LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Mª ÁNGELES LÓPEZ ROMERO (*)

Resumen. Este artículo resume un estudio centrado en la evaluación de los títulos propios de la Universidad de Sevilla, cuya finalidad principal es identificar los aspectos que influyen en su calidad. En la primera parte, se realiza un amplio recorrido por los sistemas de postgrado y los procedimientos utilizados para evaluarlos en diferentes lugares del mundo. La siguiente sección describe el proyecto evaluativo y los puntos fuertes y débiles encontrados. Se seleccionaron seis títulos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento para evaluarlos en profundidad, según el modelo evaluativo de Stake. La recogida de datos incluye la revisión de los diseños de los programas y la aplicación de cinco instrumentos de diferente naturaleza. En la última parte, se presentan algunas recomendaciones para la mejora de estos cursos, entre las que se incluye la propuesta de un modelo de evaluación para las futuras ediciones.

Abstract. This article summarises a study focused on the evaluation of postgraduate programs offered at the University of Seville, the main aim of which is to identify those aspects that have an influence on the quality of the same. The first section examines the main characteristics of the postgraduate systems in a number of different countries and the methodologies used to evaluate them. The next section describes the evaluation research project carried out, and the strengths and weaknesses found. Six programs belonging to different fields were selected to be assessed in depth, according to the Stake Evaluation Model. Data gathering activities included reviews of course offerings and degree requirements, and the administration of five different instruments. Finally, some recommendations for further development are provided, including an evaluation design for future editions.

De todos es sabido que el desarrollo de la sociedad actual depende cada vez más de componentes intelectuales como la formación, la especialización o el conocimiento. Es por este motivo por el que la educación de postgrado, la cual representa el nivel más alto y reciente de la educación superior actual, se está constituyendo poco a poco en un factor esencial del desarrollo integral del ser humano y la sociedad.

En los últimos años, han proliferado en todo el mundo los estudios de postgrado, siendo cada vez más las universidades e instituciones privadas que incorporan esta etapa educativa superior. De igual modo, las áreas o campos de estudio en que éstos

(*) Universidad de Sevilla

Fecha de entrada: 13-05-2002 Fecha de aceptación: 10-02-2003

se desarrollan van también en progresivo aumento, surgiendo así cada año nuevas titulaciones que generalmente responden a las necesidades de formación y especialización existentes en el mercado laboral.

Son los países más industrializados los que cuentan con mayor tradición en este tipo de enseñanzas, si bien otros menos desarrollados van incorporando progresivamente en sus sistemas educativos este tipo de formación avanzada, aunque, en un principio, lo hagan tomando como modelo los sistemas de postgrado de los países avanzados, siendo conscientes en todo momento de que han de adaptar la educación que en ellos ofertan a las características de su propio contexto social, político y económico.

Es por todo lo anteriormente dicho por lo que se hace necesario conocer las repercusiones que este desarrollo masivo de la educación de postgrado está teniendo en el mundo entero. Si bien en determinados países cuentan ya con una cultura bastante asentada de evaluación de sus programas educativos superiores, en otros aún no han emprendido procesos rigurosos y sistemáticos que tengan como finalidad la valoración de las acciones formativas que llevan a cabo y la consecuente mejora de las mismas, a pesar de ser totalmente conscientes de ello. Son los países más desarrollados, como EE.UU. o algunos países europeos, los pioneros en el desarrollo de procesos evaluativos de sus sistemas de educación, encontrándose otros, como es el caso del continente latinoamericano, en el punto inicial de partida, sin tener todavía muy claro qué camino seguir y reproduciendo los modelos evaluativos seguidos en otros ámbitos que cuentan con mayor tradición.

Siendo tan importante la repercusión que este nivel formativo está teniendo tanto en el aspecto económico, cultural y social, creemos en la conveniencia de que la educación que en éste se oferta sea de máxima calidad, para lo cual es imprescindible emprender procesos encaminados a la valoración de todos los componentes que forman parte de las enseñanzas de postgrado, procesos que, por un lado, se dirijan a rendir cuentas del tiempo, esfuerzo y dinero que en este nivel educativo se invierte y, por otro, conduzcan a la mejora y al aumento de la calidad de la formación que desarrollan.

LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO EN EL MUNDO

Los primeros cursos de postgrado aparecieron en EE.UU. a comienzos del siglo XX bajo la denominación de Máster y buscaban completar los estudios de su breve ciclo universitario de tan sólo cuatro años. En los años 60, el modelo americano es copiado en alguno países de Europa y, posteriormente, la educación de postgrado se ha extendido progresivamente a todo el mundo, rebasando las fronteras universitarias. Ante la revolución tecnológica, esta actividad académica se va convirtiendo cada vez más en el instrumento clave para el desarrollo científico, técnico y social (Morles, 1997).

En los últimos años del siglo XX, la actividad mundial de postgrado se ha llevado a cabo en unas 5.000 instituciones en las cuales realizan estudios avanzados más de 4.200.000 de profesionales. De esta cantidad, un 80% corresponde a los diez países más industrializados y apenas un 20%, a los 190 restantes, lo que quiere decir que, en este sector, como en tantos otros, existe una gran desigualdad entre los países (Morles, 1997).

EE.UU. es uno de los países con mayor variedad de estudios de postgrado (http://www.dices.com/int_paises.html). De entre ellos destacamos los masters, los cuales pueden ser de dos tipos: *Programas de investigación (Research Master)* y *Programas profesionales o basados en la práctica (Professional Master)*, cuyo objetivo es

la aplicación profesional de los conocimientos adquiridos. De otra parte, también cuentan con el *Doctorado,* que es el tercer y más alto nivel dentro de la educación superior estadounidense, y los *programas postdoctorales,* para aquéllos que han superado los estudios de doctorado y desean completar su formación. Otros títulos de postgrado son: *Fisrt Professional Studies* y *Intermediate Graduates Awards.*

En Europa, la diversidad de los sistemas educativos hace difícil ofrecer una única definición de estudios de postgrado. Un curso denominado «de postgrado» en un país puede no ser aceptado como tal en otro. De este modo, la tipología de estos cursos varía en función del sistema educativo y la tradición de cada país (Fedora, 2000). Sin embargo, existen tres modelos que son predominantes, considerándose el resto una reproducción de los mismos. Pasemos a describirlos brevemente:

En el Reino Unido, los estudios de postgrado se estructuran en tres niveles (Círculo de Progreso, 2000):

- *Certificados y Diplomas,* especializados en áreas muy específicas.
- *Máster.* este título es impartido por las univeridades. Dentro de los mismos, podemos distinguir entre: *1. Taught courses.* Son programas orientados hacia la especialización y la teoría. *2. Research courses.* Se trata de programas orientados hacia la investigación.
- *Doctorado:* Es el título más alto.

En Francia, se pueden cursar diferentes tipos de estudios de postgrado, algunos de ellos orientados a la investigación (*DEA/DRT, Doctorado, Grado post-doctoral*). También existen los *Estudios de Especialización,* dirigidos al desarrollo de una determinada profesión (Círculo de Progreso, 2000).

En Alemania, existen dos niveles dentro del sistema de postgrado (http://www.dices.om/int_paises.html):

- *Promotion* (Doctorado). Es la vía tradicional de los estudios de postgrado, a la que tienen acceso, en principio, los poseedores de cualquier título de segundo ciclo.
- *Postgraduale Studiengänge* (Estudios de perfeccionamiento). Algunos centros de enseñanza ofrecen estos nuevos programas de postgrado, de fuerte contenido internacional. No existe en este país una tradición de estudios de postgrado diferentes al doctorado, pero, poco a poco, se empiezan a ofrecer programas al estilo americano, que persiguen la especialización del candidato a través de la investigación.

En la mayoría de los Países latinoamericanos, los estudios de postgrado se estructuran en tres niveles (Círculo de Progreso, 2000):

- *Cursos de Especialización,* que profundizan en un campo muy determinado.
- *Doctorado.* Supone el nivel más alto y prepara para la investigación y la actividad científica.
- *Magister o Maestría.* Son estudios de dos años de duración con orientación a la práctica profesional. La modalidad de maestría es la que registra el porcentaje más elevado (alrededor del 65%) del total de alumnos de postgrado.

En América Latina, la formación de postgrado cuenta con apenas 50 años de existencia y los orígenes de la misma se sitúan más en la copia y reproducción de otros modelos que en la necesidad de responder a demandas sociales. Por ello, la formación de postgrado adolece de ciertas deficiencias, entre las que destacan que constituye una actividad marginal, con un impacto social muy reducido; es económicamente costosa, para el Estado, las instituciones de educación superior y los estudiantes; su rendimiento es bajo en términos

de graduados; su demanda es sumamente escasa; su presencia está mal distribuida, desde el punto de vista geográfico, profesional y de niveles de estudio, etc. (Morles, 1997).

A pesar de todas estas trabas, la educación de postgrado en Latinoamérica está experimentando actualmente una rápida expansión y crecimiento.

En España, cada año, el número de cursos de postgrado va en aumento, surgiendo así nuevas titulaciones dentro de todas las áreas de conocimiento. Dentro de la universidad española existen dos grandes grupos de estudios de postgrado:

- *Doctorado.* Está orientado a la investigación y su objetivo suele ser acceder a la docencia.
- *Títulos Propios.* Tienen una orientación más práctica que los anteriores. Son estudios que no tienen carácter oficial, ya que en España no existe una legislación oficial que los regule, a excepción de un convenio interuniversitario al que se acogen la mayor parte de las universidades. Por este motivo, existe una gran diversidad en los requisitos y estructura de los programas, variando en función de la institución que los oferta. Los tipos de títulos que regula este convenio son (http://www.educaweb.com/esp/secciones/masters/tipo.asp): *Máster universitario, Especialista universitario, Diploma de postgrado* y *Experto universitario.*

LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

La evaluación de los programas de postgrado universitarios es un campo de investigación reciente en su alcance mundial, si bien existen notables diferencias en función del contexto económico y político en que estos procesos tienen lugar. Mientras en países como EE.UU. existe una consolidada cultura evaluativa de sus títulos máster y los procesos de evaluación se han convertido en una actividad consustancial a sus acciones formativas, en España o América Latina las circunstancias son diferentes, encontrando así una gran ausencia de estudios dirigidos a evaluar la calidad de este nivel educativo, a la vez que importantes deficiencias.

En este apartado presentamos cómo se lleva a cabo en la práctica la evaluación de programas de postgrado en diferentes contextos sociales, políticos, económicos y académicos.

En EE.UU., existen actualmente diferentes estrategias encaminadas a evaluar la calidad de la educación superior, basadas la mayoría en medidas de reputación. No obstante, se piensa que estas medidas no son adecuadas por no realizar ningún esfuerzo por evaluar el valor añadido, es decir, el aprendizaje real de los estudiantes (Douglas, 2001).

A partir de los años 90 empieza a acometerse la evaluación de los programas máster, centrándose el interés en los programas profesionales, dadas sus peculiaridades y diferencias con los masters tradicionales y los cursos de doctorado. Además, actualmente existen en EE.UU. seis agencias regionales de evaluación de la educación superior y de postgrado, y numerosas agencias profesionales y disciplinares (Glazer, 1988).

Las nuevas tendencias evaluativas en este país están encaminadas a la evaluación de experiencias académicas novedosas, como la educación a distancia, que hacen uso de métodos de enseñanza innovadores (Borchert, 1994).

