

DISEÑO Y RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN INTENSIVA DE LOS TÍTULOS PROPIOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

M^a Angeles López Romero

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

RESUMEN:

Este artículo se centra en la evaluación de los títulos propios de la Universidad de Sevilla, cuya finalidad principal es identificar los aspectos que influyen en su calidad. La primera parte describe el diseño general de evaluación. Se seleccionaron seis títulos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento para evaluarlos en profundidad según el modelo evaluativo de Stake. Las actividades de recogida de datos incluyen la revisión de los diseños de los programas, entrevistas a los directores, listas de control, escalas a alumnos y profesores y encuestas a alumnos egresados. La información ha sido procesada de acuerdo a los esquemas propuestos en el modelo evaluativo seguido. Así mismo, se muestran los puntos fuertes y débiles hallados.

ABSTRACT:

This article focuses 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 describes the overall evaluation design. 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, interviews with the coordinators, check lists, questionnaires to enrolled students and teachers and alumni survey. Data has been processed following the format proposed in the evaluation model selected. Strengths and weaknesses encountered are also provided.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

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 se desarrollan van también en progresivo aumento. 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.

En los últimos años del siglo XX la actividad mundial de postgrado se ha llevado a cabo en unas 5000 instituciones, en las cuales realizan estudios avanzados más de 4.200.000 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).

La evaluación de este tipo de programas es un campo de investigación reciente a nivel 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 EE.UU., empieza a acometerse la evaluación de los programas máster a partir de los años 90, centrándose el interés en los programas profesionales, dadas sus peculiaridades y diferencias de los masters tradicionales y los cursos de doctorado. Además, actualmente existen en este país seis agencias regionales de evaluación de la educación superior y de postgrado, y numerosas agencias profesionales y disciplinares (Glazer, J., 1988).

En Europa, en algunos países, sólo las universidades propiamente dichas son objeto de evaluación; es éste 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).

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).

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:

a) Doctorado. Está orientado a la investigación y su objetivo suele ser acceder a la docencia.

b) 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 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: Máster universitario, Especialista universitario,

Diploma de postgrado y Experto universitario.

En nuestro país, 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. Si en algunas universidades españolas el plan puede incluir la evaluación de los estudios de doctorado, en casi ninguna se ha pensado en llevar a cabo una evaluación de los títulos propios que se ofertan. En los momentos actuales, la prioridad de las universidades es la evaluación de todas las titulaciones que imparten (licenciaturas y diplomaturas) en los límites de tiempo establecidos.

En este sentido, en el Real Decreto de 1 de diciembre de 1995 que establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, no se incluye nada en relación a la evaluación de los estudios de postgrado universitarios. No obstante, esta normativa queda derogada por el Real Decreto de 20 de abril de 2001, en el que se establece el II Plan de Calidad. Si leemos con detenimiento los objetivos de ambos planes, podremos comprobar que en el segundo, el número de éstos se ha incrementado. Así, en este segundo proyecto se establece un nuevo objetivo: "establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y 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. Si tenemos en cuenta que es ésta la etapa de mayor especialización de la formación universitaria y sobre la que recae una parte importante de la responsabilidad del desarrollo científico y tecnológico de la sociedad, la Universidad debería plantearse el reto de alcanzar unos niveles competitivos y de calidad. No obstante, tanto por parte de la Administración como de los investigadores del sistema universitario, este nivel educativo ha sido prácticamente ignorado. La escasez de trabajos centrados en los estudios de doctorado, máster y postgrado, en comparación con el interés recibido por los estudios de formación inicial, dificulta cualquier análisis del nivel de calidad (Villar y Lladó, s.f.).

En la actualidad, los estudios existentes en nuestro país dirigidos a evaluar la calidad de los estudios de postgrado universitarios han surgido por iniciativa propia de los responsables de los mismos o por investigadores del sistema universitario. Entre los mismos, destacan el modelo de evaluación de masters y postgrados de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, que trata de responder a las necesidades de sus programas de formación postuniversitaria (Cabrera, 1998), y el modelo de evaluación de postgrados de la Universidad de Valencia, diseñado para desarrollar el cumplimiento de la Normativa de Postgrado aprobada en esta Universidad en el año 1991 (Pérez Carbonell, 1998).

