Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

BILAKAERAREN ETA HEZKUNTZAREN PSIKOLOGÍA SAILA

PROGRAMA DE DOCTORADO: "PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN"

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE TERCER CICLO UNIVERSITARIO DESARROLLADOS POR LA UPV/EHU EN LA UASD (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO)

María Josefina Copplind Arias

eman ta zabal zazu

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

BILAKAERAREN ETA HEZKUNTZAREN PSIKOLOGÍA SAILA

PROGRAMA DE DOCTORADO: "PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN"

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE TERCER CICLO UNIVERSITARIO DESARROLLADOS POR LA UPV/EHU EN LA UASD (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO)

Doctoranda: María Josefina Copplind Arias

Directores: Dr. Clemente Lobato Fraile

Dr. Pedro Apodaca Urquijo

Bilbao
2011

A mis padres José Manuel Copplind Ciprián y Benita Arias, in memorian!

Al Señor Dios……mi sostén……..

A Fa, Mari Tere, Anna, Chicho y Carlos y a todos mis sobrinos bellos Giulianna, Julio Guillermo, Antonio, Mateo, Carlos José. A Joel y Erwin y a mis nietas, nietos Jessica, Isabela, Ricardo y Kal-El. A todas mis compañeras y compañeros de la UASD, de Odontología, de Salud Pública, del Instituto de Sexualidad Humana, con todo mi cariño

AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento a los doctores Clemente Lobato y Pedro Apodaca con quienes tuve el privilegio de compartir enseñanzas, orientaciones y asesorías. Su acompañamiento comprensivo; generoso y humano ha permitido que esta experiencia por casi tres años se convierta en extraordinaria y valiosa. Gracias de corazón.

A mis tesoros Aymara, Marja y Egbert.

Un afectuoso recuerdo y gratitud a los compañeros por su valiosa presencia y apoyo: Maritza Capellán, Gloria Burgos, Héctor Ortiz, María Virtudes Núñez, Olga Espinal, Dionisio Hernández, Marino Peña, Edith Paulino, Juan Tomas Olivero. Al equipo técnico de apoyo Tomiris, Rodolfo, Manaury, a Carlos Ravelo compañero de siempre.

A los profesores, coordinadores, directores de tesis y estudiantes y doctores de los programas doctorales de la UPV/EHU en la UASD, protagonistas de este estudio, agradezco la atención esmerada a las encuestas y la asistencia a reuniones.

A Olivia Carvajal, la Compañera Chilena. Gracias por tu solidaridad y apoyo.
A Ana Rita Guzmán colega Dominicana y a Clelia Valenzuela compañeras de este aprendizaje cooperativo.

Como ha sido una costumbre para la gente bella que me acompaña Rafael Peralta Romero, Suany Rosario, Marisol Rosario y Carmelo Méndez.

Agradezco el tiempo compartido con los apreciados profesores de la UPV/EHU. Inmaculada Maiz, Esteban Anchústegui, Vicente Camino, Carlos Castaños y Nicanor Ursúa. A las apreciadas Irene y María José por su amable y decidida colaboración.

El ánimo constante y el apoyo de los Doctores Francisco Javier Caballero y Carmen González Murúa fue decisivo para concretar esta producción y toda la maravillosa experiencia que estamos compartiendo en esta Red Latinoamericana, a ellos mi gratitud.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción 15

1.1 La Educación Superior, Concepto, Evolución y Desarrollo 16
1.1.1 Aproximación conceptual 16
1.1.2Panorámica histórica: evolución y desarrollo 24
1.1.3 Instituciones de Educación Superior 28
1.1.4 Tendencias actuales en la Educación Superior 32
1.1.5 Contexto Dominicano de la Educación Superior 37
1.1.5.1 La Universidad Primada en República Dominicana 37
1.1.5.2 En la perspectiva de la Cooperación al desarrollo 39
1.1.5.3 En colaboración con la UPV/EHU 40

1.2 La Calidad y la Evaluación en las IES 42
1.2.1 Conceptualización y enfoques de la calidad y evaluación en la Educación Superior 44
1.2.2 Sistemas de Calidad y Evaluación en la Educación Superior 58
1.2.2.1 En Europa 60
1.2.2.2 En EEUU 62
1.2.2.3 En Latinoamérica 64

Resumen del Capítulo 66

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS

Introducción 7569

2.1 Concepto y desarrollo de evaluación 70
2.1.1 Modelos y procedimientos 73
2.1.1.1 Modelos de evaluación 74
2.1.1.2 Revisión de Programas 81

2.2 La evaluación de Programas en las IES 83
2.2.1 Surgimiento de la Evaluación de Programas en la Universidad 83
2.2.2 La Evaluación de Programas de Estudio 89
2.2.3 La investigación evaluativa 90
2.2.3.1 Desarrollo de la Investigación evaluativa 90
2.2.3.2 Finalidades de la evaluación 92

2.3 La Autoevaluación y el Autoestudio en el proceso de evaluación de programas 96
2.3.1 Autoevaluación y autoestudio 96
2.3.2 La Revisión interna y externa en el proceso de revisión de programas 99

2.4 Rol de las audiencias en los procesos de evaluación 101

Resumen del capítulo 103

CAPÍTULO III: LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE TERCER CICLO UNIVERSITARIO

Introducción 107

3.1 La formación de investigadores en la Educación Superior a través del doctorado 107
3.1.1 Programa formativo: finalidades, competencias, metodología, requisitos 111
3.1.2 La legislación universitaria de la organización de los doctorados 115

3.2 Programas de doctorado en el contexto internacional 116

3.3 Programas de doctorado en España. Marco Legal 121

3.4 Programas de doctorado en Iberoamérica 128

3.5 La Formación Doctoral y la Cooperación Internacional. Modalidades 139

3.6 La evaluación de programas de doctorado 145

3.6.1 Aproximación conceptual 145
3.6.2 Estudios Reputacionales 145
3.6.3 Estudios de satisfacción 147

3.7 Evaluación de programas doctorales 151

3.8 Calidad de programas doctorales 157

3.9 Legislación universitaria de la evaluación del doctorado 166

3.9.1 Normativa sobre elaboración y aprobación de propuestas de doctorado 2010-2011 166
3.9.2 Normativa en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) 169

Resumen del capítulo 172

CAPÍTULO IV: MÉTODO

Introducción 177

4.1 Objetivos 178

4.2 Método 178

4.3 Elección del modelo: Audiencias implicadas 179

4.4 Diseño del estudio 180

4.5 Procedimiento 181

4.6 Muestra 182
4.6.1 Características académicas y sociológicas de los estudiantes y doctorandos 184
4.6.2 Características académicas y sociológicas de los profesores 186

4.7 Instrumentos de medida 189
4.7.1 Cuestionarios y características técnicas de las escalas incluidas en los mismos 190
4.7.1.1 Cuestionario a estudiantes 190
4.7.1.2 Cuestionario a profesores 192

4.7.2 Entrevistas 195
4.7.2.1 Entrevistas a doctorandos y doctores 195
4.7.2.2 Entrevistas a Directores de tesis 196
4.7.2.3 Entrevistas a Asistentes Administrativos 196

4.8 Instrumentos para análisis documental 196

4.9 Análisis de datos 197
4.9.1 Análisis cuantitativos 197
4.9.2 Análisis cualitativos 197

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Introducción 201

5.1 Escala de Satisfacción con los Cursos recibidos/impartidos, información cuantitativa 203
5.1.1 Estudiantes 203
5.1.1.1 Programa DES 204
5.1.1.2 Programa FMG 206
5.1.1.3 Programa SDED 209
5.1.1.4 Análisis resultados de los estudiantes de los tres programas 210
5.1.2 Profesores 214
5.1.2.1 Programa DES 216
5.1.2.2 Programa FMG 219
5.1.2.3 Programa SDED 220
5.1.2.4 Análisis de los resultados de los profesores de los tres programas 221

5.2 Entrevistas y preguntas abiertas. Información cualitativa 229
5.2.1 Estudiantes, doctorandos y doctores 229
5.2.1.1 Entrevistas 230
A. Programa DES 230
B. Programa FMG 231
C. Programa SDED 231
5.2.1.2 Preguntas abiertas 232
A. Estudiante ADDES2 233
B. Estudiante CJDES3
C. Estudiante EDSD4
D. Estudiante DEDES4
E. Estudiante DEFMG3
F. Estudiante CEFMG2
G. Estudiante ADFMG1
H. Estudiante EASDA5
I. Estudiante BDDES1
J. Estudiante EBSDB6
5.2.1.3 Síntesis de entrevistas y preguntas abiertas 242

5.2.2 Profesores y Directores de tesis 245
5.2.2.1 Entrevistas 245
A. Programa DES 245
B. Programa FMG 247
C. Programa SDED 248
5.2.2.2 Preguntas abiertas 250
5.2.2.3 Síntesis 257

5.2.3 Síntesis comparativa de las entrevistas a doctorandos , doctores, y directores de tesis 263
5.2.3.1 Análisis por Programa 264
5.2.3.2 Análisis conjunto 267

5.2.4 Informe de los coordinadores de los programas 269
5.2.5 Informe del Personal Administrativo de los programas 273
5.2.6 Entrevista de Autoridades relacionadas con los programas UPV-EHU 274

5.3 Puntos fuertes y puntos débiles de los Programas 278
5.3.1 De los estudiantes y doctorandos 278
5.3.2 De los profesores y directores de tesis 280
5.3.3 A modo de síntesis global 283

5.4 Eficacia y eficiencia de los Programas 284

Resumen del capítulo 289

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Introducción 297

6.1 Observaciones más relevantes 298
6.1.1 Convenios de doctorados transnacionales 299
6.1.2 Fortalezas y debilidades 301
6.1.2.1 Desarrollo de los Programas: gestión, oferta, diseño, recursos y financiamiento 301
6.1.2.2 Impacto del proceso formativo en los participantes-fase presencial- fase de investigación 302
6.1.2.3 Desarrollo de la tesis doctoral 303
6.1.2.4 Competencias y desempeño de los estudiantes y profesores 305

6.2 **Limitaciones y prospectiva** 306

6.3 **Observaciones a propósito de las propuestas de mejora** 309

REFERENCIAS 311

ANEXOS

Anexo I : Cuestionarios utilizados en la primera etapa 333

A. Estudiantes
B. Profesores
C. Coordinadores

Anexo II : Protocolo entrevistas utilizadas en la segunda etapa 347

A. Doctorados - Doctores
B. Directores de Tesis
C. Administrativos
D. Funcionarios
E. Programas
F. Convenios

Anexo III : Relación de matrices para análisis de entrevistas 357

Doctorandos - individuos conjuntos
Directores - individuos conjuntos

Anexo IV: Instrumentos cuantitativos para la recogida de información 363

Tabla 7.1-7.10
Tablas ANOVA

Anexo V : Relación de los cuestionarios y entrevistas respondidos por las audiencias 379

Anexo VI : 383

Tabla 7.3 Estadística
Tabla 7.5 Valoraciones Media de los resultados estudiantes.
Tabla 7.11 Medidas de asociación de Estudiantes y el ETA
Tabla 7.12 Resultado Media de profesores por dimensiones según programa

Anexo VII: 389

Matriz 5.15 :Valoraciones Cualitativas de los directores de tesis DES
Matriz 5.16 : Sugerencias de mejora de los directores de tesis
Matriz 5.17 : Valoraciones Cualitativas de los directores de tesis FMG
Matriz 5.18 : Valoraciones Cualitativas de los directores de tesis SDED
Matriz 5.21 : Síntesis comparativa de los doctorandos, doctores y directores de tesis Programa DES
Matriz 5.22: Síntesis comparativa de los doctorandos, doctores y directores de tesis Programa FMG