En los párrafos siguientes presentaremos brevemente un análisis de las principales características encontradas en diferentes estudios centrados en la evaluación de programas máster. La revisión de un conjunto de investigaciones destinadas a medir la calidad de este nivel educativo nos ha permitido identificar una serie de

aspectos comunes a todas ellas, así como otros que varían en función de la naturaleza de cada estudio.

- **Objetivos de las evaluaciones**

¿Qué hay de común en las finalidades perseguidas por estos estudios evaluativos? En todos ellos se persigue la consecución de tales metas:

- Valorar la efectividad de los programas: evaluación sumativa.
- Proporcionar *feedback* a los distintos colectivos implicados en los programas.
- Identificación de los puntos fuertes y débiles.
- Identificación de las necesidades de los usuarios.
- Introducir cambios y mejoras allí donde se necesitan.

- **Fuentes de información**

De entre todos los colectivos de los que se solicita información para llevar a cabo la evaluación de los distintos aspectos de los programas, el más citado en la literatura es, sin duda alguna, el de los *alumnos egresados*. Se trata de pedir a alumnos graduados en promociones anteriores que valoren distintos aspectos de los programas y que respondan a una serie de cuestiones. Este tipo de encuestas proporciona la base necesaria para determinar hasta qué punto los conocimientos y habilidades adquiridos durante el desarrollo del programa se corresponden con los requeridos en el lugar de trabajo (Delaney, 1995).

Una segunda fuente de información la constituyen los *estudiantes matriculados* en los programas en el momento de realizar la evaluación. A éstos se les puede pedir que valoren sus propias habilidades y conocimientos (autoevaluación), o bien que muestren el grado de satisfacción con los diferentes aspectos del programa. En menor medida, también se requiere el punto de vista de los *profesores* que imparten clases en estos cursos, solicitándoles que evalúen a sus estudiantes en las distintas competencias que se trata que adquieran.

En los programas máster profesionales en los que es un requisito obligatorio que los alumnos realicen prácticas durante un periodo de tiempo determinado, se suele requerir también la opinión de los *profesores mentores o supervisores de prácticas*. Así, se pide a éstos que valoren la capacidad de los alumnos para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en el curso (Cambone *et al.*, 1996). Finalmente, hay investigaciones que incluyen entre sus principales fuentes de información a los *empleadores reales y potenciales* de los alumnos de un determinado programa máster.

- **Procedimientos de recogida de datos y aspectos frecuentemente evaluados**

La técnica de recogida de datos a la que más se recurre es la *encuesta*, que en la mayoría de las ocasiones está constituida por una serie de ítems cerrados y un conjunto de preguntas abiertas. Una revisión de diversas encuestas nos ha permitido identificar los aspectos de los programas más frecuentemente sometidos a evaluación:

- Formato: calendario de las sesiones y horarios.
- Contenidos: relevancia de los distintos temas incluidos en el curriculum, equilibrio teoría-práctica.
- Métodos de aprendizaje.
- Métodos de evaluación.
- Infraestructura y recursos.
- Profesorado y calidad de la instrucción (tareas y proyectos asignados).
- Servicios de apoyo y orientación al alumno.
- Ambiente de aprendizaje, ambiente intelectual.
- Prácticas profesionales.
- Resultados.

Del mismo modo, las secciones destinadas a la descripción y valoración de las

experiencias profesionales de los alumnos graduados en ediciones anteriores tienen como objetivo evaluar en qué medida el programa máster prepara a los estudiantes para la práctica profesional.

Cuando el colectivo interrogado son los empleadores de los alumnos que ya acabaron sus estudios de postgrado, las encuestas suelen centrarse en la evaluación de la capacidad de éstos para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en el curso.

Otras técnicas de recogida de datos mucho menos usuales son las *listas de control*, las *evaluaciones narrativas*, el *portfolio* (para la autoevaluación del aprendizaje de los alumnos) y las *entrevistas en profundidad*. En el caso de los masters virtuales, se lleva a cabo una evaluación de los sitios web empleados y de las formas de comunicación entre profesores y estudiantes.

En Europa, las evaluaciones de las instituciones de educación superior empiezan a ser frecuentes a mediados de los años 80. Actualmente, de forma paralela a los procedimientos evaluativos nacionales, encuadrados dentro del Proyecto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, las instituciones han iniciado evaluaciones externas, llevadas a cabo por organizaciones profesionales.

En algunos países europeos, sólo las universidades propiamente dichas son objeto de evaluación; éste es el caso de Francia, Portugal o España. En otros países, tanto las titulaciones universitarias como otros niveles educativos superiores (formación de postgrado, entre otros) forman parte del foco central de evaluación, como es el caso del Reino Unido y de Dinamarca. Finalmente, hay países que han establecido mecanismos de evaluación diferenciados para las titulaciones universitarias y para otros niveles superiores (Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, 1998).

La metodología utilizada en la evaluación de la calidad de la educación superior descansa en los siguientes elementos: autoevaluación, visita de expertos especialistas, informe de evaluación y seguimiento.

En la actualidad, la evaluación de la calidad de la educación superior en Europa se está convirtiendo en un proceso internacional, dejando de ser concebida como un asunto interno de un país y considerándose como una rendición de cuentas mutua.

En los Países latinoamericanos, el tipo de evaluación predominante en la educación de postgrado es la acreditación, sistema de evaluación institucional que permite ejercer un control de calidad académica. Aún reconociendo la importancia atribuida a la evaluación institucional durante las últimas décadas, tal preocupación ha estado centrada en los programas de pregrado. De este modo, la evaluación de los estudios de postgrado no ha recibido el mismo nivel de atención, presentando así inconvenientes como: ausencia de una definición precisa del proceso de evaluación; ambigüedad y falta de claridad de los objetivos; carencia de instrumentos rigurosamente elaborados; utilización incompleta o inadecuada de la información obtenida, etc. (Salcedo, 1997).

Ante tales problemas, se impone, en el conjunto de los países latinoamericanos, la necesidad de generar marcos de referencia teórico-conceptuales, así como métodos e instrumentos que permitan abordar los procesos implicados en una evaluación institucional con probabilidades de éxito (Salcedo, 1997).

En España, en diciembre de 1995 se aprueba el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior*, en el que participan de forma voluntaria tanto universidades públicas como privadas. Sin embargo, esta concienciación generalizada de la necesidad de evaluar la calidad no se ha extendido aún a la formación de postgrado. En este sentido, en la convocatoria del I Plan Nacional no se incluye nada en relación con la evaluación de los títulos propios universitarios; no obstante, uno de

los objetivos del II Plan de abril de 2001 hace referencia al establecimiento de un sistema de acreditación que abarque la formación de postgrado.

Aún así, todavía queda mucho camino por recorrer; la atención prestada al nivel de Tercer Ciclo en España (doctorados y títulos propios) ha sido y sigue siendo muy escasa. Tanto por parte de la Administración como de los investigadores del sistema universitario, este nivel educativo ha sido prácticamente ignorado.

A continuación, presentamos dos investigaciones llevadas a cabo en nuestro país para evaluar títulos máster. Los modelos de evaluación seguidos en éstas pueden servir como prototipos para llevar a cabo procesos evaluativos en otros contextos y con otro tipo de cursos de postgrado, realizando siempre las adaptaciones y modificaciones oportunas.

- *Modelo de evaluación de másters y postgrados de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona*

La división de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona plantea y lleva a la práctica un modelo de evaluación que trata de responder a las necesidades propias de sus programas de formación postuniversitaria (másters y postgrados). El concepto de «evaluación de calidad» del que parten los autores del modelo se basa en la determinación de las necesidades de los demandantes, en el diseño de curriculums apropiados, en la optimización de los recursos existentes, en el conocimiento del grado de satisfacción de los usuarios, en la valoración de la repercusión laboral de estos cursos, para, finalmente, establecer unos estándares aceptables y presentar propuestas de máxima calidad para la aprobación o continuidad de un curso determinado (Cabrera, 1998).

Partiendo de esta base, establecen un modelo de evaluación que se estructura en torno a tres niveles:

- *Nivel institucional* (departamento, división y universidad). Se trata de responder a las necesidades de información de los departamentos y de la división, para poder controlar la calidad de los programas que promueven.
- *Dirección y gestión del programa.* Se trata de detectar posibles deficiencias del programa y recoger propuestas de mejora.
- *Acreditación externa.* Se trata de garantizar la calidad del programa y su adecuación a las necesidades de la sociedad, sobre todo en el entorno profesional y laboral en el que se inserta.

Las *áreas y contenidos de evaluación* establecidos se dividen en dos grandes bloques: áreas cualitativas y áreas cuantitativas. Por lo que respecta a las primeras, son dimensiones de la evaluación: objetivos y contenidos, alumnado, metodología de enseñanza, docencia, sistema de evaluación, recursos físicos y materiales y proyección al exterior. En cuanto a las áreas cuantitativas, el objeto de evaluación se centra en: flujo de alumnos e índice de eficiencia, actividad docente y recursos utilizados.

En este modelo de evaluación se consideran básicas para la recogida de información las siguientes *fuentes*:

- El programa, como un documento que recoge la conceptualización y planificación del máster o postgrado en cuestión.
- El director del programa, como responsable fundamental de la configuración y gestión del mismo.
- El profesorado con responsabilidad en la coordinación de los módulos, en la docencia de clases teóricas o en la orientación de los proyectos.
- El propio alumnado que cursa el máster o postgrado.
- Los ex-alumnos.

Del mismo modo, diversos son los *instrumentos de recogida de datos* que se utilizan:

- Evaluación de propuestas de másters y postgrados.
- Cuestionario de evaluación de asignaturas/módulos.
- Cuestionario de evaluación global del programa.
- Sesión de evaluación con el alumnado, mediante la que se obtiene una información más descriptiva y cualitativa.
- Autoinforme de evaluación del profesorado.
- Cuestionario de evaluación postprograma, que tiene la finalidad de conocer el valor del máster o postgrado en el mundo profesional.
- Sesión de revisión del programa. Se trata de una reunión de trabajo con los representantes de las personas directa e indirectamente implicadas en el programa.
- Informe de la dirección.

- *Modelo de evaluación de los postgrados de la Universidad de Valencia*

En el año 1991, en la Universidad de Valencia, se aprueba una Normativa de Postgrado en la que se establece que los títulos de postgrado serán evaluados periódicamente por dicha Universidad, señalándose que sus resultados serán utilizados para decidir acerca de su continuidad. Esto conduce a que se ponga en marcha un sistema de evaluación que desarrolle el cumplimiento de esta normativa (Pérez Carbonell, 1998).

En el sistema propuesto, el *objeto de evaluación* lo constituyen los programas de postgrado que imparte la Universidad de Valencia. Específicamente, se trata de valorar diferentes aspectos de los mismos: adecuación administrativa, calidad académica, organización, profesorado, materiales, logro de objetivos, utilidad del programa.

La evaluación de dichos programas de postgrado tiene una doble *finalidad*:

- Por un lado, la rendición de cuentas de los programas individuales.
- En segundo lugar, la mejora de cada programa.

La *recogida de información* se lleva a cabo transcurrido el 80% de la duración de los cursos y se basa en la administración de cuestionarios a los siguientes *colectivos*:

- Estudiantes, cuyas opiniones se utilizan como indicadores de satisfacción (aspectos de organización y desarrollo del programa).
- Coordinadores (gestión del programa).
- Personal de Administración y Servicios.

