que en general la disciplina de trabajo de los doctorandos no es la idónea, resultándole difícil el cumplir los acuerdos, sobre todo los plazos establecidos en las tareas. *Solamente cumplen los acuerdos y siguen las recomendaciones, quienes, finalmente logran culminar su investigación. Se puede establecer una clara relación entre las dos variables. Es más; se puede predecir el éxito o el fracaso basándose en este dato.* (006)

Los docentes obvian referirse a las descripciones de los vínculos académicos, afectivos y comunicacionales propios de la relación alumno/docente. Para generar cambios Fullan (2000), expresa que los sistemas educativos necesitan comunidades profesionales de aprendizajes, donde profesores y estudiantes trabajen juntos, generen conocimientos y construyan coherencias mediante una visión compartida.

- En torno a las tareas que debe desarrollar un director de tesis, el profesorado se muestra muy consciente de cuales son las labores que debe desarrollar al momento de dirigir una tesis doctoral, tal que como muestran las tablas 1.20 y 1.21 del ANEXO IV, donde se enumeran un profuso listado de actividades señaladas por los docentes. A continuación se presentan los planteamientos de uno de los profesores:
 - ✓ *Asesorar al estudiante en la elección del tema y en la elaboración del proyecto de tesis, orientar en los aspectos teóricos, en la metodología de la investigación del objeto de estudio y en los aspectos técnicos a tener en cuenta.*

- ✓ *Guiar en el desarrollo de su investigación: supervisar los resultados, los análisis e interpretaciones de los mismos, en la estructura lógica y coherente del discurso.*
- ✓ *Acompañar en la elaboración del documento final: corrigiendo el contenido y la modalidad discursiva del texto.*
- ✓ *Evaluar periódicamente el avance y progreso adecuado de la investigación para la tesis.*
- ✓ *Apoyar sobre todo en los momentos más críticos del trabajo y del proceso...*
- ✓ *Realizar sus correspondientes gestiones antes las diferentes instancias académicas para la inscripción, matriculación, y defensa de la tesis doctoral.(003)*

- *Consejos y Sugerencias*

- En las sugerencias de mejora del doctorado, los profesores priorizan el que los cursos contribuyan a elevar las competencias de los doctorandos, para lo cual aluden a la incorporación de más cursos de metodología de la investigación. Asimismo, indican deben introducirse criterios de selección y evaluación. Otra propuesta es un mayor nivel de implicación de la UPV/EHU en el seguimiento de los estudiantes.
- El profesorado realizada diversas recomendaciones a los estudiantes; en resumen les sugieren centrarse en su tesis doctoral, en el fortalecimiento de su formación intelectual y visualizarse en el futuro como doctor en el marco de la importancia para si mismo y el desarrollo del país.

- *Valoraciones Globales*

- El aspecto mejor valorado por el profesorado refiere al doctorado como medio para la formación de nuevos investigadores; el segundo elemento de más alta apreciación es su contribución en la formación para profesores universitarios. La mayoría de los profesores opina que el doctorado es bueno como medio de transmisión de los avances científico y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados.
- En torno a las opiniones de los profesores sobre el RD185/1985, la mitad del profesorado sostiene que es buena, adecuada y mejor que la actual. El resto se divide entre los que no tienen opinión y los que favorecen mejorarla.

2.3 Análisis comparativo entre alumnos/doctorandos y profesores/directores de tesis

En la Tabla 44 se realiza una comparación entre la síntesis estructurada de los alumnos/doctorandos y la de profesores/directores de tesis, identificándose los siguientes elementos:

Tabla 44. Análisis síntesis estructuradas de alumnos/doctorandos y profesores/directores de tesis

Aspectos considerados en la entrevista		Síntesis estructurada Alumnos/Doctorandos	Síntesis estructurada Profesores
Cursos	Valoración oferta cursos	Bueno y apropiado para los fines. Para otros es excelente y muy buena. Los menos opinan que la propuesta de los cursos es regular o algo tímida, sin salida académica.	Correcta, adecuada. Para algunos podría ampliarse.
	Valoración organización	Buena, pertinente para la mayoría y en varios casos es valorada de excelente. Algunos sostienen que es tímida, que debió ser más presencial.	Positiva, correcta y eficaz, aunque puede ser mejorada porque hay voluntad para resolver problemas.
	Valoración contenidos	El contenido es bueno, cumple su cometido, es actualizado y apropiado. No llena las expectativas para algunos por no estar centrado en un área específica del saber.	Adecuados y satisfactorios.
	Relevancia para la tesis doctoral	Los cursos son relevantes para la tesis doctoral.(aunque llama la atención el bajo número de alumnos que contestaron la pregunta)	Si, son relevantes ya que ayudan a la comprensión del estudio, aunque unos cursos más que otros.
	Tiempo	La valoración del tiempo es poco	Muchos están de acuerdo que

Aspectos considerados en la entrevista		Síntesis estructurada Alumnos/Doctorandos	Síntesis estructurada Profesores
	empleado	precisa porque muchos están trabajando en la elaboración del proyecto o en la tesis y no tienen certeza del tiempo a utilizar.	sea de 3 a 5 años.
Desarrollo de tesis	Causas de los retrasos	Debilidad en la comunicación y falta de seguimiento del asesor son las principales causas de retrasos, así como falta de asignación del tutor. Hay quejas generalizadas por las tardanzas en las respuestas del asesor.	Atribuyen los atrasos a dificultades de los alumnos: Falta competencias, dificultades técnicas, escasa dedicación, discontinuidad, asuntos personales, familiares y/o laborales en los alumnos.
	Dificultades en la fase inicial	Predominan los problemas con el asesor. El acceso a fuente de información también aparece como dificultad principal	Falta de concreción en el planteamiento del problema y el diseño de la investigación. Dificultad del alumnado en la elaboración del discurso científico y el abordaje de las teorías, así como dificultad en el manejo de asuntos metodológicos.
	Dificultades en el desarrollo	Predominan los problemas con el asesor.	Limitaciones en los procedimientos metodológicos y en la estadística aplicada a la psicología. También falta de compromiso y ausencia comunicación fluida con el director.
	Dificultades en la fase final	Pocos han llegado a esta fase por lo que hay desconocimiento de las dificultades en esta etapa.	Interpretar resultados, ordenar discurso y manejar correctamente bibliografía.
Director de tesis	Relación con los directores—doctorandos	La relación es buena. Algunos entienden que es regular por la lejanía y la falta de comunicación fluida.	Existe falta de disciplina en el alumnado y poca capacidad para recibir instrucciones. Cumplen solo los que finalizan
	Tareas que debe desarrollar el director	Orientación y acompañamiento sistemático. Dirigir, supervisar, corregir, planificar. Retroalimentar, plantear línea de investigación.	Acompañar, dirigir y supervisar en todas las etapas de la investigación. Apoyar en el diseño teórico metodológico, en la recolección, procesamiento, análisis e interpretación de los datos
Consejos y Sugerencias	Sugerencias de mejora del Doctorado	Mejorar coordinación, comunicación y seguimiento con directores de tesis Reestructuración del programa, orientarlo hacia área específica del saber científico, fortalecimiento de la metodología. Incluir asesor local, es decir, con profesores dominicanos.	Incorporar cursos de metodología. Establecer criterios de selección y evaluación implicando más a la universidad en todo el proceso.
	Consejos a estudiantes	Recomiendan hacer el doctorado, enfatizando la motivación y el esfuerzo personal para el aprendizaje y la sistematización. si bien otros	Los consejos ponderan la visualización de su futuro como doctores, así como fomentar formación intelectual

Aspectos considerados en la entrevista		Síntesis estructurada Alumnos/Doctorandos	Síntesis estructurada Profesores
		y la sistematización, si bien otros recomiendan que busquen otra opción.	fomentar formación intelectual sumada a entusiasmo.
Valoraciones globales	Valoración Global del Doctorado	La valoración global resalta como positivo la utilidad en el perfeccionamiento del desarrollo profesional, la formación para el profesorado universitario, la formación de nuevos investigadores y por como medio de transmisión de los avances científicos. En general todos esos aspectos son valorados como buenos.	Como medio de transmisión avance científico bueno.
			Para la formación de nuevos investigadores excelente.
			Para la formación del profesorado universitario la mitad opina que es excelente y el resto que es bueno.
			Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados consideran que es bueno.
	Opiniones RD 185/1985		Buena, mejor que la actual o adecuada.

- *Valoración oferta, organización y contenido de los cursos*

- La oferta, contenido y organización de los cursos es positivamente valorada por ambos grupos. Una minoría de cada uno de ellos entienden que existen elementos a mejorar existiendo coincidencias totales en estas partes.
- Los cursos son importante para la tesis doctoral, según la totalidad de los profesores y una parte de los estudiantes.

- *Desarrollo Tesis Doctoral*

- Sobre el tiempo a emplear en la tesis doctoral, frente al desconocimiento del alumnado que muestra con poco dominio sobre este tema, el profesorado entiende que lo prudente es de 3 a 5 años.
- El aspecto que marca las mayores diferencias es el referido a las razones sobre el retraso en la tesis doctoral. Los profesores opinan que los alumnos tienen deficiencias importantes para delimitar el objeto de estudio y el acceso a fuentes bibliográficas fundamentales. Los consideran incapaces de elaborar un discurso científico, estructurado y secuenciado de la panorámica conceptual e investigadora del tema abordado. Todos los profesores coinciden en que el alumnado no dispone de los rudimentos básicos metodológicos para recoger, analizar e interpretar datos cualitativos y cuantitativos. Los alumnos por su partes, explican que el motivo principal de sus retrasos se debe a la ausencia de tutorías, dificultad de comunicación con los directores de tesis, la poca claridad en las instrucciones ofrecidas por estos, a la falta de planes, de trabajos precisos y encuentros periódicos donde reciba seguimiento sistemático y coherente.
- En la fase inicial de la tesis doctoral, las principales dificultades presentadas según las audiencias entrevistadas, van exactamente en la misma dirección que lo planteado en el párrafo anterior: los alumnos refieren que los principales problemas consisten en no disponer de tutorías oportunas. Alegan insuficiencia y debilidad en el seguimiento de los Directores de tesis. También critican la falta de planes de trabajo y el poco contacto. Los profesores plantean que los alumnos tienen serias debilidades para delimitar un tema de estudio, diseñar una metodología de investigación y asumir el discurso científico.
- En la fase de desarrollo de la tesis doctoral, continúan predominando los problemas con el director de tesis para los alumnos, en tanto los docentes manifiestan limitaciones en los procesamientos metodológicos, el manejo y procesamientos de los datos y ausencia de compromiso del estudiantado.

- En la fase final, los alumnos dicen desconocer las dificultades por no haber llegado a esta etapa de la tesis doctoral. Los docentes, por su parte, señala que a los alumnos se les dificulta la interpretación de los resultados.

- *Director de Tesis*

- Sobre la relación alumno/profesor, los primeros refieren que es buena, a pesar de la lejanía. Los profesores se limitan a señalar que los alumnos no cumplen las instrucciones, evidenciando una visión reducida de estos vínculos.
- Alumno y profesores coinciden en las tareas que debe desarrollar un director de tesis. Ambos enfatizan, el acompañamiento, la supervisión, el seguimiento, la delimitación del tema, el apoyo en la recolección, procesamiento, análisis y presentación de los datos, la elaboración de los discursos teóricos, entre otros

- *Consejos y sugerencias*

- Existen confluencias entre alumnos y profesores en torno en la necesidad de incorporar cursos de metodología. Los alumnos resaltan que debe mejorar la comunicación con los directores de tesis y la reestructuración del programa; en tanto los docentes priorizan en sus recomendaciones el establecimiento de criterios de selección, evaluación y mayor implicación de la universidad.
- En las sugerencias a los futuros estudiantes, los doctorandos exhortan a que realicen este tipo de formación, resaltando la motivación y el esfuerzo personal; si bien algunos recomiendan que no lo realicen. El profesorado visualiza con claridad el beneficio para los estudiantes/doctorandos de vincularse a esta formación tanto en su formación intelectual como en su situación profesional una vez obtenido el título de Doctor.

- *Valoraciones Globales*

-Profesores y alumnos coinciden en otorgar una buena opinión del doctorado. Los docentes otorgan a la formación de nuevos investigadores una calificación de excelente, seguida por su contribución para la formación del profesorado universitario, valorada también como excelente por la mitad del profesorado.

En cambio, los alumnos opinan que son buenas, siendo el aspecto menor valorado por el estudiantado la transmisión de los avances científicos, al considerar cerca de una cuarta parte del alumnado que es regular.

3. ANALISIS DE CONJUNTO DE LAS PERCEPCIONES INDIVIDUALES DE ALUMNOS, PROFESORES Y COORDINADOR

3.1 Análisis comparativo de la información cuantitativa y cualitativa

En el diseño de la investigación (capítulo IV), se señaló que el paradigma seleccionado en el estudio permite combinar la utilización del modelo cualitativo y cuantitativo desde una postura de complementariedad, para conocer y analizar integralmente el objeto de estudio. En consecuencia con esta perspectiva, después de presentar por separados los resultados del análisis cuantitativo y el cualitativo, a continuación se procede a establecer los vínculos entre uno y otro, relacionando las respuestas de las preguntas cerradas del cuestionario con las respuestas a las preguntas abiertas y a las entrevistas, sujeto a sujeto, con la intención de identificar coincidencias y discrepancias en ambas conformaciones.

3.1.1 Alumnos

Para la confirmación de los datos diseñamos una matriz que permitió el análisis individual, caso por caso de cada alumno, se introdujeron los resultados numéricos de las dimensiones y subdimensiones y vinculamos las respuestas de las entrevistas, a fin de construir un discurso estructurado con el análisis de contenido y la matización del dato cuantitativo. De modo global, los resultados son coincidentes, existiendo algunas divergencias en determinados aspectos.

3.1.1.1. Coincidencias en los datos cualitativos-cuantitativos:

a) Alumna/Doctoranda 001 (Bienio 2005-2007):

Según los resultados cuantitativos, la doctoranda valora bastante críticamente el diseño (2.8), los objetivos (2.4), contenidos (2.4) y la evaluación realizada (2.8). Aunque juzga ligeramente positivos los demás aspectos, destaca de excelente el profesorado (4), y la organización (3.6); la valoración general tiende a ser baja (2.9) y su nivel de satisfacción (2,0) bastante bajo. Esta estimación viene confirmada por los datos cualitativos donde explicita unos rasgos críticos. Aunque considera significativo el programa, señala la necesidad de estructuración de los contenidos y una mayor especificidad, así como un esquema más apropiado que mejoraría la metodología y el plan de trabajo en la elaboración de la tesis. Si bien el profesorado fue el aspecto mejor valorado, sin embargo se muestra muy crítica al considerar los contenidos - escasamente específicos respecto al área del saber- de modo que no llenaron sus expectativas.

b) Alumno/Doctorando 006 (Bienio 2005-2007):

El doctorando valora excelentemente los Recursos/alumnado y profesorado (4), y en menor medida el diseño (3.3) y Recursos materiales (2.5). Su valoración global es excelente (4). Los datos cualitativos confirman la oferta de los cursos de buena, dato importante al tomar en cuenta que este puntaje sumado a las de muy buena y excelente se repite en 30 unidades textuales; lo cual nos conduce a resaltar, una vez mas, la aceptación de la oferta doctoral (primera realizada en la UASD fuera de la Sede central y primer doctorado en la región noreste).

El sujeto destaca la organización de contenidos *siempre a tiempo y buena secuencia en el orden*. Valora la utilidad del programa (4); estima relevantes los cursos y seminarios porque apegan a los doctorandos a los compromisos de investigación, y bueno para la transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores y excelente para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados, especialmente la preparación de profesorado universitario.

Su satisfacción se confirma al expresar que volvería a comenzar nuevamente el doctorado.

c) Alumno/Doctorando 012 (Bienio 2005-2007)

El alumno muestra una gran insatisfacción con el programa. Aprecia bastante críticamente el diseño (2.5), diseño del tema (1.6), aunque valora mejor la organización (3,0). Su valoración máxima es el recurso alumno (4.0) por encima incluso de los profesores (3.0). La apreciación global refleja insatisfacción total (1.0).

En consecuencia, la apreciación cualitativa especifica elementos críticos, en la estimación de los cursos como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores, la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados, todos considerados regulares. Señala que los cursos son irrelevantes puesto que el programa no contempló un curso/seminario sobre metodología de investigación; tampoco se esbozaron las líneas de investigación por las que se inclina la UPV/EHU.

De forma coherente señala aspectos a mejorar: 1) la inclusión de seminario sobre metodología de la investigación y la construcción de un esquema más apropiado del programa. Esto tiene notabilidad al constituir categorías presentes en un número de 11 unidades textuales de otros participantes. 2) realizar una autoevaluación y revisar la pertinencia de los temas. 3) tener en cuenta la realidad socio-educativa y política del país donde se desarrolla.

La valoración crítica ante el programa de Doctorado viene reforzada con su afirmación de que nunca volvería a comenzar con esta universidad.

d) Alumna/Doctoranda 019 (Bienio 2005-2007)

Según los resultados cuantitativos la doctoranda valora negativamente el material (1.5), diseño (2.3), contenido (2.4), organización (2.6). Evalúa positivo el profesorado (3.5) y aprecia poco al alumnado (2.5). Tiene una mejor opinión del recurso/desarrollo (3.5). Su valoración global es crítica (2).

La estimación negativa se reconfirma con los aspectos cualitativos. Sostiene que los *contenidos en psicología fueron pocos específicos. Se trató de teorías generales.* Asimismo detracta la metodología del programa considerándola *monótona*; el contenido muy débil, la oferta limitada y la organización regular. Aunque valoró como positivo los profesores (3.5) se contradice al expresar el interés por los cursos, la organización de contenidos, el sistema de enseñanza y la coordinación son todos regulares. Apunta los cursos *no tienen nada que ver con la tesis doctoral.*

En la valoración global califica el doctorado de regular como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados.

Considera significativo para optimizar el programa un mayor seguimiento del asesor y mejor organización. Ambos aspectos tienen consistencia, ya que son categorías presentes en un número trascendente de (19) unidades textuales en otros participantes del doctorado. Propone *tener más claridad en los objetivos, en los esquemas, corregir el día a día y calendarizar.* En definitiva, no volvería a inscribirse en el doctorado

e) Alumna/Doctoranda 020 (Bienio 2005-2007)

La doctoranda aprecia de manera baja las dimensiones Diseño (1,9), Recurso (2,5) y Valor (1,9). Diseño Tema refleja la valoración más crítica (1,0). Globalmente considera mínimo su nivel de satisfacción (1). En lo cualitativo describe el programa de regular en su contenido, oferta y organización. Igualmente tilda de regular la valoración del doctorado como medio de transmisión de los avances científico, para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados.

Sugiere *rediseñar el programa y contratar maestros dominicanos.* Y para mejorar el proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis *mayor asesoría.* Recomendaría a estudiantes que estén pensando hacer el doctorado *que tomen otra universidad y no esta.* Afirma no estar satisfecha y en consecuencia *volvería a comenzar, pero con otra universidad.*

f) Alumno/Doctorando 021 (Bienio 2007-2009)

Los resultados cuantitativos reflejan una valoración crítica del diseño (2.4) y los recursos (2.2) Estima los alumnos de manera aceptable (3.0) y manifiesta baja apreciación por los profesores (2.5), el desarrollo (1.0) y los materiales (1.0). Positivamente valora los recursos/investigación (3.0).

Los aspectos cualitativos ratifican esta visión negativa. Aunque considera significativo el programa, señala aspectos a *mejorar en los contenidos* como una mayor estructuración y especificidad respecto al área del saber. Estos elementos tienen una cierta relevancia y consistencia, al ser categorías presentes en (11) unidades textuales de otros participantes del programa.

La valoración exigua reflejada en los resultados cuantitativos viene reforzada por los aspectos deficientes y a mejorar en intervenciones futuras. Confirma su insatisfacción al valorar de manera global el doctorado como malo (1), como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario y el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados. Recomienda *valorar más el tiempo y sacrificio económico e intelectual que se hace para acceder a un doctorado y que al final no le sea remunerativo*. Afirma que *nunca* se matricularía de nuevo *con ese personal*.

g) Alumno/Doctoranda 027 (Bienio 2007-2009)

Esta persona muestra alta estimación del programa en Recursos Desarrollo (4,0), Recursos investigación (4,0) y Valor Utilidad (4,0), Diseño (3.3). Valoración Global (4). Estas apreciaciones se corresponden con las informaciones cualitativas donde juzga el contenido de excelente, la oferta de muy buena y la organización buena. Asimismo, \neq considera excelente a los profesores en el interés por los cursos, organización de contenidos, el sistema de enseñanza y coordinación. Recomienda a nuevos estudiantes realizar el programa, *es una experiencia maravillosa. Que se integren y que la vivan*. Dice volvería a comenzar y estar muy satisfecha.

3.1.1.2. Divergencias en los datos cualitativos-cuantitativos

a) Alumna/Doctoranda 009 (Bienio 2005-2007)

Esta alumna tiene puntajes bajos en las dimensiones Diseño (2,5), materiales (2) y una apreciación ligeramente superior en valor Utilidad (2,7) y Recursos (2,9). Sin embargo, estas puntuaciones mínimas no se corresponden con la calificación de bueno otorgadas al contenido, oferta y organización del programa. También estima como bueno el doctorado como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados. Valora positivamente a los profesores en su interés por los cursos, organización de los contenidos y coordinación.

b) Alumna/Doctoranda 015 (Bienio 2005-2007)

A pesar de valorar positivo moderado el Diseño/Organización (3) y profesorado (3), en los datos cualitativos concibe la organización de los contenidos regular y el sistema de enseñanza desactualizado. Los cursos seminarios son catalogados de regulares en su oferta y como medio de transmisión de los avances científicos, y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados. Aunque globalmente considera el doctorado de bueno (3), sostiene estar medianamente satisfecha y no volvería a comenzar.

c) Alumno/Doctorando 017 (Bienio 2005-2007)

El sujeto valora las dimensiones escasamente: Diseño (2,3), Recurso (2,3), Valor (2,1). Critica el Recurso Material (1,5) y el profesorado (2). Sostiene una Valoración Global negativa (1). No obstante esta mínima puntuación, sostiene una opinión buena para el profesorado en su interés por los cursos, organización de contenidos, sistemas de enseñanza y coordinación, pero en las recomendaciones demanda *profesores más cualificados. Temáticas más cercanas a la realidad.*

d) Alumno 022 (Bienio 2007-2009)

Este doctorando concibe débilmente el Diseño (2,9), Recurso (2,9), Valor (2,3). La menor apreciación es Recurso Desarrollo (2,0). Su Valoración Global de poca

satisfacción (2), se corresponde con la estimación regular del contenido y la oferta, pero no con la calificación de bueno otorgada a la organización, y a la valoración global positiva del programa en todos sus indicadores (como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados.)

e) Alumno 026 (Bienio 2007-2009)

Esta persona es muy crítica con el programa. Ofrece puntuaciones bajas a las Dimensiones: Diseño (2,3), Recurso (2,6), Valor (2,7). Lo peor apreciado es el Diseño Organización (2,2). Estos puntajes no coinciden con los datos cualitativos al valorar positivamente el contenido y la oferta; tampoco son consecuentes con el calificativo de bueno asignado al doctorado como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados. Cataloga el profesorado de adecuado en el interés por los cursos y organización de contenidos, pero entiende deben mejorar el sistema de enseñanza y adaptarse más a la realidad social de la República Dominicana. Critica la coordinación local por *no jugar su papel*. A pesar de la Valoración Global muy crítica (1), afirma estar satisfecha con el programa y volvería a comenzar de nuevo, pero con otra óptica.

f) Alumno/Doctorando 031 (Bienio 2007-2009)

Este sujeto realiza una valoración general muy baja (2), Recurso Material (2,0), Valor Utilidad (2,9). Sin embargo, en los datos cualitativos sostiene que el programa es muy bueno en contenido, oferta y organización. Globalmente destaca el doctorado de bueno como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados. Sin embargo, sugiere: 1) asignación de asesores nacionales debido a poca comunicación con los asesores internacionales. 2) la tesis sea vista ante un tribunal nacional. 3) insertar una materia de metodología preliminar a la Suficiencia Investigadora.