Matriz 5.23: Síntesis comparativa de los doctorandos, doctores y directores de tesis Programa SDED
Matriz 5.24: Respuesta de los coordinadores UPV/EHU
Matriz 5.25: Respuesta de los coordinadores de la UASD
Matriz 5.26: Síntesis estructurada de los coordinadores UASD- UPV/EHU
Matriz 5.27: Entrevista personal administrativo: UPV-EHU/UASD

Anexo VIII: 409

Matriz 5.1: Respuesta doctorandos y doctores Programa DES
Matriz 5.2 : Respuesta doctorandos y doctores Programa FMG
Matriz 5.3: Respuesta doctorandos y doctores Programa SDED
Matriz 5.4 : Sugerencias de los doctorandos a los estudiantes
Matriz 5.5 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante addes2 -DES
Matriz 5.6 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante cjdes3 -DES
Matriz 5.7 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante bddes1 -DES
Matriz 5.8 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante dedes4 -DES
Matriz 5.9 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante defmg3-FMG
Matriz 5.10 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante cefmg2 -FMG
Matriz 5.11 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante adfmg1–FMG
Matriz 5.12 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante easda5–SDED
Matriz 5.13 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante edsd4–SDED
Matriz 5.14 : Análisis preguntas abiertas, cuestionario de estudiante ebsdb6-SDED

Anexo IX: 417

Cuadro 5.4: Relación, características académicas, directores de tesis
Matriz 5.28: Análisis preguntas abiertas Prof.-Dir. Tesis easded02
Matriz 5.29: Análisis preguntas abiertas Prof.-Dir. Tesis agdes01
Matriz 5.30: Análisis preguntas abiertas Prof.-Dir. Tesis vcdes01
Matriz 5.31: Análisis preguntas abiertas Prof.-Dir. Tesis ogfmg02
Matriz 5.32: Análisis preguntas abiertas Prof.-Dir. Tesis nufmg01
Matriz 5.33: Análisis preguntas abiertas Prof.-Dir. Tesis fjcsd03

Anexo X: 421

Carta descriptiva Programas Doctorado UPV/EHU - UASD SDED
Carta descriptiva Programas Doctorado UPV/EHU - UASD FMG
Carta descriptiva Programas Doctorado UPV/EHU - UASD DES
Matriz 5.34: Instrumento análisis de los convenios UPV/EHU - UASD
Lista de tesis doctorales egresados UPV/EHU
Algunas Reglamentaciones MESCyT, UASD
Red Latinoamericana Programas Doctorales UPV/EHU

Anexo XI: 433

Cuadro 5.6- 5.16 : Puntos fuertes y puntos débiles DES, FMG, SDED

CUADROS

Cuadro No. 1.1	Algunas claves históricas en la Educación Superior	24
Cuadro No. 1.2	Algunas tendencias de las IES	33
Cuadro No. 1.3	Evolución Histórica del Concepto Calidad	45
Cuadro No. 1.4	Relación Modelos de Calidad: Origen y base metodológica	49
Cuadro No. 1.5	Relación agencias de Evaluación-Acreditación Latinoamericana	64
Cuadro No. 2.1	Etapas históricas de la Evaluación Educativa	71
Cuadro No. 2.2	Algunos de los modelos de evaluación surgidos en la etapa de expansión y de profesionalización(tomada de Perales, 2005:110)	76
Cuadro No. 2.3	Cronología de la Evaluación Institucional universitaria en España	87
Cuadro No. 2.4	Ventajas y desventajas de los autoestudios	99
Cuadro No. 2.5	Relación de ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas	100
Cuadro No. 3.1	Principales problemas en la formación de investigadores	111
Cuadro No. 3.2	Competencia Científica. Indicadores	112
Cuadro No. 3.3	Relación modalidad de programa de doctorado en los Países Europeos. 2006	119
Cuadro No. 3.4	Dimensiones del Desarrollo de Programas Doctorales	155
Cuadro No. 3.5	Estos indicadores se clasifican de la siguiente manera:	156
Cuadro No. 4.1	Relación de contenido	194
Cuadro No. 5.1	Las cuestiones de mayor a menor significación: ETA	212
Cuadro No. 5.2	Valores de Eta	223
Cuadro No. 5.3	Sugerencias a doctorandos por directores de tesis	250
Cuadro No. 5.4	Participación profesores diseño del programa	250

TABLAS

Tabla No. 3.1	Relación de programas doctorales de IES por país	129
Tabla No. 3.2	Instituciones con mayor oferta de programas de doctorado	130
Tabla No. 3.3	Dimensiones y criterios de evaluación tesis	152
Tabla No. 3.4	Campos de estudios programas doctorales bienio 1991-1993	153
Tabla No. 4.1	Relación audiencias de los programas de 3er. Ciclo UPV/EHU-UASD Sede	183
Tabla No. 4.2	Relación estudiantes por año de comienzo según Programa	184
Tabla No. 4.3	Relación profesores por año de comienzo según Programa	184
Tabla No. 4.4	Relación de estudiantes por programa según año de comienzo y ocupación	185
Tabla No. 4.5	Relación de estudiantes por programas según edad y año de comienzo	185
Tabla No. 4.6	Distribución de estudiantes por programa según sexo	186
Tabla No. 4.7	Relación de profesores por edad y por año de comienzo, según programa	186
Tabla No. 4.8	Tabla de contingencia sexo por año de comienzo, según programa	187
Tabla No. 4.9	Tabla de contingencia sexo por año de comienzo, según programa	187

Tabla No. 4.10	Tabla de contingencia por años de experiencia de doctorado, por año de comienzo, según programa	188
Tabla No. 4.11	Dimensiones y sub-dimensiones del cuestionario de estudiantes	191
Tabla No. 4.12	Coeficiente Alfa de Cronbach de las dimensiones y sub-dimensiones. Cuestionario a Estudiantes	191
Tabla No. 4.13	Dimensiones e ítems del cuestionario de profesores	192
Tabla No. 4.14	Coeficiente Alfa de Cronbach de cada una de las dimensiones y sub-dimensiones. Cuestionario a profesores	193
Tabla No. 5.1	Distribución de los estudiantes según año de comienzo por programa	204
Tabla No. 5.2	Media de los resultados de estudiantes por dimensiones según programas	208
Tabla No. 5.3	Relación profesores por año de comienzo según programas	214
Tabla No. 5.4	Resultado medias profesores por dimensiones según programa	216
Tabla No. 5.5	Relación medias por programas según sub-dimensiones	218
Tabla No. 5.6	Medidas de asociación	223
Tabla No. 7.1	Análisis estadísticos de las Escalas de satisfacción, estudiantes, profesores.	364
Tabla No. 7.2	Modelo de distribución y potencial discriminantes de los ítems del cuestionario de estudiantes.	364
Tabla No. 7.3	Modelo de distribución y potencial discriminante de los ítems de cuestionarios a profesores	365
Tabla No. 7.6	Correlación entre los ítems de valoración general (IT27, IT28) y los demás ítems del cuestionario de profesores	366

ESQUEMAS

Esquema No. 5.1	Coincidencias de los doctorandos de los tres programasen sugerencias de mejora	244
Esquema No. 5.2	Las opiniones sobre los cursos en cuanto a oferta, organización, contenidos y sobre la relevancia que tienen para la tesis doctoral	257
Esquema No. 5.3	Desarrollo de la tesis	258
Esquema No. 5.4	Directores de tesis	260
Esquema No. 5.5	Sugerencias de los directores de tesis	260
Esquema No. 5.6	Coincidencias de los directores de tesis de los tres programas en sugerencias de mejora	262

GRÁFICOS

Gráfico No. 1.1	Los Cuatro pasos importantes del modelo Deming: planificar, hacer, verificar, actuar	47

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes, Importancia y Justificación del Estudio

La importancia y lo que hace relevante esta investigación es que corresponde a la decisión de la UPV/EHU de orientar algunos trabajos de tesis con una línea de investigación sobre evaluación de programas de 3er. Ciclo en los países latinoamericanos. En esta línea se están desarrollando varios proyectos con una metodología común y sobre todo una instrumentación común. Se trata de aportar avances metodológicos en el conocimiento de los factores determinantes del éxito/fracaso de los estudios de doctorados llevados a cabo por la UPV/EHU en diversos campus de Latinoamérica.

Para edificar al lector, se presentan los principios fundamentales de la evaluación respondente, parafraseando a Stake: las evaluaciones deben ayudar a las audiencias (estudiantes, profesores, directores de tesis y coordinadores de programa) a tomar consciencia, a observar y mejorar lo que están haciendo. Las evaluaciones deben describir los programas, sus antecedentes y sus resultados. Los hallazgos secundarios y los efectos secundarios deben ser tan estudiados como los efectos buscados.

De parte de los evaluadores es importante recopilar, analizar y reflejar los juicios de valor de las personas interesadas en el objeto de la evaluación. Se debe evitar la presentación de conclusiones finales resumidas.

Los propósitos de una evaluación para ser alcanzados deben ser completados con métodos diversos como los subjetivos. No bastan los test regulares por sí mismos, son insuficientes para satisfacer las exigencias de un proceso de evaluación.

La presente investigación evaluativa constituye una aproximación para conocer cómo se han desarrollado los programas doctorales impartidos por la Universidad del País Vasco, Euskal

Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), de la República Dominicana.

La investigación se ha centrado en la opinión de las audiencias implicadas, por el interés de conocer en qué condiciones y cómo se han formado los alumnos y las alumnas en los programas ofertados, con el fin de proponer mejoras en los próximos programas.

El interés por la valoración de la calidad en los programas de postgrado es un tema de actualidad, forma parte prioritaria en las políticas educativas de las universidades y ministerios que se ocupan de la Educación Superior.

Hace unos meses, la UASD finalizó la primera etapa de la evaluación institucional y en ese sentido los resultados de esta investigación permitirán manejar informaciones relevantes sobre los programas doctorales y servirán de base para la mejora de los programas por venir.

Los estudios de doctorado se estructuran en las universidades para ofrecer la formación específica y preparación adecuada con un riguroso trabajo que provee al doctorando métodos, técnicas, procedimientos y herramientas para a través de la realidad, ofrecer soluciones a problemas de índole científica, epistemológica, social, en fin a las necesidades sentidas de los seres humanos.

Las universidades deben ocuparse de ofrecer planes y programas de estudios con excelencia que formen adecuadamente a sus investigadores para fomentarla creación de conocimientos. En el artículo 39 de la Ley de Ordenamiento Universitario 6/2001, se menciona que la investigación se concibe como fundamento de la docencia, es soporte de la transferencia social de conocimiento, se visualiza como medio para alcanzar el progreso en una comunidad y como se conoce; es una función esencial de las universidades.

Así las cosas y conscientes de la importancia que representa la universidad y la investigación para el desarrollo de las sociedades, se pretende contribuir al fomento de la mejora continua y de la calidad de los mismos.

El trabajo que se presenta es un estudio contextualizado sobre los programas de doctorado de la UPV/EHU, impartidos en la UASD. Se estructura este documento en cinco capítulos. Los dos primeros definen el marco teórico-conceptual en el que se sostiene la base del proyecto; se desarrollan los conceptos y elementos más importantes sobre la calidad y la evaluación, enfocados en la Educación Superior.

En el capítulo tres se analizan los programas de doctorado recogiendo el marco legislativo y la cooperación externa en los que se inscriben estos estudios en las universidades españolas, centrado en la UPV/EHU, agotando un recorrido breve por las normativas que regulan su funcionamiento académico y administrativo y su requerimiento de calidad. En ese mismo orden el capítulo cuatro presenta una panorámica sobre el método utilizado para el abordaje de esta investigación.