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

a) Los títulos propios universitarios se diferencian claramente de las licenciaturas y diplomaturas.

- b) La gran proliferación de este tipo de estudios en los últimos años.
- c) Las expectativas sociales y profesionales de los alumnos no responden, en muchas ocasiones, a la realidad de la oferta.
- d) El elevado coste que suponen para el alumno.
- e) En muchos casos, es posible convalidar los estudios de postgrado por créditos de doctorado, lo que requiere unas garantías mínimas de calidad.

Estas razones y otras más nos llevaron a emprender una evaluación de los títulos propios que se ofertan en la Universidad de Sevilla, cuyo proceso y principales resultados pasamos a describir en los siguientes apartados.

DISEÑO DE EVALUACIÓN

De forma genérica, el objeto central de este estudio evaluativo lo constituyen los títulos propios de la Universidad de Sevilla, en lo que se refiere a dos de sus modalidades: título de Máster universitario y título de Experto universitario. Cuatro son los objetivos básicos planteados en esta evaluación:

- a) Enjuiciar el mérito y el valor de los títulos propios de la Universidad de Sevilla.
- b) Realizar una valoración del impacto de estos estudios en el mundo laboral.
- c) Realizar propuestas para su mejora y buen funcionamiento.
- d) Diseñar un sistema de evaluación para las ediciones futuras de estos títulos.

Para responder a estos objetivos, este proyecto se realiza según un plan que tiene dos fases distintas: 1) La primera fase, de carácter extensiva, tiene como finalidad seleccionar la muestra de títulos que entrará a formar parte de la evaluación de la fase siguiente. Para ello se recurrió a la utilización de técnicas estadísticas descriptivas y multivariantes. 2) La segunda fase, de carácter intensiva, tiene como finalidad profundizar en las características de los distintos títulos seleccionados, recogiendo para ello información tanto descriptiva como valorativa a partir de cinco fuentes: escalas a alumnos y profesores, cuestionarios a alumnos egresados, entrevistas a los directores y observaciones de clase. Así mismo, se revisaron detalladamente los diseños de los títulos sometidos a evaluación.

Para llevar a cabo esta evaluación nos hemos ajustado al modelo de evaluación respondiente de Stake, encuadrado dentro de los denominados modelos subjetivistas. De acuerdo a 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. Los “procesos” aluden a la interacción que se desarrolla en el seno de un programa, es decir, a los innumerables encuentros de los alumnos con el profesor, de los alumnos entre sí, a las metodologías de enseñanza desarrolladas, a los procedimientos de evaluación puestos en marcha, etc. Los procesos, según Stake (1973:11), son dinámicos, mientras los antecedentes y

resultados son relativamente estáticos. 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 1 podemos ver el tipo de información que hemos recogido en lo que se refiere a antecedentes, procesos y resultados, tanto para las intenciones como para las observaciones.

Tabla 1. Tipo de información a recoger en la matriz de descripción

INTENCIONES	OBSERVACIONES
<p>Antecedentes: condiciones planificadas previamente a la puesta en marcha de la titulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - OBJETIVOS GENERALES - CONTEXTO - PREVISIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS 	<p>Antecedentes: condiciones previas reales que influyen en la puesta en marcha de la titulación.</p>
<p>Procesos: planificación existente en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTENIDOS DE ENSEÑANZA - METODOLOGÍAS DOCENTES - ACTIVIDADES - RECURSOS DIDÁCTICOS - HORARIO PREVISTO - MÉTODOS DE EVALUACIÓN - ATENCIÓN AL ALUMNADO 	<p>Procesos reales que tienen lugar durante el desarrollo de los cursos en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTENIDOS DE ENSEÑANZA - METODOLOGÍAS DOCENTES - ACTIVIDADES - RECURSOS DIDÁCTICOS - HORARIO PREVISTO - MÉTODOS DE EVALUACIÓN - ATENCIÓN AL ALUMNADO
<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades o competencias profesionales que se espera domine el alumno. - Situación profesional y laboral que se espera tengan los egresados. 	<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados académicos obtenidos por los alumnos. - Situación profesional y laboral de los egresados de las diferentes titulaciones

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; es decir, se trata de analizar las discrepancias entre las intenciones y lo que realmente sucede.