No está satisfecha con el programa, pero recomienda a nuevos estudiantes hacer el doctorado

g) Alumno/Doctorando 034 (Bienio 2007-2009)

La participante tiene una puntuación global baja (2). Sus menores consideraciones son Recurso Investigación (1,0), Diseño Contenido (2.6), Recursos (2,4).

Esta apreciación no se corresponde con los datos cualitativos: 1) expresa que la oferta, el contenido y la organización de los cursos son buenas. 2) califica de bueno el doctorado como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados. 3) Valora los profesores de bueno en su interés por los cursos, organización de contenidos, sistemas de enseñanza y coordinación. Sin embargo, sostiene que el trato humano no fue el esperado, ni el profesional.

3.1.2 Profesores/Directores de Tesis

Se utilizó el mismo procedimiento seguido con los estudiantes/doctorandos para el análisis de las coincidencias y divergencias entre la información cuantitativa y cualitativa.

3.1.2.1. Coincidencias entre los datos cuantitativos y cualitativos

a) Profesor/Director de Tesis (003)

El sujeto valora positivamente el programa en todas sus dimensiones: Diseño (3,5) Recursos (3), Valor (3,3 y el máximo de (4) a utilidad. Su valoración global es de (3). En armonía con estas respuestas, en la parte cualitativa sustenta: 1) la oferta de los cursos como adecuada. 2) su organización positiva, si bien concibe que habría que mejorarla según contexto. 3) los contenidos específicos y diferenciados entre si. 4) la valoración global cualitativa destaca la formación del profesorado universitario de

regular, igual que el perfeccionamiento del desarrollo profesional, y excelente medio de transmisión de los avances científicos y para la formación de nuevos investigadores

Juzga los cursos de relevantes para la tesis doctoral debido a que ayudan a abordar con rigor la comprensión y el análisis de un núcleo temático específico, y a la construcción de conocimientos, además de desarrollar destrezas en la elaboración escrita de un discurso estructurado con mayor rigor de síntesis conceptual y empírica. Los cursos *inician en la competencia investigadora, con abordajes de pequeñas investigaciones, sencillas y muy limitadas a aspectos concretos.*

b) Profesor/Director de Tesis (004)

Esta profesora/Directora de tesis se muestra muy crítica en todos los aspectos del programa: Diseño (2.8), Recursos y Valor (2.6), Valor/Utilidad (2.5). En correspondencia con estos datos, en la valoración global cualitativa resalta que el programa es regular como medio de transmisión a los avances científicos, para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados.

Coherentemente argumenta, *no todos los cursos son relevantes para la tesis doctoral* y evalúa los contenidos de dispersos. Para mejorar el doctorado propone una mayor coordinación entre materias y a los alumnos sugiere claridad en lo que quieren hacer.

c) Profesor/Director de Tesis 006

El sujeto muestra una valoración positiva: Diseño (3.1), Recurso (3) y una apreciación mayor en valor (3,6) y valor/utilidad (4). Su valoración global es de (3). En sus apreciaciones cualitativas, considera la oferta del programa de poco ambiciosa. La organización sencilla y eficaz y el contenido *adecuado aunque esta muy condicionado por la especialidad de los profesores que participan en él.*

Destaca los cursos de fundamentales, los alumnos no podrían encontrar sin ellos los temas de investigación. En la valoración global cataloga de excelente el programa como medio de transmisión de los avances científicos, para la formación del

profesorado universitario excelente, y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional del titulado, y de bueno para la formación de nuevos investigadores.

d) Profesor/Tutor de Tesis 007

De todos los profesores este es el que mantiene una posición más crítica con relación al Diseño (2.3) y los Recursos (2.5). Considera positivo el Valor (3.2) y valor/Utilidad (3.5). Siendo coherente en los aspectos cualitativos, arguye en la oferta aumentar el número de créditos en formación metodológica o hacer un nivel 0 dotando a los estudiantes de rudimentos básicos antes de iniciar los cursos. Sostiene carencias en lo organizativo, pero muy buena voluntad para ir solventando problemas. En tanto del contenido dice haber de todo, contenidos muy apropiados y otros menos.

Afirma la relevancia rotunda de los cursos para la tesis doctoral. Recomienda: 1) más exigencia con los trabajos elaborados en las materias para garantizar aprendizajes mínimos. 2) seleccionar a los estudiantes. 3) Mejorar la infraestructura del aula. 4) puntualidad de todos.

Su valoración global es buena, al considerar como medio de transmisión de los avances científicos bueno, y de excelente para la formación de nuevos investigadores, para la formación del profesorado universitario, y para el perfeccionamiento del desarrollo profesional del titulado.

3.1.2.2. Divergencias en los datos cuantitativos y cualitativos

a) Profesora/Directora de Tesis (001)

A pesar de ser la única entre todos los profesores que otorga la máxima puntuación a la Dimensión de Valor (4) y a la Valoración Global (4), se contradice al estimar *regular* el valor de los cursos para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados, a pesar de que esta apreciación puede ser porque se trataba de un doctorado con énfasis principal en formar investigadores y no profesionales. Además, aunque hizo una buena valoración del diseño (3.3) y de los Recursos (3.4) cuestiona la organización de los cursos, por existir *carencias importantes en las estancias del*

profesorado. Por esta última, aunque la docente no lo especifica, entendemos que se refiere al alojamiento y manutención en el hotel y tal vez, a los locales de la universidad y la atención general a los profesores. También cuestiona la oferta del programa al parecerle limitada y plantea *debería ir ampliando*. Tampoco está conforme con la selección de los alumnos, expresando que *se debió haber hecho una mejor selección*.

En correspondencia con estas observaciones recomienda incorporar una visita de tutorización, del director o directora de la tesis, además de las del doctorando y ampliar el programa de becas.

b) Profesor/Director de Tesis (002)

En términos cuantitativo asigna una puntuación bastante alta a la Valoración Global del doctorado (3.5) y al Valor/Utilidad (3.6). No hay correspondencia de estos datos con la entrevista al calificar el programa de *regular* en tres de los cuatros aspectos que aprecian la evaluación global cualitativa.

Aunque hace una buena apreciación del diseño (3,3) critica la organización de los cursos/seminarios llamándola *deficiente*; opina que un programa de doctorado *no solamente son los cursos. Y tampoco se acaba con el DEA. La implicación de la propia universidad potenciando a sus propios doctorandos se vuelve fundamental y creo que esa parte es débil*. Recomienda mayor involucramiento de la universidad con los doctorandos, estableciendo servicios de apoyo, acceso a Bases de datos profesionales, infraestructura de software, entre otros.

3.1.3 Síntesis de la convergencia y divergencias de alumnos y profesores

En general podemos concluir que las convergencias de los datos cualitativos y cuantitativos de profesores y alumnos son mayores que las divergencias:

- Los estudiantes tienen un alto nivel de consenso en la identificación de los rasgos críticos. Así, coinciden en demandar estructuración de los contenidos, esquemas más apropiados, mejores planes de trabajo para la tesis doctoral y valoran globalmente el programa de malo o lo califican de regular.

- Los estudiantes tienen también un alto nivel de consenso respecto a los aspectos positivos de esta formación. Destacan favorablemente la relevancia de los cursos, la validez de los contenidos, confirman su satisfacción global con el programa al calificarlo de excelente o muy bueno, sugieren a nuevos alumnos hacer el programa y sostienen que volverían a realizarlo.
- En cuanto a las divergencias, en el caso de los alumnos hemos observado que las mayores incoherencias se producen cuando están retrasados con la tesis doctoral y responsabilizan a los profesores de no haber dado respuestas oportunas y a tiempo a sus demandas de asesoría, creando una situación de adversidad que los hace contradecirse en sus argumentos.
- Una parte de los profesores coinciden en una valoración global alta del Programa catalogándolo de excelente como medio de:
 - transmisión de los avances científicos
 - para la formación del profesorado universitario
 - para el desarrollo profesional del titulado
- Ese mismo colectivo de profesores coinciden también en calificar el Programa de “bueno” para la formación de nuevos investigadores. Además, califican de “positiva” la organización y los contenidos.
- Una parte del profesorado valora más críticamente el programa. Su satisfacción con el Programa podría calificarse de “regular” en los siguientes aspectos:
 - como medio de transmisión de los avances científicos
 - para la formación de nuevos investigadores
 - para el desarrollo profesional de los titulados
 - para la formación del profesorado universitario
- Este profesorado más crítico con el Programa argumenta también la escasa relevancia de algunos cursos o incluso pone en duda la utilidad de todos ellos. Además realizan diversas propuestas para mejorar el doctorado tanto en contenido como en estructura para garantizar la realización de la tesis doctoral

- Otros profesores muestran valoraciones divergentes de los distintos aspectos de la formación. Por un lado hacen una buena evaluación del programa, pero cuando hablan de los diferentes aspectos enfatizan los aspectos críticos, quizás esto se deba a que su valoración positiva del doctorado está por encima de las debilidades puntuales que puedan encontrar.

3.2 Aportes encontrados en la entrevista al Coordinador del Programa.

Según lo explicitado en el capítulo (4) de Metodología, el proceso de recogida de los datos incluye también un cuestionario a responder por el Coordinador del Programa y diseñado por Arias (1997), con el objetivo de conocer su opinión sobre diversos aspectos del doctorado: datos generales, distribución de créditos, alumnado, profesores, Recursos, Evaluación. El coordinador fue el mismo para ambos bienios, por lo cual se hará una presentación conjunta para ambos períodos, señalando las posibles diferencias entre uno y otro.

- a) El coordinador precisa que el programa está dirigido en orden jerárquico a: 1) Formar investigadores. 2) Formar docentes universitarios. 3) Formar profesionales. El tema fue elegido prioritariamente porque era de actualidad científica y porque el departamento está especializado académicamente en el mismo. Los créditos del programa en total son 30, todos obligatorios (no se ofrecieron créditos optativos), tres (3) de ellos metodológicos, quince (15) fundamentales y doce (12) del Trabajo de investigación. No es necesario un número mínimo de horas de permanencia por semana en el centro. Considera que la información previa elaborada sobre el programa de doctorado y los cursos (objetivos, contenidos, requisitos, etc.) ha sido *buena* y *adecuada* su difusión.
- b) Recursos/Desarrollo
 - b.1) Alumnado

Los criterios seguidos para la selección de los alumnos de manera exclusiva estuvieron centrados en la Titulación adecuada. No fueron considerados el expediente académico, los trabajos previos sobre el tema y otros méritos. Reflexionando el coordinador sostiene que fueron “No selectivos”. El conocimiento que tenían los alumnos de los objetivos, contenidos, etc., del programa son considerados *regulares* para ambos bienios. La formación previa de los alumnos que han accedido al programa fue *regular*. Al cuestionarle sobre el porcentaje de alumnos que puede completar la tesis doctoral en el plazo legalmente establecido, la respuesta fue de un 30% para el primer bienio y un 25% para el segundo, lo que refleja mejores expectativas para el primer grupo.

b.2) Profesores

La procedencia y categoría de los docentes es la siguientes: seis (6) de los siete (7) profesores por bienio pertenecen al departamento organizador del programa. Todo el profesorado es doctor en su especialidad, dos (2) son Titulares de la Universidad, Uno (1) es Catedrático de Escuela Universitaria y tres (3) son titulares de Escuelas universitaria. El coordinador califica globalmente al profesorado de *bueno* en función de su grado de especialización en el tema, *muy bueno* la asistencia y el grado de cumplimiento de funciones del profesorado en el doctorado y *regular* el prestigio académico de estos dentro de la comunidad científica.

b.3) Recursos

El informante declara que el presupuesto fue suficiente, siendo invertido exclusivamente en los viajes a profesores, por lo cual no hay partidas en gastos de material bibliográfico, publicaciones de temas del programa, ayudas a investigaciones de los doctorandos, entre otros elementos importantes. En cuanto a la infraestructura y recursos materiales adecuados para los doctorandos y el desarrollo del programa señala la no disponibilidad de despachos, ni lugares de reunión o trabajo en grupo, ni laboratorios, aunque sí

equipos informáticos. En general opina que los recursos materiales son *regulares*.

c) Valoración/Utilidad

En este apartado el Responsable del Programa refiere haber celebrado reuniones de coordinación con el profesorado con los siguientes propósitos: 1) Diseñar el programa. 2) Establecer criterios de evaluación de los cursos, y 3) Evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos. Admite que no hubo coordinación en varios aspectos: 1) Planificar el contenido de los cursos. 2) Realizar un seguimiento de la marcha del programa. 3) Unificar exigencias en los trabajos de investigación.

El coordinador expresa que los objetivos planteados han sido cubiertos de forma *satisfactoria* para el programa del primer bienio y *regular* en el segundo. El grado de especialización en el tema alcanzado por el alumnado es *suficiente* para el bienio 2005-2007 y *regular* para el grupo del 2007-2009. Se infiere racionalmente apreciación más alta hacia el alumnado del grupo iniciado en el 2005. No obstante, teniendo en cuenta los recursos disponibles para el desarrollo del programa los resultados son evaluados de *muy buenos*, igual que la evaluación global del doctorado, para ambos bienios.

Finalmente, las expectativas de empleo para los alumnos son consideradas buenas, ante la existencia de gran demanda, pero no siempre relacionada directamente.

4. SÍNTESIS DE LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROGRAMA

A partir de las evaluaciones de estudiantes y profesores presentes en los apartados anteriores, a continuación se ofrece una síntesis de las fortalezas y debilidades del Programa Doctoral “Psicología y Educación”.

Las fortalezas engloban las valoraciones positivas de los informantes. Las debilidades especifican aspectos a mejorar, obteniendo apreciaciones desfavorables en los instrumentos de evaluación.

Lo esencial de este apartado es interpretar las razones del desempeño, a partir del análisis de los contextos y las circunstancias espacio/temporales que explican los resultados. Para guiar la presentación nos basaremos en las Dimensiones y Subdimensiones; en algunos casos enfatizando los ítems de mayor impacto.

4.1 Fortalezas

4.1.1. Diseño del programa

4.1.1.1 Relacionados con el Tema/ Objetivos

- *Formación de doctores en un Centro Regional de la República Dominicana.* En el país las principales sedes de Educación Superior se concentran en la capital, aunque algunas universidades tienen extensiones educativas en pueblos del interior, entre ellas la universidad estatal, nuestra centenaria Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), quien ha diseminado los centros universitarios en trece (13) provincias, haciendo posible potenciar el desarrollo de capacidades en términos geográficos. El CURNE es uno de esos recintos con sede en provincia que contribuye a descentralizar la enseñanza universitaria. Con este programa, por primera vez en la historia de la universidad, un centro regional imparte un Doctorado, elemento valorado por los alumnos de manera positiva.
- *Carácter europeo de la Universidad que oferta la formación de los doctores en un Centro Regional.* La Ley 139-01 rige el Sistema de Educación Superior Nacional. En ella se establece las categorías de postgrado que pueden ofrecer las universidades dominicanas: a) Estudios de especialización, y b) Maestrías. En adición a los estudios existentes se contempla el doctorado, pero todavía no ha sido ofrecido por ninguna IES del país, por lo que se hace imprescindible contar con el apoyo de instituciones extranjeras como la UPV/EHU que traigan estos programas a territorio local.

- *Contribución a la formación de los recursos humanos que requiere la Universidad Dominicana.* En el país se viene ejecutando un Plan Decenal de Educación Superior (2008-2018), en el cual la investigación se presenta como política prioritaria en los próximos años. Este Doctorado contribuye a formar los recursos humanos para llevar a cabo procesos de investigación y promover los nichos pertinentes para integrar comunidades de investigadores que en lo cotidiano requiere la universidad dominicana.
- *Rol de la UPV/EHU en América Latina.* La propuesta del Programa Doctoral hace realidad, en esta parte de América Latina y el Caribe, la enseñanza terciaria transfronteriza definida por UNESCO (2005). La UPV/EHU traspasa sus fronteras de jurisdicciones nacionales e impacta en el mejoramiento del capital humano latinoamericano para la competitividad y el desarrollo social.
- *Los temas tratados en el programa son socialmente relevantes y apropiados para los fines pretendidos.* Los cursos son la puerta de entrada al doctorado, su programación giró en torno a temáticas que permitieron al estudiantado reflexionar sobre su entorno psicosocial, desarrollar sus inquietudes intelectuales e investigadoras, profundizar y sistematizar apreciaciones previas, analizar procesos en la construcción de la realidad e identificar propuesta para su mejoría, visualizar la realidad y sus fenómenos socioeducativos como potenciales objetos de estudio, entre otros. El abordaje teórico social, a modo de herramienta analítica para interpretar la realidad psicosocial y educativa, y las perspectivas metodológicas tratadas, caracterizaron los temas del programa evaluado.

4.1.1.2 Contenidos

- *Los contenidos responden a las exigencias de la investigación psicoeducativa.* La valoración del contenido es positiva. Se reconoce que es actualizado y apropiado al concentrarse en los objetivos previamente definidos por la UPV/EHU, tendentes a transmitir a sus alumnos ideas teóricas, instrumentos de análisis de la realidad y herramientas para la investigación psico-educativa.

- *El contenido de los temas ofrece una perspectiva global.* Los temas desarrollados en los cursos sirven de soportes teórico/metodológico o referentes fundamentales para desarrollar investigaciones de la realidad nacional, caribeña y latinoamericana en el orden educativo. El contenido facilita la superación de la visión localista de la realidad social, tan propio de nuestra cultura insular, y nos ofrece una perspectiva de la comprensión de la realidad, no solo en el plano nacional, sino que nos conecta con problemáticas comunes de la situación latinoamericana e iberoamericana, favoreciendo la ubicación en esta Era de la interconexión y el conocimiento, mas allá de las fronteras.

4.1.1.3 Organización

- *La organización permitió el desarrollo de los cursos en los plazos establecidos y en un clima apropiado.* La organización es catalogada de buena, pertinente para la mayoría. A pesar de no disponer de experiencias previas en las relaciones institucionales y académicas con una universidad extranjera para estos fines, el CURNE pudo cumplir con los aspectos básicos que facilitarían el desarrollo normal del programa. La organización permitió la realización de los cursos en el tiempo previsto, sin atrasos ni situaciones dilatorias. Los alumnos eran informados casi siempre con espacio prudente sobre la llegada de los profesores, los calendarios y horarios a seguir; además se les proporcionaron los servicios para la transferencia de pago a la Universidad del País Vasco, (ya que si lo alumnos lo hacían de manera personal, debían de pagar un extra). Igualmente se mantuvo un contacto permanente con los profesores y se les daba apoyo en su estadía en el país.
- *La Universidad del País Vasco cumplió con sus tareas en la organización.* La UPV/EHU y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación garantizaron la coordinación de los cursos; su programación aporta las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento, así como la duración adecuada de las sesiones de clases. Además, el trabajo organizativo

incluye toda una labor de selección del personal docente, los trámites de inscripción, la coordinación de los calendarios, la supervisión de los procesos, entre otros. Entendemos que la experiencia previa de la UPV/EHU en el país con la UASD, por los programas implementados (Doctorado en Filosofía Global, y Doctorado en Sociedad Democrática, Estado y Derecho,) incluso con diferentes decanatos de nuestra universidad y algunos con varias versiones, así como su experiencia en otros Estados latinoamericanos, ayudó a la organización oportuna.

4.1.2 Recursos/Desarrollo

4.1.2.1 Alumnado

- *El alumnado participó en los cursos y cumplió con sus responsabilidades.* Los alumnos de los dos bienios poseen una alta valoración acerca de su participación, entienden que han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidas. Recordemos que se trata de personas adultas (68.4% tiene edad superior a los 40 años y el 34.2% contaba con 50 años o más). Casi la mitad (47.4%) es profesor universitario y un 21.1% es docente de los niveles educativos preuniversitarios, en tanto el 18.4% afirmó estar dedicado al pleno ejercicio profesional. Por su condición de adultos y profesionales en ejercicio tienen criterios claros del aprovechamiento del tiempo. En el trayecto de los cursos mostraron disposición para el aprendizaje, deseos de superación y disciplina.
- *El alumnado tiene trayectoria social y profesional reconocida en sus localidades.* Son egresados de las carreras de pedagogía, filosofía, psicología o áreas afines. Algunos pertenecen al área de la salud, fundamentalmente doctores en medicina, y varios abogados; además, participaron sacerdotes y religiosas, entre otros. Muchos de ellos, sobre todo los del primer grupo, son profesionales prestigiosos con reconocimiento social en sus respectivas comunidades, por su trayectoria de servicios comunitarios en el ejercicio de sus carreras, y que dedican tiempo parcial a la docencia universitaria y pre

universitario, trabajando en instituciones de la región noreste y otras provincias cercanas.

- *El alumnado ingresó al programa con motivación y expectativas.* La población estudiantil vino al doctorado motivada, con deseos de superación personal y social, que desborda incluso las expectativas de la formación en investigación que ofrece el doctorado por excelencia, pues el 25% de los alumnos sostuvo que el motivo principal de su ingreso al programa fue para *su crecimiento intelectual, su enriquecimiento como persona, porque le gusta estudiar y superarse y llegar a niveles altos, para prepararse para la vida, para crecer en lo personal y profesional*; igualmente el 50% sostuvo que el motivo principal para su matriculación en el programa fue para ampliar sus competencias profesionales en la enseñanza universitaria y ampliar sus conocimientos en el área de la investigación.
- *El alumnado evidenció actitudes y valores positivos.* En las relaciones interpersonales, en su relación con los docentes, en el trabajo cooperativo, los alumnos pusieron de manifiesto sus valores humanos y profesionales.
- *Los profesores tienen una mejor valoración de los alumnos del primer grupo.* Se recuerda que los profesores fueron los mismos para ambos bienio, con excepción de dos casos, lo que les permite tener una comparación global. Esta opinión menos favorable para el segundo grupo probablemente se deba a que los criterios de selección fueron más laxos en esta segunda experiencia doctoral para el CURNE y que el seguimiento al programa en su conjunto haya disminuido con la salida de la directora de la Unidad de Postgrado, que jugó un papel protagónico en la organización de una y otra versión, y de la directora del centro (ambas alumnas del primer grupo).