El capítulo siguiente consiste en la exposición del estudio empírico realizado sobre los programas ofertados por la UPV/EHU en la sede central de la UASD. Dicho estudio ha sido circunscrito a estos programas porque aunque se han ofrecido durante una década, no han sido evaluados. Refiere, además, el análisis, discusión y conclusiones con las recomendaciones que orientarán con la mejora continua de los programas que se oferten en el porvenir.

El significado del término evaluación es complicado, toda vez que se ha ido moviendo en diferentes campos y abarca cada vez más dimensiones, esto es, ha evolucionado y continúa en constante cambio.

La realización de una evaluación de programas doctorales entraña una serie compleja de intervenciones, desde la necesidad de atender tanto a su desarrollo como a sus resultados y al contexto en el que se ejecutan.

En ese sentido, se ha considerado para este estudio delimitar bienios concretos en una sola universidad, no obstante la UPV/EHU está impartiendo programas de tercer ciclo en universidades de unos 12 países latinoamericanos. Esta decisión facilita analizar el proceso de formación a través de los cursos y seminarios de los tres programas elegidos para esta investigación, y una mirada al proceso de elaboración de la tesis doctoral.

La evaluación de los programas se desarrolló en dos momentos: la búsqueda y recogida de información donde se utilizó diferentes fuentes e informantes que requieren diversas técnicas e instrumentos; análisis y la revisión de documentos soportes de este histórico proyecto de desarrollo y cooperación. La información se organiza en tres bloques: las valoraciones sobre el programa con sus cursos y seminarios; las características contextuales y organizativas y el proceso de elaboración de la tesis doctoral. Se presentan también informaciones facilitadas por los directivos de los programas sobre planes de estudio y el marco legislativo-administrativo y sus resoluciones que apoyan la ejecución de los programas de tercer ciclo de la UPV/EHU en la República Dominicana.

Es importante señalar que más allá del cumplimiento de los requisitos para el doctorado, el tópico escogido para la investigación de esta tesis tiene una gran importancia para la autora. Como vicerrectora de Investigación y Postgrado de la UASD, en el trienio 2008-2011, hube de asumir el compromiso para la mejora continua y la búsqueda permanente de la calidad en las áreas más estratégicas de nuestra universidad, además de apoyar la formación de doctores.

Ser alumna de este programa doctoral en Psicología y Educación con apoyo de la UPV/EHU, me permite consolidar los conocimientos adquiridos en las maestrías realizadas en otras áreas afines. Estos estudios doctorales han profundizado mis conocimientos en el campo de la investigación educativa y evaluativa.

En el ámbito académico, la necesidad de evaluación de las instituciones, sus servicios y programas es un presupuesto necesario para avanzar en la consolidación de una verdadera cultura de la evaluación que permita, tanto a los individuos como a las organizaciones, participar de una manera más clara y comprometida en el mejoramiento constante de los proyectos educativos, de las actuaciones concretas, de la rentabilidad de los recursos de todo tipo que pone en juego y sobre todo consolidar la formación de los talentos humanos.

La Universidad del País Vasco no ha podido sustraerse a la corriente de evaluación esbozada como signo de estos tiempos, donde se destaca de manera especial, la necesidad de evaluar si los servicios desarrollados en el seno de la universidad cumplen los objetivos previstos en los distintos programas establecidos.

Los programas doctorales desarrollados dentro del marco de los convenios firmados entre instituciones constituyen una base importante para el fomento de la cooperación externa. Es deseable que los procesos de gestión y de ejecución de los programas doctorales sean evaluados sistemáticamente para reorientar, mejorar y/o asegurar la calidad de cada una de las actividades que desarrollan los programas de doctorado. La UPV/EHU en este momento imparte cuatro (04) programas de doctorado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que se han evaluado para conocer cómo se están ejecutando y cuál es el nivel de satisfacción en la opinión de los estudiantes, de los profesores y los directores de tesis doctoral. Conocer, asimismo la opinión de los coordinadores de programas, y del personal de apoyo administrativo.

Se trata de un proyecto de investigación evaluativa que pretende arrojar resultados específicos en los estudios de 3er. Ciclo (doctorado) que se realiza desde el año 1999 a la fecha, sustentados en convenios entre la UPV/EHU y la UASD en su sede central.

El estudio reviste importancia porque permitirá iniciar una línea de investigación evaluativa en el área de programas de 3er. Ciclo universitario que propiciaría interacciones, espacios de reflexión en torno a los doctorados impartidos por la UPV/EHU en América Latina.

Estas reflexiones pudieran enfocarse en resultados e impacto de estos programas en los alumnos y la incidencia en su quehacer académico: en la actividad docente, investigadora y extensionista.

En otro tenor, de importancia focal para los intereses institucionales de la UPV/EHU y de sus departamentos Psicología Evolutiva, Psicodidáctica, Derecho Constitucional, Administrativo y Filosofía del Derecho, Economía Aplicada I y Sociología, para dar una mirada a las fortalezas y debilidades con sus líneas de mejora de los programas que se imparten en América Latina, desde la valiosa opinión de las audiencias implicadas.

Estas informaciones pudieran servir de base para estudios comparativos, para las alianzas y colaboración de las más de doce universidades de la Red Latinoamericana de Doctorados lideradas por la UPV/EHU.

2. Contexto de la Investigación

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) es una institución pública, autónoma y descentralizada del Estado, dotada de plena capacidad jurídica de acuerdo a la Ley 57-78, promulgada por el Poder Ejecutivo el 31 de diciembre de 1961 (Artículo I, del Estatuto Orgánico). Desarrolla sus actividades a través de una sede central y centros universitarios distribuidos en todo el país. Actualmente cuenta con una matrícula de 180,000 estudiantes de grado y de postgrado. Con 3,000 profesores, y 4,000 servidores de apoyo administrativo, está conformada por nueve (09) facultades organizadas en escuelas e institutos y centros regionales universitarios que en este momento son 14 funcionando y 4 extensiones.

De acuerdo a informaciones de la Oficina de Convenios de la UASD, los programas de doctorados ofrecidos mediante convenios entre universidades extranjeras y la UASD, se inician en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas en el año 1999 con la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Universitatea y el doctorado Sociedad Democrática, Estado y Derecho.

Continúan con la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales donde se ofrece el doctorado Dimensiones Económica y Social: retos frente a la Globalización (2002), otros programas de doctorado impartidos por la UPV/EHU desde el 2005 son: en la Facultad de Humanidades son el doctorado en Filosofía en un Mundo Global y en el Centro Universitario Regional del Nordeste -CURNE- San Francisco de Macorís, se desarrolla el programa en Psicología y Educación.

Doctorado Sociedad Democrática, Estado y Derecho

El programa de doctorado surge mediante acuerdo de cooperación entre la universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, con el fin de incrementar el nivel de profesionales en las áreas de las ciencias jurídicas y políticas con el grado de Doctor por la UPV/EHU, contribuyendo así con la comunidad jurídica dominicana, dentro del marco de intercambios académicos entre el País Vasco y Latinoamérica. Hasta el momento lleva varias ediciones (1999-2001), (2001-2003), (2003-2005), (2005-2007) y (2007-2009).

Este es un programa bianual que consta de cursos cuya superación habilita para realizar tesis doctoral en cualquier universidad del Estado español.

En el primer año se desarrolla la docencia presencial, constituida por veintiún (21) créditos impartida por la totalidad del profesorado que conforma el programa. Cada crédito supone diez (10) horas presenciales de docencia, con asistencia obligatoria, siendo ésta junto con el trabajo de los materiales indicados por cada docente las únicas condiciones para superar este primer curso.

El segundo curso consta de doce (12) créditos cuya relación exige la realización de un trabajo de investigación dirigido por un(a) de los(as) docentes del programa. La superación de estos doce (12) créditos completa la formación que permite presentarse a la prueba de "suficiencia investigadora".

La prueba de suficiencia investigadora consta de dos partes. La primera consiste en la exposición oral de uno de los cursos presenciales recibidos. La segunda consiste en la defensa oral y pública del trabajo de investigación. Esta prueba la evalúa un tribunal de tres miembros constituidos para tal efecto, a partir de la cual está apto para iniciar la elaboración de su tesis doctoral. Este programa en 5 ediciones tiene matriculadas 111 alumnos y alumnas y en él interactúan 40 profesores. Han leído sus tesis doctorales siete participantes, ya egresados de los tres primeros bienios.

Doctorado en Filosofía en un Mundo Global

Ejecutado entre la Universidad del País Vasco y la Universidad Autónoma de Santo Domingo, este doctorado está dirigido a filósofos y a licenciados que tengan preocupaciones en el ámbito de la reflexión contemporánea, por lo que pueden ser admitidos, los licenciados en Pedagogía, Filosofía y Ciencias de la Educación, Geografía e Historia (arte), Pedagogía con Orientación Educativa, Ciencias de la Educación (filosofía), Ciencias Políticas y Sociología, Ciencias Políticas y Económicas, en Ciencias Químicas, Filosofía y Letras, Derecho, Humanidades.

La estructura del programa consta de un período de docencia distribuido en siete cursos o seminarios de tipo fundamental con un total de veintiún (21) créditos con carácter optativo y un curso de tipo metodológico con valor de tres (03) créditos y un período de investigación con valor de doce (12) créditos con las líneas de investigación en: Historia Percepción Pública del Conocimiento Científico-Tecnológica, la Estética en la Época de la Globalización, Racionalización Científica e Interculturalidad, Teorías Hermenéuticas (catálogo entregados a los alumnos).

La denominación del Certificado-Diplomado de Estudios Avanzados presenta propuesta de titulación tales como: Historia de la Filosofía, Historia de la Filosofía en un Mundo Global, Filosofía del Conocimiento y Valores, Epistemología, Percepción Pública del Conocimiento Científico Tecnológico, enmarcados en el área del conocimiento de la Filosofía. Se inició en el 2005, lleva tres ediciones. La última edición está reglamentada por el acuerdo de Bolonia.

Todos los docentes del programa pertenecen a la universidad ofertante. A la fecha han leído la tesis doctoral tres (3) doctores.

Doctorado en Economía y Sociología

Desde el bienio 2002-04 en la UASD (Santo Domingo, República Dominicana) se imparte el programa de doctorado de la UPV/EHU "Dimensiones económica y social de la globalización: nuevas orientaciones de las intervenciones públicas", coordinado por los departamentos de Economía Aplicada I y Sociología de la UPV/EHU, en colaboración con otros departamentos.

Este programa se ha transformado, siguiendo las directrices de Bolonia de la Unión Europea y el plan estratégico de internacionalización de nuestra Universidad, en un Máster Oficial de Postgrado conducente al Doctorado de la UPV/EHU, denominado "Globalización, procesos sociales y políticas económicas", que se ofertará en la UASD (y en otras universidades latinoamericanas) el próximo curso 2008-2009. En este máster participarán 16 profesores/as de la UPV/EHU y otros 13 docentes de la Universidad Pública de Navarra, la Universidad de Deusto, la Universidad de Vigo, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Valencia, the University of Manchester, George-August Universität Göttingen o el Banco Europeo de Inversiones.

Entre los resultados académicos de los programas de doctorado desarrollados hasta la fecha podemos citar los siguientes: seis (6) doctores egresados del programa, interaccionan 29

profesores y unos 32 alumnos y alumnas de Economía y 19 en Sociología. Esta es la realidad hasta principios del 2009. En este momento los programas que iniciarán luego de este tiempo tienen las modalidades sugeridas y aprobadas en la Unión Europea y sus universidades, el nombrado acuerdo de Bolonia. Esto es que los programas de formación de tercer ciclo, luego de la licenciatura, inician a partir de un programa de maestría de 60 créditos obligatorios y a seguidas se desarrolla la tesis doctoral con una línea de investigación pertinente y un director de tesis para esos fines.