Para realizar una valoración final de los títulos propios seleccionados, 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 dos tipos de términos de comparación:

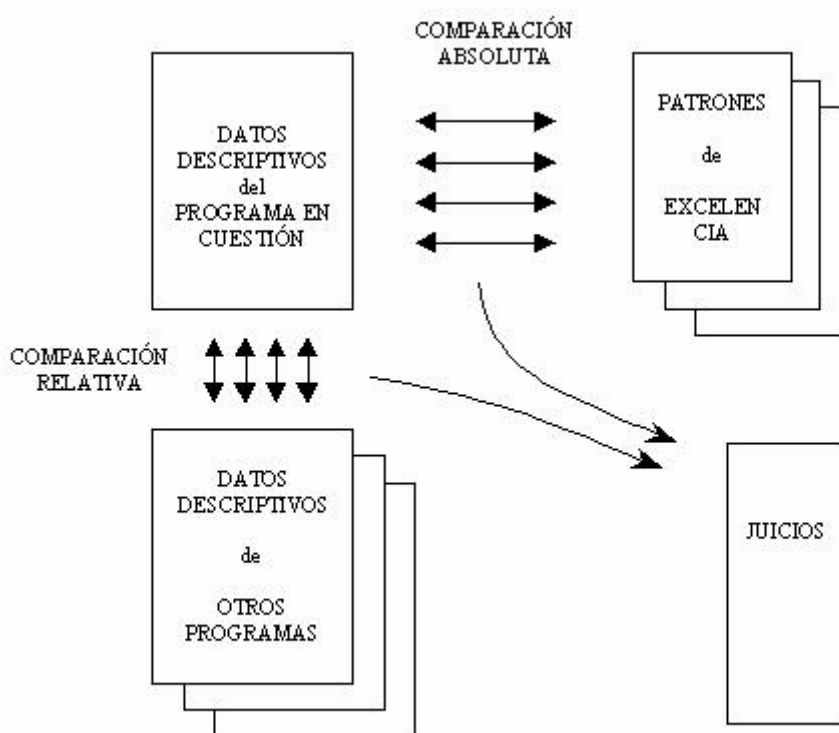
a) Términos de comparación absoluta, entre los que hemos considerado normativas relativas a estudios de postgrado en España y las creencias que los diseñadores/usuarios

del programa tienen sobre lo que éste es/debería ser.

b) Términos de comparación relativa: estándares de calidad extraídos de la revisión de otros programas de postgrado.

En la figura 1 podemos ver una representación del proceso a seguir para valorar los títulos.

Figura 1. Una representación del proceso para juzgar el mérito de un programa educativo (Stake, 1973: 121)



Dicha valoración nos ha permitido identificar los puntos fuertes y débiles de los títulos propios evaluados.

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 2 podemos ver un esquema resumen con estos elementos.

Tabla 2. Cuadro resumen del diseño de evaluación

	FASE EXTENSIVA	FASE INTENSIVA		
Dimensiones	Propuestas/diseños de cada título ejercicio 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 posivamente planificadas y las realmente observadas antes del desarrollo de los cursos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los puntos fuertes y débiles del desarrollo de los estudios de postgrado - Determinar la congruencia entre procesos planificados y procesos observados 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar los aspectos relacionados con la conexión 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 planes, máximo planes, medias becas, becas enteras, entidades colaboradoras, colegios profesionales, subvención externa, subvención interna, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidades - Número de plazas - Número de becas - Entidades colaboradoras y subvenciones - Tipo de alumnado - Infraestructura - Publicidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos - Organización - Metodologías - Actividades de clase - Recursos materiales y didácticos - Profesorado - Evaluación de los alumnos - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Programas - Memorias Académicas - Fichas de alumnos matriculados 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala para alumnos profesores - Entrevistas a directores - Listas de control - Cuestionario alumnos egresados - Programas de las titulaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a directores - Cuestionario alumnos egresados
Técnicas de análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis descriptivo - Análisis correlacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de contenido 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis descriptivos - Análisis cluster - Análisis de correspondencias múltiples - Análisis de contraste - Análisis cualitativos - Estadística textual 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de contenido - Análisis descriptivos