La propuesta de evaluación planteada se desarrolló en dos *etapas* en las que se depuraron los instrumentos y se identificaron los elementos del sistema de evaluación que podían ser utilizados para la detección de problemas y la mejora de los programas, tanto individualmente como considerados a nivel global:

Estudio I. Se trata de una fase de carácter experimental que incluyó todos los postgrados en los que los coordinadores manifestaron la voluntad de someter su programa a evaluación.

Estudio II. Entre los objetivos concretos planteados en esta segunda fase del proyecto están:

- Extracción de una primera valoración de cada programa.
- Aproximación a la problemática del desarrollo de los programas.
- Determinación de un sistema de estándares.
- Análisis de la funcionalidad del sistema de evaluación, etc.

Ambos modelos de evaluación presentados están en consonancia con los planteamientos actuales de nuestro país en materia

de evaluación de programas, encuadrados dentro de perspectivas que asumen y apoyan la doble finalidad formativa y sumativa de los procesos evaluativos; estas características les permiten diferenciarse de los modelos tradicionales, cuyos únicos objetivos se dirigían a la determinación de la efectividad de los programas para tomar decisiones a nivel administrativo.

La necesidad de evaluar la calidad de los títulos propios universitarios en España queda argumentada, entre otras, por las siguientes razones (Contreras, 1996):

- Los títulos propios universitarios se diferencian claramente de las licenciaturas y diplomaturas.
- La gran proliferación de este tipo de estudios en los últimos años.
- Las expectativas sociales y profesionales de los alumnos no responden, en muchas ocasiones, a la realidad de la oferta.
- El elevado coste que suponen para el alumno.
- En muchos casos, es posible convalidar los estudios de postgrado por créditos de doctorado, lo que requiere unas garantías mínimas de calidad.

Todas estas razones y muchas más justifican la necesidad actual y la conveniencia de emprender procesos evaluativos dirigidos a valorar y mejorar la calidad de este nivel educativo, cuya incidencia en el mundo social y laboral es cada vez más creciente. Estas razones nos condujeron a emprender una evaluación de los títulos propios que se ofertan en la Universidad de Sevilla.

DISEÑO DE EVALUACIÓN

El trabajo de evaluación presentado aquí se centra en los títulos propios ofertados por la Universidad de Sevilla durante el bienio 1999-2001, en sus modalidades de Máster (han de tener un mínimo de 50 créditos y suelen durar dos cursos académicos) y Título de Experto (deben constar de al menos 25 créditos y su duración suele ser de un curso académico).

Objetivos

En cuanto a los objetivos de la evaluación, nos planteamos los siguientes:

- Enjuiciar el mérito y el valor de los títulos propios de la Universidad de Sevilla.
- Realizar una valoración del impacto de estos estudios en el mundo laboral.
- Realizar propuestas para la mejora y el buen funcionamiento de los Másters y Títulos de Experto.
- Diseñar un sistema de evaluación para las ediciones futuras de estos títulos propios.
- Facilitar información para ayudar a la futura toma de decisiones sobre la organización y el funcionamiento de estos estudios.

Proceso que es preciso seguir

Para responder a los objetivos planteados, este proyecto se realiza según un plan que tiene dos fases distintas:

Fase Extensiva: Selección de la Muestra de Títulos Propios

Ante la imposibilidad de llevar a cabo una evaluación en profundidad de todos los títulos propios desarrollados en el bienio 1999-2001, decidimos seleccionar una muestra de los mismos que fuese lo más representativa posible del conjunto de titulaciones. Para ello, se ha recurrido a la utilización de técnicas estadísticas descriptivas y multivariantes, en concreto al Análisis

de Correspondencias Múltiples, con el objetivo de definir tipologías de titulaciones que permitan describir de un modo resumido las distintas formas de desarrollar los estudios de postgrado existentes en la Universidad de Sevilla. Por tanto, el tipo de muestreo utilizado es un muestro estratificado, basado en la representatividad de la muestra con respecto a la estructura de la población y, en segundo lugar, es un muestreo deliberado dentro de cada factor. Veamos detenidamente cuál fue el proceso seguido.

En un primer momento, recogimos información descriptiva a partir de las memorias académicas que han de formalizarse para la puesta en marcha y aceptación de los cursos. Del análisis de los datos obtenidos en esta fase, se obtiene una descripción de las características diferenciales de las titulaciones de postgrado, y sobre la base de esas diferencias se seleccionan aquellas titulaciones que formarán parte de la muestra en la fase siguiente.

Fueron examinadas un total de 92 titulaciones de postgrado: 30 correspondientes a títulos Máster y 62, a títulos de Experto. Para la recogida de datos de esta fase se llevó a cabo un estudio pormenorizado de los diferentes rasgos más relevantes que caracterizan estos cursos: área de conocimiento, unidad organizadora, prueba de admisión, sistema de evaluación, número de créditos, precio del crédito, mínimo y máximo de plazas, entidades colaboradoras, etc. Dicha información, como ya hemos dicho, se encuentra recogida en las Memorias Académicas y Económicas que los organizadores de cada uno de los cursos deben cumplimentar y remitir al Vicerrectorado de Tercer Ciclo para su aprobación.

De forma resumida, los pasos que se siguen para seleccionar la muestra de titulaciones a evaluar fueron:

- Identificación y recogida de datos acerca de los rasgos que caracterizan a los diferentes estudios de postgrado (fase de recogida de datos).
- Estudio de las relaciones estructurales que se establecen entre las distintas titulaciones de acuerdo con las características consideradas, a través del análisis de correspondencias múltiples.
- Clasificación de las titulaciones en función de su proximidad en el espacio estructurado por las características de las mismas.
- Segmentación de la población en un número determinado de clases, de tal manera que la homogeneidad dentro de cada clase resultante sea óptima al tiempo que las clases sean lo más diferente posible entre sí.
- Determinación del perfil de titulaciones incluidas en cada clase. Se trata de identificar qué rasgos están especialmente asociados a las titulaciones incluidas en cada una de las clases.
- Selección de casos representativos de cada clase. Conociendo el perfil característico de las titulaciones de cada clase, basta con elegir casos que se adecuen al perfil de éstas.

Fase intensiva

La *segunda fase, de carácter intensiva,* tiene como finalidad profundizar en las características de los distintos títulos seleccionados en la fase anterior, recogiendo para ello información tanto descriptiva como valorativa a partir de diversas fuentes: escalas a alumnos y profesores, cuestionarios a alumnos egresados, entrevistas a los directores, observaciones de clase, programas de los cursos y otros documentos.

Para llevar a cabo esta evaluación intensiva, nos hemos ajustado al modelo de evaluación respondiente de Stake, encuadrado dentro de los denominados modelos subjetivistas. Pensamos que es un modelo adecuado porque utiliza procedimientos de recogida de datos que recopilan

información de diferente naturaleza (cuantitativa y cualitativa) y de distintas fuentes, y hace partícipes en los procesos evaluativos a todos los implicados en los programas. Así, de acuerdo con este modelo, se ha recopilado información de tres aspectos básicos: antecedentes, procesos y resultados. Por «antecedentes» se entienden las condiciones existentes antes de la puesta en marcha de la titulación, dentro de los cuales situamos aspectos relativos al contexto de los diferentes cursos. Los «procesos» aluden a la interacción que se desarrolla en el seno de un programa. Finalmente, dentro de los «resultados» se incluyen los logros obtenidos al finalizar la titulación de postgrado. De otro lado, también se recogió información tanto de las «intenciones», es decir, todo aquello que se planifica a la hora de poner en marcha una titulación, así como de las «observaciones», es decir, aquellos antecedentes, procesos y resultados que han sido realmente observados. En la tabla I, podemos ver el tipo de información que hemos recogido en lo que se refiere a antecedentes, procesos y resultados.

El análisis de toda esta información se ha realizado a través del *análisis de contingencias* y el *análisis de congruencias*, según el modelo de Stake (Stake, 1987). El primero de ellos alude al tipo de relaciones existentes entre las variables del programa, es decir, trata de determinar si los resultados son contingentes a antecedentes concretos y procesos instruccionales. El *análisis de congruencias* se utiliza para averiguar si los propósitos se han cumplido: ¿son con-

TABLA I

Tipo de información a recoger en la matriz de descripción

INTENCIONES	OBSERVACIONES
Antecedentes: condiciones planificadas previamente a la puesta en marcha de la titulación: •OBJETIVOS GENERALES •CONTEXTO •PREVISIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS	**Antecedentes**: condiciones previas reales que influyen en la puesta en marcha de la titulación.
Procesos: planificación existente en cuanto a: – CONTENIDOS DE ENSEÑANZA – METODOLOGÍAS DOCENTES – ACTIVIDADES – RECURSOS DIDÁCTICOS – HORARIO PREVISTO – MÉTODOS DE EVALUACIÓN – ATENCIÓN AL ALUMNADO	**Procesos** reales que tienen lugar durante el desarrollo de los cursos en cuanto a: – CONTENIDOS DE ENSEÑANZA – METODOLOGÍAS DOCENTES – ACTIVIDADES – RECURSOS DIDÁCTICOS – HORARIO PREVISTO – MÉTODOS DE EVALUACIÓN – ATENCIÓN AL ALUMNADO
Resultados: – Habilidades o competencias profesionales que se espera domine el alumno. – Situación profesional y laboral que se espera tengan los egresados.	**Resultados**: – Resultados académicos obtenidos por los alumnos. – Situación profesional y laboral de los egresados de las diferentes titulaciones.

gruentes los antecedentes observados con los pronosticados?, ¿se han alcanzado los objetivos propuestos?; es decir, se trata de analizar las discrepancias entre los propósitos y lo que realmente sucede.

De otro lado, Stake propone en su modelo evaluativo que también se recoja información relativa a las normas y los juicios. Entendemos por *normas* aquellos criterios explícitos para valorar las excelencias de una oferta educativa. Los *juicios* hacen referencia a las valoraciones que los distintos colectivos participantes tienen acerca de los aspectos sometidos a evaluación.

Como términos de comparación, hemos empleado, de acuerdo a dicho modelo de evaluación, dos tipos de referentes:

- Términos de comparación absoluta, entre los que hemos considerado:
  - Normativas diversas relativas a estudios de postgrado en España.
  - Expectativas o creencias que los diseñadores/usuarios del programa tienen sobre lo que es/debería ser el programa en cuestión.
- Términos de comparación relativa: tienen que ver con las características de estudios alternativos que se creen satisfactorias.

La resolución del diseño de evaluación consta de las siguientes fases:

- Realización de un *esquema valorativo* de los estudios de postgrado.