4.1.2.2 Profesorado

- *El aspecto mejor apreciado por los participantes del doctorado es el profesorado.* Reconocidos académicos españoles identificados como especialistas en los temas tratados y con experiencia, casi todos con más de 20 años de ejercicio docente. Pertenecen al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco, al de Didáctica y Organización Escolar y al de Métodos de Investigación. De los cursos impartidos tres (3) fueron elaborado expresamente para este programa, en tanto los tres (3) restantes habían sido preparado con anterioridad. Asimismo, la mayoría sostuvo haber participado en el diseño del programa doctoral, involucrándose en la elaboración de la propuesta, selección del alumnado y reunión de desarrollo.
- *El profesorado se involucró de lleno con el programa y estableció vínculos fraternales con los alumnos.* Salvo algunas excepciones los profesores desarrollaron sentido de pertenencia con los grupos, y lograron superar las diferencias culturales con el alumnado. Se mostraron dispuestos a ayudar en cualquier trámite académico y/o administrativo. Igualmente se interesaron por la realidad dominicana y demostraron sensibilidad social.
- *El profesorado aportó bibliografía pertinente y actualizada.* A nivel bibliográfico en el país existen importantes limitaciones, sobre todo si tomamos en cuenta que el Nivel de Doctorado requiere de una documentación especializada y actualizada. Las bibliotecas se encuentran comúnmente en las universidades y las principales en los centros sedes en la capital dominicana. Aunque internet ha mejorado mucho la facilidad de documentación, a través del acceso a diversas fuentes informáticas y sobre todo a sitios especializados como las bibliotecas virtuales de las universidades.

Otro aspecto a destacar que evidencian los aprestos de profesores y coordinador de la UPV/EHU es el envío de libros desde España vía la aduana nacional. Además de libros usados compilados por profesores, el Vicerrectorado de Doctorado autorizó una pequeña subvención de material

bibliográfico para el CURNE, que inicialmente no había sido contemplada una partida para ello en el presupuesto.

- *El profesorado desarrolló temáticas que concitaron la atención e integración de las audiencias.* El proceso facilitó el intercambio de los alumnos, la interacción y el conocimiento de cómo funcionan ciertos aspectos de la vida universitaria en otras latitudes con nivel de desarrollo superior al nuestro, por ejemplo, el manejo de temas como la masificación universitaria, la incorporación de las tecnologías al ámbito educativo, conocer las estrategias para la promoción de los valores en el aula e instituciones, la elaboración de estrategias para la intervención psicoeducativa en la construcción de la identidad (en un momento donde la discusión de amplios sectores de la vida nacional enfatiza el tema de la identidad nacional, cultural, personal), la promoción de una visión global reflexiva y crítica ante los problemas socioemocionales, la profundización del análisis del desarrollo y educación en contextos desfavorecidos, la diversidad en la escuela inclusiva, entres otros de interés .

4.1.2.3 Trabajos de Investigación

- *Se originan trabajos de investigación de interés en los campos de la psicología y la educación.* Se promueve la realización de estudios sobre la realidad nacional a nivel macro y micro social, promoviendo el conocimiento sistemático y objetivo de nuestro entorno, a través las prácticas de los cursos, los esfuerzos de la Suficiencia Investigadora y los trabajos de Tesis Doctoral.

4.1.3 Valoración/Utilidad

4.1.3.1 Utilidad

- *La utilidad de los contenidos es buena.* El programa es adecuado para el perfeccionamiento del desarrollo profesional, la formación para el profesorado

universitario, y la formación de nuevos investigadores en problemáticas de interés psicopedagógica, en instantes donde la situación de la educación latinoamericana demanda mayores aportes y competitividad de los docentes para elevar la calidad. En República Dominicana se enfrenta el desafío de incrementar la inversión de recursos económicos para una mejor educación y sobre todo para la cualificación de los recursos humanos.

- *Los alumnos tuvieron la oportunidad de ampliar sus conocimientos en temas de interés.* Se debatieron temáticas en el orden educativo, psicológico, social, científico y cultural, posibilitando el intercambio de opiniones con docentes calificados que facilitaron la comprensión de la realidad educativa latinoamericana.
- *El alumnado promovió una dinámica de integración entre sí y con el profesorado.* El aula fue espacio de intercambio, donde la perspectiva de la calidad educativa fue referente cotidiano. A pesar de la fragmentación propia de la diversidad de los contextos socio cultural donde se desarrollan profesionalmente los doctorandos, se logró avanzar en la articulación de una visión de grupo. La diversidad en su formación académica de grado y postgrado enriqueció el debate de los contenidos tratados.
- *Los cursos fueron útiles para culminar con éxito los trabajos de la Suficiencia Investigadora.* Un alto número de alumnos concluyó el DEA, de los 48 estudiantes que participaron de los cursos, 42 aprobaron la Suficiencia en el tiempo previsto. Una situación diferente se presenta en España, donde según Valcárcel (2002), la proporción de alumnos en España que han alcanzado el DEA respecto a los matriculados es muy pequeña, alrededor de un 9.5%. A pesar de que la investigación es una actividad compleja y como dice Bellavista et al (1995), no existe una medida adecuada de la eficacia científica, consideramos el rendimiento expresado a través de la presentación del DEA como significativo en términos de utilidad. Muchos de los trabajos de suficiencia investigadora abordaron el estudio de problemáticas o situaciones de la realidad dominicana en determinado contexto, contribuyendo a un conocimiento más profundo y específico. Algunas de estas investigaciones han

sido posteriormente expuestas en jornadas de investigación nacional e internacional. También otros estudios han sido aplicados en procesos de orientación en centros educativos del nivel medio, como por ejemplo, la investigación sobre educación sexual que está siendo utilizada actualmente en un programa de orientación sexual para adolescentes, en la ciudad de La Vega, República Dominicana. Asimismo algunas de las investigaciones fueron publicadas en revistas de interés científico académico, como por ejemplo la Revista Convergencia del Centro Universitario Regional del Nordeste (CURNE).

- *El doctorado se inscribe en el área de interés de los organismos encargados de trazar las políticas educativas en el país.* El doctorado apunta hacia los planes del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana (MESCyT) en el desarrollo de una educación universitaria creativa, científica y de calidad que contribuya con el desarrollo integral del país.

Una expresión de que el programa se corresponde en el campo de interés de las instituciones dominicanas que trazan políticas educativas, lo constituye las becas obtenidas por 10 participantes del doctorado del segundo bienio, por parte del Instituto Nacional para la Formación y Capacitación de los Maestros (INAFOCAM), organización adscrita al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), quien es el encargado de dirigir la educación preuniversitaria nacional.

4.1.3.2 Valoración Global

- *La valoración global del doctorado es positiva.* Un número importante de los miembros de las audiencias implicadas expresan la utilidad del programa en el perfeccionamiento del desarrollo profesional, la formación para el profesorado universitario, y la formación de nuevos investigadores.

4.2. Debilidades

4.2.1. Diseño del programa

- *Los cursos no han logrado formar a los alumnos en las técnicas de investigación propia de su especialidad.* La base conceptual sobre la metodología no es clara, ni precisa, ni globalizante. Este es uno de los puntos más críticos; recordemos que el primer grupo no recibió el curso básico de Metodología de Investigación, circunstancia preocupante si tomamos en cuenta que se trata de un programa de Tercer Ciclo y que el doctorado es fundamentalmente de formación de investigadores. Resulta inconcebible que un programa de este nivel no apunte a fortalecer el alumnado en las herramientas básicas de la investigación científica.
- *El programa no toma en cuenta las debilidades formativas de algunos alumnos.* Debido a las limitaciones históricas de la investigación en el país, considerada como “la cenicienta” del sistema educativo dominicano de Educación Superior, los alumnos vienen con debilidades en su formación sobre aspectos básicos en el estudio científico y en la metodología de investigación. A nuestro juicio esta situación refleja que la UPV/EHU carece de instrumentos diagnósticos para identificar el perfil académico de los participantes, y por tanto no puede responder programáticamente a los problemas presentados en transcurso de los cursos/seminarios.
- *La elaboración de los proyectos de Tesis doctoral y su desarrollo van a ritmos lentos.* Uno de los elementos que contribuyen a esta situación es, entre otros aspectos, la escasa formación de algunos de los doctorandos recibida en su titulación de grado, por lo cual carecen de competencias básicas para desarrollar trabajos en el orden de la investigación científica. Esta realidad sumada a la ausencia de un curso básico de metodología con rigor científico dentro del programa, provocan un estancamiento en el proceso de desarrollo de la Tesis Doctoral, por lo que el egreso como doctor se ve mermado por estas debilidades.

-
- *La información preliminar recibida por los alumnos fue insuficiente.* El cuadernillo de presentación no especifica los sistemas y normativas para garantizar el desarrollo de buenas prácticas en el alumnado, ni el seguimiento institucional necesario de manera permanente. Sólo se limita a señalar el objetivo general del programa, los títulos de los cursos y un perfil de sus contenidos, así como nombrar los profesores y una bibliografía mínima de cada curso.
 - *No ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales.* El programa no contempla asignaturas optativas y los programas de los cursos son cerrados. Posiblemente los responsables por la UPV/EHU intentaron disminuir los costos financieros del programa debido a que por la distancia geográfica, la inversión en el traslado resulta muy costosa y no se valoró otras opciones, por ejemplo la integración de profesores latinoamericanos y/o dominicanos que pudieran integrarse al doctorado.
 - *Los cursos se desarrollaban de manera atropellada: Dos por semana de forma simultánea e intensiva.* Existía poco tiempo para la lectura de los temas, el intercambio analítico, presentación y discusión colectiva de los trabajos prácticos. Los profesores venían desde España por una semana y se alojaban en la ciudad de San Francisco de Macorís; durante este tiempo desarrollaban un curso completo. La situación se agravaba porque venían dos profesores juntos de manera que en una semana se desarrollaban dos cursos, generalmente uno en la mañana y otro en la tarde.
 - *Inicialmente el programa no fue suficientemente valorado por las autoridades universitarias locales.* Los contenidos no fueron discutidos a profundidad de manera previa por las autoridades académicas del CURNE-UASD, ni por la Vice-Rectoría de Investigación y Postgrado, ni tampoco por el Decanato de Humanidades de la universidad; se aceptó la propuesta original de la UPV/EHU sin modificación alguna, sin tomar en cuenta las necesidades del alumnado dominicano y del entorno nacional. Además, hubo ciertos vacíos en los arreglos institucionales que permitiera una visión clara y compartida como la indicación de las funciones, responsabilidades, el desarrollo de mapas de

procesos y mecanismos apropiados de coordinación; en algunos casos predominan las relaciones personales sobre las institucionales.

4.2.2. Recursos/Desarrollo

- *El CURNE posee debilidades en su infraestructura y escasa disponibilidad de recursos tecnológicos.* Este centro regional fue fundado en 1970 y sus nuevas instalaciones inauguradas en el año 2004, pero las autoridades nacionales de turno lo entregaron sin ningún tipo de mobiliario, solo las aulas y salones vacíos, por lo cual de manera autogestionaria las autoridades del centro han tenido que realizar un extraordinario esfuerzo para dotarlo de los bienes básicos que permitan su funcionamiento. De ahí que las carencias de computadoras, butacas, libros y equipos en general constituyan un desafío permanente para la institución, que se ve agravado con la falta de una partida presupuestaria estatal directa.
- *La ciudad de San Francisco de Macorís no posee muchos lugares de alojamiento que se ajusten a las exigencias de los profesores, dificultando las estancias.* Nuestro pueblo es considerado la tercera capital del país, por su número de habitantes, pero sobre todo por su contribución al Producto Interno Bruto nacional, pues es una zona de activa producción y comercialización. Sin embargo a nivel de servicios, solo posee un hotel que reúne las condiciones óptimas para el alojamiento de los profesores. En muchas ocasiones el hotel estaba comprometido por sus numerosas actividades y no aceptaban reservaciones, convirtiéndose esto en un verdadero dolor de cabeza para recibir a los profesores, quienes se mostraban reacios a ser alojados en otros lugares.
- *El alumnado muestra una composición muy heterogénea.* Los controles en la admisión fueron débiles para garantizar que el alumnado tuviera las habilidades funcionales necesaria para alcanzar una participación eficaz en el desarrollo del doctorado. La elección de los alumnos no siguió un proceso sistematizado riguroso; si bien es cierto que las autoridades del postgrado del CURNE solicitaron los expedientes académicos como requisito de selección,

no había criterios claros de evaluación y se impuso la inmediatez en la misma. El procedimiento seguido involucra a las autoridades locales y representantes de la UPV/EHU quienes participaron de manera conjunta en las entrevistas y la evaluación de los expedientes, pero con referentes de admisión laxos, ya que no se realizó ningún tipo de prueba a los aspirantes. Muy pocos interesados fueron rechazados.

- *El alumnado se integra al programa en condiciones precarias con relación al tiempo.* Los compromisos familiares y laborales impiden una dedicación plena a los estudios y por tanto emergen dificultades de asistencia a los cursos impartidos en una semana, en horario de mañana y tarde y a cierta propensión al incumplimiento en los plazos para entrega de labores propias del doctorado.
- *Algunos de los alumnos tenían las expectativas de formarse para la práctica profesional y no para la investigación.* Ha sido común que se refieran a la precariedad de los cursos, sobre todo critican sus contenidos. Nos parece que una parte de los estudiantes tenían las expectativas de que este programa les daría un título para el desempeño profesional en psicología. Otros/otras estudiantes querían una formación profesional en *counselling*. Esto se observó con más claridad en el segundo bienio.
- *Las capacidades organizativas locales, los entornos y prácticas institucionales del CURNE-UASD limitaron el seguimiento al desarrollo del programa.* En el primer bienio no se logró la asignación/contratación de un coordinador local del doctorado, siendo asumida esta responsabilidad por la directora de la Unidad de Postgrado y la directora de la institución, que por sus múltiples responsabilidades no pudieron apoderarse integralmente de la planificación, gestión y ejecución de planes de desarrollo en torno al doctorado, como es la conformación de equipos de investigadores, fomento de comunidades científicas para acometer tareas específicas de los diversos actores, que se promocionaran y organizaran eventos académicos, líneas de investigación, publicaciones periódicas protagonizadas por el alumnado y el profesorado, entre otras iniciativas viables.

-
- *Las dotaciones (laboratorios, equipos, otros) son escasas.* El centro regional sede posee restricciones evidentes a nivel de biblioteca especializada, disponibilidad de computadoras y aulas de postgrados conectadas a líneas de internet.
 - *El doctorado no hizo uso adecuado de las nuevas tecnologías.* El programa no contempló el uso de software que facilitara la comunicación de los diversos actores vinculados al Doctorado, a través de redes sociales electrónicas: Ausencia de plataforma virtual de los cursos o bien de posibilidades de acceso real a la misma; incluso algunos profesores basaron sus cursos en obsoletas transparencias.
 - *Escaso acompañamiento de los tutores en los trabajos de investigación.* El alumnado tiene una queja generalizada sobre el trabajo de los Directores de Tesis, ya sea porque no tienen uno asignado, o porque el tutor no le responde en los tiempos oportunos, o porque la comunicación es prácticamente inexistente. También existen numerosos casos de estudiantes que han comenzado la investigación sobre determinadas temáticas y el tutor continuamente cambia las instrucciones y las orientaciones teóricas y metodológicas. Además los alumnos se quejan porque no hay calendarios de trabajo, ni planificación y muy pocos encuentros presenciales con los tutores.
 - *Las tutorías por correos electrónicos son insuficientes.* Si bien estos son importantes, el óptimo acompañamiento en la labor investigativa requiere de encuentros personales frecuentes, la calidez de la relación profesor alumno y los entornos propicios que garanticen la comunicación fluida.
 - *La distancia geográfica y cultural entre alumnos y tutores dificulta el trabajo.* Las profundas valoraciones, discusiones e intercambios sistemáticos que precisan trabajos de investigación, como las suficiencias investigadoras y sobre todo, las grandes exigencias académicas y procedimentales de las Tesis Doctorales, se ven limitadas por: 1) La distancia geográfica, solo salvable por costosos y largos viajes. 2) La diversidad cultural, formas distintas de apreciar

los procesos de la cotidianidad y la comunicación que le caracteriza, crea ruidos en los vínculos Director de tesis y doctorandos.

4.2.3. Valoración/Utilidad

- *Los cursos como medios de transmisión de los avances científicos son pocos valorados.* Cerca de una cuarta parte del alumnado expresa que este aspecto es regular. Igualmente para los docentes este elemento es poco apreciado con relación a los demás.
- *Las evaluaciones parciales no fueron consensuadas.* El profesorado realizó en algunos casos evaluaciones parciales de contenidos, pero no hubo homogeneidad en los criterios de evaluación de los cursos.
- *No hubo una evaluación de proceso del doctorado.* Tampoco se contempló el monitoreo para garantizar que el programa cumpla sus objetivos y corregir cualquier situación que obstaculice el logro de los mismos.
- *No se realizó una evaluación global del doctorado,* lo que sin dudas hubiera permitido conocer con más detalle las interioridades en la dinámica académica, comunicacional e investigativa del programa.

Resumen

- 1- Las valoraciones expresadas por estudiantes y profesores en las preguntas cerradas del cuestionario y las entrevistas poseen más similitudes que divergencias.
- 2- Los aspectos más valorados por el estudiantado de ambos bienios son los profesores, el alumnado y los trabajos de investigación.
- 3- Los aspectos menos valorados por los estudiantes son la insuficiencia de dotaciones para el desarrollo del programa y que no han contado con los medios necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones.
- 4- Las opiniones obtenidas de los alumnos en las entrevistas son más positivas que las recabadas en las preguntas abiertas del cuestionario.
- 5- El análisis entre ambos bienios muestra aspectos diferenciales de satisfacción entre uno y otro, siendo los más satisfechos los estudiantes del segundo grupo.
- 6- La mayor diferencia del alumnado entre ambos bienios son los bajos niveles de satisfacción del primer grupo con relación a si los contenidos del programa han sido útiles en la formación de los estudiantes en técnicas de investigación, en tanto el segundo tiene amplia satisfacción sobre este elemento.
- 7- Los alumnos más complacidos con el programa son los profesores universitarios y aquellos que eligieron estos estudios por preparación para la práctica profesional.
- 8- En función del sexo y la edad del alumnado no se encontraron diferencias a tomar en cuenta.
- 9- Los alumnos que no han progresado en su Tesis Doctoral (“No tienen tema” o bien “Están dudando entre varios temas”) son los que se muestran más insatisfechos con el programa.

- 10- Los aspectos de mayor satisfacción de los profesores de ambos bienios son la utilidad del programa, los temas de interés científicos desarrollados y el interés y participación del alumnado.
- 11- Los aspectos menos valorados por el profesorado son las dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros materiales) y el nivel de preparación científica del alumnado para seguir los cursos de manera apropiada.
- 12- Los profesores muestran opiniones más favorables a favor del estudiantado del primer grupo con relación al segundo, por entender que estos demostraron interés y participaron activamente.
- 13- Las audiencias presentan discrepancia en torno a su opinión sobre las fortalezas del programa: Para los estudiantes los aspectos más positivos pertenecen a la Dimensión Recursos/Desarrollo y para los profesores aspectos de las Dimensión Diseño y Valoración/Utilidad.
- 14- La principal divergencia entre profesores/alumnos sobre la debilidad del programa es que para los profesores el nivel de preparación científica del alumnado para seguir los cursos no es el apropiado, y para el alumnado los cursos no han logrado formarlos en técnicas de investigación.
- 15- La principal divergencia entre profesorado/alumnado sobre la fortaleza del programa es que para los estudiantes lo más positivo es el profesorado en su calidad de especialista en la materia y para los docentes es que el programa abordó temas de interés científico.
- 16- Los profesores y el Coordinador del programa coinciden sobre las debilidades en el manejo de técnicas de investigación que tienen los estudiantes para la preparación de la Tesis Doctoral.
- 17- En general los alumnos están insatisfecho con la ayuda recibida por los tutores en la elaboración de la Tesis Doctoral.

18- La valoración global del doctorado es buena; casi la mayoría expresa la utilidad en el perfeccionamiento del desarrollo profesional, la formación para el profesorado universitario, y la formación de nuevos investigadores.

19- El aspecto menor valorado de los cursos es como medio de transmisión de los avances científicos.

20- En torno a las sugerencias para mejorar el doctorado los estudiantes recomiendan incluir en el equipo de asesores/directores de tesis, docentes dominicanos que en su calidad de residentes locales puedan tener facilidad para realizar el trabajo de tutoría.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN	263
1. CONSIDERACIONES SOBRE RESULTADOS ENCONTRADOS.....	263
1.1. Nivel competencial de estudiantes y profesores	263
1.2. Expectativas de los estudiantes.....	264
1.3. Oferta y Diseño del programa.....	266
1.4. Organización del programa e infraestructura.....	268
1.5. Dificultades en la elaboración de trabajos de investigación: Suficiencia investigadora y Tesis Doctoral.....	269
1.6. Valoraciones según variables socio-demográficas de alumnos y docentes	273
1.7. Competencias adquiridas por el estudiantado.....	274
1.8. Financiamiento del programa	275
2. REFLEXIONES FINALES SOBRE LOS DOCTORADOS TRANSNACIONALES DESDE LA REALIDAD DOMINICANA	276
3. Fortalezas y limitaciones de esta investigación	278
3.1. Fortalezas	279
3.2. Limitaciones.....	279
3.3. Propuestas de futuras investigaciones.....	280

Introducción

En este capítulo presentamos las principales conclusiones de la investigación, con una relación secuencial y resumida de los resultados, a partir de nuestra interpretación. Intentaremos integrar las valoraciones de las diferentes audiencias e instrumentos, priorizando las fortalezas, debilidades y propuestas de mejoras. Otro apartado lo constituye la reflexión sobre los desafíos de los doctorados de la UPV/EHU en América Latina en su condición de programas transnacionales, desde la realidad dominicana. Por último, realizamos una revisión crítica de nuestro estudio señalando las dificultades del proceso y sus posibles contribuciones, culminando con propuestas de eventuales investigaciones futuras.

1. CONSIDERACIONES SOBRE LOS RESULTADOS ENCONTRADOS

1.1 Nivel competencial de estudiantes y profesores

El nivel competencial de estudiantes y de profesores emerge como uno de los elementos clave en la valoración general de los méritos de este programa. El profesorado objeto de la investigación, identifica como debilidad las competencias previas de una parte de los estudiantes que dificulta el aprovechamiento de los cursos y, sobre todo, la elaboración del Trabajo de Suficiencia Investigadora y posteriormente la Tesis Doctoral. Estas carencias se concentran en la correcta redacción de trabajos científicos, la consulta a fuentes documentales y las capacidades de análisis, síntesis e integración de diversos elementos de información. Este fenómeno podría explicarse por la amplia variedad de itinerarios educativos previos; así como la presencia entre el alumnado de profesionales veteranos que completaron sus estudios universitarios años antes de iniciar los Cursos de Doctorado.

Los estudiantes participantes en la evaluación reconocen de alguna manera estas dificultades explicitando la causa y la solución al reclamar una mayor dimensión de formación en metodología de la investigación dentro de los Cursos de Doctorado. Sin

embargo, los estudiantes manifiestan una gran satisfacción con el nivel competencial del profesorado, como especialistas en sus respectivas materias.