3. Planteamiento del problema

Dadas las condiciones que se producen en el escenario mundial en general y en particular de la Sociedad del Conocimiento y frente a los compromisos asumidos por los responsables de conducir las principales Universidades Públicas de Latinoamérica (LA), interesa obtener información sobre la formación en docencia y en investigación, como componentes importantes de los programas de Doctorado que se imparten a través de los convenios firmados por la Universidad del País Vasco con la Universidad Autónoma de Santo Domingo desde 1999.

Se parte del supuesto de que el desarrollo de los programas doctorales de la Universidad del País Vasco y la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Sede, con estudiantes de la UASD contribuyen al logro de competencias en docencia y en la actividad investigadora. No se han realizado valoraciones en ese sentido a diez años de implantarse estos programas, y en ese tenor, interesa conocer si las competencias adquiridas por los y las estudiantes de los programas de la UPV-UASD, inciden en la actividad docente y la actividad investigadora.

Motiva una valoración en las opiniones de los y las estudiantes de los programas, las consideraciones de los coordinadores, profesores, de los directores de tesis doctorales y de administrativos orientados a las siguientes cuestiones:

¿Cómo perciben los estudiantes y doctorandos su formación?, en relación al programa

¿Cómo valoran las categorías del proceso docente-investigativo?

¿Cómo valoran la experiencia e impacto del programa doctoral en su desempeño?

¿Cuál es la percepción de los directores de tesis y profesores respecto a la pertinencia e impacto del Programa? ¿Se han cumplido los convenios entre la UPV/EHU y la UASD?

¿Cómo ha impactado a los profesores y directores de tesis el programa doctoral en la relación con los estudiantes y doctorandos?

¿Cuál es la opinión de las audiencias implicadas sobre la organización y coordinación de los procesos en las distintas fases del programa?

¿Qué ha ocurrido en cuanto al desarrollo de la tesis?

¿Han contado con la infraestructura y dotación de instrumentos, equipos necesarios para el desarrollo de la docencia y de la fase de investigación?

¿Cuáles son las propuestas de mejora en opinión de los implicados en los programas?

Las opiniones para analizar los diferentes componentes del proceso enseñanza-aprendizaje del programa doctoral, desde la mirada de los estudiantes y de los profesores; los aportes del programa y la valoración de los doctorandos y directores de tesis sobre los estudios doctorales y sus sugerencias de mejora son parte de los resultados que pretendemos aportar con este estudio.

Para dar respuesta a estas cuestiones, los objetivos asumidos se desarrollan a partir del propósito de evaluar los programas de 3er. Ciclo universitario de la Universidad País Vasco y la Universidad Autónoma de Santo Domingo, sede central.

CAPÍTULO I:

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción 25

1.1 La Educación Superior, Concepto, Evolución y Desarrollo 26
1.1.1 Aproximación conceptual 26
1.1.2Panorámica histórica: evolución y desarrollo 33
1.1.3 Instituciones de Educación Superior 37
1.1.4 Tendencias actuales en la Educación Superior 41
1.1.5 Contexto Dominicano de la Educación Superior 46
1.1.5.1 La Universidad Primada en República Dominicana 46
1.1.5.2 En la perspectiva de la Cooperación al desarrollo 47
1.1.5.3 En colaboración con la UPV/EHU 48

1.2 La Calidad y la Evaluación en las IES 52
1.2.1 Conceptualización y enfoques de la calidad y evaluación en la Educación Superior 52
1.2.2 Sistemas de Calidad y Evaluación en la Educación Superior 65
1.2.2.1 En Europa 67
1.2.2.2 En EEUU 69
1.2.2.3 En Latinoamérica 71

Resumen del Capítulo 73

INTRODUCCIÓN

Si se menciona la educación, necesariamente hay que dar una mirada a la calidad. En estos tiempos el concepto educación es vinculante a la calidad, a la equidad y a la pertinencia. De calidad, se conversa, se analiza, se comenta, todos aspiramos a tener calidad en el desempeño y en las acciones que se ejecutan. La calidad debe estar presente en las ejecutorias del entorno y en el ámbito de nuestro propio desarrollo.

Este capítulo pretende exponer una serie de temas y apartados que se relacionan con el concepto y contexto de la Educación Superior. Su evolución y desarrollo desde una panorámica histórica y algunas pinceladas de las instituciones y las tendencias actuales. Se recrean la calidad y evaluación de la Educación Superior y los diferentes enfoques y modelos Europeos, Norteamericanos y los de América Latina en particular el caso de la República Dominicana.

Se ha considerado dentro del contexto dominicano mencionar la cooperación al desarrollo, dado que todos los programas de formación doctoral se sustentan en convenios particulares entre la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y las tres (3) facultades de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), donde son ejecutados.

1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CONCEPTO, EVOLUCIÓN Y DESARROLLO

1.1.1 Aproximación conceptual

La definición adoptada por la UNESCO en su conferencia *la Educación Superior en el siglo XXI, visión y acción* UNESCO (1998: 2), *Todo tipo de estudios de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanzas que estén acreditadas por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior*, expresa que la actividad investigadora debe ser el norte hacia dónde dirigir la enseñanza superior.

Mientras que la Educación Superior de postgrado se define como el proceso sistemático de aprendizaje y productividad intelectual en un contexto institucional, que realizan los individuos con un grado profesional, universitario, a fin de optar por un título académico avanzado Morlés (2004) y Álvarez (1996).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) instituciones desde donde se forman profesionales de grado, de postgrado e investigadores en diversas áreas de conocimiento, elaboran su misión y administran procesos, actividades y tareas con su propia coherencia y propósito: la universidad tiene la misión y el rol de formar de manera integral al ser humano y es la única institución que ayuda y capacita para alcanzar progreso.

El concepto de *Educación Superior* (enseñanza superior o estudios superiores) se refiere al proceso, los centros y las instituciones educacionales que están después de la educación secundaria o media. La Educación Superior tiene tres aspectos fundamentales que son: la docencia, la investigación y la extensión. Su misión principal es contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad UNESCO (1998), por ese motivo, tiene una importancia extraordinaria para el avance de los pueblos. Para alcanzar este desarrollo y que el mismo sea sostenible, como se decía anteriormente, depende mucho de que esta educación sea de calidad.

La Educación Superior, a través de la función de investigación y extensión, tiene el compromiso de apoyar en la solución y resolución de grandes problemas que perturban la calidad de vida y el bienestar de nuestras comunidades.

La responsabilidad social de las IES, entraña darle respuesta a los desafíos que están claramente planteados en los múltiples encuentros de los entendidos y responsables de la formación de talentos humanos del tercer ciclo (estudios doctorales).Los temas al interior de la IES son diversos y están determinados por aspectos sociales, económicos, culturales y científicos.

Estos desafíos que se inscriben como parte de la responsabilidad social de las IES implican apoyar desde la academia a mejorar: la calidad del agua, la energía renovable, la seguridad ciudadana, la seguridad alimentaria, la salud pública, el cambio climático, el ordenamiento territorial, el diálogo intercultural, los temas de género y violencia, entre otros. Son problemas tan importantes que si no se producen respuestas para resolverlos con el apoyo de la academia se tornaría casi imposible asumir el acápite 3 de la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009), *la libertad académica debería aumentar su foco interdisciplinario y promover pensamiento crítico y activar la ciudadanía que contribuya al desarrollo y al avance de la sostenibilidad del desarrollo, la paz, el bienestar, la realización de los Derechos Humanos incluyendo la equidad y género*.

La Educación Superior debe…*contribuir a la educación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia… mayor información, apertura y transparencia en relación con las diferentes misiones y el comportamiento como institución*… (Acápites 4 y 5 -2009-).

A partir de una reflexión intensa tenemos la convicción de que solo es posible hacer realidad lo supradicho asumiendo desde la gestión de las IES la calidad como eje transversal que acompañe junto a la equidad y el manejo ético todos los procesos académicos de la

enseñanza, la actividad investigadora, la administración y la forma de vincularse a la sociedad mediante los servicios.

En la Educación Superior existe una problemática general que se ha ido deteriorando a medida que avanza el tiempo. Según algunos autores (Méndez, 2000; Brünner, 1997; Shwartzman, 1996), una de las causas es el crecimiento de la matrícula de parte de usuarios con condiciones de precariedad; que se explica por los bajos niveles de preparación académica, que traen del sistema de educación del pregrado. Es sin lugar a dudas preocupante el desempeño de los docentes que atentan contra la calidad del sistema, junto a otros elementos como los métodos de enseñanza y aprendizaje, la infraestructura (biblioteca, laboratorios, ambiente para estudio, servicios sanitarios y todo tipo de recursos didácticos innovadores); que muestran un franco deterioro.

Es en este orden que el tema de la calidad ha asumido un papel protagónico y más que eso es preocupación de primer orden de los que gerencian las IES. Es de suponer que el hecho de importantizar la calidad después de un sopesado análisis de la diversificación de la demanda que hay es cualitativamente distinta, como ejemplo apuntaba Brünner (1999) nacen actividades que antes no se conocían ligadas al manejo del ambiente y su protección, las ligadas a la industria de las TICs, entre otras.

Esto nos revela que desde una visión global-integral, la calidad de la docencia es resultado de procesos que deben ser implementados con esmero y dedicación para arribar a mejores resultados finales. Es decir que las IES deben ser eficaces y obtener los resultados deseados pero con el mínimo de insumos, en otras palabras, eficientizar las IES a través del uso óptimo de recurso en beneficio del logro de los objetivos planificados (Monserrat et als, 1999, Espinoza et als 1994) parafraseado por Méndez (2000).

En relación a que la universidad debe ser productiva necesariamente ésta lo sería si es eficaz y eficiente, si genera bienes y servicios a través del empleo de recursos. Ahora bien, en el caso

de la universidad debe ser eficiente socialmente y tener la capacidad de satisfacer sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno la creciente demanda… UNESCO (2009).

Como parte del desarrollo de la oferta de las universidades, los estudios doctorales conforman la docencia de postgrado junto a las maestrías, de manera que el proceso de mejora de la calidad debe valorarse tomando en consideración tres pilares: planificación, la ejecución y la evaluación.

El rol de la Educación Superior y de la educación de postgrado formal tiene sus antecedentes en la creación de la universidad de Alemania, en 1808, cuando se concibe a la universidad como un centro formador de profesionales que contribuye a la creación, aplicación y transmisión de nuevo conocimiento. Diferentes sistemas y modelos de postgrado han ejercido su influencia en la universidad latinoamericana (de Alemania, Francia, España y Estados Unidos), lo que ha dado como resultado una versión que intenta satisfacer las exigencias del contexto latinoamericano (Brubacker y Rudy (1976); Morles (2004); Ruiz Bolívar (2001).

En este sentido, los estudios de postgrado representan la educación sistemática de mayor nivel y prestigio de una sociedad en tiempos de globalidad y transformación tecno científica mundial.

Es oportuno destacar que en la actualidad existe una creciente preocupación entre los educadores por la evaluación de los estudios de postgrado, la cual puede ser considerada como parte de la evaluación institucional y acreditación que requieren las autoridades y los miembros de la comunidad con respecto a los cambios y, así contribuir al desarrollo de una educación de calidad.