FIGURA I

Una representación del proceso para juzgar el mérito de un programa educativo (Stake, 1973: 121)

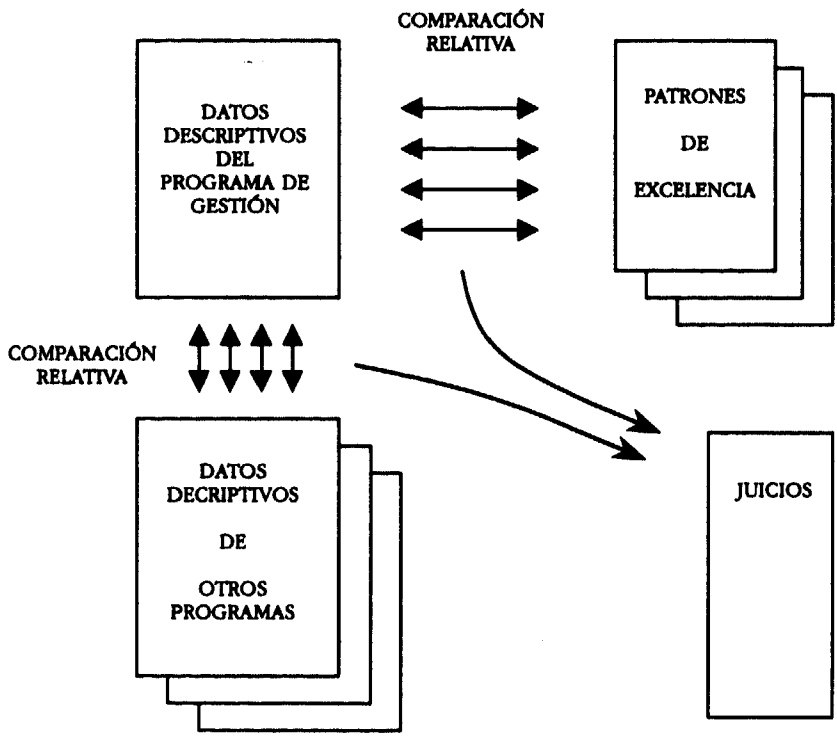


TABLA II

Cuadro resumen del diseño de evaluación

	FASE EXTENSIVA	**FASE INTENSIVA**		
Dimensiones	Propuestas/diseños de cada título propio del bienio 1999-2001	Antecedentes	Procesos	Resultados
Objetivos	Seleccionar la muestra de estudios de postgrado que formará parte de la fase intensiva	Determinación de la congruencia entre las condiciones previamente planificadas y las realmente observadas antes del desarrollo de los cursos	- Identificar los puntos fuertes y débiles del desarrollo de los estudios de postgrado - Determinar la congruencia entre procesos planificados y procesos observados	- Valorar los aspectos relacionados con la consecución de los objetivos por parte de los alumnos - Conocer el impacto de estos estudios en el mercado laboral - Determinar la congruencia entre resultados previstos y conseguidos
Objeto de evaluación	Diferentes características: área, unidad organizadora, prueba de admisión, evaluación, créditos, precio crédito, mínimo plazas, máximo plazas, medias becas, becas enteras, entidades colaboradoras, colegios profesionales, subvención externa, etc.	- Finalidades - Número de plazas - Número de becas - Entidades colaboradoras y subvenciones - Tipo de alumnado - Infraestructura - Publicidad	- Contenidos - Organización - Metodologías - Actividades de clase - Recursos materiales y didácticos - Profesorado - Evaluación de los alumnos - Etc.	- Rendimiento de los alumnos y factores relacionados con el mismo - Impacto o alcance de los programas en el mercado laboral
Procedimientos de recogida de datos	Revisión de Memorias Académicas y Económicas	- Programas - Memorias Académicas - Fichas de alumnos matriculados	- Escala para alumnos/profesores - Entrevistas a directores - Listas de control - Cuestionario alumnos egresados - Programas de las titulaciones	- Entrevista a directores - Cuestionario alumnos egresados
Técnicas de análisis	- Análisis descriptivo - Análisis correlacional	- Análisis de contenido	- Análisis descriptivos - Análisis cluster - Análisis de correspondencias múltiples - Análisis de contraste - Análisis cualitativos - Estadística textual	- Análisis de contenido - Análisis descriptivos

Para ello, nos hemos basado en el esquema propuesto por Stake para juzgar el mérito de un programa educativo, a partir del cual emitimos una serie de juicios en base a estándares extraídos de la revisión de otros programas de postgrado y las valoraciones de los grupos de referencia implicados en la evaluación.

En la figura I, podemos ver una representación del proceso a seguir para valorar los títulos.

La parte superior izquierda de la representación muestra la matriz descriptiva de la tabla I. La parte superior derecha representa el conjunto de patrones mediante los que un programa puede juzgarse en un sentido absoluto. Existen múltiples conjuntos porque existen numerosos grupos de referencia o puntos de vista. Las matrices de la parte inferior izquierda representan los programas alternativos con los que el programa evaluado puede compararse. Cada uno de los estándares o patrones absolutos, si llegan a formalizarse, indicarían niveles aceptables o meritorios para los antecedentes, procesos o resultados.

- En segundo lugar, hemos identificado los *puntos fuertes y débiles* de los estudios de postgrado evaluados.
- Finalmente, hemos realizado una serie de *recomendaciones* para la organización y el buen funcionamiento de estos estudios, entre las que se incluye la *propuesta de un modelo para la evaluación de las futuras ediciones.*

Aparte de este diseño general, se realizó un diseño específico para cada una de las fases en las que este proyecto se desarrolla (fase extensiva y fase intensiva). Así mismo, se delimitaron los objetivos, el objeto de evaluación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis para cada uno de los grandes aspectos sometidos a evaluación, es decir, para los antecedentes, los procesos y los resultados. En la tabla II, podemos ver un esquema resumen con estos elementos.

RESULTADOS

Fase extensiva

La finalidad de la fase extensiva es la de seleccionar la muestra de títulos propios que entrará a formar parte del estudio intensivo. Para ello, en primer lugar realizamos un estudio descriptivo de las características más relevantes de todas las titulaciones solicitadas en el bienio 1999-2001, como son: área de conocimiento, número de créditos, subvención externa, número de plazas, precio del crédito, etc. De las 92 titulaciones revisadas, 30 son títulos Máster y 62, títulos de Experto.

En segundo lugar, procedimos a realizar una clasificación del conjunto de títulos propios, recurriendo para ello al análisis de correspondencias múltiples. Como resultado, se obtuvieron cuatro grupos diferenciados en función de las cuatro grandes áreas de conocimientos de las que proceden. De este modo, son las titulaciones del área de *Ciencias de la Salud* aquéllas cuyo coste es más elevado y que a su vez ofertan menor número de plazas. Por otro lado, ésta es el área que mayor cantidad y variedad de cursos ofrece, conduciendo la mayoría de éstos al título de Máster. En segundo lugar y de forma contraria al caso anterior, los estudios de postgrado del área de *Ciencias Sociales y Jurídicas* son los que cuestan más baratos. A su vez, del análisis realizado se desprende que, generalmente, la unidad encargada de la organización de estos cursos es un centro. El tercero de los grupos es aquél que conforman las titulaciones procedentes del área de Humanidades-Comunicación, aquéllas que mayor cantidad de plazas y títulos de Experto ofertan a los alumnos. El último grupo está constituido por las titulaciones que se encuadran en el área *Científico-Técnica*, cuyas característi-

TABLA III
Muestra de títulos propios

Ciencias Sociales y Jurídicas	**Área Científico-Técnica**
MÁSTER EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	MÁSTER EN ARQUITECTURA Y PATRIMONIO HISTÓRICO
EXPERTO EN GESTIÓN DE ADMINISTRACIONES LOCALES	EXPERTO EN CLIMATIZACIÓN
Humanidades-Comunicación	**Ciencias de la Salud**
EXPERTO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS	MÁSTER EN ACUPUNTURA

cas más relevantes son que no disponen de subvención externa para el desarrollo de los mismos, pero sí cuentan con la participación de colegios profesionales.

Una vez realizada la clasificación de los títulos propios, procedimos a extraer casos representativos dentro de cada modalidad. De esta manera, seleccionamos un número de titulaciones que nos permitiera abordar la diversidad existente al mismo tiempo que profundizar en la problemática asociada a estos estudios. Así, la muestra quedó constituida por los títulos que aparecen en la tabla III.

Fase intensiva

Durante la fase intensiva, recogimos información detallada de los seis títulos seleccionados mediante el empleo de cinco procedimientos distintos.

Escala a alumnos

El instrumento empleado es una escala tipo Lickert que consta de 47 ítems, los cuales se agrupan en 12 dimensiones:

1. Metas y objetivos
2. Contenidos
3. Metodología
4. Actividades de clase
5. Recursos y materiales
6. Profesorado
7. Evaluación de alumnos
8. Estimación de tiempos y horarios
9. Ambiente y participación
10. Infraestructura
11. Gestión
12. Valoración final

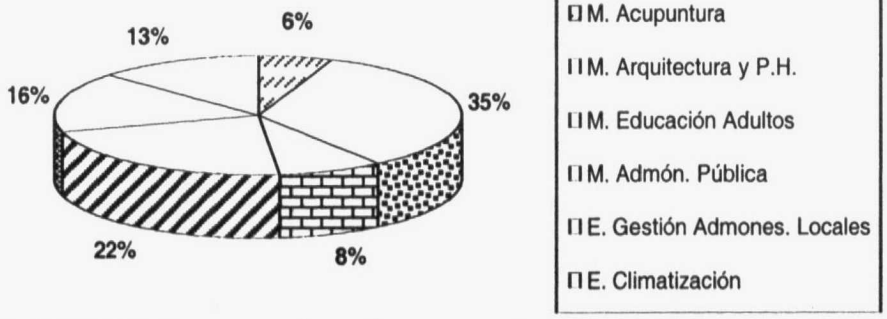
El alumno ha de responder a cada ítem en función del grado de acuerdo manifestado con el mismo, en una escala de 1 a 4, que tiene la siguiente equivalencia:

1: Muy en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: De acuerdo
4: Muy de acuerdo

Respondieron a esta escala un total de 85 alumnos de postgrado, que se reparten en las 6 titulaciones seleccionadas tal y como puede observarse en la figura II. Un 66% de estos alumnos trabaja a la vez que realiza estos estudios, y un 7% se dedica exclusivamente a preparar el título.

Tras realizar un análisis descriptivo de cada uno de ellos (media y desviación típica), las puntuaciones más altas corresponden a los siguientes aspectos: actualización

FIGURA II
Porcentajes de alumnos según la titulación



y aplicabilidad de los contenidos, adecuación de éstos a la formación previa, dominio del contenido por parte del profesorado y relaciones grupales establecidas. Así mismo, las puntuaciones más bajas corresponden a: proporción teoría-práctica, profundización en los temas, coordinación entre profesores y puntualidad de los alumnos.

Escala a profesores

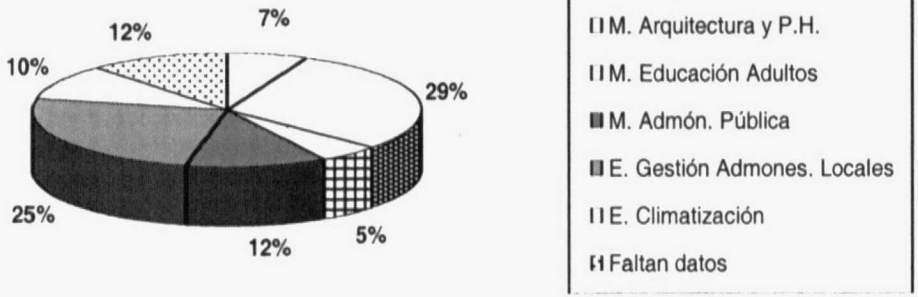
Se trata de una escala tipo Lickert con cuatro alternativas de respuesta entre las que los docentes deben situarse, al igual que la escala para alumnos. El instrumento se compone de 28 ítems, estructurados en las siguientes dimensiones:

1. Metas y objetivos
2. Recursos y materiales
3. Coordinación entre profesores
4. Estimación de tiempos y horarios
5. Alumnos
6. Infraestructura
7. Gestión
8. Relaciones
9. Valoración final

Un total de 60 docentes de postgrado cumplimentaron esta escala, distribuidos según la titulación en la que imparten clases como puede verse en la figura III. Cabe destacar que un 85% de estos docentes son hombres, mientras que tan sólo un 10% son mujeres.