En definitiva, se identifica la necesidad de realizar una cuidadosa selección de los estudiantes en su acceso a este tipo de formación. Esta selección daría lugar a ampliar los requisitos, con el fin de detectar carencias formativas y así poder establecer módulos de formación previa al inicio de la formación investigadora propiamente dicha. Igualmente, detectar debilidades en el manejo del uso del ordenador por provenir de áreas donde aun el ordenador no ha sido un instrumento básico en el desarrollo de sus actividades. Por tanto, habría que definir los criterios de admisión, siendo responsabilidad de ambas universidades analizar la documentación presentada y emitir un dictamen de aprobación, mediante protocolo creado para los fines.

1.2 Expectativas de los participantes

De nuestro análisis se desprende que las expectativas de los profesores en torno al programa estaban centradas en la utilidad de los cursos y las actividades de investigación, en cambio los alumnos priorizaron, unos su formación profesional, otros *la superación personal*, además de *prepararse para la investigación*, por supuesto su objetivo principal obtener el título de doctor. En general, las expectativas de profesores y estudiantes tenían matices distintos con relación al programa, debido a las referencias particulares de las audiencias, determinadas por el contexto social: País desarrollado/país subdesarrollado, aspecto que no debemos soslayar pues sería caer en un análisis histórico, más bien se busca de manera holística un análisis abarcador y objetivo. A manera de ejemplos:

1) Los profesores vienen de España, país que posee tradición en el desarrollo de programas doctorales ya que son escasas las universidades españolas que no mantengan un programa doctoral. En cambio, los estudiantes residen en República Dominicana, donde aún no hemos podido impartir el primer doctorado propio.

2) Los profesores son diestros profesionales con experiencias en programas de Tercer Ciclo y por tanto con mucha conciencia de lo que implica para un estudiante promedio

las responsabilidades para culminar con éxito un programa de este tipo. En cambio, algunos alumnos no habían visualizado el compromiso de realizar la tesis doctoral o lo que significaba elaborar un trabajo de suficiencia investigadora. Recordemos que la implementación de programas doctorales en nuestro entorno con la modalidad de *in situs*, es parte de la nueva realidad de la Educación Superior. Muchos alumnos se entusiasman con la idea de cursar estos, sin tener despejados los objetivos que persiguen los doctorados, haciéndose la idea que los mismos van a priorizar el fortalecimiento de sus prácticas profesionales y docentes. Podríamos afirmar que algunos estudiantes tenían las expectativas de que estos cursos les facilitarían un título para trabajar como profesionales de la psicología, por lo cual demandaban estudios de casos y centralización del programa en áreas del saber. Esta confusión entre lo esperado y lo presente provocaron críticas al programa. Constituyó una debilidad el hecho de que los alumnos no contaran desde el inicio con informaciones precisas sobre el doctorado.

La situación anterior nos remite a la recomendación de que para mejorar el diseño de futuros doctorados deben proporcionarse a los aspirantes una completa presentación del programa de estudio donde se especifiquen los objetivos generales, contenido de los cursos, líneas de investigación, actividades de formación, calendario del programa, el currículo de los profesores, perfil del ingreso y del egreso de los doctorandos (requisitos y prioridades), especificación de las características del crédito académico, respaldo material (conexión a redes informáticas, laboratorios), especificación de las titulaciones a obtenerse, entre otros.

En general, los docentes mostraron niveles más alto de satisfacción con los logros alcanzados en los rangos de utilidad de los cursos y actividades de investigación, revelando una estrecha relación entre las expectativas y los objetivos del doctorado, pues para el profesorado de ambos bienios las principales fortalezas son precisamente la utilidad del programa, en la formación de los alumnos como investigadores, en su formación como profesores universitarios, para sus trabajos como profesionales y para ampliar los conocimientos científicos. Además, el profesorado destaca los temas de interés desarrollados y la participación del alumnado en los cursos y actividades relacionadas con el programa. Por su parte, el alumnado observó entre los aspectos más positivos la calidad de especialistas que presentaron los profesores, así mismo

vieron con interés su propia participación junto a los trabajos de investigación realizados.

1.3 Oferta y Diseño del programa

La ejecución del programa constituyó un acontecimiento académico en nuestro entorno, al ser el primer doctorado en realizarse en la UASD fuera de la sede principal, lo que refleja fortalezas del CURNE en su Unidad de Postgrado y capacidad de diversificar los tradicionales programas ofertados. En lo institucional, fue un paso importante porque colocó a la universidad en capacidad de dar respuestas a demandas sentidas por la población profesional que quiere continuar su formación al más alto nivel y aportar recursos humanos cualificados, acordes con los requerimientos de desarrollo del país, a través de lazos académicos con una institución europea como la UPV/EHU.

Los sujetos implicados en nuestro estudio valoran positivamente la oferta del programa al considerarla novedosa y oportuna. Igualmente, su diseño fue apreciado de bueno por los contenidos socialmente relevantes para los fines. No obstante, a fin de implementar mejora en los procesos de calidad de los programas de Tercer Ciclo de la UPV/EHU en América Latina y especialmente en el país, el alumnado sugiere varias propuestas, entre las cuales podemos destacar las siguientes: Extender la duración de los módulos de los cursos/seminarios a dos semanas de clases. Estos deben realizarse uno a la vez y no dos de manera simultánea como se han estado haciendo. Dejar un tiempo prudencial de al menos dos semanas entre un curso y otro, y nivelar en el aula la práctica con la teoría, tanto en los cursos como en las actividades de investigación.

En aras de mejorar programas futuros las audiencias recomiendan incluir asignaturas optativas sobre la base de las principales líneas de investigación de la UPV/EHU y la universidad sede; para viabilizar esta es preciso incluir la existencia de créditos obligatorios y créditos opcionales en el programa de doctorado. Reorientar el diseño del programa que permita un seguimiento más particularizado a los alumnos. Incorporar procesos virtuales en el diseño del programa a través de un uso más intensivo de la tecnología educativa facilitando la información estudiante/ profesor.

Introducir cambios sistemáticos en el programa que permita la innovación constante sin alterar los objetivos generales, para esto el programa debe tener una estructura flexible que garantice las modificaciones hasta un 30% del total de los créditos asignados a las acciones. Elaborar un calendario de actividades generales prevista por el programa y garantizar la participación de todos los actores del proceso. Equilibrar los enfoques cualitativos y cuantitativos en los procedimientos investigativos.

La ausencia de evaluación en el programa es visto como una debilidad por el alumnado, por lo cual compartimos la propuesta de integrar al diseño del programa los profesores que van a intervenir en el mismo, haciendo de la planificación un ejercicio participativo y de forma que se propicie el sentido de pertinencia, la asunción de responsabilidades y la apropiación general del proceso. La evaluación permanente permitirá velar por el cumplimiento de la calidad en los programas y puede constituirse como herramienta de gestión inherente a los ciclos de desarrollo del programa doctoral, de manera que incida en los procesos de aprendizaje social e institucional. Dentro de la evaluación podría implementarse un sistema de monitoreo como proceso continuo que mida el progreso y cambios en la ejecución de las actividades, usando indicadores previamente determinados.

El análisis nos lleva a identificar la necesidad de fomentar una cultura de evaluación y priorizar la gestión del desempeño en función de resultados esperados, a partir de los siguientes elementos:

- Estructurar en líneas generales evaluaciones convergentes en los diferentes países de América Latina, que permitan identificar el marco institucional, profesores, alumnado, actividades de investigación, recursos pedagógicos utilizados, recursos financieros, infraestructura, mantenimiento, otros.
- Evaluación de los resultados del aprendizaje por cursos/seminarios, en función de la adquisición de destrezas y competencias esperadas.
- Integrar indicadores de desempeño individual, grupal y organizacional

- Integrar una línea de base o diagnóstico para identificar las expectativas y los resultados esperados.
- Programar el seguimiento conforme los plazos pertinentes y convenientes acordados con las audiencias.

1.4 Organización del programa e infraestructura

Las audiencias del programa objeto coincidieron en señalar que la organización del doctorado fue buena, pero en ambos grupos surgieron voces disidentes en relación a este aspecto, pues varios alumnos señalaron que debió ser más presencial, refiriéndose a la distancia geográfica que nos separa y el poco tiempo de permanencia de los profesores. También algunos docentes manifestaron cierta inconformidad en relación a su estancia en el país, entendemos que se referían a las condiciones de hospedaje que muchas veces se dificultaron por las limitaciones propias del medio provincial en nuestro entorno.

Uno de los puntos más débiles identificado por doctorandos y el profesorado es el relativo a las carencias de dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente, lo que sin lugar a dudas se convirtió en un obstáculo para la buena organización de las actividades de los cursos. Hemos señalado anteriormente que el CURNE como recinto universitario no cuenta con asignación presupuestaria propia y depende administrativamente de la sede principal, lo cual dificulta la adquisición e instalación de las dotaciones requeridas para su buen desenvolvimiento. Un ejemplo de esta limitante en el desarrollo de los cursos es las carencias de computadoras en las aulas de postgrado y la ausencia del servicio de internet, por lo que resulta imposible acceder a las bases de datos documentales.

Al respecto son oportunas las recomendaciones de mejorar las condiciones de infraestructura, materiales y equipos, con la responsabilidad de ser asumida por la universidad huésped. Sin embargo, para nosotros más allá de la simple dotación de elementos informáticos apostamos por la modernización en los métodos de aprender

y enseñar desde la actualización del doctorado, que puedan complementarse con los métodos tradicionales, los cuales deberán ser utilizados según los criterios del docente/Tutor.

En lo organizativo reconocemos la necesidad de fortalecer los componentes institucionales de integración entre la UPV/EHU y la Universidad Autónoma de Santo Domingo, así como establecer una mayor coordinación entre alumnos y profesores/directores de tesis, creando mecanismos de comunicación e información.

Algunas debilidades señaladas en la organización como *la falta de coordinación entre los organizadores* pueden ser superadas el asumir la recomendación de instituir la contratación de un coordinador local al inicio de cada programa.

Nos parece pertinente desarrollar actividades de impacto en la universidad local (seminarios, revistas, eventos promovidos desde el doctorado) que involucre sectores de la comunidad, de forma que la presencia de la UPV/EHU se convierta en fenómeno social.

1.5 Dificultades en la elaboración de trabajos de investigación: Suficiencia investigadora y Tesis Doctoral

En promedio una tesis podría desarrollarse en al menos cuatro años, durante los cuales el estudiante debe dedicarse al acopio de documentación necesaria para sobrellevar la misma exitosamente, lo que supone una prueba de entusiasmo, perseverancia y voluntad; y como dice Maseda (2010), con la soledad que tiende a acompañar la investigación académica. En nuestro caso, hemos señalado que los estudiantes constituyen una población adulta donde más de las dos terceras partes tienen edad superior a los 41 años. Se trata por tanto de personas comprometidas profesional y familiarmente. Estar dedicado de lleno al ejercicio de su vida laboral representa cierta desventaja para realizar la tesis doctoral, a diferencia de otros países donde las cifras internacionales señalan que los promedios rondan los 26 y 30 años. Según el Instituto Nacional de Estadística, INE, (2010), en España la edad de los que habían leído la tesis el curso pasado era de 33 años para las mujeres y 35 para los hombres, ya que no es lo

mismo un joven dedicado con intensidad y exclusividad a la labor investigativa que un adulto cargado de trabajo.

La tenacidad que requiere la Tesis Doctoral se enfrenta, en nuestro entorno tercermundista, a una cotidianidad marcada por la limitante del pluriempleo como estrategia de sobrevivencia; así lo indican los datos arrojados por este estudio, en los cuales una tercera parte de los que dijeron estar empleados lo hacen en tres instituciones diferentes y otra cifra similar, en dos lugares; en definitiva esta realidad se refleja como una debilidad para la conclusión de sus trabajos finales. Situación muy distinta se presenta en España donde solo cuatro de cada diez trabajaban durante la realización de su tesis (INE, 2010).

Es reconocida la prescripción de los programas doctorales en España, por ejemplo, a pesar de que una gran parte de los estudiantes culmina los cursos solo el 30% de ellos presenta el DEA y una décima parte la Tesis Doctoral (Mateo, 2005). En este programa evaluado, el número de doctorandos que presentó la Suficiencia estuvo muy por encima de este promedio, llegando a ser superior al 90% del estudiantado que culminó sus cursos.

Las mayores debilidades en la etapa inicial e intermedia del proceso de elaboración de la tesis, es atribuido por los alumnos a la escasa asistencia de tutorías oportunas que recibieron de los Directores de Tesis, así como problemas de comunicación, instrucciones confusas, falta de planes de trabajos y ausencia de encuentros periódicos donde se proporcionaran seguimientos sistemáticos y coherentes. La distancia supone una situación negativa que limita la sinergia entre tutores/alumnos, además estos últimos destacan limitaciones para el acceso a fuentes de información y la consecución de bibliografía especializada.

Sobre las condiciones en la fase final, los alumnos sostienen que no han alcanzado esta etapa de la investigación, lo cual es preocupante para los integrantes del primer bienio, ya que han transcurrido, hasta este momento cerca de seis años del inicio del programa, manteniendo atrasos importantes en sus trabajos de tesis doctoral. Nos preocupa el éxito de este grupo en relación a la tasa de egreso que pueda presentarse.

Nuestra evaluación refleja que apenas un grupo muy reducido del primer grupo se encuentra realizando la tesis doctoral, apenas unos 7 ó 8 estudiantes están trabajando en la misma, pero algunos de ellos dicen que están finalizando sin el seguimiento de directores de tesis, lo cual nos pone a dudar sobre la calidad de sus contenidos y la rigurosidad metodológica. El resto de los participantes dice no interesarle trabajar su tesis doctoral, por lo cual han abandonado sus proyectos iniciales.

En el caso del segundo grupo evaluado, casi la totalidad de los 21 estudiantes que presentaron el DEA han inscrito sus tesis doctorales, a excepción de algunos que por asuntos puntuales han tenido dificultades para hacerlo (como el caso de una doctoranda que se le devolvió su dinero de inscripción de la tesis por no haber enviado su anteproyecto, u otras personas que sostienen no se dedicaran a esta). De los alumnos que han cumplido con el anteproyecto de investigación, seis (6) de ellos cuentan con asesores nombrados que dan un lento seguimiento y no al ritmo demandado por los doctorandos. Otros siete (7) alumnos tienen asesores asignados, pero sus contactos con los mismos, son nulos; el resto no tiene asesores oficiales, por lo cual esperan su asignación.

De manera especial los miembros de este grupo (2007-2009), expresan estar desinformados con relación a los procedimientos generales para continuar con el programa y se sienten amenazados de no poder concluir por la carencia y/o debilidad de tutorías. Recordemos que con relación al primero, los profesores señalan mayor preocupación por este grupo en torno a su formación y fortalezas para enfrentar la tesis doctoral.

Los datos de nuestra evaluación arrojan divergencias entre las audiencias en torno a las principales dificultades de los alumnos en los trabajos de la Suficiencia Investigadora y la Tesis Doctoral, mientras los alumnos resaltan las ya señaladas dificultades en las tutorías, los profesores insisten en deficiencias del alumnado para delimitar el objeto de estudio y el acceso a fuentes bibliográficas fundamentales. Los consideran incapaces de elaborar un discurso científico estructural y secuencial de la panorámica conceptual e investigadora del tema abordado; consideran que los estudiantes no disponen de los rudimentos básicos metodológicos para recoger, analizar e interpretar datos cualitativos y cuantitativos.

Ambas audiencias coinciden en señalar las tareas que debe desarrollar un director de tesis: Acompañamiento, supervisión y seguimiento en cada una de las fases de la investigación; facilitar bibliografía especializada, ayudar en la delimitación del tema, elaboración del marco teórico, diseños metodológicos; el apoyo en la recolección, procesamiento, análisis y presentación de los datos, elaboración de los discursos teóricos, corrección de los trabajos en su contenido y los formatos utilizados para garantizar las normativas en la presentación, entre otros. También motivar al estudiante y alentarle a superar escollos.

El alumnado entiende que el trabajo del tutor se facilitaría y el programa mejora si se incluyeran cursos de metodología de la investigación científica y los temas de tesis se correspondieran con las líneas de investigación del doctorado y/o a los problemas priorizados de la realidad nacional. Además, debe asegurarse que cada doctorando disponga de un tutor para los trabajos de investigación y que los mismos dispongan de tiempo para asumir su compromiso, de manera que sus intervenciones sean claramente incorporadas dentro de sus responsabilidades académicas/investigadora en sus respectivos departamentos, así como mejorar la coordinación, comunicación y seguimiento con directores de tesis.

Otras recomendaciones de los doctorandos son: Implementar un programa de movilidad de profesores investigadores que realicen estancias en el país y puedan dar tutorías simultáneas a varios alumnos. Incorporar profesores dominicanos como co-directores de Tesis, a fin de aprovechar su residencia local en el seguimiento sistemático de los trabajos. Ampliar el programa de movilidad de estudiantes a la

UPV/EHU, para favorecer un mayor número de doctorandos. El uso más intensivo de la tecnología educativa con la instalación de software, videoconferencias, etc. Además sugieren que las dos universidades involucradas asuman su rol institucional de apoyar estas investigaciones.

1.6 Valoraciones según variables socio-demográficas de alumnos y docentes

Los resultados evidencian que las características personales de las audiencias pueden incidir en sus interpretaciones sobre el programa, aunque es más notorio en el caso del alumnado, verificándose que de estos últimos los más satisfechos con el programa son los “Profesores Universitarios” y los menos conformes pertenecen a la categoría de “Otros” (en la condición de “otros” se encuentran sujetos dedicados a actividades productivas no vinculadas al sector educación, directores de escuelas y también algunos desempleados). A nuestro juicio, los profesores universitarios estuvieron más claros con relación a los objetivos del doctorado y por tanto, sus expectativas fueron más precisas y objetivas. Como señalamos en párrafos anteriores, algunos de los doctorandos esperaban contenidos más centrados en la formación profesional que la investigación. Sin embargo, los más satisfechos son aquellos que eligieron estos estudios por “Preparación para la práctica profesional”, aunque en todo caso, las diferencias son exiguas. Es posible que estos últimos tuvieran una visión más amplia de esa “práctica profesional”, y hayan visto los cursos como fuente importante para su formación.

Los de edad intermedia (40-50 años) tendrían un nivel de satisfacción menor que el resto, posiblemente porque los más jóvenes hayan sido menos críticos y los mayores más tolerantes. No se identificaron diferencias en función del sexo. Son aquellos que “No tienen tema” o bien “Están dudando entre varios temas” de la tesis doctoral los que se muestran más insatisfechos con el programa. Esto nos parece razonable debido a que elaborar la tesis significa alcanzar el éxito del doctorado y ver retrasada su concreción despierta pesar e incertidumbre en el alumnado al diluirse sus expectativas de adquirir el anhelado título de doctor.

El profesorado muestra pocas diferencias según variables socio-demográficas, siendo la más visible que el docente menos satisfecho con el programa es quien tiene mayor tiempo de experiencia en programas doctorales. Asimismo, los profesores que participaron en una sola versión del programa, es decir que estuvieron en uno u otro bienio, pero no en los dos, son los que tienen una posición más crítica y de menos satisfacción en todas las dimensiones y subdimensiones.

1.7 Competencias adquiridas por el estudiantado

En general profesores/directores de tesis, el coordinador y los doctorandos se muestran satisfechos con las competencias adquiridas por estos últimos, en los cursos/seminarios y en la actividad investigadora. Sin embargo, el alumnado se manifiesta insatisfecho con los aprendizajes en torno a las herramientas de investigación y el abordaje acreditado del proceso de conocimiento sobre la realidad socioeducativa, al entender que hubo insuficiencia en sus contenidos. Enjuiciamos esta situación de preocupante porque el doctorado es fundamentalmente investigación científica y valoramos como debilidad la ausencia de un curso sobre metodología de la investigación, en la primera cohorte del programa. También los profesores muestran preocupación sobre las incompetencias del alumnado en el campo investigativo.

Nos parecen oportunas las sugerencias de integrar estrategias claves de la enseñanza y la investigación en todos los procesos del doctorado, especialmente en la parte formativa, a través de incorporar componentes teóricos metodológico en cursos/seminarios, y en los trabajos de investigación (talleres de tesis, cursos avanzados, participación en eventos). También en la elaboración de tesis, preparación de su defensa ante el tribunal evaluador, a partir de las características socioeducativas de la realidad dominicana. La ejecución de estas recomendaciones deben ser ajustadas a las nuevas normativas del doctorado, que contempla un máster en investigación de 60 créditos (ECTS), el cual requiere de un trabajo final para

posteriormente presentar el proyecto de tesis e inscribirse en un programa de doctorado.

1.8 Financiamiento del programa

Una debilidad identificada por nosotros en el programa evaluado son las profundas limitaciones en su financiamiento. De los inicialmente inscritos 50 estudiantes en los dos grupos, solo 10 de ellos contó con el apoyo de becas, otorgadas por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Maestros, adscrito al Ministerio de Educación de la República Dominicana, el resto autofinanció sus estudios. Aunque el costo de la matrícula a la UPV/EHU es relativamente bajo si lo comparamos con otros estudios de postgrado en el país donde una maestría/máster en cualquier área del saber puede salir mucho mas costosa, no deja de ser una realidad que los trabajos de Tesis Doctorales resultan elevado, por lo prolongado en el tiempo y porque la misma debe presentarse en España, por lo cual hay que sumar gastos adicionales. Si no fuera por el respaldo económico que realiza la UPV/EHU en la estancia de presentación de la tesis, pocos estudiantes podrían cumplir con este requisito. Varios estudiantes entrevistados del primer grupo, sostuvieron que habían desistido de realizar la tesis porque *es mucho dinero y todo por un placer personal*, por lo que proponen *que la presentación de la tesis se hiciera aquí en el país, como las Suficiencias investigadoras*.

En función de lo antes expuesto resulta valido recomendar que el Estado dominicano asuma su rol en el incipiente desarrollo de la educación terciaria, a través de responsabilizar al Ministerio de Educación Superior, Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), la creación de subvenciones para doctorados que se realizan en el país, pues conocemos de las becas otorgadas a estudiantes que cursan doctorados en otras naciones. De manera particular propiciamos elaborar y firmar un acuerdo entre la UPV/EHU y el MESCyT para facilitar el apoyo de programa, mediante becas a estudiantes, financiamiento de estancia de profesores en nuestro país y de alumnos dominicanos en España. Además promover entre organizaciones privadas proyectos

cooperativos particulares que dispongan de fondos para cofinanciar investigación, becas, u ofrecer puestos de trabajo a los investigadores.

2. Reflexiones finales sobre los doctorados transnacionales desde la realidad dominicana

La dimensión transnacional de los doctorados de la UPV/EHU como realidad emergente en América Latina, junto a otros doctorados de universidades europeas y norteamericanas, se enfrentan a una primera realidad: las diferencias entre las estructuras locales, la organización nacional, sus normativas, y las propias de las naciones ofertantes. Las relaciones entre ambas, en tantos actores transnacionales, demandan una visión basada en el multiculturalismo y la institucionalización en el marco de una política exterior.

En el caso dominicano y español, existen fluidos y permanentes contactos que reafirman sus especiales lazos históricos y culturales, mediante acuerdos bilaterales y multilaterales.