Llegados a este punto, explicaremos brevemente cómo se constituyó la muestra de sujetos en cada uno de los procedimientos de evaluación empleados. En primer lugar, en el caso de la escala para los alumnos, ésta estaba dirigida al total de estudiantes matriculados en los seis cursos objeto de estudio. Dado que el instrumento de recogida de datos se aplicó en sesiones de clase, el total de sujetos que respondieron al mismo (85 en total), dependió del número de asistentes a dichas sesiones. En cuanto a los profesores, en principio, la escala se envió al total de docentes que impartían clases en cada uno de los seis programas de postgrado; sin embargo, ya que la recogida de datos se realizó a través del envío postal o del correo electrónico, la muestra quedó constituida por aquellos profesores que participaron voluntariamente en la cumplimentación del instrumento (un total de 60 docentes). En lo que a directores se refiere, forman parte de la muestra cada uno de los responsables de las seis titulaciones. En cuarto lugar, un total de 93 sujetos constituyeron la muestra de alumnos egresados, número que estuvo supeditado a la participación voluntaria de éstos en una encuesta enviada por correo. En lo que se refiere a las sesiones de observación, en un principio se pensó en llevar a cabo un total de 18 sesiones, tres en cada una de las seis titulaciones seleccionadas, de las cuales una de ellas correspondería a una clase en la que se impartieran créditos prácticos. La muestra definitiva quedó configurada por un total de 16 observaciones, debido a cambios en el calendario de los cursos.

RESULTADOS

SELECCIÓN DE TÍTULOS A EVALUAR

Durante la fase extensiva, utilizando la técnica del análisis de correspondencias múltiples, procedimos a seleccionar la muestra de cursos que entraría a formar parte de la evaluación de las posteriores fases de este estudio. Dicha técnica de análisis multivariante ha sido utilizada debido a las ventajas que proporciona para clasificar y establecer grupos de titulaciones afines, estudiando las asociaciones que se establecen entre ciertas variables que definen estos títulos de postgrado (número de créditos, plazas ofertadas, unidad organizadora, número de becas, entidades colaboradoras, prueba de admisión, etc.). De este modo, una vez que clasificamos los 92 cursos ofertados para el bienio 1999-2001 en cuatro grupos diferenciados, 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 seis títulos: Máster en Administración Pública, Experto en Gestión de Administraciones Locales (C. Sociales y Jurídicas); Experto en Educación de Adultos (Humanidades-Comunicación); Máster en Arquitectura y Patrimonio Histórico y Experto en Climatización (Científico-Técnica) y Máster en Acupuntura (C. Salud).

FASE INTENSIVA

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

ESCALA A ALUMNOS

Tras realizar un análisis descriptivo (media y desviación típica) de los 47 ítems que componen la escala, las puntuaciones más altas corresponden a los siguientes aspectos: actualización 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.

Para conocer si las puntuaciones que los alumnos otorgan a los distintos aspectos que trata de medir la escala difieren en función de la titulación que éstos cursan, se procedió a realizar la prueba de significación estadística del análisis de la varianza (ANOVA). Como principales resultados encontramos que los alumnos que cursan el Máster en Arquitectura y Patrimonio Histórico son los que más altamente valoran la proporción entre contenidos teóricos y actividades prácticas y los que, por otro lado, encuentran las mayores carencias en lo que a infraestructura, disponibilidad de materiales y relaciones con el profesorado se refiere. Para los alumnos del Experto en Climatización, se han establecido las relaciones necesarias entre los distintos módulos; es éste curso el que presenta, de forma general, las medias más altas, valorándose así muy positivamente aspectos como la presentación de los contenidos, la adecuación de espacios y materiales o el horario. Los estudiantes del curso de Experto en Gestión de Administraciones Locales y del Máster en Administración Pública, se diferencian significativamente del resto al valorar negativamente la adecuación y suficiencia de las actividades prácticas. Finalmente, son los estudiantes del Máster en Educación de Adultos los que, de forma significativa, más bajo puntúan la dimensión "Ambiente y participación"