Un análisis descriptivo nos permitió identificar los aspectos que los profesores

FIGURA III
Porcentajes de profesores según la titulación



valoran más y menos favorablemente. Con respecto a los primeros, destacamos: disponibilidad de recursos y materiales adecuados, adecuación de los horarios de clase, adecuación del número de alumnos, nivel de asistencia a clase y gestión administrativa de Tercer Ciclo. En cuanto a aspectos negativos, los docentes han indicado: coordinación entre profesores, infraestructura y puntualidad de los alumnos.

Entrevistas a directores

Para recoger información sobre las percepciones de los responsables de postgrado hemos empleado la entrevista semiestructurada. El guión de la misma ha sido idéntico para los seis directores entrevistados.

La entrevista consta de 30 preguntas abiertas, las cuales se agrupan en torno a una serie de dimensiones:

- Metas y objetivos
- Número de plazas de alumnos
- Programas
- Gestión del profesorado
- Coordinación entre profesores
- Materiales y recursos didácticos
- Infraestructura
- Actividades en clase/fuera de clase
- Evaluación de los alumnos
- Ambiente de clase
- Resultados de los alumnos
- Evaluación de la titulación

Realizamos entrevistas a los directores de las seis titulaciones evaluadas, las cuales fueron analizadas mediante un sistema de categorías deductivo-inductivo. Uno de los resultados más interesantes es la identificación de algunos de los factores que, a juicio de los entrevistados, están relacionados con el éxito y el fracaso de estos estudios. De este modo, encontramos que, para que una titulación de postgrado tenga éxito, tiene que: a) Haber surgido como consecuencia de una demanda social, ocasionada por la carencia de formación en un área de conocimiento determinada; b) establecer los horarios de clase en días cercanos a los fines de semana; c) contar con subvenciones de organismos externos; d) conocer las demandas que la especialidad tiene en el mercado laboral; e) establecer un grupo reducido de alumnos; e) muy importante también es la actualización de los temarios y el cumplimiento íntegro de los programas; f) en cuanto al profesorado, se considera que la variedad de áreas de conocimiento y universidades de procedencia es un importante factor. Por otro lado, la categoría profesional de los docentes es identificada como una garantía de calidad, así como la existencia de un alto número de profesores que ejercen la especialidad; g) por último, la publicidad y difusión que la propia universidad realiza de estos estudios repercute en su prestigio.

Sesiones de observación

El objetivo básico que nos proponemos al realizar las observaciones es el de acercarnos al funcionamiento real de las clases que se imparten en los títulos de postgrado, para así poder contrastar y complementar la información observada con los datos recogidos a través de otras fuentes.

Realizamos un total de 16 sesiones de observación repartidas en los seis títulos propios evaluados. Para la recogida y el análisis de la información, hemos empleado un sistema cerrado con categorías prefijadas, concretamente la lista de control. A través de este instrumento pretendemos determinar si ciertas características de la infraestructura y el desarrollo de las enseñanzas están presentes o no en las situaciones observadas.

El siguiente guión nos muestra las categorías y subcategorías utilizadas en este instrumento.

- Aspectos generales
  - Atención al alumnado

- Infraestructura
- Dotación de espacios
- Mantenimiento de edificios y equipos

- Aspectos específicos
  - Condiciones de las aulas
  - Desarrollo real de las enseñanzas
    - Profesor
    - Alumnos
    - Material complementario

Por lo que respecta a los aspectos generales, cabe destacar que sólo dos de los títulos cuentan con un espacio específico dedicado a tareas administrativas y de atención al alumno. Por otro lado, todos los cursos requieren un aula de informática de la que no siempre disponen. Finalmente, son las dos titulaciones ubicadas en centros formativos las que ofrecen a sus alumnos la posibilidad de hacer uso de una biblioteca y sala de lectura propias.

En lo que se refiere a los aspectos específicos de cada sesión observada, podemos decir que las aulas en las que se desarrollan las clases están acondicionadas adecuadamente y cuentan con los medios audiovisuales necesarios.

En cuanto a los métodos de enseñanza empleados por los profesores, hemos observado en 13 de las 16 sesiones el uso de la lección magistral; el trabajo en grupos, el trabajo individual del alumno y la utilización del vídeo han sido métodos registrados cada uno en una sesión. En cinco de las 16 sesiones, el profesor recurrió a los debates. Como documentos de apoyo para sus explicaciones, los profesores utilizan normalmente las transparencias y los apuntes fotocopiados. Sólo en una de las sesiones el docente recurrió al proyector de diapositivas y en ninguna de ellas se ha hecho uso del cañón láser.

En lo que se refiere a los alumnos, hemos observado que, de forma general, se les ofrece pocas oportunidades para la participación.

Cuestionario a alumnos egresados

Nuestro propósito con este instrumento es el de conocer, una vez transcurrido cierto tiempo desde la obtención del título, la valoración que estos alumnos hacen sobre los cursos que realizaron, así como la situación laboral en la que se encuentran.

Las tres primeras preguntas del cuestionario para alumnos egresados nos dan a conocer la situación de éstos en la actualidad, así como la utilidad que ha tenido para ellos la realización de un curso de postgrado. Se trata de tres cuestiones de opción múltiple en las que los encuestados tienen también la alternativa de incluir una respuesta abierta.

Tras estas tres cuestiones, se presentan dos ítems para conocer el nivel de satisfacción personal del alumno con el curso realizado y el grado de aplicación práctica percibido. Se trata de dos preguntas cerradas tipo Lickert, en las que se pide el alumno que tome posición en una escala de 1 a 5 según las variables mencionadas

Finalmente, se incluyeron tres preguntas abiertas dirigidas a conocer la opinión del alumno egresado sobre el desarrollo de los cursos. En dichas cuestiones, el alumno debe enumerar los aspectos positivos, negativos y aquéllos que modificaría del curso realizado.

Respondieron a este cuestionario un total de 93 sujetos que finalizaron sus estudios de postgrado en los años 96 y 97. En la actualidad, el 68% de estos alumnos se encuentra trabajando, un 23% simultanea el trabajo con algún tipo de estudio, un 5% dedica su tiempo exclusivamente a estudiar y un 2% se encuentra sin ocupación.

En lo que se refiere a los resultados relativos al impacto, es decir, a la repercusión de estos estudios en el mercado laboral, a un 12,9% de la muestra de sujetos la obtención del título de postgrado les ha conducido a la consecución de un puesto de trabajo y a un 20,4% les ha llevado a lograr mejoras y promociones dentro del

puesto que ya ocupaban. Por otro lado, cabe destacar que un 73,1% de los sujetos basa la utilidad del curso en la ampliación de conocimientos. En cuanto al nivel de aplicación práctica que los alumnos confieren al curso realizado, un 46% opina que éste es bajo. Los dos gráficos que aparecen a continuación muestran estos datos.

FIGURA IV
Nivel de utilidad otorgado al curso realizado

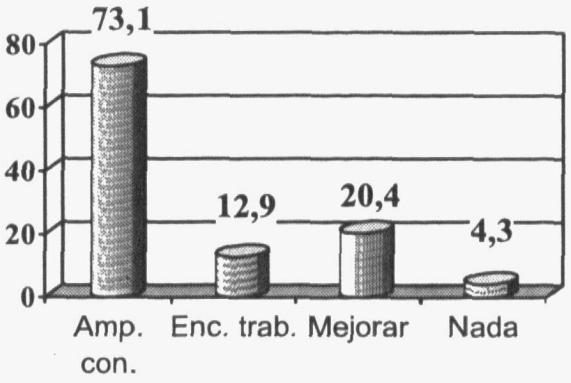
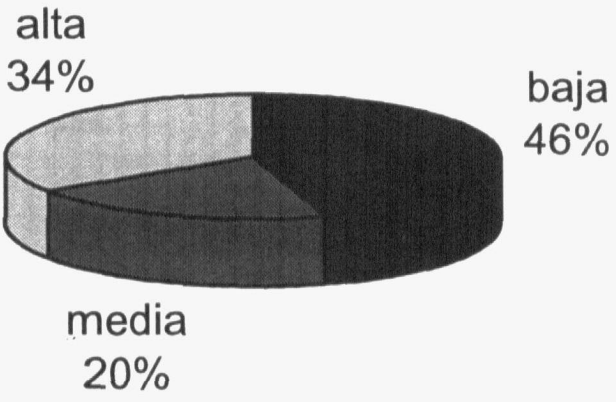


FIGURA V
Aplicación práctica conferida al curso realizado



Finalmente, estos alumnos destacan como uno de los principales aspectos positivos de los cursos realizados el establecimiento de relaciones sociales y contactos profesionales. Como aspectos negativos resaltan la escasez o inexistencia de actividades prácticas, el predominio de las clases teóricas y la falta de coordinación entre profesores.

Desarrollo del esquema comparativo

Una vez extraídos los primeros resultados mediante el análisis de los cinco instrumentos de evaluación empleados, llevamos a cabo un estudio comparativo para poner en relación las diferentes informaciones recopiladas sobre los antecedentes, procesos y resultados de los títulos propios

evaluados. Para ello, procesamos los datos siguiendo el modelo evaluativo de Stake, aplicando lo que este autor denomina «análisis de contingencias» y «análisis de congruencias».

Análisis de la contingencia lógica entre antecedentes, procesos y resultados esperados

En un primer tipo de análisis, examinamos el grado de concordancia entre los resultados que se esperan conseguir, los procesos planificados y los antecedentes previstos. Para ello, revisamos detenidamente cada uno de los programas de los seis títulos propios que forman parte de nuestro estudio evaluativo, tratando de determinar la coherencia interna entre los distintos aspectos que se plantean en los mismos (objetivos, metodología a emplear, número de alumnos, destinatarios, profesorado, etc.).

Un primer análisis comparativo general muestra que los antecedentes previstos, los objetivos de los cursos y el desarrollo esperado de los mismos son lógicamente contingentes. Así, los procesos previstos para estos estudios parecen estar dentro de la misma lógica didáctica y organizativa que las condiciones planificadas previas a su implantación y las finalidades que persiguen aquéllos que los han diseñado.

Como conclusión general, hemos advertido que en todos los programas se plantea que el alumno consiga una sólida formación teórica y práctica, proponiendo así diferentes estrategias encaminadas a conseguirla. Igualmente, el perfil de los destinatarios, el número de alumnos señalado, la procedencia del profesorado o los espacios previstos, aspectos todos relativos al contexto de los cursos, están también en consonancia con los propósitos iniciales. No obstante, pensamos que, en cuatro de las titulaciones objeto de estudio, las medidas planificadas son adecuadas pero no suficientes, al no hallarse entre sus planteamientos la realización, por parte del alumnado, de prácticas profesionales que le permitan alcanzar esa formación práctica tan mencionada entre los objetivos de los programas.

Análisis de la contingencia empírica entre antecedentes, procesos y resultados observados

Un segundo tipo de análisis consistió en examinar la concordancia entre antecedentes reales y el desarrollo observado de las enseñanzas, a partir de las opiniones de alumnos y profesores y de las observaciones llevadas a cabo. De forma general, podemos decir que encontramos empíricamente contingente el desarrollo real de los cursos y los antecedentes reales de los mismos, si bien hay que destacar que el grado de concordancia difiere en función de la titulación analizada y del colectivo interrogado.