Los vínculos entre universidades deben sustentarse en acuerdos políticos entre las naciones que posibiliten la inserción de los programas doctorales en estrategias y políticas institucionales, como garantía de mayores probabilidades de éxitos en los términos programáticos y financieros que demandan estos estudios, los cuales deben realizarse en las mejores condiciones posibles y no en ambientes de precariedades permanentes. Las personas que concluimos los programas doctorales en el contexto latinoamericano, parecemos “sobrevivientes” por los escasos soportes recibidos y por los múltiples compromisos laborales. En todo caso la regulación estatal debe permitir la autonomía universitaria y asegurar el sistema de calidad del doctorado a partir de criterios internacionales establecidos para tales fines que permitan la constante comparación entre los países latinoamericanos, donde se imparten estos estudios.

La definición del grado de participación y los compromisos establecidos entre las instituciones es fundamental. Debe existir absoluta claridad del plan de trabajo y las responsabilidades de cada universidad participante de manera particular. En nuestra

experiencia, a veces los plazos impuestos por los calendarios académicos aceleran los procesos de coordinación entre las universidades, dejando pocos espacios para aclarar asuntos organizativos y programáticos que pudieran ser fundamentales en el desarrollo de los doctorados, la optimización de la calidad de los resultados y aumentar la eficiencia del programa y su pertinencia con respecto al contexto.

Otro reto para mejorar la efectividad de los programas es lograr participantes que tengan el potencial para convertirse en investigadores. Tener más estudiantes de posgrado no significa necesariamente incremento de la actividad investigativa en el país sede, pues ingresan al programa personas que por su trayectoria social no muestran los menores indicios de poder convertirse en investigadores. Tenemos que hacer una mirada amplia al entorno nacional donde “se ha puesto de moda” inscribirse en un programa doctoral, a veces para ampliar sus posibilidades laborales, otras para emplear el tiempo en algo que se entiende productivo, también como forma de fortalecer el ejercicio profesional y obtener formaciones adicionales, pero pocas veces con la proyección de convertirse en investigadores de fuste, capaz de desarrollar líneas de investigación, contribuir con el conocimiento objetivo de la realidad y responder a necesidades de desarrollo local.

Lograr mantener un equipo de asesores que acompañen en tiempo real a los doctorandos en sus tesis es más difícil de lo que parece. Los profesores tienen exceso de trabajo y las tutorías muchas veces se asumen como una tarea marginal y no como acción vital dentro de los compromisos establecidos en el programa. Además, los alumnos/tutores tienen que salvar las brechas culturales, la distancia geográfica, las dificultades en la consecución de materiales bibliográficos (los posibles y los que demanda el asesor), por lo cual entendemos los directores de tesis pueden verse permanentemente agobiados por la situación lo que dificultaría las sinergias profesorado/alumnado. Esto demanda la creación de incentivos especiales a los docentes que se dediquen a estas actividades. También podría ser de mucha utilidad proveer una plataforma tecnológica que garantice los usos máximos de la tecnológica de la información y la comunicación, centradas en el campo educativo.

La selección de los temas de investigación para la elaboración de la tesis doctoral es un punto de interés. La definición de los criterios para la elección de los objetos de

estudios no está claro, con el agravante de que los estudiantes escogen sus temas sin suficiente consciencia de las facilidades y/o dificultades que pueden tener para su implementación. Muchas veces las dificultades en la formación y manejo de metodologías de investigación se convierten en barreras para que el estudiantado “se apegue al terreno” y elija sin traumas las temáticas a desarrollar con perspectiva de futuro.

El aseguramiento de la calidad en los doctorados transnacionales en sus actividades formativas, investigadora y la gestión universitaria parece ser también una agenda pendiente de estos programas. Crear sistemas propios de control, rendición de cuenta sobre los recursos, mejorar los estándares de Educación Superior, mejoramiento continuo de los procesos, utilizar de manera apropiada las nuevas interacciones propias de la sociedad del conocimiento y la globalización, son también asuntos pendientes.

La creación de estructuras innovadoras, la promoción de adquisición de destrezas y competencias mas allá del cumplimiento de programas establecidos, así como la participación en redes y proyectos multinacionales son partes de los desafíos a que deben dar respuesta en lo inmediato estos programas doctorales transnacionales.

Por ultimo, incorporar modelos de evaluación de programas de formación más flexibles y orientados a la mejora es parte de los rumbos necesarios de los programas de Tercer Ciclo desarrollados por la UPV/EHU en América Latina. Evaluar la calidad de los servicios de Educación Superior es ya impostergable, así como asumir la evaluación del autoestudio, la revisión interna y revisión externa, superando modelos tradicionales de eficacia y eficiencia.

3. Fortalezas y limitaciones de esta investigación

Aproximarnos a una valoración crítica de nuestra propia investigación, implica un desvelamiento, un identificar las fortalezas y limitaciones al interior del proceso evaluativo, desde nuestra íntima convicción. Además significa poder identificar líneas futuras de investigación.

3.1 Fortalezas

- El diseño utilizado para implementar el estudio, al permitir la utilización de herramientas diversas en la recolección de la información que facilitó triangular el análisis y ofrecer una perspectiva global en función de las diversas audiencias y la distinta instrumentación; esto significó un nivel de trabajo bastante laborioso que finalmente valió la pena.
- Sistematizar la experiencia vivida en el transcurso del desarrollo del doctorado en nuestra calidad de alumna, contribuyó a la contextualización de las valoraciones de las audiencias y por tanto su comprensión analítica.
- El estudio responde a una línea de investigación de la UPV/EHU, por lo cual posteriormente se podrían realizar ejercicios comparativos con otros estudios similares que permitan una visión global de la presencia de esta universidad en Latinoamérica.
- Esta investigación podría marcar un ámbito de investigación a nivel del postgrado en el país, pues hemos sido testigo de cómo en los últimos años se expanden los programas de Especialidades, Maestrías y Doctorados sin que impere una cultura de la evaluación en los mismos. Este estudio pudiera convertirse en referente para desarrollar líneas de investigación que abarquen todo el postgrado nacional y el transnacional.

3.2 Limitaciones

- Centrar el estudio exclusivamente en el Programa Doctoral Psicología y Educación implementado en el CURNE/UASD, imposibilita conocer las características de las diversas experiencias de mas de una década, de la UPV/EHU en el país, y de otras áreas del conocimiento como la sociología, la economía, el derecho y la Filosofía, esferas en las cuales se han implementado programas, algunos con varias cohortes.
- Este estudio focalizado en la Universidad del País Vasco impide conocer otras experiencias con universidades europeas, ya que la UASD tiene intercambios también con las universidades Complutense de Madrid, de Valencia, y de Oviedo.

- La escasa tradición de evaluación de los programas educativos en la nación dominicana constituyó una debilidad en términos de referentes teóricos y antecedentes investigativos. Igualmente, la inexistencia de datos organizados en torno al doctorado en el país, se convirtió en una dificultad para la obtención de bibliografía actualizada y pertinente a los fines.
- El quehacer intenso en la elaboración de la tesis doctoral hubo que situarlo en el marco de mis múltiples compromisos laborales, lo que sin dudas significó un reto mayor.

3.3 Propuesta de futuras investigaciones

Dado las limitaciones en la investigación sobre la formación de investigadores y las complejidades propias del Tercer nivel, sumado al creciente número de programas desarrollados en el país, proponemos implementar las siguientes líneas de investigación:

- Evaluar las características de los doctorados que se realizan en el país, identificando los requisitos para su ingreso, las tasas de egreso, las competencias adquiridas según las disciplinas de que se trate.
- Determinar la calidad en el postgrado dominicano (maestrías y especialidades).
- Definir un plan de apoyo estatal y privado a las iniciativas del posgrado dominicano.
- Evaluar las tesis provenientes del postgrado y relacionar con la calidad del programa, según departamento.
- Determinar el impacto de las tutorías por correos electrónicos en la calidad de los trabajos de investigación.

Estas propuestas podrían ser asumidas por el organismo rector de la Educación Superior en el país, el (MESCyT) y de manera particular por las universidades que desarrollan estos programas de postgrado, para impulsan la calidad de los mismos y la producción científica en la nación dominicana.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación*. [www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm]. (Consultado el 20/3/2010).
- Aguilar, V. (2003). El concepto de calidad en la Educación Universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Dirección de posgrado. Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- Aldana, E., Bula, G., Ceballos, A., Leyton, J., Quintiaquez, G., Moreno, A. y Martínez, J. (2005). *Doctorados para la integración*. Colombia: Educación del Convenio Andrés Bello.
- Álvarez, B. & Lozada, A. (Eds.). (2009). *Movilidad, intercambio y reconocimiento académico en Educación Superior. Modelos, innovaciones y contribuciones a los espacios comunes de aprendizaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Comisión Europea. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Alvira, F. (2002). Metodología de la evaluación de programas. *Cuadernos metodológicos Núm. 2*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Andreu, S. (2002). La Carrera Académica por género. A propósito de dos investigaciones recientes. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 313. [Http://revistas.ucm.es/edu/11302496/□uadalaja/RCEDO202113.A.PDF] (Consultado el 20/01/2011).
- ANECA. (1998). *Programa de evaluación Institucional*. [Http://www.aneca.es/active/active_ense_pei.asp]. (Consultado el 08/08/2010).
- ANECA. (2007). *La Evaluación de la Calidad en las universidades*. [http://www.plataformasinc.es/index.php/esl/Noticias/Publican-el-primer-informe-exhaustivo-sobre-la-calidad-de-los-nuevos-postgrados]. (Consultado el 12/08/2010).
- Anguera, M. (2008). Evaluación de Programas desde la metodología cualitativa. *Acción psicológica*, 5 (2), 87-101.
- Apaza, M. (2007). *Configuraciones y características actuales de La Universidad en relación a los modelos tradicionales*. [www.feeye.uncu.edu.ar/.../221%20-%20Apaza%20-%20FEEyE.pdf.]. (Consultado el 9/10/ 2010).
- Apodaca, P. (1992). *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Investigación Evaluativa en Educación Superior*. España: Universidad del País Vasco. Instituto de Ciencias de la Educación. Proyecto Docente.
- Apodaca, P. (2001). Calidad y Evaluación de la Educación Superior: Situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 367-382.

- Apodaca, P. & Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos sobre sus profesores: Comparación entre técnicas paramétricas y no paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 385-410.
- Apodaca, P. & Lobato, C. (Eds.). (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Primera edición. Barcelona: Editorial Laertes.
- Apolinar, B. (2010). Gobierno invierte 60, 000,000.00 de pesos en Universidad Panamericana. *Periódico Listín Diario*.12/10. P.12ª.
- Aramendi, P., Aiertza, M. y Buján, K. (2005). *La incidencia de la convergencia europea en la Educación Superior* (Área de educación). En Goñi, A. (Ed). España: Innovación educativa en la Universidad. Universidad del País Vasco.
- Arcieri, V. (2010). *Colombia Aprende*. Periódico El Tiempo. En Ministerio de Educación Nación Colombia. [<http://www.mineduacion.gov.co/>] (Consultado el 26/02/2010).
- Arias, J. M. (1997). *Evaluación de Programas de Tercer Ciclo Universitario*. Tesis Doctoral. España: Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Post grado. (1997). *La Educación Universitaria* [[www.auiip.org.](http://www.auiip.org/)] (Consultado el 20/08/2010).
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. (2003). *Asamblea General Consejo Superior universitario. Plan de Acción 2004-2005*. [[www.auiip.org.](http://www.auiip.org/)]. (Consultado el: 15/09/2010).
- Banco Mundial y Organización de la UNESCO. (2000). *La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas*. Grupo especial sobre educación superior y sociedad. Traducción al español María Angélica Monardes. Santiago de Chile: Cooperación de Promoción Universitaria.
- Bartolomé, M. (1999). *La investigación cualitativa orientada al cambio y a la toma de decisiones*. Universidad de Barcelona. España: Curso de Doctorado. Universidad de Tucumán.
- Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CEPP. *Revista complutense de Educación*, 14 (2), 361-376.
- Bellavista, J., Guardiola, E., Méndez, A y Bordono, M. (1995). Evaluación de la Investigación. *Cuadernos Metodológicos* 23. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Berrocal, E. (2004). *Evaluación de los Cursos de Formación ocupacional*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. España: Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada.

- Bertely, M. (2008). Reseña de “Formación para la investigación en Programas Doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación”, de María Guadalupe Moreno. *Revista mexicana de investigación educativa*. 13 (36), 299-306.
- Brunner, J. (1997). Calidad y Evaluación en Educación Superior. En Martínez, E. & Letelier, M. (Eds.), *Evaluación y acreditación universitaria: Metodologías y experiencias* (pp. 10-30). UNESCO. Chile: Organización Universitaria Interamericana. Universidad de Chile.
- Brunner, J. (2010). Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (2). México: IISUE-UNAM/Universia
- . [<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/56/uadalajara>]. (Consultado el 20/2010).
- Buela-Casal, G. (2005). La Evaluación de la calidad en el proceso de convergencia Europea. *Revista Mexicana*, 22, 306-314. Monográfico especial. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.
- Buela-Casal, G. & Castro A. (2008). Criterios y estándares para la obtención de la Mención de Calidad en Programas de Doctorado: Evolución a través de las convocatorias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1, 127-136
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calderón, C. (2005). *Introducción a la Investigación Cualitativa en Salud*. Hospital Donostia. San Sebastián: Osakidetza.
- Chivas, I. (2005). *Evaluación de Programas de Formación Ocupacional en Colectivo con Riesgo de Exclusión Social*. Programa de Doctorado 270-B.. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de Valencia
- Clark, B. (1997). *Las Universidades modernas. Espacios de investigación y docencia*. Coordinación de Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Coba, E. (2001). La evaluación de la calidad de las universidades. *Revista Educativa*, 19 (2), 383-388.
- Conrad y Wilson, (1985). *Academic program reviews*. Washington: ASCHE-ERIC, Higher Education Reports, (5).
- Cook, T. & Reichardt, C. H. (1986). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cruz, V. (2004). *Paradigmas de Calidad para la Internacionalización del Posgrado*. [<http://www.aui.org/archivos/paradigmascalidadmx.pdf>].(Consultado 20/3/10).
- Cruz, V. (2007). *Tendencias de la Formación Superior Avanzada en América Latina*. A [www.aui.org]. (consultado el 18/7/2010).
- De la Garza, J. (2008). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En B. Tünnermann, (Ed). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Diez Años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 175-222). IESALC-UNESCO.
- De la Rosa, J. (2007). *Origen, Auge y Decadencia de la Universidad de los Dominicos del Real Convento de Santo Domingo de la Isla Española 1583-1823*. República Dominicana: Editora Manatí SEESCyT.
- De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.
- De Miguel, M. (1994). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Ponencia IV Jornada de Didáctica Universitaria. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación.
- De Miguel, M. (1997). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. *Estudios y Documentación*. N. 1. Oviedo. Dpto. de Ciencias de la Educación.
- De Miguel, M. (2000). *Modelos y Diseños en la Evaluación de Programas*. [<http://www.unioviado.es/UniOvi/Apartados/Centro/Ciencias.Educacion/MID E/Documentos/Evalprograma..PDF>]. (Consultado el 03/04/10).
- De Miguel, M. (2001). Modelos Académicos de Evaluación y Mejora en la Enseñanza Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 397-400.
- De Miguel, M. (2010). Evaluación y mejora de los Estudios de Doctorado. *Revista de Educación*, 352, 569-581.
- De Miguel, M. & Apodaca, P. (2008). 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. & Apodaca, P. (2009). Aseguramiento versus Garantía de Calidad en el Sistema Universitario Español. *Boletín de Psicología*, 97, 35-54.
- De Miguel, M. (Dir.), Apodaca, P., Arias J.M., Echeverría, M.J. y García, E. (2003). *Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias: Guía Metodológica*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria-Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- De Miguel, M., Mora, J. y Rodríguez, S. (Eds.) (1991). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro Rocher, I.J., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J.M., García Jiménez, E., Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, J., Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigación Sociológica (CIS).
- Delors, Jacques. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Paris. Francia: UNESCO.
- Dendaluce, Y. (1995). Avances en los Métodos de Investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, y A. Didriksson, (Eds.), *Tendencia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (pp.21-55). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Diez, R. (2004). *Introducción a los métodos experimentales y cuasi-experimentales para la evaluación de programas de capacitación*. En Abdala, E. (Ed.), *Manual para la Evaluación de Impacto en Programas de Formación de Jóvenes*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo.
- Durkheim, E. (1987). *Las Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- ENQA. (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. [<http://www.enqa.net/bologna.lasso>]. Traducción al español en ANECA (2005), [<http://www.aneca.es>]. (Consultado el 15/04/2010).
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. V9.N. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm]. (consultado 21-8-2010).
- Espinoza, L. & Van de Valde, H. (2007). *Monitoreo, Seguimiento y Evaluación de Proyectos Sociales. Texto de referencia y de consulta*. Modulo 5. Curso E-DC-5.2 Programa de Especialización en “Gestión del Desarrollo Comunitario”. Facultad Regional Multidisciplinaria. Esteli-UNAM Managua/CICAIP. Esteli, Nicaragua.

- Fernández, N. (2007). *La evaluación y la acreditación de la calidad, situación, tendencias y perspectiva*. [Iesalc.unesco.org.ve]. (consultado 26/8/2010).
- Fernández, R. (1996). *Evaluación de Programas*. Madrid: Síntesis. .
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontainez, T., Camacho, H. y Finol, M. (2009). Formación de investigadores: una lectura desde los focos culturales identificados en la historia de la ciencia. *Multiciencias*, 9 (2), 141-148.
- Fullan, M. (2000). *Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación*. Es.scribd.com/doc/23812730/Los-nuevos-significados-del-cambio-en-la-Educación-Michael – Fullan. (consultado 11/5/2011)
- Galán, L. (2011). *Reformas de la Educación Superior. “Impacto Institucional”*. (www.mineducacion.gov.com/cvn/1665/articles-268126_archivo_pdf_galanarticles). (consultado el 15/4/2011).
- García de Fanelli, A. (2000). *Aplicaciones de la metodología Borrosa a la evaluación de la calidad de los post-gradados*. [www.econ.uba.ar]. (consultado 5-5-2010).
- García, J. M. (1999). Investigación y evaluación. Implicaciones y efectos. Algunas reflexiones metodológicas sobre investigación y evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 189 – 214.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de Educación Superior. OEI – Ediciones – *Revista Iberoamericana de Educación*. [http://www.rieoei.org/rie21a06.htm]. (Consultado 02/02/2010).
- Gil, J. (2009). Análisis de los estudios de doctorado en Psicología con mención de calidad en universidades españolas. *Revista de investigación en educación*. ISSN [http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=212508] (Consultado 10/7/2010).
- Gómez, G. (1998). *La universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gómez, R. (2005). *Evaluación Científica y Metodológica de la Economía*. [http.euned.net/coursecon/ibierc.net]. (Consultado 05/04/2010).
- González, L. y Espinoza, O. (2008). *Informe sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Chile*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Gualdoni, F. (2010). La corrupción es el peor enemigo del desarrollo. Entrevista realizada a Joel Wokyr. *Periódico El país*, 16/10/2010 (p.6).

- 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.
- Guisasola, J. & Nuño, T. (Edts). (2006). *La Educación Universitaria en Tiempos de Cambio*. Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibersitatea.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas. Venezuela: Instituto Universitario de Tecnología Caripito. Servicios y proyecciones para América Latina.
- Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). (2007). *Informe sobre la Educación Superior en América latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Segunda edición digital. Caracas. [www.iesalc.unesco.or.net]. (consultado 25/8/2010).
- Instituto de Estadística-UNESCO (2009). *Compendio Mundial de la Educación 2009. Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo*. Montreal: Quebec. Canadá.
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *El INE Analiza la Situación del Doctorado en España*. www.noticias.iberestudios.com/el-ine-analiza-la-situacion-del-doctorado-en-espana. (consultado 25/8/2010).
- Iyanda, A. (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Jiménez, S. (2009). Acercamiento al Estudio de la Formación de Investigadores Sociales: Cultura y Experiencia Profesional. *Actualidad Investigativa en Educación*, 9 (2), 1-15. Instituto de Investigación y Educación. Universidad de Costa Rica. [http://uvista.inie.ucv.ac.cr]. (consultado 11/7/2010).
- Kells, H. (1997). *Procesos de Autoevaluación. Una Guía para la Autoevaluación en la Educación Superior*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lacasta, J. (2005). Calidad y Ética en los Centros Especiales de Empleos: Una reflexión para el debate. *Siglo C*, 36 (2), 5-20.
- Laffitte, R. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. Barcelona: Colección: UNIVERSITAS 67. Serie: Investigación e Innovación educativa. PPU.
- Licha, I. (1996). *La Investigación y las Universidades Latinoamericanas en el Umbral del Siglo XXI: Los desafíos de la globalización*. México: UDUAL.
- López, A. (2004). Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación. *Revista Fuentes*, Núm. 5. Facultad de la Ciencia de la Educación. Universidad de Sevilla.

[<http://institucional.us.es/revistas/revistas/fuente/pdf/□uadala/5/010%20presentacion%20de%20un%20modelo.pdf>]. (Consultado el 22/05/2010).

- Mansilla, J. (2009). El European Credit Transfer System (ETCS) como medida del haber académico. En García, J. (Dir.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia* (pp. 64 -85). Editorial netbiblo. [<http://netbiblio.metapress.com/openure.asp?genre=book&isbn=979-84-9745-387-5>]. (consultado 12/10/2010).
- Marquina, M. (2005). *Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la Educación Superior en el actual escenario. Un nuevo round del Estado Evaluador*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. [www.coneau.edu.ar]. (consultado el 20/3/2010).
- Martínez, E. (1997). La Evaluación de la Educación Superior. En Martínez, E. & Letelier, M. (Eds.), *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y Experiencias* (pp. 15-81). UNESCO. Chile: Organización Universitaria Interamericana. Universidad de Chile.
- Martínez, M.D. (2003). *Modelo de evaluación para la mejora continua de los programas de formación en servicio*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martos, F. (2005). Desafíos de la Formación del Posgrado en Iberoamérica en un mundo Globalizado. *Revista mexicana de Psicología*, 22, 333-344.
- Martos, F. (2008). *La pertinencia de los programas de "Doctorado Iberoamericano"*. Una puesta por la cooperación horizontal. Encuentro sobre Doctorados de tiempo compartido e Incubadora de Investigación. Loja, Ecuador. AUIP y Universidad de Granada.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: I.C.E.Universitat. Horsori editorial.
- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. España: Colección Para Educadores. Tomo 3. Horsori editorial.
- Matus, T., Mascaño, A. y Kaulino, A. (2006). Hacia Modelos complejos de evaluación de calidad de post-grado. *Revista calidad de la educación*, 24, 4 [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/53/cse_articulo515.pdf]. (consultado 25/09/2010).
- Melo de C., Ligia A. (2011). *Hacia un Crecimiento Sostenido de la Educación Superior en la República Dominicana*.
- 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. Disposiciones Generales. *Boletín Oficial del Estado* .Boè nùm.35. Sec. I. Pág. 13909.
- Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. El Colegio de México. Centro de Estudios sociológicos. México, D.F.
- Moquete, J. (2004). *El Movimiento Renovador Universitario*. República Dominicana: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Mora, (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de universidades.
- Morcillo, R. (2010). *Evaluación de los programas de Doctorado en la Universitat de València: Propuesta de un modelo de gestión de la calidad*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación (MIDE).
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (2), 84-97. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/moreno>. (Consulta: 20/10/2010).
- Morlés, V. (1996). *Los Doctores y El Doctorado: Historia y Algunas Propuestas*. [<http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/doctores.htm>]. (Consultado el 30/3/10).
- Morrison, J. (2002). *La Educación Superior de Estados Unidos en Transición. Horizon Site*. [<http://horizon.unc.edu/courses/papers/hiedtranslation.asp>]. (Consultado el 29/3/ 2010).
- Moyano, M., Delgado, C. y Buela, G. (2006). Análisis de la Productividad Científica de la Psiquiatría Española a través de las Tesis Doctorales en la Base de Datos TESEO (1993-2002). *International journal of Psychological Therapy*, 6 (001).
- Navarro, E. (1997). *Gestión Universitaria: Calidad y eficiencia. Gestión y Estrategia 11 y 12*. [http://www.az.uam.mx/publicaciones/gestion/num11_y_12/docs10.htm]. (Consultado 12/07/10).
- Neave, G. (1998). *Modelos de éxito*. [WWW.unesco.org/es]. (Consultado 20/03/2010).
- 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]. (Consultado 13/02/2010).