La educación de postgrado tiene sus antecedentes en los grados de Doctor, maestro o profesor, títulos que se otorgaban en las universidades del Medioevo como constancia de que un egresado de sus aulas era un hombre culto y capaz de enseñar su profesión.

Con la revolución industrial y su consecuente desarrollo tecnológico se ejercen presiones sobre las universidades para que se adapten a las nuevas corrientes y necesidades de la educación, se observa la diversificación de los estudios, profundización de contenidos y se adapta la investigación científica como base que sustenta el accionar de las mismas.

En el siglo XIX, nace la universidad moderna o científica con características interesantes de autonomía académica, integración de docencia con investigación y estudios doctorales donde debían realizarse, presentar y defender una tesis producto de una investigación científica individual. Esta universidad se convierte en modelo para la Educación Superior y en ese orden en EUA, Rusia e Inglaterra se adopta el modelo germánico.

Dentro del postgrado las principales formaciones académicas son la especialidad, la maestría, el doctorado y en cuanto a la superación profesional: curso, entrenamiento y diplomado. Todos, excepto el maestrado y el doctorado, implican profundización de conocimientos en áreas específicas.

En América Latina ha habido cambios significativos en la Educación Superior, lo que ha permitido establecer con claridad la diferencia entre los grados académicos y los títulos habilitantes para el ejercicio laboral.

El programa de doctorado, nuestro objeto de estudio, es un postgrado de alta especialización, que capacita para aplicaciones y desarrollo científico-tecnológico. Tiene como requisito una tesis doctoral comparable a nivel internacional, donde debe demostrar el doctorando la autonomía para realizar aportes científicos en un campo de estudio. Su duración es de 3 a 5 años.

Los primeros estudios de postgrados de la región latinoamericana y del Caribe datan de mediados del siglo XX y se concentraron en las áreas de ciencias sociales, humanidades y en casos limitados en las ciencias básicas. UNAM (1992).

Es importante señalar que antes de esa época los académicos se formaban en universidades de Europa y Norteamérica a través de programas de becas auspiciadas por algunas agencias de cooperación: de España (AECI), Alemania (DAHD), de Francia, de Gran Bretaña (British Council); así también la Organización de Estados Americanos (OEA); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Agencia Interamericana de Desarrollo (AID) y otras fundaciones que apoyan hasta nuestros días.

El maestrado es un proceso de formación que proporciona a los graduados universitarios un dominio de los métodos de investigación, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en el campo de que se trate, desarrollando habilidades para el trabajo docente, clínico, de investigación y desarrollo. El eje central del diseño del programa debe estar constituido por la investigación científica. La maestría deberá desarrollarse en los siguientes aspectos: actividades lectivas, actividades vinculadas al ejercicio académico y de investigación. Su duración, 2 años.

Como proceso de desarrollo en un plano micro estructural: proceso enseñanza – aprendizaje que se caracteriza por la transmisión de conocimientos, habilidades, hábitos, y a su vez el proceso de asimilación de conocimientos donde deberá darse una modificación estable de la actividad precedente, desde las formas más simples a las más complejas.

Esta actividad de postgrado se caracteriza por:

- Tener una dirección.
- Ser planificado y sistemático.
- De carácter interactivo entre profesor y alumno.
- Ocurrencia de contradicciones durante el proceso, que se articulan como fuerza motriz.
- Aprender a aprender, aprender a hacer, saber hacer.
- Enseñar a pensar con capacidad crítica y reflexiva para resolver problemas.

- Saber estar, saber ser.
- Aprender a convivir.

En lo referente a la metodología de enseñanza en el postgrado, ésta se centra en la formación de un aprendizaje significativo y la enseñanza de estrategias y habilidades de tipo cognitivo. Las estrategias instruccionales en este nivel son utilizadas y elaboradas por el profesor, se distinguen las de apoyo, en estas el profesor crea un contexto emocional motivacional para aprender y las que intervienen directamente en el proceso de aprendizaje y solución de problemas.

La estructuración de un programa de maestría ha de observar criterios entre los que se destacan el tener 60 créditos y que puede ser desarrollado a tiempo completo, tiempo compartido (por encuentro), a distancia (semipresencial). El programa suele ser diseñado en forma modular, por bloques de asignaturas, señalándose los créditos que corresponden a cada módulo y/o asignatura. Se otorga un crédito a 15 horas lectivas, el programa dedica hasta un 40% del total de créditos del programa a actividades de investigación y un 20% a actividades vinculadas al ejercicio académico. Copplind (2002).

Los programas de postgrado se sustentan en la educación como un concepto muy amplio, de carácter social, que permite la transmisión de experiencias, costumbres, actitudes, tradiciones intergeneracionales, aspectos culturales dentro de una sociedad específica.

En lo referente al concepto educación hay una vasta propuesta de destacados maestros del área según citan Guzmán-Concepción (2004). Aníbal Ponce, se refiere a la educación como el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan la mentalidad y la conducta de los niños, las condiciones de su propia existencia y realmente esta construcción es interesante y confirma que la educación es utilizada por el poder de turno en servicio de sus intereses. En otro orden, Jacobo Moquete plantea que es una función netamente humana que prepara los individuos para la vida en sociedad y para el servicio social, fundamentalmente.

Compartimos las opiniones de las autoras de que la educación como proceso social establece relaciones recíprocas con el tipo de formación social-económica en que se desarrolle y nos permitimos observar que no solo se establecen relaciones, sino que la educación se va a sostener acorde a los diversos modos de producción que se generan en un contexto social dado.

La didáctica, parte importante de la pedagogía (ciencia que estudia el proceso de la educación), se refiere al arte de enseñar, sus categorías son: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación, categorías que hemos enfocado para el estudio que nos ocupa. Al referirnos al proceso de enseñanza y la evaluación del mismo se hace referencia clara al conjunto de actividades que pretenden proyectar, orientar y dirigir las experiencias de los alumnos.

Ciertamente el proceso de enseñanza entraña una serie de cuestionamientos implícitos que deberán responder al para qué enseñamos, objetivos, qué debemos enseñar, contenidos y cómo hay que enseñar, medios de enseñanza, recursos didácticos y específicos, de manera que el profesor es el catalizador en dos grandes compromisos: servir de fuente en información y al propio tiempo organizar y dirigir el proceso de asimilación de los educandos.

Los componentes del proceso enseñanza – aprendizaje están vinculados y cada uno posee sus propias características. Los objetivos orientan a la acción educativa. El sistema de objetivos está estructurado según la opinión de especialistas cubanos y españoles, por los conocimientos, capacidades, convicciones, los sentimientos, actitudes, peculiaridades del carácter, sistema de motivos e intereses Guzmán-Concepción (2004).

En lo referente a la categoría de contenidos, deben responder a un propósito, es la parte de la actividad que debe ser asimilada en el aprendizaje, para poder alcanzar los objetivos programados. Los contenidos deben ir vinculados a los métodos y formas de enseñanza. Los métodos definen el modo de realizar las acciones del profesor. Las formas de enseñanza, son las formas organizativas del proceso docente para lograr los objetivos.

1.1.2 Panorámica histórica: evolución y desarrollo

La Educación Superior está consignada como el bien más preciado que poseen los países para asegurar y garantizar un auténtico desarrollo endógeno y a la vez sostenible en el tiempo. La expansión más espectacular de la Educación Superior se ha producido en la segunda mitad de este siglo, el número de estudiantes matriculados se multiplicó de 13 millones (1960) a 82 millones (1995) UNESCO (1998). Esta cifra a la escala mundial trajo consigo una gran brecha entre los países industrializados y con mayor desarrollo contra los menos industrializados, con menor desarrollo y los países pobres en el área de Educación Superior y su acceso a la investigación y los recursos disponibles para las mismas.

Se observa con claridad una gran demanda de Educación Superior, una diversificación de la misma y una gran esperanza cifrada por los jóvenes y los países, dada la importancia fundamental que reviste para el desarrollo socio-cultural, económico y científico-humanístico en la construcción del porvenir.

En Saravia (2004) revisamos una relación en cuanto a la historia de la Educación Superior, en Norteamérica y Europa.

Cuadro No. 1.1
Algunas claves históricas en la Educación Superior

Norteamérica	Europa
Aspectos Generales	
• Masificación entre los años 50 y 60. • Libre competitividad y diversificación de las universidades. • Regulación descentralizada del sistema desde el gobierno a los estados y provincias. • Mayor autonomía de gestión (presidentes y comités de financiadores *boards*). • Menor nivel de financiamiento del nivel central. • Amplia vinculación entre universidad e industria. • Fuertes restricciones financieras en las décadas 70 y 80. • Significativo impulso hacia la investigación aplicada y desarrollo científico (*technoscience*).	• Masificación entre los años 70 y 80. • Control centralizado y creación gradual de nuevas universidades. •Tendencia a la regulación compartida entre ministerios/councils, gobiernos locales y universidades. • Impulso creciente de la autonomía universitaria. • Mayor participación del gobierno en la financiación del sistema. • Articulación progresiva entre universidad e industria. • Restricciones financieras a partir de la década del 80. • Preeminencia de la investigación básica. Impulso gradual hacia la investigación aplicada.

Fuente: Saravia (2004)

Como se puede apreciar las diferencias más notorias se concentran en aspectos políticos y administrativos debido a una sociedad americana más liberal y la europea principalmente tradicional. Aunque el Sistema Americano ha experimentado cambios con cierta anterioridad a lo sucedido en Europa, actualmente existe cierta incertidumbre en los académicos sobre la manera en que el Sistema Educativo Occidental debe enfocar los retos actuales y futuros en términos de identidad institucional. Ambas regiones han seguido caminos similares en la evaluación del profesorado, coincidiendo en que este colectivo constituye el eje del proceso educativo y una de las claves de la calidad.

Cambios determinantes que han tocado la Educación Superior fueron asumidos con una serie de consultas preparatorias a la conferencia del 1998 en París. Destacan las consultas regionales: La Habana (1996), Dakar (1997), Tokio (1997), Palermo (1997) y en la ciudad de Beirut en marzo 1998. En cada una de esas reuniones se tomaron declaraciones y planes de acción aprobados por todos los asistentes acompañados de un proceso de reflexión que sustentó la conferencia de París (1998).

Interesa destacar que la Declaración Universal de Derechos Humanos en su Art: 26 del 1er párrafo se lee… *toda persona tiene derecho a la educación*… el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos y se comprometieron los países para *hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de uno, la enseñanza superior*; declaración con mandato muy claro que importantiza la justicia y la equidad.

Ahora bien, la Educación Superior desde hace dos décadas aproximadamente enfrenta serias dificultades; la financiación, la demanda, capacitación, actualización y manejo ético del personal docente y de apoyo administrativo, la gestión de la misma. El mantenimiento, aseguramiento y la implantación de la calidad en sus varias etapas y procesos al interior de las IES, es otra de las preocupaciones que son tratadas o expresadas en las últimas conferencias sobre el tema.

Otros retos a vencer son los referidos a la pertinencia de los programas de estudios (formación para lo que realmente necesitan nuestros pueblos), el mercado de trabajo establecido para emplear a nuestros egresados, pero aún más, ya en la década del 2000 hay que enfocar la mirada a la mejora de la calidad de la enseñanza, la investigación y la producción en sentido general, a la cooperación externa. Las nuevas oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación, (TICs) deben ser importantizadas sin dejar la mirada fuera de la humanización y el enfoque ético como formas de accionar en la manera de producir, difundir y controlar los saberes y el acceso equitativo a los mismos.