Con respecto a la relación entre el proceso observado de las titulaciones y los resultados reales de las mismas, el análisis de las opiniones de los alumnos que obtuvieron el título varios años atrás (alumnos egresados) nos lleva a concluir que algunos de los resultados obtenidos por éstos pueden entenderse como una consecuencia de la metodología empleada en los cursos. En efecto, algunos de los resultados obtenidos en los diferentes títulos pueden entenderse como una consecuencia de su desarrollo. A un proceso aceptable, con deficiencias importantes, se corresponden unos resultados a los que habría que describir en los mismos términos.

De esta forma, el carácter teórico y expositivo de las sesiones de clase y la escasez de actividades aplicadas, lleva a estos alumnos a opinar que la principal utilidad de estos estudios es la adquisición de conocimientos a nivel teórico. De otra parte, es elevado el porcentaje de alumnos

que no ha encontrado trabajo en su especialidad tras la obtención del título, resultado que podemos relacionar con la falta de prácticas profesionales o la no existencia de una bolsa de trabajo en la mayoría de los cursos.

Podemos confirmar estos resultados si tenemos en cuenta que un 46% de los alumnos egresados encuestados confiere un grado de aplicación práctica bajo al curso realizado. Tan sólo un 34% considera elevado dicho grado, porcentaje que numéricamente coincide con la cifra de alumnos que manifiesta haber encontrado un puesto de trabajo o haber mejorado su situación laboral como consecuencia de la obtención del título.

Análisis de la congruencia entre los antecedentes previstos y los observados

En tercer lugar, tratamos de averiguar hasta qué punto coincide la previsión realizada de los antecedentes y lo que realmente acontece con respecto a los mismos antes de la puesta en marcha de los diferentes cursos. Por antecedentes entendemos todas aquellas condiciones existentes previamente a la puesta en marcha de las titulaciones; hemos incluido en esta categoría las finalidades de las que se parten, el contexto en el que se va a desarrollar cada programa de postgrado, el tipo de alumnado al que va dirigido cada uno, la previsión de espacios e instalaciones y la publicidad que se realizó del título antes del comienzo del mismo para su correcta difusión.

Tras realizar los análisis pertinentes destacamos que: a) hay bastante correspondencia entre la previsión de financiación y las subvenciones reales, contando los cursos que lo especifican en los diseños con el apoyo económico esperado, los requisitos exigidos para cursar los títulos y el perfil académico y profesional de los alumnos que se matriculan, y los espacios previstos y los lugares en los que en la práctica se imparten las clases; b) en relación con el número de becas, a pesar de que no se da congruencia entre lo previsto y lo observado en tres de las titulaciones analizadas, la mayoría de los cambios están encaminados hacia la mejora, dado que en dos de los cursos el número de ayudas que se concede se ve incrementado con respecto a las previsiones iniciales; c) la menor congruencia se da entre el número de plazas ofertadas y el número real de alumnos que se matriculan, no llegando a cubrirse en la mayoría de los casos el mínimo establecido.

Análisis de la congruencia entre el proceso esperado y el proceso observado

Las opiniones ofrecidas por los distintos colectivos implicados en la evaluación (alumnos, profesores, directores, alumnos egresados) sobre el desarrollo efectivo de los cursos y nuestras propias observaciones de algunas sesiones de clase nos proporcionan una importante información acerca del desarrollo previsto para los cursos. En efecto, no siempre las acciones acometidas por directores y profesores, la organización del curso, la metodología empleada, sus contenidos o los materiales utilizados en el mismo se corresponden con el diseño inicial.

De esta forma, hemos examinado también el grado de congruencia entre ambas formas de desarrollo, la planificada y la observada. En relación con el tema de los contenidos, los seis directores entrevistados manifiestan que los módulos que se imparten en sus titulaciones obedecen completamente a los presentados a principios de curso, declaración no compartida por un importante grupo de alumnos egresados, que opinan que el programa inicial del que se les hace entrega no es respetado, haciendo de este modo una valoración negativa de este aspecto.

Quizás sea en el tema de la metodología de enseñanza donde exista la mayor disparidad entre las intenciones y los procesos que realmente observamos en el aula. De este modo, hemos observado que en todos los programas se hace especial hincapié en el carácter práctico y aplicado que caracterizará el desarrollo de las enseñanzas; sin embargo, el tipo de metodología al que se suele recurrir es la expositiva, habiendo sido registrada ésta en 13 de las 16 observaciones realizadas. Es en este aspecto en el que se da la mayor falta de correspondencia entre lo que ofertan los programas de los cursos y que esperan encontrar los alumnos y los procesos reales que tienen lugar en el aula y fuera de ella, creando así falsas expectativas en aquellas personas que se matriculan en estos estudios, las cuales buscan el tipo de formación práctica y de carácter aplicado que no han recibido a lo largo de su paso por la universidad. Así, es en el tema de las prácticas donde encontramos una de las mayores debilidades de los estudios de postgrado, según nos muestran los resultados obtenidos en el análisis de las diferentes informaciones.

En relación con el profesorado, a pesar de que en casi todos los programas existe la intención de combinar profesores universitarios y doctores con profesionales expertos en la especialidad tratada, un importante grupo de alumnos se queja de la escasez de docentes procedentes del ejercicio de la profesión.

Con respecto a la evaluación de los alumnos, la congruencia entre lo planificado y lo observado es total, siendo el trabajo final y la prueba escrita los dos procedimientos más empleados.

En cuanto al tema de los horarios de clase, en todos los programas se incluye el calendario de las diferentes sesiones lectivas o de prácticas; existe una total correspondencia entre éstos y los horarios observados, valorándose muy positivamente por el profesorado y existiendo opiniones controvertidas por parte de los alumnos.

Análisis de la congruencia entre los resultados previstos y los observados

Finalmente, también analizamos la correspondencia entre los resultados previstos y deseados por los promotores y responsables de las titulaciones, definidos en el listado de objetivos presentados en los programas iniciales, y los resultados que realmente se alcanzan. En este caso, las conclusiones presentadas no están relacionadas con ninguno de los seis títulos seleccionados; dichos resultados provienen de las opiniones de una gran variedad de alumnos que finalizaron los cursos años atrás, ya que pensamos que los resultados conseguidos han de medirse una vez transcurrido un periodo de tiempo considerable.

Para ello, hemos llevado a cabo una revisión de los objetivos específicos presentados en diversos programas de cursos de postgrado, ya que en éstos aparecen reflejados los deseos e intenciones, en cuanto a metas a conseguir por el alumnado, de aquéllos que ponen en marcha una titulación.

En términos generales, podemos concluir que se da bastante congruencia entre los resultados que se esperan y los que alumnos egresados dicen haber conseguido, siendo equivalente la proporción de las frecuencias con las que los programas de los cursos y estos estudiantes se refieren a los distintos tipos de objetivos (conceptuales, procedimentales o actitudinales). La mayoría de los objetivos definidos en los programas están encaminados a la adquisición de conocimientos teóricos, es decir, que las metas que se trata que consigan los alumnos van encaminadas, principalmente, a la adquisición de conceptos, hechos y principios; si contrastamos esta información con las declaraciones y opiniones de los alumnos egresados, vemos que un porcentaje muy elevado de los mismos (73,1%) basa la utilidad de los estudios realizados en la ampliación de conocimientos de este

tipo. De otra parte, es también este aspecto el que más alusiones recibe cuando pedimos a estos sujetos que enumeren las ventajas de los cursos realizados. Así, la mayoría de ellos declara haber ampliado y mejorado sus conocimientos en una materia dada. Sin embargo, entre los términos que emplean para referirse a este tema, no encontramos ninguno que haga referencia a la especialización o profundización en un área de conocimiento, tal y como lo plantean los promotores de los cursos en los programas, lo que parece indicar que los alumnos opinan haber conseguido un nivel de profundización algo inferior al especificado en los planteamientos iniciales.

Un segundo tipo de objetivos es el relativo al aprendizaje de nuevas técnicas y procedimientos aplicables a situaciones prácticas, los cuales se mencionan en los programas con menor frecuencia que los primeros. Si nos centramos en las declaraciones de los alumnos egresados, el número de alusiones a adquisiciones de esta naturaleza es también inferior al realizado acerca de la ampliación de contenidos teóricos.

Es el último tipo de objetivos analizados, objetivos actitudinales, aquél que apenas es mencionado por los directores de las titulaciones y que tampoco se refleja en los programas revisados. Esta escasez de referencias a metas que traten de conseguir un cambio de mentalidad y actitud en los alumnos que cursan estudios de postgrado se corresponde con las manifestaciones realizadas por aquéllos que ya finalizaron el título en ediciones anteriores, los cuales no han comentado en ningún momento haber adquirido aprendizajes de este tipo.

Puntos fuertes y débiles de los títulos propios evaluados

Con la realización de estos análisis descriptivos y comparativos, hemos obtenido unas primeras conclusiones basadas en lo que las personas directamente implicadas en estos programas creen que es o debería ser deseable para el buen funcionamiento de un curso de postgrado. Se trata de un análisis en el aspecto descriptivo en el que hemos hecho uso de referentes internos. Sin embargo, para poder decidir sobre el mérito de estos cursos y emitir juicios de valor, debemos dar un paso más y llevar a cabo un análisis valorativo, comparando los resultados obtenidos en esta primera etapa con normas y estándares extraídos de otras fuentes; es decir, con referentes externos, según el modelo evaluativo de R. Stake.

De este modo, hemos contrastado los resultados obtenidos con un conjunto de criterios de calidad extraídos de la revisión de la literatura especializada en cursos de postgrado de diferentes ámbitos sociales y académicos del mundo, identificando así los principales puntos fuertes y débiles de los antecedentes, procesos y resultados de los títulos estudiados, tanto para las intenciones como para las observaciones.

Intenciones

En cuanto a las intenciones o planificación de los cursos, hemos tratado de determinar hasta qué punto los diseños de los programas objeto de evaluación incluyen los elementos que se consideran deseables en una buena planificación educativa.

En relación con los *antecedentes*, los seis programas revisados especifican con gran claridad los requisitos académicos y profesionales que ha de poseer el alumno que quiera cursar el programa, el número de plazas que se ofertan, los lugares en los que se desarrollarán los procesos formativos y las entidades que colaboran con los mismos. Con respecto a las becas, se suele mencionar el número que se oferta y su cobertura (total o parcial), pero no el tipo de institución que las otorga.

Con respecto a los *procesos* o interacciones reales, los programas especifican claramente la relación de contenidos a impartir y el número de créditos que suponen; en algunos casos, éste es el único elemento que aparece en los mismos. Lo que sí varía de un curso a otro es el grado de concreción de los temas y contenidos que se pretenden desarrollar; de este modo, en algunos sólo se mencionan los títulos de los módulos o grandes temas a tratar, mientras que en otros se detallan todos los puntos incluidos en un tema, así como su temporalización.

En los programas de las seis titulaciones objeto de evaluación se hacen escasas alusiones a la metodología que se tiene intención de emplear, destacándose únicamente en todos ellos el enfoque práctico que caracterizará los procesos formativos. De este modo, en ningún caso se detalla el tipo de actividades y tareas que se llevarán a cabo en clase, encontrando a lo sumo que se realizarán visitas y excursiones.

Los procedimientos y criterios de evaluación aparecen en todos los diseños revisados, si bien en ninguno de ellos se hace referencia a las fechas aproximadas de realización de exámenes o entrega de trabajos.