- Novo M y Arce R (2007). Sesgos en la evaluación de la Mención de Calidad en programas de doctorado. En MP Bermúdez y A Castro (Eds.), *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (IV Foro)*. Recuperado el 10 de enero de 2008 de <http://feugr.ugr.es/pags/cursos/>
- Nubiola, J. (2008). *La Transformación de la universidad Española*. Universidad de Navarra. [www.unav.es/noticias/uadala/op1208.html]. (Consultado el 9/10/2010).
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). *Metas Educativas*. Consulta Nacional. Editorial Santillana. República Dominicana.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2009). *Avances y Desafíos en la Evaluación Educativa*. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Un estudio confirma las diferencias de género en la producción de tesis doctorales*. [En: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4124>]. (Consultado 28/10/2010).
- Ortega, V. (2002). Tendencias de la educación universitaria en el siglo XXI. *Revista Arbor*. Vol.4.
- Osoro, J. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. Informe 43. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Pelechano, V. (2005). La valoración de los programas de doctorado en psicología: una cuestión abierta. *Revista mexicana de Psicología*, 2, 327-332. *Monográfico especial*.
- Pigozzi, M. (2006). Antecedentes de los estudios internacionales sobre la calidad de la educación. En Ross, K. & Jürgens, I. (Eds.), *Estudios Internacionales sobre la calidad de la educación. La planificación de su diseño y la gestión de su impacto* (pp. 41-53). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) y Internationale Weiterbildung und Entwicklung Gmbh (INWENT). Paris.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2008). *Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo Humano una cuestión de poder*. República Dominicana: Oficina de Desarrollo Humano.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2010). *Política Social: Capacidades y Derechos. Análisis y propuestas de políticas sociales en República Dominicana*. República Dominicana: Oficina de Desarrollo Humano. Vol. 1.

- Quevedo, R. Del Rio, B. Bermúdez, M. & Buena, G. (2010). *Revista Digital Universitaria UNAM*, 2 (5). 1ro Mayo [www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art. 49 index html]. (Consultado el 10/8/2010).
- Rama, C. (2007). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005* (pp.43-55). Sao Paulo: UNESCO-IESALC.
- Ríos, A. (2002). Características generales de los Doctorados y su importancia para la sociedad panameña.
- Rodríguez, J. & Segura, J. (2010). La formación doctoral en España. *Revista Digital Universitaria*, 5 (11). [www.revista.unam.mx/vol.11/núm.5/art.48/#up].
- Rodríguez, M. & Páez, D. (2009). Influencia de la cultura social y la cultura organizacional en las universidades. *Boletín de Psicología*, 97, 9-34. 9.
- Rodríguez, S. (2001). Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 401-409.
- Romainville, M. (1999). Evaluación de la calidad de la Enseñanza Superior. *Higher education in europe* 14 (3).
- Royero, J. (2001). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de Educación Superior. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653). Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui, Venezuela.
- Rüegg, W. (2005). De la tradición medieval a la modernización liberal: las universidades tienden puentes a través de Europa. En Sanz N. & Bergan, S., *Legado y patrimonio de las universidades europeas* (pp. 61-79). México: Centro nacional de evaluación para la Educación Superior y ediciones del consejo de Europa.
- Samoilovic, D. (2008). Senderos de innovación. Repensar el gobierno de las universidades públicas en América Latina. En Gazzola, A., & Didrikson, A. (Eds.), *Tendencia de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 391-381). IESALC-UNESCO. Venezuela.
- Sánchez, J. (2007). *El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998-2007*. (Consultado 13/10/2010). [http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/republica-dominicana10.pdf].
- Sánchez, J. (2010). *Los programas doctorales en el mundo de habla ibérica: demanda y perspectivas sobre un recurso indispensable*. [www.oei.es/ciencia y universidad/spip.php/article1113]. (Consultado el 10/8/2010).

- Sanz, N. & Berman, S. (2005). *Legado y Patrimonio de las Universidades Europeas*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. y Ediciones del Consejo de Europa.
- Saravia, M. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Scheele, J. (2009). *Formación de doctorado en ciencias e ingenierías en los países desarrollados: evoluciones recientes y perspectivas* [<http://mba.americaeconomia.com/biblioteca/papers/formacion-de-doctorado-en-ciencias-e-ingenierias-en-los-paises-desarrollados-evolu>]. (Consultado el 9/2/10).
- Sebastián, J. (1999). *Percepciones sobre la Cooperación Académica y Científica entre España y América Latina*. Madrid: Centro de Información y Documentación Científica. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT (2001). *Glosario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. República Dominicana
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT (2002). *Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2004^a). *Reglamento del Consejo Nacional del Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2004b). *Reglamento Orgánico y Funcional*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2006). *Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 1989-2005*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2007a). *Situación y perspectivas del estudiante que ingresa por primera vez a la Educación Superior*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2007b). *Situación y Perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior para promover la calidad*. Santo Domingo. República Dominicana.

- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2007c). *Innovación, educación superior y actividad empresarial en la República Dominicana: Un análisis sobre la articulación de empresas, gobierno y sector educativo en busca de la competitividad*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2007d). *Situación y perspectiva de la calidad y la Excelencia en la educación superior ante los requerimientos de la economía basada en el conocimiento. Diversificación*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2007e). *Hacia un Plan Decenal de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología*. Síntesis de las Mesas de Trabajo de la Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Santo Domingo. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SEESCyT. (2009). *Reglamento de Nivel de Post grado de las Instituciones de Educación Superior*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Sierra Bravo, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*. 5ta edición. España: Thomson.
- Stake, R.E. (1975). *Program Evaluation: Particularly responsive evaluation*. Occasional Paper 5. University of Western Michigan.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos. Colección Pedagogía*. Madrid: Morata. Cuarta Edición.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía Teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F. J. & Rodríguez, J. L. (Eds.) (1996). *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca: IUCE-Universidad de Salamanca.
- Tirado, F. (2004). *Evaluación de la educación en México: Indicadores del EXANI-1*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Unceta, K. (Dir.) (2007). *La Cooperación al desarrollo en las universidades españolas. Cultura y desarrollo 03*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Documento de trabajo reproducido por la Rectoría de la UASD. Santo Domingo.

- UNESCO. (2007). América Latina y El Caribe (2000-2005). *La metamorfosis de la Educación Superior*. Segunda Edición Digital. Venezuela Caracas. [www.unesco.org]. (Consultado el 12/9/2010).
- UNESCO. (2008). Panorámica Regional de América Latina y el Caribe. [www.unesco.org.]. (consultado el 12/01/2010).
- UNESCO. (2009). La Panorámica regional: América Latina y el Caribe. [www.unesco.org.]. (consultado el 12/01/2010).
- UNESCO. (2010). Segunda Conferencia Mundial Sobre Educación Superior. *Boletín Digital UNESCO-IESALC*. [www.unesco.org]. (Consultado el 27/07/2010).
- Universia (2010). “Agenda de Guadalajara 2010. Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, 1 (2). México: iissue-unam/Universia. [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/61/□uadalajara]. (Consultado el 12/10/2010).
- Valcárcel, M. E. (Dir.). (2002). *El Doctorado en las Universidades Españolas: situación actual y propuesta de mejora*. (www.madrimasd.org/empleo/documentos/doc/Estudio_programas_doctorado pdf). (consultado el 16/4/2011).
- Valcárcel, M. & Simonet, B. (2009). El Postgrado en el Marco del Espacio Europeo de Educación. *La Cuestión Universitaria*, 5, 91-98.
- Van Vught. (1993). *Evaluación de la calidad de la Educación Superior: el próximo paso*. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Hebe Vessuri Editora. Vol. 2. CRE-UNESCO.
- Vargas, D. (2003). *Informe General sobre la Educación Superior en República Dominicana*. UNESCO.
- Vessuri, H. (2008). *El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología*. En Gazzola, A. & Didriksson, A. (Eds.), *Tendencia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 55-87). IESALC-UNESCO. Venezuela.
- Villanueva, E. (2008). Reforma de la educación superior: 25 propuestas para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. & Didriksson, A. (Eds.), *Tendencia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 241-297). IESALC-UNESCO. Venezuela.
- Waggoner, G. (2010). *La Educación Superior en Estados Unidos y en Latinoamérica*. Traducción Francisco Gonzales. Universidad de Kansas. [WWW.anuies.mx/servicios/p]. (16-3-2010).

Woodhouse, D. (2004). *Desarrollo Global del Aseguramiento de la Calidad*. Santiago, Chile: Calidad de la Educación Num.21-Dic. Consejo Superior de Educación.

Zonta, C. (2005). La historia de las universidades europeas: generalidades y antecedentes. En N. Sanz & S. Bergan (Dir.), *Legado y Patrimonio de las Universidades europeas* (pp. 41-61). Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. y Ediciones del Consejo de Europa.

ANEXO I

CUESTIONARIOS UTILIZADOS

EN LA FASE A



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

Dpto. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO
(Cuestionario estudiantes)

El de objetivo la presente encuesta es conocer la opinión de los doctorandos sobre el Programa de Doctorado que han cursado.

Datos del Doctorado (Redondear el nº que acompaña la respuesta correcta)

Universidad: 1. UAP
2. UASD

Programa doctorado: 1. Psicología y Educación

2. Filosofía Mundo Glob

3. Sociedad democrática E.D.

Año Comienzo Curso:

4. Dimensiones económica y social

5. Psicodidáctica

1.1999		4. 2002		7. 2005		10. 2008	
2. 2000		5.2003		8. 2006		11. 2009	
3.2001		6. 2004		9. 2007			

Campus:

1. Santo Domingo		3. Temuco	
2. S. Fco. Macorís		4. Iquique	

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**

(Rodee con un círculo el número correspondiente a su opinión. Intente contestar todas)

	MD	D	A	MA
El programa se centró en un tema socialmente relevante	1	2	3	4
El programa abordó temas de interés científico actual	1	2	3	4
El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	1	2	3	4
Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	1	2	3	4
Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	1	2	3	4
Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	1	2	3	4
Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	1	2	3	4
Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	1	2	3	4
El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	1	2	3	4
Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias	1	2	3	4

personales

Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	1	2	3	4
El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	1	2	3	4
La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno.	1	2	3	4
La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	1	2	3	4
Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	1	2	3	4
Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	1	2	3	4
Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	1	2	3	4
El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	1	2	3	4
Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	1	2	3	4
Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	1	2	3	4
Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	1	2	3	4
Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes.	1	2	3	4
Los trabajos de investigación propuestos se inscriben en las líneas de investigación del Departamento	1	2	3	4
Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	1	2	3	4
Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	1	2	3	4
	MD D A MA			
Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	1	2	3	4
Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación	1	2	3	4
Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos .	1	2	3	4
Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	1	2	3	4
Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	1	2	3	4
Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado.	1	2	3	4
El Programa respondió a mis expectativas	1	2	3	4
Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	1	2	3	4
Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	1	2	3	4
Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis	1	2	3	4

conocimientos científicos

Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional **1 2 3 4**

Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral **1 2 3 4**

Globalmente, estoy satisfecho con el programa **1 2 3 4**

La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos **1 2 3 4**

La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación. **1 2 3 4**

Si lo desea, puede añadir algún comentario o sugerencia en tres ámbitos:

1) **OBJETIVOS/CONTENIDOS DEL PROGRAMA:**

2) **REALIZACIÓN/METODOLOGÍA DEL PROGRAMA:**

3) **UTILIDAD DEL PROGRAMA:**

Por último, le rogamos rellene estos datos sobre sus características básicas:

Datos del estudiante:

(Rodee con un círculo el número de la alternativa que corresponda en su caso)

Licenciado en: _____

AÑO:

Ocupación actual: (Señala sólo una, la que corresponda a su ocupación principal).

1. Profesor Universitario
2. Profesor de otros niveles
3. Estudiante
4. Becario
5. Profesional
6. Otros. Escribir: _____

Número de Centros de trabajo donde desarrolla actividad remunerada económicamente:

Escribir número: ____

Número de horas de trabajo remunerado económicamente por semana. Escribir n°: _____

Edad		Sexo:	
1	Menos de 31 años	1	Varón
2	Entre 31 y 35 años	2	Mujer
3	Entre 36 y 40 años		
4	Entre 41 y 45 años		
5	Entre 46 y 50 años		
6	Más de 50 años		

¿Cuál fue el motivo principal de su matriculación en el Programa? (Señale sólo una)

- 1 Preparación para la investigación científica
- 2 Preparación para la enseñanza universitaria
- 3 Preparación para la práctica profesional
- 4 Enriquecimiento personal
- 5 Otros (Escribir): _____

¿En qué situación está con respecto a su Tesis Doctoral? (Señale sólo una)

1. No tengo tema
2. Dudo entre varios temas
3. Estoy perfilando el problema/contenido
4. Tengo decidido el problema a investigar



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

Dpto. PSICOLOGÍA

EVOLUTIVA Y

DE LA EDUCACIÓN
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
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 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
2. Fundamental
3. Afín

Tipo de Curso:

1. Obligatorio
2. Optativo

Número de créditos (Escribir): _____

¿El Curso ha sido elaborado expresamente para este Programa?:

1. Sí
2. No

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
2. No

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
- 8. Más de 60 años

Sexo:

- 1. Varón
- 2. Mujer

Años de Experiencia Docente:

- 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

Años de experiencia de doctorado:

- 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

X

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN



**Dpto. PSICOLOGÍA
LA EDUCACIÓN**

Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

EVOLUTIVA Y DE

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(INFORME DEL COORDINADOR)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión del Director del Programa de Doctorado sobre dicho Programa.

Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP
2. UASD

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 | <input type="checkbox"/> |
| Formar docentes universitarios | <input type="checkbox"/> |
| Formar profesionales | <input type="checkbox"/> |

2. El tema del programa fue elegido prioritariamente porque:

- | | |
|---|--------------------------|
| Era de actualidad científica | <input type="checkbox"/> |
| Era de interés social | <input type="checkbox"/> |
| El departamento está especializado académicamente en él | <input type="checkbox"/> |

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?

X	No			
	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	
Adecuada	
Escasa	

Alumnado

8.

Número de Solicitudes Admisiones Matriculados Abandonos

9. ¿Qué criterios se han seguido para la selección de los alumnos?

	Excluyente	Importante	No considerado
Titulación adecuada			
Expediente académico			
Trabajos previos sobre el tema			
Otros méritos			

10. Los criterios, en conjunto, han sido:

Muy selectivos

Moderadamente selectivos

Poco selectivos pero suficientes para tener alumnos cualificados

No selectivos

11. ¿Qué conocimiento tenían los alumnos de los objetivos, contenidos, etc. del programa?

Muy bueno

Bueno

Regular

Nulo

12. ¿Cómo calificaría la formación previa de los alumnos que han accedido al programa?

Muy buena

Buena

Regular

Mala

13. ¿Cuántos alumnos pertenecen a estos grupos?

Becarios

Profesores Universidad

Otros Profesionales

Parados

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	<input type="checkbox"/>
Escaso	<input type="checkbox"/>

23. ¿Existe infraestructura y recursos materiales adecuados para los doctorandos y el desarrollo del programa?

	Sí	No
Despachos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lugares de reunión o trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipos informáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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	<input type="checkbox"/>	%	Subvenciones a profesores	<input type="checkbox"/>	%
Material fungible o de paso	<input type="checkbox"/>		Profesores visitantes	<input type="checkbox"/>	
Equipamiento o material inventariable	<input type="checkbox"/>		Publicaciones de temas del programa de doctorado	<input type="checkbox"/>	
Ayudas a investigaciones de los doctorandos	<input type="checkbox"/>		Otros (escribir)	<input type="checkbox"/>	

Evaluación

26. Los objetivos que el programa se planteaba han sido cubiertos de forma.

Total Satisfactoria Regular 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificar el contenido de los cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinar la metodología de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecer criterios de evaluación de los cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar un seguimiento de la marcha del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unificar exigencias en los trabajos de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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. Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea
 PSICOLOGÍA
 EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
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	<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"/>

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?

4. a Si no hace tesis ¿puede explicarme cuáles son las razones?

Pasar a la pregunta N° 17

<p>La ha terminado: ¿Cuánto tiempo ha empleado para realizarla?</p> <p>¿Le parece un plazo apropiado o cree que se ha retrasado?</p> <p>¿Cuáles son las razones del retraso?</p>	<p>Está trabajando en ella: ¿Le parece un plazo apropiado o cree que se está retrasando?</p> <p>¿Cuáles son las razones del retraso?</p> <p>¿Cuándo tiene previsto terminarla?</p>
<p>Ha abandonado la tesis ¿Cuáles son las causas del abandono? ¿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



Dpto.
EVOLUTIVA Y DE LA

Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

PSICOLOGÍA
EDUCACIÓN

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

2. UASD

Programa doctorado:

1. Psicología y Educación

2. Filosofía Mundo Global

3. Sociedad democrática E.D.

4. Dimensiones económica y social ...

5. Psicodidáctica

Campus:

1. Santo Domingo

2. S. Fco. Macorís

3. Temuco

4. Iquique

Año Comienzo Curso:

1. 1999

2. 2000

3. 2001

4. 2002

5. 2003

6. 2004

7. 2005

8. 2006

9. 2007

10. 2008

11. 2009

II. Pregunta

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?
13. ¿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?
- 14.
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?
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?
- Contenido:**
- Organización:**
- Oferta:**
- Selección de alumnos:**
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)
- Medio de transmisión de los avances científicos?

Excelente	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Malo	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	------	--------------------------
 - Para la formación de nuevos investigadores?

Excelente	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Malo	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	------	--------------------------
 - Para la formación del profesorado universitario?

Excelente	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Malo	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	------	--------------------------
 - Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados?

Excelente Bueno Regular Malo

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?

ANEXO III
Valoraciones de Estudiantes y Profesores

Tabla 1.1. Análisis de la Varianza (ANOVA), por Dimensión/Subdimensión

			Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,317	1	0,317	1,464	0,234
	Intra-grupos		7,784	36	0,216		
	Total		8,1	37			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	1,66	1	1,66	4,338	0,044
	Intra-grupos		13,775	36	0,383		
	Total		15,436	37			
DCON Diseño: Contenidos * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,267	1	0,267	0,786	0,381
	Intra-grupos		12,209	36	0,339		
	Total		12,476	37			
DORG Diseño: Organización * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,013	1	0,013	0,086	0,77
	Intra-grupos		5,302	36	0,147		
	Total		5,315	37			
RECU Recursos/ Desarrollo * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,037	1	0,037	0,229	0,635
	Intra-grupos		5,813	36	0,161		
	Total		5,85	37			
RALUM Recursos: Alumnado * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,049	1	0,049	0,232	0,633
	Intra-grupos		7,661	36	0,213		
	Total		7,711	37			
RPROF Recursos: Profesorado * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,06	1	0,06	0,241	0,627
	Intra-grupos		8,683	35	0,248		
	Total		8,743	36			
RDES Recursos: Desarrollo * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,246	1	0,246	0,427	0,518
	Intra-grupos		20,728	36	0,576		
	Total		20,974	37			
RMAT Recursos: Material * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,024	1	0,024	0,059	0,809
	Intra-grupos		14,45	36	0,401		
	Total		14,474	37			
REVAL Recursos: Evaluación * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,08	1	0,08	0,281	0,599
	Intra-grupos		10,203	36	0,283		
	Total		10,283	37			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	1,942	1	1,942	4,144	0,049
	Intra-grupos		16,874	36	0,469		
	Total		18,816	37			
VALOR Valoración/Utilidad * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	0,917	1	0,917	1,854	0,182
	Intra-grupos		17,802	36	0,495		
	Total		18,719	37			
VUTIL Valoración: Utilidad * COMIENZO	Inter-grupos	(Combinadas)	1,19	1	1,19	2,499	0,123
	Intra-grupos		17,142	36	0,476		
	Total		18,333	37			

Tabla 1.2 Coeficiente “eta sobre el “Tamaño del Efecto” o “Tamaño de las diferencias”, por Dimensión/Subdimensión

	Eta	Eta cuadrado
DISE Diseño del Programa * COMIENZO Año de comienzo	0,198	0,039
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * COMIENZO Año de comienzo	0,328	0,108
DCON Diseño: Contenidos * COMIENZO Año de comienzo	0,146	0,021
DORG Diseño: Organización * COMIENZO Año de comienzo	0,049	0,002
RECU Recursos/Desarrollo * COMIENZO Año de comienzo	0,08	0,006
RALUM Recursos: Alumnado * COMIENZO Año de comienzo	0,08	0,006
RPROF Recursos: Profesorado * COMIENZO Año de comienzo	0,083	0,007
RDES Recursos: Desarrollo * COMIENZO Año de comienzo	0,108	0,012
RMAT Recursos: Material * COMIENZO Año de comienzo	0,04	0,002
REVAL Recursos: Evaluación * COMIENZO Año de comienzo	0,088	0,008
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * COMIENZO Año de comienzo	0,321	0,103
VALOR Valoración/Utilidad * COMIENZO Año de comienzo	0,221	0,049
VUTIL Valoración: Utilidad * COMIENZO Año de comienzo	0,255	0,065

Tabla 1.3 Análisis de la Varianza, (ANOVA) por ítem a ítem

			Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante * COMIENZO Año de comienzo.	Inter-grupos	(C.)	,281	1	,281	,504	,482
	Intra-grupos		20,061	36	,557		
	Total		20,342	37			
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual * COMIENZO Año de comienzo.	Inter-grupos	(C.)	1,045	1	1,045	1,903	,177
	Intra-grupos		19,225	35	,549		
	Total		20,270	36			
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,853	1	,853	,953	,335
	Intra-grupos		32,200	36	,894		
	Total		33,053	37			
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	1,536	1	1,536	2,758	,106
	Intra-grupos		19,491	35	,557		
	Total		21,027	36			
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	7,769	1	7,769	11,904	,001
	Intra-grupos		23,494	36	,653		
	Total		31,263	37			
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,731	1	,731	1,342	,254
	Intra-grupos		19,611	36	,545		
	Total		20,342	37			
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	1,918	1	1,918	4,075	,051
	Intra-grupos		16,950	36	,471		
	Total		18,868	37			
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,005	1	,005	,008	,931
	Intra-grupos		22,311	36	,620		
	Total		22,316	37			

IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,003	1	,003	,006	,937
	Intra-grupos		15,050	36	,418		
	Total		15,053	37			
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,049	1	,049	,059	,809
	Intra-grupos		30,161	36	,838		
	Total		30,211	37			
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,400	1	,400	,824	,370
	Intra-grupos		17,494	36	,486		
	Total		17,895	37			
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,003	1	,003	,010	,919
	Intra-grupos		9,050	36	,251		
	Total		9,053	37			
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,029	1	,029	,092	,763
	Intra-grupos		11,444	36	,318		
	Total		11,474	37			
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,731	1	,731	1,218	,277
	Intra-grupos		21,611	36	,600		
	Total		22,342	37			
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,445	1	,445	,918	,345
	Intra-grupos		17,450	36	,485		
	Total		17,895	37			
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,142	1	,142	,342	,563
	Intra-grupos		14,911	36	,414		
	Total		15,053	37			
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,674	1	,674	2,756	,106
	Intra-grupos		8,800	36	,244		
	Total		9,474	37			

IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,001	1	,001	,003	,955
	Intra-grupos		13,078	36	,363		
	Total		13,079	37			
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,304	1	,304	1,050	,313
	Intra-grupos		10,129	35	,289		
	Total		10,432	36			
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,731	1	,731	,783	,382
	Intra-grupos		33,611	36	,934		
	Total		34,342	37			
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,007	1	,007	,016	,901
	Intra-grupos		16,861	36	,468		
	Total		16,868	37			
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,019	1	,019	,032	,858
	Intra-grupos		20,744	36	,576		
	Total		20,763	37			
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,007	1	,007	,009	,924
	Intra-grupos		28,861	36	,802		
	Total		28,868	37			
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,155	1	,155	,408	,527
	Intra-grupos		13,661	36	,379		
	Total		13,816	37			
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,198	1	,198	,353	,556
	Intra-grupos		20,144	36	,560		
	Total		20,342	37			
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,029	1	,029	,056	,815

	Intra-grupos		18,944	36	,526		
	Total		18,974	37			
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,445	1	,445	,892	,351
	Intra-grupos		17,447	35	,498		
	Total		17,892	36			
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	2,163	1	2,163	3,653	,064
	Intra-grupos		21,311	36	,592		
	Total		23,474	37			
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,853	1	,853	1,520	,226
	Intra-grupos		20,200	36	,561		
	Total		21,053	37			
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	3,474	1	3,474	5,712	,022
	Intra-grupos		21,894	36	,608		
	Total		25,368	37			
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	1,198	1	1,198	1,588	,216
	Intra-grupos		27,144	36	,754		
	Total		28,342	37			
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	4,003	1	4,003	6,845	,013
	Intra-grupos		21,050	36	,585		
	Total		25,053	37			
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	1,124	1	1,124	1,999	,166
	Intra-grupos		20,244	36	,562		
	Total		21,368	37			
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,791	1	,791	1,289	,264
	Intra-grupos		22,078	36	,613		
	Total		22,868	37			
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,049	1	,049	,082	,776

	Intra-grupos		21,661	36	,602		
	Total		21,711	37			
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	1,645	1	1,645	2,256	,142
	Intra-grupos		26,250	36	,729		
	Total		27,895	37			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(C.)	,018	1	,018	,018	,893
	Intra-grupos		33,658	35	,962		
	Total		33,676	36			
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos		,143	1	,143	,281	,602
	Intra-grupos		9,667	19	,509		
	Total		9,810	20			
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos		,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		21,500	20	1,075		
	Total		21,500	21			

Tabla 1.4. Coeficiente “eta” sobre “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por año de comienzo según estudiantes

	Eta	Eta ²
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante * COMIENZO Año de comienzo	,118	,014
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual * COMIENZO Año de comienzo	,227	,052
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * COMIENZO Año de comienzo	,161	,026
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico * COMIENZO Año de comienzo	,270	,073
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad * COMIENZO Año de comienzo	,498	,248
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa * COMIENZO Año de comienzo	,190	,036
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado * COMIENZO Año de comienzo	,319	,102
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa * COMIENZO Año de comienzo	,014	,000
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * COMIENZO Año de comienzo	,013	,000
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales * COMIENZO Año de comienzo	,040	,002
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno * COMIENZO Año de comienzo	,150	,022
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada * COMIENZO Año de comienzo	,017	,000
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados * COMIENZO Año de comienzo	,050	,003
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada * COMIENZO Año de comienzo	,181	,033
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas * COMIENZO Año de comienzo	,158	,025
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa * COMIENZO Año de comienzo	,097	,009
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa * COMIENZO Año de comienzo	,267	,071
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado * COMIENZO Año de comienzo	,009	,000
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas * COMIENZO Año de comienzo	,171	,029
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación * COMIENZO Año de comienzo	,146	,021
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados * COMIENZO Año de comienzo	,021	,000
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación * COMIENZO Año de comienzo	,030	,001
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * COMIENZO Año de comienzo	,016	,000
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente * COMIENZO Año de comienzo	,106	,011
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * COMIENZO Año de comienzo	,099	,010
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * COMIENZO Año de comienzo	,039	,002
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados * COMIENZO Año de comienzo	,158	,025
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado * COMIENZO Año de comienzo	,304	,092
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes * COMIENZO Año de comienzo	,201	,040
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos * COMIENZO Año de comienzo	,370	,137

IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas * COMIENZO Año de comienzo	,206	,042
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador * COMIENZO Año de comienzo	,400	,160
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario * COMIENZO Año de comienzo	,229	,053
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos * COMIENZO Año de comienzo	,186	,035
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional * COMIENZO Año de comienzo	,048	,002
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral * COMIENZO Año de comienzo	,243	,059
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * COMIENZO Año de comienzo	,023	,001
IT39 39-La duración de cada curso ha sido suficiente para el desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos * COMIENZO Año de comienzo	,121	,015
IT40 40-La tutoría por correo electrónico ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo del trabajo de investigación	,000	,000

Tabla 1. 5 Análisis de la Varianza (ANOVA) por Ocupación principal

Tabla de ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	1,445	3	,482	2,461	,079
	Intra-grupos	6,655	34	,196		
	Total	8,100	37			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	3,338	3	1,113	3,127	,038
	Intra-grupos	12,098	34	,356		
	Total	15,436	37			
DCON Diseño: Contenidos * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	1,471	3	,490	1,515	,228
	Intra-grupos	11,004	34	,324		
	Total	12,476	37			
DORG Diseño: Organización * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	,421	3	,140	,975	,416
	Intra-grupos	4,894	34	,144		
	Total	5,315	37			
RECU Recursos/Desarrollo * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	,596	3	,199	1,288	,294
	Intra-grupos	5,240	34	,154		
	Total	5,835	37			
RALUM Recursos: Alumnado * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	,429	3	,143	,668	,578
	Intra-grupos	7,281	34	,214		
	Total	7,711	37			
RPROF Recursos: Profesorado * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	,488	3	,163	,651	,588
	Intra-grupos	8,255	33	,250		
	Total	8,743	36			
RDES Recursos: Desarrollo * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	,372	3	,124	,205	,892
	Intra-grupos	20,602	34	,606		
	Total	20,974	37			
RMAT Recursos: Material * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	,538	3	,179	,437	,728
	Intra-grupos	13,936	34	,410		
	Total	14,474	37			
REVAL Recursos: Evaluación * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	1,231	3	,410	1,542	,221
	Intra-grupos	9,052	34	,266		
	Total	10,283	37			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	4,745	3	1,582	3,822	,018
	Intra-grupos	14,070	34	,414		
	Total	18,816	37			
VALOR Valoración/Utilidad * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos (Combinadas)	2,584	3	,861	1,815	,163

	Intra-grupos		16,135	34	,475		
	Total		18,719	37			
VUTIL Valoración: Utilidad * OCUPACIO Ocupación principal	Inter-grupos	(Combinadas)	2,810	3	,937	2,052	,125
	Intra-grupos		15,523	34	,457		
	Total		18,333	37			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * OCUPACIO	Inter-grupos	(Combinadas)	5,065	3	1,688	1,947	,141
	Intra-grupos		28,611	33	,867		
	Total		33,676	36			

Tabla 1. 6 Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Ocupación principal

	Eta	Eta cuadrado
DISE Diseño del Programa * OCUPACIO Ocupación principal	,422	,178
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * OCUPACIO Ocupación principal	,465	,216
DCON Diseño: Contenidos * OCUPACIO Ocupación principal	,343	,118
DORG Diseño: Organización * OCUPACIO Ocupación principal	,281	,079
RECU Recursos/Desarrollo * OCUPACIO Ocupación principal	,325	,106
RALUM Recursos: Alumnado * OCUPACIO Ocupación principal	,236	,056
RPROF Recursos: Profesorado * OCUPACIO Ocupación principal	,236	,056
RDES Recursos: Desarrollo * OCUPACIO Ocupación principal	,133	,018
RMAT Recursos: Material * OCUPACIO Ocupación principal	,193	,037
REVAL Recursos: Evaluación * OCUPACIO Ocupación principal	,346	,120
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * OCUPACIO Ocupación principal	,502	,252
VALOR Valoración/Utilidad * OCUPACIO Ocupación principal	,372	,138
VUTIL Valoración: Utilidad * OCUPACIO Ocupación principal	,392	,153
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * OCUPACIO Ocupación principal	,388	,150

Tabla 1.7 Análisis de la Varianza (ANOVA) por Edad del estudiante

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,462	2	,231	1,037	,365
	Intra-grupos		7,576	34	,223		
	Total		8,038	36			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,413	2	,207	,468	,630
	Intra-grupos		15,008	34	,441		
	Total		15,422	36			
DCON Diseño: Contenidos * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,470	2	,235	,688	,509
	Intra-grupos		11,623	34	,342		
	Total		12,093	36			
DORG Diseño: Organización * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,811	2	,405	3,104	,058
	Intra-grupos		4,441	34	,131		
	Total		5,252	36			
RECU Recursos/Desarrollo * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,242	2	,121	,753	,478
	Intra-grupos		5,463	34	,161		
	Total		5,706	36			
RALUM Recursos: Alumnado * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,261	2	,130	,597	,556
	Intra-grupos		7,415	34	,218		
	Total		7,676	36			
RPROF Recursos: Profesorado * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,097	2	,049	,192	,827
	Intra-grupos		8,375	33	,254		
	Total		8,472	35			
RDES Recursos: Desarrollo * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	1,322	2	,661	1,144	,331
	Intra-grupos		19,651	34	,578		
	Total		20,973	36			
RMAT Recursos: Material * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,167	2	,083	,212	,810
	Intra-grupos		13,333	34	,392		
	Total		13,500	36			
REVAL Recursos: Evaluación * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,396	2	,198	,682	,512
	Intra-grupos						
	Total						

	Intra-grupos		9,881	34	,291		
	Total		10,277	36			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,448	2	,224	,430	,654
	Intra-grupos		17,728	34	,521		
	Total		18,176	36			
VALOR Valoración/Utilidad * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	1,235	2	,618	1,204	,312
	Intra-grupos		17,439	34	,513		
	Total		18,674	36			
VUTIL Valoración: Utilidad * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	1,379	2	,689	1,393	,262
	Intra-grupos		16,823	34	,495		
	Total		18,201	36			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * EDADR Edad del estudiante	Inter-grupos	(Combinadas)	,786	2	,393	,395	,677
	Intra-grupos		32,853	33	,996		
	Total		33,639	35			

Tabla 1.8 Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Edad del estudiante

	Eta	Eta cuadrado
DORG Diseño: Organización * EDADR Edad del estudiante	,393	,154
VUTIL Valoración: Utilidad * EDADR Edad del estudiante	,275	,076
VALOR Valoración/Utilidad * EDADR Edad del estudiante	,257	,066
RDES Recursos: Desarrollo * EDADR Edad del estudiante	,251	,063
DISE Diseño del Programa * EDADR Edad del estudiante	,240	,058
RECU Recursos/Desarrollo * EDADR Edad del estudiante	,206	,042
DCON Diseño: Contenidos * EDADR Edad del estudiante	,197	,039
REVAL Recursos: Evaluación * EDADR Edad del estudiante	,196	,039
RALUM Recursos: Alumnado * EDADR Edad del estudiante	,184	,034
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * EDADR Edad del estudiante	,164	,027
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * EDADR Edad del estudiante	,157	,025
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * EDADR Edad del estudiante	,153	,023
RMAT Recursos: Material * EDADR Edad del estudiante	,111	,012
RPROF Recursos: Profesorado * EDADR Edad del estudiante	,107	,011

Tabla 1.9 Análisis de la Varianza (ANOVA) por Sexo del estudiante

Tabla de ANOVA			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,010	1	,010	,045	,834
	Intra-grupos		8,090	36	,225		
	Total		8,100	37			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,018	1	,018	,041	,841
	Intra-grupos		15,418	36	,428		
	Total		15,436	37			
DCON Diseño: Contenidos * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,035	1	,035	,101	,753
	Intra-grupos		12,441	36	,346		
	Total		12,476	37			
DORG Diseño: Organización * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,062	1	,062	,425	,519
	Intra-grupos		5,253	36	,146		
	Total		5,315	37			
RECU Recursos/Desarrollo * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,000	1	,000	,002	,966
	Intra-grupos		5,835	36	,162		
	Total		5,835	37			
RALUM Recursos: Alumnado * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,022	1	,022	,101	,752
	Intra-grupos		7,689	36	,214		
	Total		7,711	37			
RPROF Recursos: Profesorado * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,005	1	,005	,018	,893
	Intra-grupos		8,739	35	,250		
	Total		8,743	36			
RDES Recursos: Desarrollo * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,467	1	,467	,819	,371
	Intra-grupos		20,507	36	,570		
	Total		20,974	37			
RMAT Recursos: Material * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,092	1	,092	,229	,635
	Intra-grupos		14,382	36	,400		
	Total		14,474	37			
REVAL Recursos: Evaluación * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,000	1	,000	,000	,989
	Intra-grupos		10,283	36	,286		
	Total		10,283	37			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,043	1	,043	,083	,775
	Intra-grupos		18,773	36	,521		
	Total		18,816	37			
VALOR Valoración/Utilidad * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,288	1	,288	,563	,458

	Intra-grupos		18,431	36	,512		
	Total		18,719	37			
VUTIL Valoración: Utilidad * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,584	1	,584	1,185	,284
	Intra-grupos		17,748	36	,493		
	Total		18,333	37			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * SEXO Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	,116	1	,116	,121	,730
	Intra-grupos		33,560	35	,959		
	Total		33,676	36			

Tabla 1. 10 Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Sexo del estudiante

	Eta	Eta cuadrado
DISE Diseño del Programa * SEXO Sexo	,035	,001
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * SEXO Sexo	,034	,001
DCON Diseño: Contenidos * SEXO Sexo	,053	,003
DORG Diseño: Organización * SEXO Sexo	,108	,012
RECU Recursos/Desarrollo * SEXO Sexo	,008	,000
RALUM Recursos: Alumnado * SEXO Sexo	,053	,003
RPROF Recursos: Profesorado * SEXO Sexo	,023	,001
RDES Recursos: Desarrollo * SEXO Sexo	,149	,022
RMAT Recursos: Material * SEXO Sexo	,080	,006
REVAL Recursos: Evaluación * SEXO Sexo	,002	,000
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * SEXO Sexo	,048	,002
VALOR Valoración/Utilidad * SEXO Sexo	,124	,015
VUTIL Valoración: Utilidad * SEXO Sexo	,179	,032
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * SEXO Sexo	,059	,003

Tabla 1. 11 Análisis de la Varianza (ANOVA) por Motivo principal para matricularse

Tabla de ANOVA		Suma de cuadr	gl	Media cua	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,233	2	,116	,506	,607
	Intra-grupos	7,818	34	,230		
	Total	8,051	36			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,749	2	,375	,883	,423
	Intra-grupos	14,413	34	,424		
	Total	15,162	36			
DCON Diseño: Contenidos * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,139	2	,069	,197	,822
	Intra-grupos	11,980	34	,352		
	Total	12,119	36			
DORG Diseño: Organización * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,195	2	,097	,674	,516
	Intra-grupos	4,914	34	,145		
	Total	5,109	36			
RECU Recursos/Desarrollo * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,031	2	,015	,091	,914
	Intra-grupos	5,761	34	,169		
	Total	5,792	36			
RALUM Recursos: Alumnado * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,245	2	,122	,560	,576
	Intra-grupos	7,431	34	,219		
	Total	7,676	36			
RPROF Recursos: Profesorado * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,090	2	,045	,176	,839
	Intra-grupos	8,383	33	,254		
	Total	8,472	35			
RDES Recursos: Desarrollo * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,037	2	,019	,031	,970
	Intra-grupos	20,652	34	,607		
	Total	20,689	36			
RMAT Recursos: Material * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	1,027	2	,513	1,321	,280
	Intra-grupos	13,217	34	,389		
	Total	14,243	36			
REVAL Recursos: Evaluación * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,145	2	,073	,244	,785
	Intra-grupos	10,132	34	,298		
	Total	10,277	36			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,156	2	,078	,143	,867
	Intra-grupos	18,574	34	,546		
	Total	18,730	36			
VALOR Valoración/Utilidad * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)	,274	2	,137	,253	,778

	Intra-grupos		18,400	34	,541		
	Total		18,674	36			
VUTIL Valoración: Utilidad * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)		,447	2	,223	,425	,657
	Intra-grupos		17,860	34	,525		
	Total		18,307	36			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	Inter-grupos (Combinadas)		,211	2	,105	,106	,900
	Intra-grupos		32,789	33	,994		
	Total		33,000	35			

Tabla 1. 12 Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Motivo principal para matricularse

	Eta	Eta cuadrado
DISE Diseño del Programa * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,170	,029
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,222	,049
DCON Diseño: Contenidos * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,107	,011
DORG Diseño: Organización * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,195	,038
RECU Recursos/Desarrollo * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,073	,005
RALUM Recursos: Alumnado * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,179	,032
RPROF Recursos: Profesorado * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,103	,011
RDES Recursos: Desarrollo * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,043	,002
RMAT Recursos: Material * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,268	,072
REVAL Recursos: Evaluación * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,119	,014
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,091	,008
VALOR Valoración/Utilidad * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,121	,015
VUTIL Valoración: Utilidad * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,156	,024
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * MOTIVOMA Motivo principal para matricularse	,080	,006

Tabla 1.13 Análisis de la Varianza (ANOVA) por Situación de la Tesis Doctoral

Tabla de ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,732	2	,366	1,690	,200
	Intra-grupos	7,366	34	,217		
	Total	8,098	36			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	2,071	2	1,035	2,637	,086
	Intra-grupos	13,351	34	,393		
	Total	15,422	36			
DCON Diseño: Contenidos * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	1,053	2	,526	1,572	,222
	Intra-grupos	11,386	34	,335		
	Total	12,439	36			
DORG Diseño: Organización * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,363	2	,182	1,302	,285
	Intra-grupos	4,746	34	,140		
	Total	5,109	36			
RECU Recursos/Desarrollo * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,246	2	,123	,755	,478
	Intra-grupos	5,546	34	,163		
	Total	5,792	36			
RALUM Recursos: Alumnado * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,079	2	,039	,192	,826
	Intra-grupos	6,948	34	,204		
	Total	7,027	36			
RPROF Recursos: Profesorado * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,058	2	,029	,110	,896
	Intra-grupos	8,685	33	,263		
	Total	8,743	35			
RDES Recursos: Desarrollo * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	3,318	2	1,659	3,404	,045
	Intra-grupos	16,573	34	,487		
	Total	19,892	36			
RMAT Recursos: Material * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,422	2	,211	,519	,600
	Intra-grupos	13,821	34	,407		
	Total	14,243	36			
REVAL Recursos: Evaluación * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,188	2	,094	,317	,730
	Intra-grupos	10,064	34	,296		
	Total	10,252	36			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos (Combinadas)	,555	2	,278	,519	,600
	Intra-grupos	18,175	34	,535		
	Total	18,730	36			

VALOR Valoración/Utilidad * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos	(Combinadas)	1,277	2	,638	1,312	,283
	Intra-grupos		16,547	34	,487		
	Total		17,824	36			
VUTIL Valoración: Utilidad * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	Inter-grupos	(Combinadas)	1,003	2	,502	1,027	,369
	Intra-grupos		16,601	34	,488		
	Total		17,604	36			
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * TESIS Situación Tesis	Inter-grupos	(Combinadas)	2,375	2	1,188	1,313	,283
	Intra-grupos		29,847	33	,904		
	Total		32,222	35			

Tabla 1.14 Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Situación de la Tesis Doctoral

	Eta	Eta cuadrado
DISE Diseño del Programa * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,301	,090
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,366	,134
DCON Diseño: Contenidos * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,291	,085
DORG Diseño: Organización * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,267	,071
RECU Recursos/Desarrollo * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,206	,043
RALUM Recursos: Alumnado * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,106	,011
RPROF Recursos: Profesorado * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,081	,007
RDES Recursos: Desarrollo * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,408	,167
RMAT Recursos: Material * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,172	,030
REVAL Recursos: Evaluación * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,135	,018
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,172	,030
VALOR Valoración/Utilidad * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,268	,072
VUTIL Valoración: Utilidad * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,239	,057
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * TESIS Situación de la Tesis Doctoral	,272	,074

Valoración de los profesores

Tabla 1.15 Análisis de la Varianza (ANOVA) por Dimensión/Subdimensión según los profesores

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,021	1	,021	,160	,698
	Intra-grupos		1,303	10	,130		
	Total		1,324	11			
DTEMA * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		2,000	10	,200		
	Total		2,000	11			
DCON * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,047	1	,047	,134	,722
	Intra-grupos		3,510	10	,351		
	Total		3,557	11			
DORG * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,047	1	,047	,238	,636
	Intra-grupos		1,969	10	,197		
	Total		2,016	11			
RECU * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,001	1	,001	,004	,950
	Intra-grupos		1,995	10	,200		
	Total		1,996	11			
VALOR * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,030	1	,030	,156	,701
	Intra-grupos		1,927	10	,193		
	Total		1,957	11			
VUTIL * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,083	1	,083	,294	,599
	Intra-grupos		2,833	10	,283		
	Total		2,917	11			
VGLOBAL * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		1,750	10	,175		
	Total		1,750	11			
NORMA * COMIENZO	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		3,000	10	,300		
	Total		3,000	11			

Tabla 1.16 Coeficiente “eta” sobre “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Dimensión/Subdimensión según profesores

	Eta	Eta cuadrado
DISE * COMIENZO	,125	,016
DTEMA * COMIENZO	,000	,000
DCON * COMIENZO	,115	,013
DORG * COMIENZO	,152	,023
RECU * COMIENZO	,020	,000
VALOR * COMIENZO	,124	,015
VUTIL * COMIENZO	,169	,029
VGLOBAL * COMIENZO	,000	,000
NORMA * COMIENZO	,000	,000