En la Educación Superior de nuestro tiempo, existe una innegable preocupación de los actores de la misma en relación al tema de la calidad de los procesos académicos y por ende en la valoración de todos los componentes que inciden en los mismos. Al mencionar calidad en la educación del postgrado el tema es amplio, es complejo, no obstante es posible evaluarlo. Por ser éste objeto de estudio de investigadores, en los últimos años existe una variedad de documentos producidos en esta área, que nos permiten observar y analizar diferentes puntos de vista sobre calidad, evaluación y diversas opiniones sobre los mismos.

De igual modo, se realizan eventos que tienen como propósito presentar puntos de vistas, discutir, realizar análisis sobre temas de la Educación Superior, todos orientados por los importantes resultados de la Declaración de Conferencia Mundial de Educación Superior del 1998. Recordar que esta conferencia está sustentada en resultados y recomendaciones de seis conferencias regionales realizadas en Cartagena de Indias, Macau, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y Cairo.

Existe claridad, acuerdos y coincidencias en relación a que el conocimiento, la ciencia y la tecnología forman parte integral de primer orden en el desarrollo y fortalecimiento de la Educación Superior y constituyen el eje fundamental para la mejora de la calidad de vida de los pueblos. De manera que la posibilidad de generar riquezas, estrechar la brecha entre las comunidades pobres y las desarrolladas, vivir dentro de un verdadero estado de derecho es factible, si los responsables de la conducción de la cosa pública, importantizan y apoyan la Educación Superior como derecho humano.

Por ello es fundamental focalizar coherentemente los marcos teóricos, elaborar planes estratégicos y asumirlos con responsabilidad y determinación que conlleva el asignar recursos y apoyar en la implementación de esos planes, asesorando, acompañando, evaluando y retroalimentando. Es decir, como apunta el párrafo 5, las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos CRES (2008).

Es importante señalar que en relación a la corriente de mercantilización y privatización no compartimos tendencia alguna que libere a los Estados de los compromisos con la Educación Superior, entendemos que como bien público debe ser financiada y garantizada a todos los ciudadanos por parte del Estado, como indica el Art. 25 de la Declaración de los Derechos Humanos.

El derecho a educarse debe ser considerado como servicio público de manera prioritaria. Por lo tanto, es indispensable repensar estrategias que propicien pertinencia y equidad, es precisa la promoción de leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica en estos tiempos donde la globalización está de moda, y aún más, desarrollar los mecanismos de coordinación y la voluntad política para ejecutarlos.

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

En nuestros tiempos es innegable, que la educación en general tendrá que realizar un esfuerzo extraordinario para hacer efectivas políticas de articulación y mecanismos de coordinación con todo el sistema educativo para formar profesionales: un sistema de valores, habilidades,

destrezas y capacidades que permitan construir, transferir conocimientos y tecnologías beneficiosas y pertinentes a la sociedad.

Por otra parte, la Educación Superior está obligada a formar profesores que se integren en la actividad investigadora, la consolidación de la investigación y la producción de contenidos educativos. Asimismo, es de vital importancia el diseño y la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en especialidades, maestrías y doctorados.

En lo atinente a este estudio, nuestro propósito consiste en ofrecer resultados que orientarán una mejora sustancial en la cooperación internacional, incluyendo la homologación de títulos y programas de tercer ciclo, la movilidad académica de doctorandos, investigadores, profesores y personal de apoyo administrativo, el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación, creación de redes de investigación. En fin fortalecer la internacionalización en torno a los lazos socio-culturales y fraternos que se gestan en este marco de trabajo universitario.

1.1.3 Instituciones de Educación Superior

Este apartado inicia con un recordatorio del término *universitas*, que significa en latín *conjunto de cosas o de personas que representan cierta unidad específica y también, conjunto de personas que por su posición social o económica se le reconocían derechos jurídicos establecidos*, en Franco (2007).

Entre las primeras universidades del mundo figura la de París a principios del siglo XI, era una *universidad magistrorum* que al decir de Franco su ordenamiento interior, la docencia y la organización de la cátedra estaba regido por su rector y el profesorado.

La de Bolonia, era una *universidad scholarium* conformada por alumnos extranjeros agrupados según su procedencia formando corporaciones que elegían a sus autoridades y además influenciaron en el ordenamiento de las cátedras.

Las universidades europeas de la época se establecieron acorde a estos dos modelos. En España la primera fue la de Palencia, en 1208, su fundación se atribuye a Tello Téllez de Meneses. En ese mismo orden, en 1218, la de Salamanca por el Rey Alfonso IX (1171-1230) reestructurada por Alfonso el Sabio (1221-1284), la de Valladolid en 1260.

En relación a la universidad latinoamericana, todas inician con similares orígenes: raíces hispanas de corte escolástico, durante la época colonial entre 1510-1810 predominando los padres dominicos, agustinos y jesuitas, en el caso de Santo Domingo en 1538 con la bula papal de Paulo III reciente hallazgo de Sor Águeda Rodríguez de la Cruz (2009), San Marcos de Lima (1551 mediante cédula real) y la Real y Pontificia Universidad de México, (1548).

En aquel tiempo de la época colonial se hacía énfasis en estudios de la teología tomista, las artes y las humanidades Mejía, Franco (2007).

En relación a la Primada de América, la Universidad Autónoma de Santo Domingo se inspiró en el modelo de la Universidad Alcalá de Henares fundada por el Cardenal Cisneros (1436-1517). En aquella época, los grados de las universidades eran bachiller, licenciado y doctor. Los lapsos de tiempo entre cada grado eran entre 3-4 años.

Cuando se menciona el término de Educación Superior, se hace referencia tanto a las universidades como a instituciones de enseñanza postsecundaria. En España, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) 11/1983 d/f 25/agosto, expresa en su art. 1 que las universidades son responsables de la prestación del servicio público de la Educación Superior a través del estudio, la docencia y la investigación. Arias (1997).

En relación a la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en el reglamento marco de Departamentos, se expresa en su artículo 1, que los Departamentos son los órganos encargados de coordinar e impartir las enseñanzas de una o varias áreas de

conocimiento y/o titulaciones de uno o varios centros docentes y deben apoyar iniciativas docentes o de investigación del profesorado. Entre sus funciones está: a) coordinar e impartir las actividades docentes del área o áreas de conocimiento de su competencia, organizar y desarrollar estudios del 3er. Ciclo y de doctorado y otros conducentes a la obtención de títulos propios o de carácter especializado y en su acápite b) Impulsar y apoyar la investigación relativa al área o áreas de conocimiento de su competencia.

El Consejo está formado por el director o directora del departamento y el secretario o secretaria, todos los profesores y profesoras, funcionarios y contratados laborales permanentes del mismo y todos los profesores y profesoras doctores adscritas al Departamento, un representante del alumnado de 3er ciclo, uno del 2do ciclo y del 1er ciclo otro. Además al menos un representante de administración y servicios.

En lo que respecta a las funciones del Consejo del Departamento las que nos interesan para fines de este estudio son la f) que reza … proponer las ofertas de estudios de tercer ciclo, doctorado y demás enseñanzas conducentes o no a títulos propios universitarios… el g) dice aprobar las propuestas de nombramiento de quienes hayan de evaluar las tesis doctorales, en los términos que autoricen la ley y el h) apoyar las actividades e iniciativas investigadoras de su personal docente e investigador.

En fin, los estudios de 2do y 3er ciclo de postgrado de la UPV/EHU están regulados por el RD 56/2005 del 21 de enero, es un Reglamento Marco de Departamentos de la UPV/EHU.

En la República Dominicana la Educación Superior es regulada por el MESCyT, cuya Ley de Educación Superior es la 139-2001 donde se crea el sistema de Educación Superior, se establece la normativa para su funcionamiento, los mecanismos que aseguren la calidad, la pertinencia de los servicios que presten las instituciones que lo conforman y se constituye la base jurídica para el desarrollo científico y técnico nacional. En ese sentido se asume la Educación Superior como un derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas, en su art. 7 se

lee… *tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística, artística y técnica del más alto nivel*… entre otras cosas.

En el capítulo III, artículo 22 c) las IES son aquellas dedicadas a la educación postsecundaria, conducente a títulos de niveles técnicos superior, grado y postgrado.

Las IES son en sí mismas un reflejo de la sociedad a la que sirven respondiendo a los grupos sociales que accionan e interaccionan en un momento histórico determinado. De este modo, se convierten en eco de las formas y modos sociales a la que representan. Sin embargo, en nuestra opinión, es posible que los grupos sociales determinen y a la vez se dejen influenciar por las diversas situaciones que se reflejan en las IES, aunque esto signifique desconcentrar su poder. Esta estrategia que ha sido asumida como política por una buena parte de universidades ha sido la respuesta a varios elementos que inciden permanentemente, entre estos: la competencia entre instituciones, la financiación, la producción de conocimientos como símbolo de poder y dominación.

En Latinoamérica según Marú citado por Montenegro (1991), en la Educación Superior los tratados de libre comercio son importantes como retos, porque aceleran su modernización y mejora su funcionamiento y desarrollo.

Se explica lo anterior dado el papel determinante en la competencia por los mercados internacionales entre sistemas económicos, jurídicos y educativos.

A través de los años las sociedades latinoamericanas han experimentado importantes y diversos cambios, las universidades, expresión intelectual de los pueblos que las conforman han adecuado en sus funciones y actividades docentes, de investigación y de servicio.

Los desafíos más relevantes citados por Vessuri (1996) son la competencia de otras instancias de saber y formación, la presión de la lógica comercial y empresarial, las demandas de mayor

transparencia pública, la renovación de los conocimientos todos son asuntos a resolver por las instituciones dedicadas a la docencia superior.

En este diálogo sostenido con la citada autora, se destacan algunas reflexiones con las cuales comparto plenamente en relación a la visión de los gobiernos y los políticos, las expectativas que contribuyan a mejorar la posición competitiva mundial y en lo concerniente al posicionamiento regional y local. Esto sin lugar a dudas implica que la universidad se le restringe la posibilidad de definir su propia agenda.

Pensamos se debe enfocar la mirada a la ética académica, en tanto que los cambios demandan repensar la distribución de los recursos y diversificar la oferta de formación del postgrado para dar respuesta al contexto social general.

Las demandas cada vez más exigentes implican que las universidades puedan cumplir con la creación y renovación de conocimientos: investigación, desarrollo, innovación. Asimismo debe contribuir de manera protagónica en la formación de jóvenes en los campos de la ciencia y la tecnología más avanzadas del conocimiento, para poder competir.

Existen otros temas de analizar y de observar en la práctica de las funciones universitarias; las presiones financieras por el costo cada vez en aumento de la Educación Superior y sobre todo las que realizan actividades de investigación científica humanística o tecnológica.

1.1.4 Tendencias actuales de la Educación Superior

Las últimas décadas del siglo pasado aportaron cambios muy significativos para el sistema educativo en su totalidad. El sistema universitario y su profesorado de tiempo completo se vieron transformados por el fenómeno de la globalización y la sociedad de la información.

La novedad son las diversas manifestaciones en la globalización, tanto en las esferas de la cultura como en las del poder y las relaciones humanas Giddens (1997); Beck (1999),

fenómeno que se representa mejor al hablar de la sociedad del conocimiento o de la información, así como del aprendizaje en cuanto al ámbito de la educación se refiere. Rodríguez (2007).

El cuadro que se presenta a continuación esboza algunas tendencias de la IES, según décadas.