El calendario de las sesiones y los horarios de clase también quedan bien delimitados, a pesar de que no se detallan los horarios de tutorías. Los profesores que impartirán clases aparecen reflejados en la mitad de los diseños revisados. En ellos podemos ver la plantilla docente y la dedicación profesional y académica de cada uno.

En relación con los *resultados* esperados, aquéllos que se pretende que los alumnos alcancen tras la obtención del título, los diseños de los seis programas revisados mencionan las finalidades y resultados generales que se pretenden con el curso, pero no los objetivos específicos de cada módulo. Por otro lado, la mayoría de los objetivos presentados hacen referencia a la adquisición de conocimientos teóricos.

Observaciones

Teniendo en cuenta los datos descriptivos resultantes del análisis de las manifestaciones y opiniones de los diferentes colectivos participantes en la evaluación y de las observaciones de clase llevadas a cabo, procederemos a emitir juicios de valor acerca del desarrollo real de los procesos de enseñanza-aprendizaje que han tenido lugar en los seis programas de postgrado evaluados, las condiciones reales existentes antes del comienzo de los cursos (antecedentes) y los resultados obtenidos como consecuencia de estos procesos formativos.

En lo que a *antecedentes* o condiciones previas se refiere, como aspectos positivos, se destacan las características de los alumnos matriculados en los cursos, las cuales se corresponden con el perfil académico y profesional requerido; así, vemos que en todos los cursos existe una combinación de estudiantes recién titulados o en su último año de carrera, con alumnos que compaginan estos estudios con un trabajo relacionado con el área de conocimiento tratada. Algunos son incluso profesionales expertos que se han matriculado en el programa para actualizar sus conocimientos.

En segundo lugar, existe un buen nivel de colaboración con entidades externas. Cuatro de los seis títulos seleccionados mantienen convenios con instituciones públicas o privadas, que les ayudan a financiar sus programas y les proporcionan en muchos casos infraestructura y recursos materiales y humanos.

También los directores de las seis titulaciones manifiestan el deseo de dar una respuesta a determinadas demandas de formación y especialización, a pesar de no realizarse estudios formales que tengan como finalidad detectar estas necesidades.

En el lado opuesto, como aspectos negativos, encontramos que el número de estudiantes no suele alcanzar el mínimo

previsto y que los cursos no están vinculados a ningún proceso de acreditación.

En relación con los *procesos* observados y en lo que a contenidos se refiere, podemos decir que los alumnos consideran que están actualizados, que se adaptan a su formación previa y que son aplicables a situaciones prácticas; no obstante, opinan que no se ha alcanzado el grado de profundización deseado. En el lado opuesto, cabe destacar la no existencia de una estructura flexible de contenidos (contenidos comunes y contenidos adicionales u optativos) que dé respuesta a la diversidad de intereses de los alumnos.

El principal punto débil identificado en los títulos de postgrado evaluados lo encontramos en la metodología de enseñanza. Aún existiendo diferencias en las valoraciones que los alumnos hacen de las metodologías empleadas en función de la titulación cursada, podemos decir, en términos generales, que el método de enseñanza predominante en las clases de estos cursos es el expositivo.

A la metodología se le critica su excesivo carácter teórico y expositivo, la escasa variabilidad de actividades, la falta de congruencia con los objetivos planteados y, fundamentalmente, la escasez o inexistencia de prácticas profesionales. Entre los principales aspectos que un alumno ha de tener en cuenta a la hora de decidirse por cursar un estudio de postgrado, se encuentra, sin duda alguna, el que el programa oferte la realización de prácticas profesionales en alguna institución pública o privada. Tan sólo dos de los seis títulos evaluados proponen este tipo de actividad; es así éste uno de los temas que más se repiten entre los puntos débiles encontrados por estudiantes y alumnos egresados.

En cuanto al profesorado, se destaca, como aspecto positivo, la combinación de docentes universitarios y de profesionales que ejercen la especialidad, aunque los alumnos se quejan del predominio de los primeros. Se considera que los profesores dominan considerablemente los contenidos que imparten, aunque la coordinación de los mismos ha sido destacada como uno de los principales puntos débiles de estos estudios; estudiantes y alumnos egresados, e incluso los mismos profesores, coinciden en afirmar que es muy bajo el grado de coordinación entre los docentes de los cursos, en lo que se refiere a contenidos, metodologías y sistemas y criterios de evaluación.

En lo que a infraestructura se refiere, se valora muy positivamente la adecuación y el estado de las aulas del pabellón de Tercer Ciclo, así como los recursos con los que cuentan, aunque se echa de menos el poder disponer de un aula de informática y de aulas para la realización de actividades de grupo; de este modo, cuando el profesorado requiere este tipo de espacios, lo busca en las aulas, seminarios o salas de reuniones de la escuela o facultad universitaria a la que pertenece. Un aspecto negativo encontrado es que la mayoría de los cursos no cuenta con un espacio y horario específico para las funciones de secretaría.

Aún siendo bastante positiva la valoración general que profesores y alumnos realizan de las instalaciones en las que se desarrollan las clases, existen ciertas diferencias según la titulación de la que se trate; así, son los títulos a los que les han sido cedidas las instalaciones de una institución colaboradora los que cuentan con una mayor diversidad de espacios, disponiendo éstos de infraestructura adecuada para las funciones de secretaría y administración, aulas variadas y, en muchas ocasiones, de una biblioteca propia, específica en la materia de estudio.

El ambiente de aprendizaje es valorado favorablemente. Globalmente hablando, los alumnos y profesores consideran que en sus clases existe un ambiente de cooperación, libertad de intervención y resolución favorable de los conflictos generados; no obstante, la participación e implicación de los alumnos es escasa.

En cuanto a servicios de apoyo, no existe en ningún curso un servicio de orientación al alumno, así como tampoco disponen de bolsa de trabajo. Muchas guías de cursos de postgrado aconsejan tener en cuenta este aspecto a la hora de decantarse por un determinado curso, considerándose así éste un criterio básico de calidad educativa.

Finalmente, con respecto a la gestión de Tercer Ciclo, se valora positivamente la gestión académica, y se desaprueba la gestión económica. Así mismo, los directores de las titulaciones encuentran que un aspecto negativo de esta gestión es la escasa publicidad y difusión que se hace de los títulos propios de esta universidad.

En relación con los *resultados* que se derivan de la realización de estos cursos, hemos hallado como aspectos positivos: la mejora de la situación laboral de aquellos alumnos que ya tenían un trabajo (en un 20,5% de los casos), el establecimiento de contactos profesionales y de relaciones con compañeros de la misma especialidad, y el aumento de la seguridad, autoestima y madurez personal y profesional, según la opinión de los propios alumnos. En el lado opuesto, hallamos que la realización del curso ha servido para encontrar un puesto de trabajo a un bajo porcentaje de alumnos (un 13%), que la mayor utilidad encontrada es la adquisición de conocimientos teóricos, en lugar de la aplicación práctica de los mismos, y que a los cursos se les confiere, mayoritariamente, un bajo grado de aplicación práctica.

Propuestas de mejora

De cara a la mejora de la calidad de los títulos propios de la Universidad de Sevilla, exponemos una serie de recomendaciones, cuya finalidad es la de ofrecer una solución a los principales puntos débiles hallados.

Con respecto al diseño de los programas, recomendamos que se incluyan en éstos un mayor número de datos acerca de los objetivos del curso y sus características. Así, debería aparecer, además de la ya presente, información relativa a:

- El tipo de metodología que articulará el desarrollo de los diferentes módulos, especificando las actividades y tareas que se llevarán a cabo.
- El sistema de evaluación que se empleará, detallando los criterios que se seguirán, además de la inclusión de las fechas aproximadas de realización de pruebas, exámenes y entrega de trabajos.
- Los horarios de tutorías y atención al alumno.
- Las fechas de realización de prácticas profesionales, el número de créditos totales que suponen y las instituciones u organismos en los que se realizan.
- La relación de profesores, especificando su perfil académico y profesional.
- Los objetivos específicos que se pretenden conseguir en cada módulo, diferenciados a nivel teórico y práctico.
- Un número mayor de objetivos dirigidos a la adquisición de habilidades y a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, así como de objetivos relativos a la adquisición y/o modificación de actitudes y valores.
- Datos objetivos sobre el número de alumnos que obtienen el título y los porcentajes de inserción laboral y promoción profesional.

En relación con las observaciones o puesta en marcha de lo planificado, pensamos que, en cuanto a antecedentes, deberían realizarse estudios consistentes en el análisis de las necesidades profesionales del mercado laboral relativo a la especialidad. Así mismo, creemos conveniente la vinculación de los títulos propios con entidades de

acreditación. Finalmente, pensamos que unas mayores difusión y publicidad, por parte de la Universidad de Sevilla, de los títulos propios que oferta, ayudará a aumentar el número de alumnos matriculados.

Con respecto a los procesos y en lo que a contenidos se refiere, proponemos reducir el número de módulos de los que constan los programas y dedicar un mayor porcentaje de horas a cada tema, así como establecer una estructura flexible, compuesta de módulos obligatorios y módulos optativos, ofreciendo una respuesta más adecuada a la variedad de intereses y expectativas de los alumnos. En cuanto a métodos de enseñanza, sería conveniente una mayor variabilidad en los mismos y un adecuado equilibrio entre la metodología expositiva y otros métodos más prácticos y aplicados, que a su vez promuevan la participación de todo el alumnado. Una de las medidas que creemos más urgentes es la inclusión de un determinado número de créditos obligatorios, consistentes en la realización de prácticas profesionales en empresas u otros organismos. En relación con el profesorado, se hace necesario un mayor rigor en los procesos de selección, estableciendo criterios comunes susceptibles de ser aplicados en todos los títulos propios de la Universidad de Sevilla. Así, el número de docentes universitarios y el de profesores que ejercen la especialidad en la práctica debería equilibrarse, incrementando para ello y, a petición de los propios alumnos, el de estos últimos. Muy importante también es la articulación de diferentes sistemas de coordinación entre el profesorado. A este respecto, parece recomendable reducir el número de profesores que imparten clases en un mismo módulo. En lo que se refiere a los servicios de apoyo, tres son las recomendaciones que habría que seguir: disposición, en todos los cursos, de personal específico a tiempo parcial para realizar las funciones de secretaría; creación de una bolsa de trabajo en cada título, y creación de un servicio de orientación al alumno en cada titulación, o al menos en el conjunto de los títulos propios. Sobre el tema de las instalaciones, se propone la creación de un aula de informática para el conjunto de las titulaciones, así como de un aula que favorezca el trabajo en grupo. Finalmente, y en cuanto a materiales y recursos para el alumno, los propios estudiantes demandan un mayor uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases y el poder disponer de un material escrito para cada módulo o sesión de prácticas.

Formando parte de las propuestas de mejora realizadas, recomendamos también establecer un sistema de evaluación periódico de todos los títulos propios. Para ello, como paso previo, se hace necesario adquirir el compromiso de los promotores de los diferentes programas. Dicho modelo de evaluación ha de responder a dos finalidades esenciales: a) mejorar la calidad de los procesos formativos; y b) favorecer la toma de decisiones fundamentada acerca de la continuidad/discontinuidad de cada título ofertado. Los aspectos básicos a evaluar dentro de cada uno de estos títulos serán: las necesidades de los principales y potenciales usuarios de los programas de postgrado; el diseño de los programas; la aplicación de los mismos; los resultados inmediatos obtenidos; el impacto o resultados diferidos, y la gestión administrativa y económica.