ESCALA A PROFESORES

La escala administrada se compone de un total de 28 ítems agrupados en 9 dimensiones. Un análisis descriptivo nos permitió identificar los aspectos que los profesores 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 la coordinación entre profesores, la infraestructura y la puntualidad de los alumnos.

Al igual que hicimos con la escala para alumnos, tratamos de ver en qué aspectos de los que la escala evalúa, los profesores pertenecientes a las diferentes titulaciones tienen

distintas opiniones, aplicando para ello la prueba de significación estadística del análisis de la varianza. Como principal resultado, hemos hallado que no parece haber acuerdo en las respuestas de los docentes en la dimensión que alude a la coordinación entre el profesorado. En lo que se refiere a la coordinación en los procedimientos y criterios de evaluación, las medias más altas corresponden al título de Experto en Climatización, y las más bajas al Máster en Acupuntura. Por lo que respecta a la coordinación entre métodos de enseñanza, es el Máster en Arquitectura y Patrimonio Histórico el que presenta, significativamente, las puntuaciones más bajas. Finalmente, en cuanto a coordinación teoría-práctica, son los docentes del Máster en Administración Pública los que más negativamente valoran este aspecto.

ENTREVISTAS A DIRECTORES

Uno de los resultados más interesantes de la entrevista a directores 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 un título propio tenga éxito tiene que, entre otros aspectos: a) Haber surgido como consecuencia de una demanda social, ocasionada por la carencia de formación en un área de conocimiento determinada; b) Contar con subvenciones de organismos externos; c) Establecer un grupo reducido de alumnos; d) Actualizar permanentemente los temarios; e) En cuanto al profesorado, 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.

SESIONES DE OBSERVACIÓN

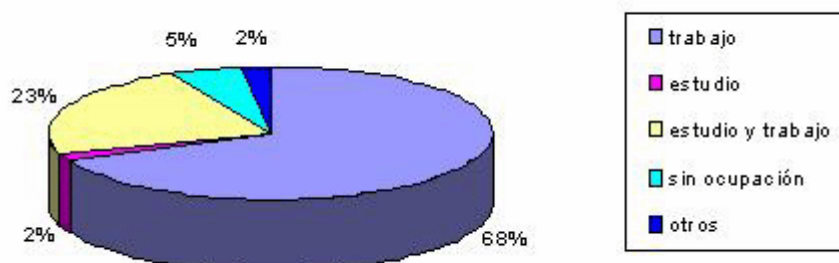
Para la recogida y análisis de la información relativa a las sesiones de observación, empleamos una lista de control dividida en dos apartados: aspectos generales de cada titulación y aspectos específicos de cada sesión de observación. Por lo que respecta a los aspectos generales, cabe destacar que sólo 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. También, hemos observado en 13 de las 16 sesiones el uso de la lección magistral, siendo otras metodologías (trabajo en grupos, trabajo individual, debates, etc.) escasamente utilizadas. En lo que se refiere a los alumnos, de forma general, se les ofrece pocas oportunidades para la participación.

CUESTIONARIO A ALUMNOS EGRESADOS

Respondieron a este cuestionario un total de 93 sujetos que finalizaron sus estudios de postgrado en los años 96 y 97. La figura 2 nos muestra la situación actual en la que se encuentran estos sujetos.