Cuadro No. 1.2
Algunas tendencias de las IES

Décadas	Expresiones observadas
Los 70	Despertar de una sociedad participativa y organizada sensible frente a problemas sociales: ambiente, desigualdad y pobreza, escasez de alimentos, explosión de la población mundial.
Los 80	Frente a la crisis económica se percibe la educación como inversión en capital humano, en desarrollo científico tecnológico. Ejercicio de parte de los gobiernos con expresiones de más control en las IES. Preocupación por la calidad, eficiencia y eficacia profesoral, profesional y a nivel de las instituciones.
Los 90	Se inicia una respuesta a la masificación de la matrícula estudiantil, rendición de cuentas. El profesorado se le asigna mayor carga laboral, excesivo trabajo, bajos salarios. Proliferan las IES, perdiendo la esencia humanista y orientando el quehacer hacia el utilitarismo. Se enfoca como una empresa, produciendo a corto plazo, (Alvarado y Lozano, 2002).
	Organismos internacionales importantizan la Educación Superior, el personal docente y su formación. Coincide con las reuniones regionales, referenciadas en el acápite, evolución y desarrollo de esta tesis que produjeron conferencias relevantes, donde destaca la publicación de Jacques Delors (1998).
Los 2000	Definición de las IES de su visión: Murcia (2001), sobre el Espacio Común Europeo, América Latina y Latina y el Caribe. Informe Bricall (Universidad 2000); Informe Dearing Informe Attali Se le asigna mayor responsabilidad al profesorado
	Se le exige hacer más con menos, atender a sus resultados con diferentes metodologías con tecnología existente y de dar cuenta de sus competencias. Rodríguez (2003), expresa la complejidad en el ámbito académico por las tres funciones que no logran articularse, dándose conflictos en armonizar la docencia y la investigación

En la agenda de la Educación Superior del segundo milenio, vienen adquiriendo una mayor relevancia los temas relacionados con la importancia del conocimiento, la calidad y la pertinencia, la responsabilidad social universitaria, la ética del conocimiento y la necesidad de nuevos paradigmas para comprender y asumir la complejidad de las problemáticas globales y locales en un contexto plagado de incertidumbres.

En un mundo globalizado que nos impone nuevos retos a partir del desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, los avances sin precedentes en los campos de la ciencia y la tecnología, entre otros que, sumados a la realidad mundial y principalmente a la sociedad latinoamericana (de creciente injusticia social, pobreza y desigualdad de oportunidades que replica también la Educación Superior), reclaman a las universidades otra forma de concebir y de utilizar la producción de conocimiento científico, así como repensar de manera urgente la formación de universitarios para asumir y superar sus realidades sociales.

A todo esto se agregan otras tendencias significativas tales como la expansión de la matrícula, comercialización y mercantilización de las escuelas privadas; el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinaria que empiezan a verse como sustitutivas de las tradicionales conformaciones curriculares y de la oferta actual de carreras; la contracción severa de los recursos financieros provistos por los gobiernos, con una mezcla de mecanismos de evaluación, de rendición de cuentas, de aparatos de acreditación que valoran el desempeño de instituciones, de programas y de personas; la importancia que está adquiriendo la internacionalización de los procesos de aprendizaje, el surgimiento de nuevas redes y asociaciones académicas, la movilidad de estudiantes y los nuevos procesos de transferencia y gestión de los conocimientos.

En el contexto de la Educación Superior en Europa hace referencia a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se expresa en la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 6-2001 del 21 de diciembre del 2001) donde se hace un gran énfasis en la profundización en la cultura de la evaluación, de la calidad y de la acreditación y el otro es el impulso de la movilidad de estudiantes y profesores.

En Estados Unidos las instituciones post-secundarias están atravesando por una transición mayor que cambiará, fundamentalmente, su forma de organización y función. Este cambio es impulsado por las fuerzas combinadas de la demografía, la globalización, la reestructuración económica y la tecnología de la información, que conducirán, a lo largo de la próxima década, a la adopción de nuevas concepciones del mercado de la educación, de nuevas estructuras

organizacionales, y de la forma y contenido de la enseñanza como tendencias actuales, Morrison (2002).

Según Simón Schwartzman (1999), en lo referente al contexto de Latinoamérica se puede examinar una serie de tendencias globales que habrán de conformar el desarrollo futuro de la Educación Superior. Señala, en primer término, al movimiento por la universalización de la Educación Superior. Esta tendencia, indica Schwartzman, se contrapone a las serias dificultades que en la actualidad exhibe la mayoría de los gobiernos de América Latina para seguir respondiendo de manera satisfactoria a las demandas por brindar mayor acceso a la educación terciaria. Asimismo, las IES se hallan bajo importantes presiones para que sean más productivas, en cantidad y calidad, disponiendo de los mismos recursos o, incluso, con menos. Por otro lado, las instituciones en cuestión también se están viendo forzadas a realizar reformas institucionales que incluyan mayor transparencia en su funcionamiento y sus resultados.

Este autor considera que de estas tendencias habrá de surgir un nuevo ambiente institucional para la Educación Superior de la región.

De ese modo, algunos países e instituciones responderán mejor que otros a los cambios que se avecinan. Las que tengan éxito lograrán tener un mayor y mejor acceso a la información, comunicación, asistencia técnica y a los intercambios en una verdadera escala global.

En la actualidad las presiones para reformar las IES latinoamericanas, a diferencia del pasado, provienen más del *exterior* que del *interior* de las instituciones, de acuerdo a Brünner (1999). Para este autor existen tres grandes problemas que requieren ser superados para estar en condiciones de responder a los desafíos que se les presentan a las universidades de la región. En primer término está el tema del financiamiento estatal, el cual ha resultado ser insuficiente en casi todas las instituciones universitarias de carácter público. Esto es así principalmente porque la mayor parte del presupuesto se dedica al pago de salarios del personal académico y administrativo. Brünner plantea que para superar este primer gran problema, los nuevos

modelos de financiamiento deberán incluir como eje rector la posibilidad de que las universidades puedan diversificar sus fuentes de ingresos a fin de dejar de depender exclusivamente del subsidio estatal. Asimismo, por parte del gobierno, los nuevos esquemas deberán contener formas distintas de asignación de recursos, tales como fondos competitivos, mecanismos de asignación asociados al desempeño institucional y recursos asignados en función de contratos a mediano plazo que se entregan a las universidades a medida que cumplen con ciertas metas convenidas con el gobierno, entre otras.

En cuanto al segundo gran problema, la gestión universitaria, Brünner subraya que las universidades de mayor tamaño en América Latina presentan enormes deficiencias en ese rubro. Considera que la discusión a fondo de este tema ha sido evadida por su carácter políticamente polémico. Desde su perspectiva, las actuales formas del gobierno universitario no son las más adecuadas para generar lo que denomina “liderazgo de cambio” dentro de las instituciones. La falta de tal liderazgo provoca, según él, formas de “gobierno débil”.

La competencia global constituye el tercer gran núcleo problemático identificado por Brünner. En este sentido, argumenta que la universidad latinoamericana deberá enfrentar dicho desafío no sólo en el nivel interno, sino que a su vez, deberá hacerlo dentro de un mundo donde la competencia de formación también está globalizada. De tal manera que la competencia ya no será entre las instituciones universitarias de una región o de un país, sino que va a ser, cada vez más, una “competencia global”.

Conviene recordar que otro de los más grandes retos que enfrentan las universidades en nuestros días es encontrar las formas y los mecanismos para adaptar sus funciones a los nuevos modos de producción y difusión del conocimiento, Michael Gibbons y otros. (1996).Tal como se mencionó en líneas anteriores, la universidad ha sido gradualmente desplazada de su papel monopólico en la producción de conocimientos de alto nivel, al proliferar el número de establecimientos gubernamentales y privados en los que se realiza investigación y desarrollo.

Una de las expresiones más evidentes de los cambios ocurridos en los años recientes en el rubro antes indicado tiene que ver con la eclosión de áreas especializadas o núcleos temáticos, de las cuales se han identificado alrededor de 37 mil. La participación de la investigación latinoamericana en esas áreas o núcleos se encuentra muy rezagada, alcanzando apenas un 17 por ciento. Vessuri (1998).

Como parte de las tendencias de la Educación Superior en la actualidad, el Decreto de Bolonia plantea unificar todos los títulos universitarios a nivel europeo con el propósito de permitir la movilidad estudiantil entre las diferentes universidades de la Unión Europea. Esta acción tiene serias implicaciones entre las que destacan la unificación del tiempo de duración de todas las titulaciones: el grado tendrá unos 3-4 años con excepción de los programas de medicina y de arquitectura. En ese mismo tenor el estudiante para especializarse deberá cumplimentar másteres oficiales que ofertarán las mismas IES. En esta modalidad se armoniza entre diplomaturas y licenciaturas.

En el mismo orden se asumió calendarizar exámenes en los meses de enero, mayo y junio, de forma que en setiembre no habrá convocatoria, lo que supone avalar la evaluación continua. En cuanto al aspecto de financiación, el acuerdo de Bolonia contempla la eliminación progresiva de las becas, el aumento de las tasas y le da importancia al concepto de rentabilidad social, comparten darle aprobación al rol de las empresas privadas en las universidades.

1.1.5 Contexto Dominicano de la Educación Superior

1.1.5.1 La Universidad Primada en República Dominicana

La Educación Superior en la República Dominicana tiene sus orígenes, como decíamos anteriormente, en los tiempos coloniales. Es en 1532, con la fundación del Convento de Santo Domingo donde se impartía la cátedra de Teología, cuando se eleva a Estudio General dirigido por los dominicos. El rango de universidad amparada por la bula "*In Apostolatus Culmine*" del papa Paulus III el 28 de octubre de 1538, avala el nacimiento institucional de la Universidad Primada de América, hoy con 473 años de existencia.

El nombre de la Universidad Autónoma tiene relación con la autonomía universitaria consignada el 31 de diciembre de 1961 mediante la ley 5778. Esta ley ampara la universidad como organismo autónomo, descentralizado del Estado, con capacidad jurídica y con fuero universitario que la protege de la penetración de las autoridades policiales y militares, y ratificada por la ley 139-01 como modelo de universidad nacional. En el caso de las universidades privadas todas ellas surgieron después de 1961 y actualmente existen 47 en todo el país.

Debido a la preocupación por la proliferación de centros universitarios, el 25 de julio de 1983 se creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). Posteriormente, la ley 139-01 promulgada por el Poder Ejecutivo el día 13 de agosto del año 2001, crea el Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Estado con la responsabilidad de fomentar, reglamentar, asesorar y administrar el sistema. En el año 2004, mediante el decreto 463-04 se establece el Reglamento de las IES y en diciembre del año 2009, el reglamento de postgrado.

En relación a la UASD, la función social de la misma está expresada claramente en su misión, tal como puede leerse en el Art. 5 del Estatuto Orgánico:

a) Formar críticamente los científicos, profesionales, técnicos y profesionales del arte necesarios para coadyuvar a las transformaciones que demanda el desarrollo nacional independiente;

b) Asumir su responsabilidad en la formación de una conciencia crítica de la sociedad dominicana, no dependiente, enmarcada solidariamente en los principios sustentados por los pueblos que luchan por su independencia y bienestar;

c) Efectuar investigaciones tendentes a mejorar las condiciones de la sociedad dominicana; a desentrañar las causas fundamentales del subdesarrollo, la dependencia y los problemas que como consecuencia de ello la afecten, así como sugerir y aportar soluciones y contribuir a aumentar el acervo de conocimiento de la humanidad;

d) Difundir los ideales de paz, de progreso, de justicia social y de respeto a los derechos del hombre, a fin de contribuir a la formación de una conciencia colectiva basada en esos valores;

e) Fortalecer el intercambio científico, cultural, técnico y artístico con las instituciones educativas y culturales de todo el mundo, dentro del marco de los principios señales;

f) Fomentar en el seno de la institución un espíritu permanente de autocrítica con miras al cabal cumplimiento de la misión universitaria.