Diversas son las fuentes de las que pensamos que habría de proceder la información a recoger: jueces expertos, el propio diseño de cada curso, los directores de los títulos, los alumnos matriculados, los profesores, los alumnos egresados, los empresarios de los alumnos de ediciones anteriores, el personal de administración y servicios y las autoridades responsables del Tercer Ciclo.

Un número de 10 títulos (5 Másters y 5 Expertos) por año sería una cifra adecuada para abordar la gran variedad de características de los títulos propios que cada curso

académico se imparten en la Universidad de Sevilla, repartidas en las 4 áreas de conocimiento, y teniendo en cuenta criterios como: número de años que lleva impartiéndose la titulación, los convenios mantenidos, el precio del crédito, etc. Para la recogida de los datos, pensamos que debería recurrirse a métodos que faciliten la participación de las audiencias.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIRA MARTÍN, F: *Metodología de la evaluación de programas.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

BENNETT, D. C.: «Assessing quality in higher education», en *Liberal Education,* 87(2) (2001), pp. 40-45.

BISQUERRA ALZINA, R.: *Introducción conceptual al análisis multivariable.* Barcelona, PPU, 1989.

BORCHERT, M. A.: *Master's education: a guide for faculty and administrators. A policy statement.* New York, College Retirements Equities, 1994.

CABRERA, F. A.: *Guia d'avaluació de màsters i postgraus. Divisió de Ciències de l'educació.* Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998.

CAMBONE, J. Y OTROS: «Are they learning as we expected them to learn?. An evaluation of the preparation of special education teachers using a professional development school model», en *Annual Meeting of the American Education Research Association.* (Nueva York, 8-12 abril, 1996). ED 394 251.

CAMPBELL, C.; VAN DER WENDE, M.: *International Inititatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education.* Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2000.

CENTRE FOR QUALITY ASSURANCE AND EVALUATION OF HIGHER EDUCATION: *Evaluation of European Higher Education: a Status Report.* Dinamarca, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 1998.

CÍRCULO DE PROGRESO: *Dices 1999. Centros de formación en España. Tomo II: Formación de Postgrado.* Madrid, Círculo de Progreso, 1999.

—: *Dices 2000. International Directory of Postgraduate Programmes.* Madrid, Círculo de Progreso, 2000.

—: *Dices 2000. International Directory of Postgraduate Programmes (07-2000).* http://www.dices.com/int_paises.html

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación.* España, Secretaría General, 1996.

CONTRERAS, E.: *La evaluación de los cursos de postgrado: una necesidad apremiante.* Documento policopiado, 1996.

CONVENIO INTERUNIVERSITARIO SOBRE ESTUDIOS DE POSTGRADO CONDUCENTE A TÍTULOS PROPIOS DE LAS UNIVERSIDADES (08-2001). http://www.ti.usc.es/lexis/doc/postgrad2.htm.

DE LUXÁN MENÉNDEZ, J. M.: «La evaluación de la universidad en España», en *Revista de Educación,* 315 (1998).

DEL RINCÓN IGEA, D.: *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid, Dykinson, 1995.

DELANEY, A. M.: «Quality assessment of professional master's degree program», en *Annual Forum of the Association for Institutional Research (35 th, Boston, 28-31 mayo, 1995).* ED 387 008.

DOUGLAS, B.: «Assessing quality in Higher Education», en *Liberal Education,* 87 (2001), No. 2, pp. 40-45.

DRAKE, L.; RUDNER, L. (20-12-99). *Assessment & Evaluation on the Internet.* http://ericae.net/intbod.stm.

EASTMOND, N. Y OTROS: «Formative evaluation of the HETI ED-Net Master's program in instructional technology: another piece of the puzzle», 1997. ED 405 848.

EDUCAWEB: *Posgrados y Masters,* 12-07-00.

ENQA WORKSHOP REPORTS: *Brief introduction on Quality Assurance and Accreditation in German Higher Education(20-10-01)* . http://www.hrk.de /eng/vbsmodule/texte/std_text.

ETXEBERRÍA, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: *Análisis de datos y textos.* Madrid, Ra-Ma, 1995.

EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2001) *enqa.* http://www.enqa.net.

FEDORA: *Postgraduate Study in Europe.* Bélgica, Hobsons International, 2000.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. y otros: *Evaluación de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. El curso para la obtención del CAP en el ICE de la Universidad de Sevilla.* Sevilla, Kronos, 1997.

GARCÍA-MORENO, C.; CORROCHANO, R.: «Asignatura para nota», en *ABC. Nuevo Trabajo* (1999), pp. 56-64.

GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: «Análisis de respuestas libres en los cuestionarios. El método de las especificidades», en *Revista Investigación Educativa,* 14(1) (1996), pp. 129-147.

GLAZER, J.: *The Master's Degree,* 1988. ED 301 140.

HÄMÄLÄINEN, K. Y OTROS: *Institutional Evaluations in Europe.* Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2001.

—: *Quality Assurance in the Nordic Higher Education.* Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2001.

HAYDEN, M.; THOMPSON, J.: «An investigation of the effectiveness of an evaluation instrument designed for use with modular masters courses in a range of international contexts», en *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 21(1) (1996), pp. 55-69.

Hesketh, A. J.; y Knight, P. T.: «Postgraduates' choice of programme: helping universities to market and postgraduates to choose», en *Studies in Higher Education,* 24(2) (1999), pp. 151-164.

KEZAR, A. J.: *Higher Education Trends (1997-1999). Program evaluation* (29-03-01). http://www.eriche.org/trends/program.html.

KIRKPATRICK, D. L.: *Evaluación de acciones formativas.* Barcelona, Gestión 2000, 2000.

LIPSCHULTZ, JEREMY J.; HILT, MICHAEL L.: «Graduate program assessment of students satisfaction: a method for Merging University and Department Outcomes», en *Journal of the Association for communication administration* (JACA), v28 (1999), n2.

LUFT, J.A. y otros: «Science Teachers and the Master's Programs They Select: A Preliminary Study», en *Electronic Journal of Science Education.* Vol.2 (1998), No.3.

MCCARTHY-TUCKER, S. SWANSON, P.; LUND, D.: «Invloving students in action research: a team report on assessing needs for program improvement», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, 13-17 abril, 1998.* ED 418 996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE POSTGRADOS (CONAP): *Normas y procedimientos para la acreditación de programas de postgrado* (26-07-01).. .

MORA RUIZ, J.: «La evaluación de las instituciones universitarias», en *Revista De Investigación Educativa,* 9(17) (1991), pp. 27-48.

MORLES, V.: «La producción intelectual como finalidad esencial del posgrado en América Latina», en *Revista Cubana de Educación Superior,* 2 (1997), pp. 27-38.

MURPHY, P.; GERST, J.: «Assessment of student learning in graduate programs», en *Annual Forum of the Association of Institutional Research. Albuquerque,* NM, 8 mayo, 1996. ED 409 765.

NATIONAL ASSOCIATION OF PUBLIC AFFAIRS AND ADMINISTRATION: *Standars for Professio-*

nal Masters Degree Programs in Public Affairs, Policy and Administration (22-03-01) http://www.naspaa.org/copra/standars.htm.

PAEZ, H. G.: «Evaluación de los efectos del programa de maestría en educación de la Universidad de Carabobo: opinión de los egresados», en *Revista Ciencias de la Educación*, Año 13 (1997) (No.14).

PERAITA, L.: «Elegir con buen criterio», en *ABC. Nuevo Trabajo* (2001), pp. 54-56.

PERAITA, L.: «Parrilla de postgrado», en *ABC. Nuevo Trabajo* (2000), 290, pp. 72-73.

PÉREZ, A.; JORNET, J. M. Y OTROS: «Proyecto de investigación evaluativa: propuesta de un sistema de evaluación de programas de postgrado en la Universidad de Valencia», en *AIDIPE. Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga, CEDMA, 1999.

PÉREZ CARBONELL, A.: *Metodología de la evaluación de programas: evaluación de programas de postgrado en la Universidad de Valencia*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Valencia, 1998.

PÉREZ CARBONELL, A.; JORNET, J. M. Y OTROS: «Un estudio sobre indicadores estructurales y calidad percibida en cursos de postgrado», en *Revista Investigación Educativa*, 23 (1994), pp. 283-291.

PIZARRO, R.: «Una elección muy estudiada», en *ABC. Nuevo Trabajo*, 353 (2001), pp. 64-66.

RAMOS SERPA, G.; DÍAZ, J. R.; VEGA, J. F.: «Concepciones y experiencias en la evaluación de las instituciones de educación superiores: Los casos de Cuba y Chile», en *Revista Cubana de Educación Superior*, 3 (1999), pp. 49-64.

REAL DECRETO 185/1985, de 23 de enero, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios postgraduados (artículo 17). B.O.E. n. 41, de 16 de febrero.

REAL DECRETO 1496/1987, de 6 de noviembre, sobre obtención, expedición y homologación de títulos universitarios (artículos 6 y 55). B.O.E. n. 298, de 14 de diciembre.

REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. B.O.E., de 9 de diciembre de 1995, pp. 35.473-35.474.

REAL DECRETO 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. B.O.E. n. 96, de 21 de abril de 2001.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.: GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe, 1996.

RUIZ NÁPOLES, P.: «El papel de la universidad pública en relación con el posgrado y el desarrollo económico», en *Revista Cubana de Educación Superior*, 2 (1997), pp. 39-52.

SALCEDO GALVIS, H.: «Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado», en *Paradigma*, XVIII(1) (1997), pp. 7-37.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J.: *Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984.

STAKE, R. E.: «The case study method in social inquiry», en *Educational Researcher*, 7 (1978), pp. 5-8.

—: «The countenance of educational evaluation», en WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R. (eds.), *Educational evaluation: Theory and practice* (pp. 106-128). Belmont, California, Wadsworth, 1973.

—: «El método evaluativo centrado en el cliente», en STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. (eds), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 235-291). Barcelona, Paidós, 1973.

STAKE, R. E.: «Program evaluation, particulary responsive evaluation», en *Occasional Paper*, 5 (1975).

TEJEDOR, F. J.: «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo», en *Revista de Investigación Educativa*, 8(16) (1990), pp. 15-37.

TEJEDOR, F. J.; GARCÍA-ÁLVAREZ, A.; RODRÍGUEZ, M. J.: «Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo», en *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1994).

VAN ZANDT, L.: «Assessing the effects of reform in teacher education: an evaluation of the MAT program at Trinity University», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1996. ED 394 954.

VICERRECTORADO DE TERCER CICLO Y ENSEÑANZAS PROPIAS: *Estudios de postgrado. Año académico 99-00.* Sevilla, Universidad de Sevilla, 1999.

VILLAR, E.; LLADÓ, M.: «La demanda de los estudiantes, primer paso en la evaluación de la calidad del Tercer Ciclo universitario. Análisis de las expectativas y motivaciones de los estudiantes de doctorado, máster y postgrado de la Universidad de Girona» (inédito).

VILLARROEL, C.: *Del postgrado y su acreditación* (31-07-01).. http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol4n2/a1.html.

VISAUTA VINACUA, B.: *Análisis estadístico con SPSS para windows. Estadística multivariante.* Madrid, McGraw-Hill Interamericana, 1998.

—: *Técnicas de investigación social (I: Recogida de datos).* Barcelona, PPU, 1998.

WADE, P. A.: *Cómo medir el impacto de la formación.* Madrid, Centro de Estudio Ramón Areces, S.A., 1998.