Figura 2. Porcentajes de alumnos egresados según situación actual



En lo que se refiere a los resultados relativos al impacto, es decir, a la repercusión de estos estudios en el mercado laboral, en la tabla 3 podemos ver la utilidad que la realización de un curso de postgrado ha tenido para este grupo de sujetos.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes para la variable "utilidad"

¿Para qué piensas que ha sido útil el curso de postgrado que has realizado?	Frecuencia	%
1. Para poder insertarme laboralmente en un futuro cercano	2	2,2
2. Para tener mi primer contacto con el mundo laboral	0	0
3. Para encontrar un puesto de trabajo	12	12,9
4. Para mejorar/promocionar mi situación laboral	19	20,4
5. Para ampliar mis conocimientos	68	73,1
6. Para aprender nuevas técnicas y habilidades	33	35,5
7. Para adquirir nuevas actitudes	20	21,5
8. Para nada. La realización de este curso no tiene utilidad alguna	4	4,3
9. Otros	8	8,6

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.

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 aplicando lo que Stake denomina "análisis de contingencias" y "análisis de congruencias". 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. 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 o la procedencia del profesorado 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.

Un segundo tipo de análisis consistió en examinar la concordancia entre antecedentes reales y el desarrollo observado de las enseñanzas. Como principal conclusión hemos obtenido que el grado de contingencia entre estos elementos varía en función del aspecto analizado así como de la titulación y el colectivo que se trate. 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. 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.

En cuarto 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. Tras realizar los análisis pertinentes destacamos que: a) hay bastante correspondencia entre la previsión de financiación y las subvenciones reales, 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) 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.

También examinamos el grado de congruencia entre ambas formas de desarrollo, la planificada y la observada. 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.

Finalmente, en lo que se refiere a los resultados, podemos concluir que se da bastante congruencia entre los que se mencionan y los que alumnos egresados dicen haber conseguido. Así, la mayoría de los objetivos definidos en los programas están

encaminados a la adquisición de conocimientos teóricos; si contrastamos esta información con las 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 teóricos. 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.

PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DE LOS TÍTULOS PROPIOS EVALUADOS

Tras realizar estos análisis descriptivos y comparativos, procedimos a contrastar los resultados obtenidos con 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.

INTENCIONES

En cuanto a las intenciones o diseño 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. Así, en relación a 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 y becas que se ofertan, los lugares en los que se desarrollarán los procesos formativos y las entidades que colaboran con los mismos. 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, aunque la concreción de los mismos es escasa. 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 reflejan los horarios de tutorías. Finalmente, hemos observado que en ninguno de los programas se detalla la metodología con la que se pretende desarrollar las enseñanzas o el tipo de actividades que tendrán lugar. En relación a los resultados esperados, los diseños de los seis programas revisados mencionan las finalidades generales que se pretenden con el curso, pero no los objetivos específicos de cada módulo.

OBSERVACIONES

Con respecto a la puesta en práctica de lo que previamente se planificó (observaciones), hemos hallado los siguientes puntos fuertes y débiles:

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, y la colaboración de entidades externas. En el lado opuesto, encontramos que el número de estudiantes no suele alcanzar el mínimo previsto y que los cursos no están vinculados a ningún proceso de acreditación.

Relativo a los procesos observados y en lo que a contenidos se refiere, podemos decir que los alumnos consideran que están actualizados y que se adaptan a su formación previa; 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 que dé respuesta a la diversidad de intereses de los alumnos. A la metodología de enseñanza se le critica su excesivo carácter teórico y expositivo, la falta de congruencia con los objetivos planteados y, fundamentalmente, la escasez o inexistencia de prácticas profesionales. En cuanto al profesorado, los alumnos se quejan del predominio de los docentes universitarios sobre los profesionales que ejercen la especialidad. 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. En lo que a infraestructura se refiere, se valora muy positivamente la adecuación y el estado de las aulas del pabellón de Tercer Ciclo, aunque se echa de menos el poder disponer de un aula de informática. Un aspecto negativo encontrado es que la mayoría de los cursos no cuentan con un espacio y horario específico para las funciones de secretaría. El ambiente de aprendizaje es valorado favorablemente; 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.