Tabla 1.17 Análisis de la Varianza (ANOVA) por Año de comienzo según profesores

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
IT01 1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		2,667	10	,267		
	Total		2,667	11			
IT02 2.-El Programa abordó temas de interés científico actual * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		2,667	10	,267		
	Total		2,667	11			
IT03 3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,083	1	,083	,094	,765
	Intra-grupos		8,833	10	,883		
	Total		8,917	11			
IT04 4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,083	1	,083	,294	,599
	Intra-grupos		2,833	10	,283		
	Total		2,917	11			
IT05 5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,083	1	,083	,172	,687
	Intra-grupos		4,833	10	,483		
	Total		4,917	11			
IT06 6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		3,000	10	,300		
	Total		3,000	11			
IT13 13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,083	1	,083	,294	,599
	Intra-grupos		2,833	10	,283		
	Total		2,917	11			
IT19 19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,083	1	,083	,102	,756
	Intra-grupos		8,167	10	,817		
	Total		8,250	11			
IT07 7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		1,667	10	,167		

	Total		1,667	11			
IT14 14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	1,000	,341
	Intra-grupos		,833	10	,083		
	Total		,917	11			
IT15 15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	1,000	,341
	Intra-grupos		,833	10	,083		
	Total		,917	11			
IT16 16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,094	,765
	Intra-grupos		8,833	10	,883		
	Total		8,917	11			
IT17 17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,122	,734
	Intra-grupos		6,833	10	,683		
	Total		6,917	11			
IT18 18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,385	,549
	Intra-grupos		2,167	10	,217		
	Total		2,250	11			
IT20 20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,333	1	,333	1,429	,260
	Intra-grupos		2,333	10	,233		
	Total		2,667	11			
IT12 12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		3,000	10	,300		
	Total		3,000	11			
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		2,400	8	,300		
	Total		2,400	9			
IT21 21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,294	,599
	Intra-grupos		2,833	10	,283		
	Total		2,917	11			
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		10,667	10	1,067		

	Total		10,667	11			
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,172	,687
	Intra-grupos		4,833	10	,483		
	Total		4,917	11			
IT11 11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		3,000	10	,300		
	Total		3,000	11			
IT22 22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,294	,599
	Intra-grupos		2,833	10	,283		
	Total		2,917	11			
IT23 23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,200	,664
	Intra-grupos		4,167	10	,417		
	Total		4,250	11			
IT24 24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,172	,687
	Intra-grupos		4,833	10	,483		
	Total		4,917	11			
IT25 25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,102	,756
	Intra-grupos		8,167	10	,817		
	Total		8,250	11			
IT26 26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,083	1	,083	,294	,599
	Intra-grupos		2,833	10	,283		
	Total		2,917	11			
IT27 27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		1,667	10	,167		
	Total		1,667	11			
IT28 28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos (Comb)		,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		2,667	10	,267		
	Total		2,667	11			

IT29 29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,000	1	,000	,000	1,000
	Intra-grupos		5,667	10	,567		
	Total		5,667	11			
IT30 30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo * COMIENZO Año de comienzo	Inter-grupos	(Comb)	,076	1	,076	,818	,389
	Intra-grupos		,833	9	,093		
	Total		,909	10			

Tabla 1.18 Coeficiente “eta” sobre el “tamaño del efecto” o “tamaño de las diferencias” por Año de comienzo según profesores

	Eta	Eta ²
IT01 1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT02 2.-El Programa abordó temas de interés científico actual * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT03 3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * COMIENZO Año de comienzo	,097	,009
IT04 4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad * COMIENZO Año de comienzo	,169	,029
IT05 5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa * COMIENZO Año de comienzo	,130	,017
IT06 6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT13 13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos * COMIENZO Año de comienzo	,169	,029
IT19 19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas * COMIENZO Año de comienzo	,101	,010
IT07 7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT14 14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento * COMIENZO Año de comienzo	,302	,091
IT15 15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno * COMIENZO Año de comienzo	,302	,091
IT16 16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada * COMIENZO Año de comienzo	,097	,009
IT17 17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado * COMIENZO Año de comienzo	,110	,012
IT18 18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos * COMIENZO Año de comienzo	,192	,037
IT20 20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente * COMIENZO Año de comienzo	,354	,125
IT12 12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT21 21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos * COMIENZO Año de comienzo	,169	,029
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente * COMI	,130	,017
IT11 11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT22 22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * COMIENZO Año de comienzo	,169	,029
IT23 23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio * COMIENZO Año de comienzo	,140	,020
IT24 24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores * COMIENZO Año de comienzo	,130	,017
IT25 25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario * COMIENZO Año de comienzo	,101	,010
IT26 26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos * COMIENZO Año de comienzo	,169	,029
IT27 27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT28 28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT29 29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores * COMIENZO Año de comienzo	,000	,000
IT30 30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo * COMIENZO Año de comienzo	,289	,083

ANEXO IV
ANÁLISIS CUALITATIVO

Tabla 1. 19 Categorización de las preguntas abiertas del alumnado, Bienio 2005-2007 y 2007-2009

Aspectos	Categorías	Descriptorios de la categoría	Unidades Textuales: “Textos donde se evidencia la categoría”
Objetivos/Contenidos	Significatividad Código: 1 Unidades textuales: 7	Cualidad de significativo. Cuando los contenidos pueden relacionarse de manera substancial (no arbitraria) con las ideas correspondiente a la capacitación humana de aprendizaje y un contexto cultural particular aquel donde se produce el aprendizaje (idóneos.com)	(020) <i>Deben orientarse mas a lo científico</i> (012) <i>No se adapta a la realidad política y social de la República Dominicana.</i>
	Coherencia Código: 2 Unidades textuales: 5	Relación lógica y adecuada de las partes que forman un todo. Conexión, relación o unión de unas cosas con otras. Adecuación entre pensamiento y conducta.	(013) <i>Los cursos deben ser más amplios. Son escuetos. Los profesores dominicanos podrían dar seguimiento.</i>
			(033) <i>Entiendo que al promover el programa se debió especificar; ya que no existió mucha relación entre el título del programa con el contenido.</i>
Realización/ Metodología	Pertinencia Código: 1 Unidades textuales: 11	Responde a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.	(001) <i>Hay que construir un esquema más apropiado.</i>
			(020) <i>Debe ser mas dirigida, más profunda, que sirva de algo.</i>
Utilidad	Utilidad Código: 1 Unidades textuales: 4	Es el interés, provecho o fruto que se obtiene de algo. El termino también permite nombrar a la cualidad de útil (que puede servir o ser aprovechado en algún sentido).	(012) <i>Poca utilidad.</i>
			(026) <i>Sin dudas enriquece nuestros conocimientos. Nos ayuda a plantearnos proyectos latentes en nuestras vidas como entes sociales.</i>

Tabla 1.20 Síntesis estructurada de las respuestas de los profesores en la entrevista

Aspectos considerados en la entrevista		Respuestas	Síntesis estructurada
Cursos	Valoración oferta cursos	Se debería ampliar, poco ambiciosa (001-006). Correcta. Adecuada. Idónea (002-003-005-007). Muy ligada a la especialidad de cada profesor (004). Hay que dotar al estudiante de rudimentos básicos antes de iniciar los cursos (008).	Correcta, adecuada. Para algunos podría ampliarse por considerarla poco ambiciosa.
	Valoración organización	Carencia en las estancias del profesorado (001). Deficiente (002). Positiva. Correcta. Eficaz. (003-004-007). Puede ser mejorada .Tenemos carencias, pero muy buena voluntad para ir solventando problemas (005-006-008).	Positiva, correcta y eficaz, aunque puede ser mejorada porque hay voluntad para resolver problemas.
	Valoración contenidos	Satisfactorio. Adecuado. Correcto. (001-002-005-006-007). Específicos y diferenciados entre sí (003). Disperso. Hay de todo. Contenidos muy apropiados y otros menos (004-008).	Adecuados y satisfactorios.
	Relevancia para la tesis doctoral	Si, relevantes. Ayudan a abordar con rigor la comprensión del estudio.(001-002-003-005-006-008). No todos (unos más que otros). (004-007).	Si, son relevantes ya que ayudan a la comprensión del estudio, aunque unos cursos más que otros.
	Tiempo empleado	De 2 á 3 años (001-002-003). De 3 á 5 años (004-005-006-007-008).	Muchos están de acuerdo que sea de 3 a 5 años.
	Desarrollo de tesis	Causas de los retrasos	Delimitación del tema, no claridad objetivos (002-005).
Falta de métodos de trabajo de los doctorandos. Dificultades técnicas. Falta de competencia. (001-002-004-005-008).			
Razones personales y/o familiares (001-004-005).			
Escasa dedicación, falta de continuidad, excesiva autocomplacencia (001-002-003-007).			
Necesidad de realizar trabajo remunerado. Pluriempleo. Exceso de trabajo. (004-006-007).			
Dificultades en la fase inicial		Concreción del problema. Delimitación, objeto de estudio y diseño. (002-003-004-005-006-007)	Falta de concreción en el planteamiento del problema y el diseño de la investigación. Dificultad del alumnado en la elaboración del discurso científico y el abordaje de las teorías, así como dificultad en el manejo de asuntos metodológicos.
	Convertir sus opiniones en marcos conceptuales. Elaboración del discurso científico. Visualizar tesis como acto creativo, falta base teórica y metodológica (002-003-005-007-008)		
	Manejo de los datos (001-002)		

Aspectos considerados en la entrevista		Respuestas	Síntesis estructurada
		Poca revisión de la literatura. Acceso a fuente bibliográfica. (001-002-003)	
		Tiempo insuficiente (007)	
	Dificultades en el desarrollo	-Aplicación adecuada de procedimientos. Carencia de metodología. Escaso dominio y manejo en programa de estadística aplicada a la psicología. (001-002-003-006-007).	Limitaciones en los procedimientos metodológicos y en la estadística aplicada a la psicología. También falta de compromiso y ausencia comunicación fluida con el director.
		-Continuidad. Falta de compromiso y sistematización.(004-005).	
		-Comunicación fluida con el Director (004-005).	
		-Distancia geográfica (005).	
		-Manejo de la bibliografía y la citación. Dificultad para elaborar discurso propio (006-007).	
	Dificultades en la fase final	-Son menos los problemas si el trabajo precedente se ha realizado bien, no aparecen problemas sustanciales (001-002-006)	Interpretar resultados, ordenar discurso y manejar correctamente bibliografía.
		-Interpretar resultados, elaborar conclusiones y escaso bagaje teórico. Ordenar discurso y relación con otros. Saber cerrar (003-004-005-007)	
		-Manejo de Bibliografía y sistema de citación, asuntos formales de APA (007-008)	
Director de tesis	Relación con los doctorandos	-Los doctorandos no siempre siguen las recomendaciones. Su disciplina no es la idónea. Es lo que más les cuesta. (002-005-007-008).	Existe falta de disciplina en el alumnado y poca capacidad para recibir instrucciones. Cumplen solo los que finalizan
		-Ordinariamente existe una notable disposición de cumplir más recomendaciones (003-004).	
		-Cumplen solo los que finalizan (Hay de todo. Si y no) (001-006-007).	
	Tareas que debe desarrollar el director	-Presentar marco conceptual de la investigación, señalar lecturas, poner en contacto con otros investigadores (001-002-003-004-005-006-007)	Acompañar, dirigir y supervisar en todas las etapas de la investigación. Apoyar en el diseño teórico metodológico, en la recolección, procesamiento, análisis e interpretación de los datos
		-Indicar dónde y cómo realiza el diseño metodológico (001-002-003-005-006-007-008)	
		-Ayudar tratamiento y explotación de datos. Asegurar aportes. Supervisar resultados. (001-002-003-004-007)	
		-Selección del tema y elaboración proyecto de tesis (001-003-005-006)	

Aspectos considerados en la entrevista		Respuestas	Síntesis estructurada
		<p>-Acompañar a la elaboración del documento final: corrigiendo contenido y modalidad discursiva del texto. Ver todas las partes (001-003-007-008)</p> <p>-Hacer calendario de tareas. Elaborar periódicamente el avance y progreso de la investigación, marcar el índice. Sugerir mejoras (003-005-006-008)</p> <p>-Apoyar en momentos críticos. Motivar. (001-003-006-008)</p> <p>-Cuidar aspectos formales. Hacer gestiones para inscripción, matriculación y presentación de la tesis (003-004-007)</p> <p>-Comprobar que las conclusiones van más allá de los resultados y se contrastan con estudios previos, respondiendo a las hipótesis planteadas (004-007)</p>	
Consejos y Sugerencias	Sugerencias de mejora del Doctorado	<p>-Incorporar visita del director de tesis además del doctorando (001)</p> <p>-Implicación de la UASD en la asesoría de doctorandos (001)</p> <p>-Mayor involucramiento de la universidad con los doctorandos (tratamiento de datos, acceso a base de datos, profesorado, infraestructura de software) (002)</p> <p>-Comprobar que los cursos contribuyan a adquirir competencias. Incorporar más cursos de metodología. (003-005-007-008)</p> <p>-Establecer criterios de evaluación y selección del alumnado (003-005)</p> <p>-Mayor conexión entre maestros (004)</p> <p>-Mayor dedicación en la investigación (006).</p>	Incorporar cursos de metodología. Establecer criterios de selección y evaluación implicando más a la universidad en todo el proceso.
	Consejos a estudiantes	<p>-Que se matriculen pensando en la tesis doctoral y en la investigación (002)</p> <p>-Aclarar sus intenciones y pretensiones ante el doctorando para qué y por qué hacer el doctorando</p> <p>-Visualización en el futuro como doctores. (003-004-008).</p> <p>-Explorar leer y revisar artículos de revistas científicas. Fomentar formación intelectual (003-005-007).</p> <p>-Entusiasmo y convencimiento. Importancia para su desarrollo y el país (001-006)</p>	Los consejos ponderan la visualización de su futuro como doctores, así como fomentar formación intelectual sumada a entusiasmo.
Valoraciones globales	Valoración Global del Doctorado	<p>Medio de transmisión de los avances científicos:</p> <p>Excelente (001-003-006)</p> <p>Bueno(002-004-005-007-008)</p> <p>Regular</p> <p>Malo</p>	Como medio de transmisión avance científico bueno.

Aspectos considerados en la entrevista		Respuestas	Síntesis estructurada
		Para la formación de nuevos investigadores: Excelente (001-002-003-007-008) Bueno (004-005-006) Regular Malo	Para la formación de nuevos investigadores excelente.
		Para la formación del profesorado universitario Excelente (001-006-007-008) Bueno (002-003-004-005) Regular Malo	Para la formación del profesorado universitario la mitad opina que es excelente y la otra que es bueno
		Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados: Excelente (006-007) Bueno (001-002-003-004-005) Regular (008) Malo	Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados consideran que es bueno.
	Opiniones RD 185/1985	-Buena, mejor que la actual. (001-002) -Adecuada (003-006) -Es necesario actualizarla (004) -No tiene opinión (005-007) -No hemos mejorado (008)	Buena, mejor que la actual o adecuada.

Tabla 1.21 Síntesis Estructurada de las respuestas de los estudiantes en la entrevista

Aspectos considerados en la entrevista		Respuestas	Síntesis estructurada
Cursos	Valoración ofertas cursos	-Bueno. Apropiado, acorde con lo perseguido (002-003-004-006-007-008-009-011-012-014-026-029-030-031-034-035)	Bueno y apropiado para los fines. Para otros es excelente y muy buena. Los menos opinan que la propuesta de los cursos es regular o algo tímida, sin salida académica.
		-Ambiciosa para el conocimiento de la educación y la Psicología (005).	
		-Excelente (010-013-024-028-032-033-036-037).	
		-Regular. Es tímida, no hay salida académica (015-016-017-019-022).	
		-Muy bueno. Relevante. Oportuna (001-018-023-025-027-038).	
		-Malo (021).	
	Valoración organización	-Excelente (001-013-023-036-037).	Buena, pertinente para la mayoría. Algunos sostienen que es regular o algo tímida, que debió ser más presencia.
		-Muy bueno (003-0505-010).	
		-Buena (006-008-009-011-012-014-015-016-018-022-024-027-029-030-031-032-033-034-035-038).	
		-Regular. Tímida. Debe ser más presencial (002-007-017-019-020-021-025-028).	
		-No le gusto, falta organización (026).	
	Valoración contenidos	-No llenó expectativa, porque no está centrado en un área específica del sabe. Un poco vaga, poca asesoría. Muy débil. (001-007-019-038).	El con tenido es bueno, cumple su contenido, es actualizado y apropiado. No llena las expectativas para algunos por no estar centrado en un área específica del saber.
		-Buena. Cumplió cometido (002-008-009-011-014-015-016-018-026-029-030-033-034-035-037).	
		-Excelente (006-013-024-025-027-028-036.)	
		-Regular (012-017-020-022).	
-Muy bueno. Muy actualizada muy apropiado (003-004-005-010-023-031-032).			
-Malo (021).			
Relevancia para la tesis doctoral	-Sí, son relevantes (001-006-008-011-16-017-027-028-033-035-038).	Los cursos son relevantes para la tesis doctoral. (Aunque llama la atención el bajo numero de alumnos que contestaron la pregunta).	
	-Sí, muy relevantes (002-005-024).		
	-Medianamente relevante (015).		
	-No, no fueron relevantes (019,020-029).		

Desarrollo tesis	Tiempo empleado	-No sabe aun, porque está trabajando en la tesis (001-002-004-008-011-012-019-020-022-029).	La valoración del tiempo es poco precisa porque muchos están trabajando en la elaboración del proyecto o en la tesis y no tienen certeza del tiempo a utilizar.
		-Todavía no sabe, está parado o trabajando en la elaboración del proyecto (007-014-024-025-026-027-028-030-031032-033-034-035-038).	
	Causas de los retrasos	-Problemas con el Director de la tesis. Falta de seguimiento, ausencia de respuesta. Falta de comunicación. (001-002-005-006-007-012-014-015-016-017-020-021-022-024-027-028-031-034-035-036-037).	Debilidad en la comunicación y falta de seguimiento del Director de Tesis son las principales causas de retrasos, así como falta de asignación del Director. Hay quejas generalizadas por las tardanzas en las respuestas del Director de tesis.
		-Problemas de salud (003-004).	
		-Problemas de tiempo. Asuntos familiares. Por trabajo u otros estudios. (008-010-011-018-019-023-025-029-031-038).	
		-No le interesa porque no tiene edad para ser docente (009)	
	Dificultades en la fase inicial	-Situación anormal dice tiene problema en matriculación y o está trabajando en la Suficiencia Investigadora (026-032).	Predominan los problemas con el Director de tesis. El acceso a fuente de información también aparece como dificultad principal.
		-Problemas con el Director de tesis (001-005-011-012-015-020-027-028-029-034).	
		-Problemas en el centro de trabajo donde se iban a realizar pruebas (002).	
		-Biografía (004-015-024-033-035).	
-Selección del tema y/o esquema metodológico (012-028-038).			
Dificultades en el desarrollo	-Aun no ha comenzado (021)	Predominan los problemas el Director de tesis.	
	-Problemas con el Director de tesis (002-011-020).		
	-Ninguno (008-016).		
Dificultades en la fase final	-El tiempo (019).	Pocos han llegado a esta fase por lo que hay desconocimiento de las dificultades en esta etapa.	
	-La mayoría no responde por no estar en fase.		
	-No tiene problema (008).		
Director de tesis	Relación con el Director	-Análisis e interpretación de los datos (016).	La relación es buena. Algunos entienden que es regular por la lejanía y la falta de comunicación fluida.
		- La mayoría no responde por no estar en esa fase.	
		- En la parte afectiva fenomenal, pero en lo cognitivo es lento (001).	
		-Buena (002-008-012-015-017-019-020-024-029).	
		-Muy Buena (004-011-033-038).	
-Excelente (004-016-035.)			
-Regular. Un poco lejana, algo distante, falta de comunicación (002-006-010-011-020-022-031-036).			

	Valoración de la ayuda recibida	-Falta asignación del Director de tesis (023-025-027-030-037). -Buena o satisfecha (011-016-023-028-032-033-035-037-038).- -Insatisfecho. No hay plan de trabajo (002-004-011-012-014-017-021-022-024-031-034).	Manifiestan insatisfacción con la ayuda recibida y señalan ausencia de plan de trabajo. Los menos se encuentran satisfechos.
	Tareas que debe desarrollar el director	-Retroalimentar, planear líneas de investigación (001-006-010-012-015-016-017-020-036-038). -Dirigir, supervisar, corregir, planificar (011-017-019-020-024-028-029-033-035).	Orientación y acompañamiento sistemático. Dirigir, supervisar, corregir, planificar. Retroalimentar, plantear línea de investigación.
Consejos y Sugerencias	Sugerencias de mejora del Doctorado	-Reestructuración del programa con relación al área del saber científico, fortalecimiento de la metodología y tecnología (001-010-011-012-015-017-020-029-031-036-037). -Mayor coordinación, comunicación y seguimiento con los Directores y/o facilitadores (002-003-005-006-007-008-009-010-014-019-021-022-023-024-025-027-028-032-035). -Que haya representante local, asesoría de aquí (016-018-020-026-031-034-038). -Debe haber equilibrio entre práctica y teoría, más vinculo con realidad social (004-026-033).	Mejorar coordinación, comunicación y seguimiento con directores de tesis reestructuración del programa, orientarlo hacia área específica del saber científico, fortalecimiento de metodología. Incluir asesor local, es decir, con profesores dominicanos.
	Consejos estudiantiles	-Valorar la propuesta, que se asesoren en lo que quieren, ellos son los que van a dar seguimiento. Tener la mente abierta (007-014-015-018-026-033). -Que se proyecten en la tesis y en la investigación. Que busquen un buen asesor y elijan correctamente el tema (001-006-008-017-019-031). -Que se lo hagan, que sigan preparándose, que se esfuercen, que lean y estudien (002-005-010-011-016-023-024-025-027-028-029-032-035-036-037). -Que busquen otra opción, que no lo hagan, que no se hagan ilusiones (003-009-012-020-021-022-034-038).	Recomiendan hacer el doctorado, enfatizando la motivación y el esfuerzo personal para el aprendizaje y la sistematización, si bien otros recomiendan que busquen otra opción.
		Medio de transmisión de los avances científicos: -Excelente (001-005-010-013-02-023-024-025-027-028-029-036).	

Valoraciones globales	Valoración Global del Doctorado	-Bueno (002-003-004-006-007-008-009-014-016-018-022-026-031-032-032-033-034-035-037-038).	La valoración global resalta como positivo la utilidad en el perfeccionamiento del desarrollo profesional, la formación para el profesorado universitario, la formación de nuevos investigadores y como medio de transmisión de los avances científicos. En general todos esos aspectos son valorados como buenos.
		-Regular (011-012-015-017-019-020-030)	
		-Malo (021)	
		Para la formación de nuevos investigadores.	
		-Excelente (011-005-024-025-027-032-033-036-037).	
		-Bueno (002-003-004-006-007-008-010-011-013-015-016-017-018-022-023-026-027-030-031-034-035-038).	
		-Regular (012-014-019-020-029).	
		-Malo (009-021).	
		Para la formación del profesorado universitario.	
		-Excelente (001-005-006-007-013-016-023-024-025-027-032-036-037).	
		-Bueno (002-003-004-008-009-019-011-014-015-018-019-022-023-026-028-029-030-031-033-034-035-035).	
		-Regular (012-017-020).	
		-Malo (021).	
		Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados.	
		-Excelente (011-004-008-009-010-011-014-015-019-023-024-025-027-032).	
		-Bueno (002-003-004-008-009-010-011-014-015-018-019-022-026-028-029-031-033-034-036-037-038).	
-Regular (012-017-020-030).			
-Malo (021).			