Finalmente, los principales resultados positivos que se derivan de la realización de estos cursos son: la mejora de la situación laboral de aquellos alumnos que ya tenían un trabajo y el establecimiento de contactos profesionales. En el lado opuesto, hallamos que la realización del curso ha servido para encontrar un puesto de trabajo a un bajo porcentaje de alumnos y que la mayor utilidad encontrada es la adquisición de conocimientos teóricos.

Cabe destacar que, de la realización de este trabajo evaluativo, se derivaron una serie de propuestas para ofrecer una solución a los principales puntos débiles hallados y mejorar en lo posible la organización y el funcionamiento de los títulos propios de esta universidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Alvira Martín, F. (1996) *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bennett, D. C. (2001) *Assessing quality in higher education*. *Liberal Education*, 87(2), 40-45..

Bisquerra Alzina, R. (1989) *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona, PPU..

Borchert, M. A. (1994) *Master's education, a guide for faculty and administrators. A policy statement*. New York, College Retirement Equities..

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

Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education (1998) *Evaluation of European Higher Education: a Status Report*. Dinamarca, The European Network for Quality Assurance in Higher Education..

Círculo de Progreso (2000) *Dices 2000. International Directory of Postgraduate Programmes*. Madrid, Círculo de Progreso..

Consejo de Universidades (1996) *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Guía de Evaluación. España, Secretaría General..

Contreras, E. (1996) *La evaluación de los cursos de postgrado, una necesidad apremiante*. Documento policopiado..
(0) *Convenio Interuniversitario sobre Estudios de Postgrado conducente a Títulos Propios de las Universidades (08-2001)*. <http://www.ti.usc.es/lexis/doc/postgrad2.htm>..

Delaney, A. M. (1995) *Quality assessment of professional master's degree program*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research(35th, Boston, 28-31 mayo, 1995). ED 387 008..

Fedora (2000) *Postgraduate Study in Europe*. Bélgica, Hobsons International..

García Jiménez, E. et al. (1997) *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..

Glazer, J (1988) *The Master's Degree*. ED 301 140..

Hämäläinen, K. et al. (2001) *Institutional Evaluations in Europe*. Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education..

Kezar, A. J., (2001) *Higher Education Trends (1997-1999)*. Program evaluation. <http://www.eric.org/trends/program.html>..

Kirkpatrick, D. L. (2000) *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona, Gestión 2000..

Morles, V. (1997) *La producción intelectual como finalidad esencial del posgrado en América Latina*. *Revista Cubana De Educación Superior*, 2, 27-38..

National Association of Public Affairs and Administration (2001) *Standars for Professional Masters Degree Programs in Public Affairs, Policy and Administration*. <http://www.naspaa.org/copra/standars.htm>..

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

Pérez Carbonell, A (1998) *Metodología de la evaluación de programas, evaluación de programas de postgrado en la Universidad de Valencia*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Valencia..

(0) *Real Decreto (1947/1995) 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..

(0) *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., y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe..

Salcedo Galvis, H. (1997) *Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado*. *Paradigma*, XVIII(1), 7-37..

Stake, R. E. (1978) *The case study method in social inquiry*. *Educational Researcher*, 7, 5-8..

Stake, R. E. (1973) *The countenance of educational evaluation*. En B. R. Worthen, y J. R. Sanders (Coords.), *Educational evaluation, Theory and practice* (pp. 106-128). Belmont, California, Wadsworth..

Stake, R. E. (1987) *El método evaluativo centrado en el cliente*. En D. L. Stufflebeam, y A. J. Shinkfield (Coords.), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 235-291). Barcelona, Paidós..

Tejedor, F. J., García-Álvarez, A., y Rodríguez, M. J. (1994) *Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo*. *Revista De Investigación Educativa*, 23..

Vicerrectorado de Tercer Ciclo y Enseñanzas Propias (1999) *Estudios de postgrado. Año académico 99-00*. Sevilla, Universidad de Sevilla..

Villar, E., y Lladó, M. (s.f.) (0) *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..

Wade, P. A. (1998) (1998). *Cómo medir el impacto de la formación.* Madrid, Centro de Estudio Ramón Areces, S.A..