1.1.5.2 En la perspectiva de la Cooperación al Desarrollo

La Comunidad Europea, en el caso de la cooperación tiene dos grandes vertientes, la primera se relaciona con los estados miembros que avanzan en la dirección de lograr mayor coordinación en las acciones (unidad monetaria, unidad política).

La doctrina oficial sobre la Cooperación Internacional: art. 55 *con el propósito de crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarios para las relaciones pacíficas y amistosas entre las naciones, basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos,* la Organización promoverá: Niveles de vida más elevados, trabajo permanente para todos y condiciones de progreso y desarrollo económico y social; la solución de problemas internacionales de carácter económico, social y sanitario, y de otros problemas conexos; y la cooperación internacional en el orden cultural y educativo; y el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión y la efectividad de tales derechos y libertades.

Y sin lugar a dudas, el más comprometedor es el articulado 56… *todos los miembros se comprometen a tomar medidas conjunta o separadamente, en cooperación con la Organización, para la realización de los propósito consignados en el artículo 55*.

Parafraseando a Hidalgo, la lógica de la cooperación al desarrollo debe ser comprendida a modo de intersección entre conjuntos de elementos;

- Las necesidades que implica alcanzar los niveles de igualdad entre los que cooperan necesidades que además de ser sentidas, deben ser enunciadas.
- Las posibilidades técnicas, humanas y los mismos materiales de actuación que son elementos que atañen a los cooperantes y ayudantes externos y en último;
- Las políticas de cooperación, que entre otros casos identifica y define los sectores pertinentes para la cooperación, sus instrumentos y los objetivos-metas de las acciones.

Es preciso señalar que el documento que fortalece las bases teóricas para una auténtica cooperación entre los pueblos es la *agenda para el Desarrollo*. Hidalgo (2004), aprobado el 20 de junio de 1997, por medio de la resolución 51/40 de las Naciones Unidas.

1.1.5.3 En colaboración con la UPV/EHU

El Boletín Oficial del País Vasco, suplemento No. 50 del 12 de marzo 2004, en su ley 3/2004 del Sistema Universitario Vasco dice en el art. 6, acápite g) contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y culturales y a la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres, facilitando a todas las personas con voluntad y capacidad de acceso a la formación universitaria.

Esta cita nos refleja total coherencia al señalamiento C, que alude al respeto universal pero es claro en su política de equidad de género, que para los países ubicados en el sur es de vital importancia por el rol y la triple[1] carga que agobia a nuestras mujeres.

Nos toca de cerca este acápite por el esfuerzo y colaboración permanente de la UPV/ EHU desde finales de los años noventa con los uasdianos y uasdianas y dando cumplimiento a su acápite h) contribuir al intercambio y cooperación internacional… estos apartados forman

[1]Triple carga es un constructo social referido a que la mujer es hacedora de niños, con carga de deberes y haceres en el ámbito doméstico, es dadora de amor y vende su fuerza de trabajo para resolver problemas materiales de existencia en su familia.

parte de los objetivos fundamentales enunciados por el País Vasco como disposiciones generales de la Presidencia del Gobierno.

De forma que esta ley 3/2004, en su párrafo 2, del mismo artículo 6, expresa sin ambigüedad que para el logro de dichos objetivos, el departamento competente en materia de universidades o las propias universidades en ejercicio de su autonomía podrán establecer los contratos y convenios que estimen oportunos entre sí o con otras universidades o con organismos públicos y privados, tanto de dentro como de fuera del País Vasco.

Es importante para este trabajo enfocarnos en los estatutos que sostienen los procesos, actividades y tareas y observar el seguimiento y actuaciones de los mandatos de la ley al interior de nuestros espacios universitarios. Es en este sentido que referimos dentro del artículo 7, alguno de sus principios informados: la consideración de la docencia y de la investigación como elementos constitutivos y centrales de la actividad universitaria; la participación en la configuración del espacio europeo de enseñanza superior y la integración en el mismo, así como la promoción del sistema universitario vasco en Europa y en el mundo. Y con incidencia frontal en nuestro estudio, interesa destacar estos últimos principios… la consideración de la universidad como agente social de progreso y bienestar, otro que hace alusión a la aplicación de la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios, equiparables internacionalmente y su último principio, la cooperación solidaria con los países subdesarrollados y en vías de desarrollo.

Los convenios y acuerdos establecen para desarrollar programas de estudio conjuntos, intercambio y cooperación en el campo de la docencia, formación de estudiantes e investigación, entre la UPV/EHU y la UASD, cooperación que se sustentará en:

- Intercambio de personal docente e investigador para completar cursos ofrecidos en las respectivas instituciones.
- Estudios de conjuntos de investigación.
- Programas y planes de estudio conjuntos.
- Intercambio de estudiantes de grado dentro del Marco de la Comunidad Europea y otros Programas Internacionales.

Al margen de lo que se establece en los convenios, valoramos que la forma de avanzar en los procesos académicos, con preponderancia de la actividad investigadora es la gestión de todos estos procesos, es la claridad y el cumplimiento con los compromisos establecidos. La comunicación efectiva, la observación del deber a cumplir y la evaluación sistemática de los aspectos fundamentales de los programas de parte de las audiencias implicadas.

1.2 La Calidad y la Evaluación en las IES

Hoy en día se habla de calidad de servicios, calidad de productos, calidad de mercados, calidad de procesos, calidad total; existe esta preocupación también por la calidad de la Educación Superior.

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

a) **La calidad como excepción.** Corresponde a una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. Para esta concepción se presentan tres variantes:
   - Calidad vista como algo de clase superior, con carácter de elitista y de exclusividad.
   - Calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas
   - Calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.

b) **La calidad como perfección o consistencia.** Para establecerla se formula un juicio a partir de una especificación predefinida y medible. Esta definición permite tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Ella se basa en dos premisas: la de *cero defectos*, y la de *hacer las cosas bien*. En este caso, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la Educación Superior. El enfoque

cero defectos está, ligado a la noción de *cultura de calidad*, en la cual todos en una determinada organización son igualmente responsables del producto final. El hacer las cosas bien implica que no aparecen errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, lo cual se aproxima al concepto de calidad total.

c) **La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito**. Aquí calidad se refiere a la manera en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, siendo éste usualmente determinado por las especificaciones del cliente. En el contexto de la Educación Superior, señalan González y Espinoza (2008), la utilización del concepto de calidad, según los requerimientos del usuario, genera varias interrogantes, ¿Quién es el cliente? ¿Los estudiantes o las agencias que aportan recursos? ¿Los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los estudiantes? ¿Clientes, productos o ambos? En esta definición, una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero, ¿cómo se sabe que está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación, pues ésta consiste en cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada. Esta definición de calidad es generalmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es adecuada.

d) **La calidad como valor agregado**. Concepción que se ha estado usando desde los años ochenta, asociada a costo, exigiendo eficacia y efectividad. Calidad sería el grado de excelencia a un precio aceptable. En este enfoque subyace el concepto de "accountability": responsabilidad frente a los organismos financiadores.

e) **La calidad como transformación**. Esta idea está basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje.

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

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

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

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

1.2.1 Conceptualización y enfoques de la calidad y evaluación en la Educación Superior

Dentro de la sociedad “globalizada” debemos tener presente que la competitividad es uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la preparación de los individuos que se pretende sean el soporte de la sociedad misma. Para lograr esto es necesario una *educación de calidad* y en el nivel superior es donde hay que hacer el mayor énfasis en virtud de que este es el nivel (sin dejar de lado la función de los niveles educativos inferiores) que debe

proporcionar las competencias necesarias a los profesionales que echarán para hacer a andar el aparato productivo de una región, de un país, de una nación, de un continente, del mundo. Esto constituye un gran reto para las IES.

Hemos visto, al referirnos al término de *calidad*, como este concepto ha venido evolucionado vertiginosamente, permeando cada vez más áreas del quehacer humano. Al intentar definir el término calidad nos encontramos con que tal definición no existe.

En el Cuadro No. 1.3 se muestra el concepto de calidad y su evaluación según el momento histórico que se trata.

Cuadro No. 1.3
Evolución Histórica del Concepto Calidad

ETAPA	CONCEPTOS
Siglos XVIII-XX	La calidad se centra en las características de los productos y viene determinada por el poder: políticos, empresarios y especialistas.
Años 60	Cambio social La calidad queda establecida por la decisión de los clientes. La calidad se busca en el producto y en el proceso. Surge la figura de los inspectores de educación. El concepto de calidad consiste en evitar los fallos.
Años 70	Calidad total. Se busca incrementar la satisfacción de los usuarios a través de la mejora de los productos y los servicios trabajando en la mejora de la organización.
Años 80	Se desarrolla el movimiento de Calidad Total en empresas. La educación se une a este movimiento.
Años 90	Hay un cambio de visión de la calidad hacia los “clientes” y “proveedores”. La calidad se centra en la satisfacción del cliente. Los receptores del servicio son los que determinan la calidad.

Fuente: Municio (2000)

La Educación Superior, al igual que la sociedad, ha cambiado vertiginosamente para poder responder a las demandas de un mundo global. En nuestras sociedades, apunta Delors (1996), que debido a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social y la preocupación por la calidad de la Educación Superior ha venido creciendo concomitantemente con la necesidad de dar respuesta a los problemas de desarrollo y los problemas referentes a la masificación, la compra de títulos. Esto ha hecho que durante la última o dos últimas décadas, cerca de la mitad de todos los países del mundo han creado mecanismos de aseguramiento de la calidad de uno u otro tipo.

Esta tendencia de creación de mecanismos para aseguramiento de calidad, es tratado por organismos que, como la UNESCO expresa que la calidad de las instituciones públicas de Educación Superior han sufrido en muchos países debido a las restricciones económicas y a un cambio en las prioridades desde los niveles avanzados hasta la educación básica, hay grandes expectativas en que los mecanismos de aseguramiento de la calidad posibiliten el control y la mejora regular de la calidad y señala que el aseguramiento de la calidad está relacionado con la movilidad profesional y un número creciente de procesos de integración regional e internacional, esto plantea la necesidad de mecanismos más eficaces para el reconocimiento profesional de las credenciales de la Educación Superior.

Así pues podemos decir que la calidad de la Educación Superior está determinada por la sociedad misma y las exigencias de un mundo cambiante por lo que la misma no puede ser prescripta. Esto no implica que haya elementos determinantes en ella como son:

- *Objetivos claramente definidos* en procura de dar una respuesta más eficiente a la demanda de formación y/o capacitación en todas las áreas del saber teniendo como fundamento una educación dirigida a alcanzar una sociedad con las competencias necesarias para poder alcanzar el desarrollo y que el mismo no decrezca.
- *Supervisión y control* de los procesos educacionales con lo que podemos determinar la capacitación y compromiso de los docentes, compromiso de los estudiantes, idoneidad de la infraestructura y la calidad de los egresados.
- *Investigación* de las problemáticas que afectan a la sociedad a fin de buscar y /o proponer las soluciones más pertinentes para la solución de las mismas y *desarrollar una labor de extensión* pertinente.

El tema de la calidad como preocupación al interior de las IES es el resultado de cambios internos y externos que van ligados a la evolución misma de las sociedades. En ese sentido surgen modelos que orientan la evaluación y que permiten hallar los defectos y potencialidades del fenómeno que se analiza. Dentro de estos modelos el primer paso es la autoevaluación o autodiagnóstico que, como dice Municio (2000), actúa como un chequeo

médico comprobando todas las partes de la organización y sus interrelaciones y poniendo al descubierto actuaciones incoherentes resultado de la lógica de otros sistemas.

Este mismo autor, detalla en su obra algunos modelos de evaluación que se presentan a continuación:

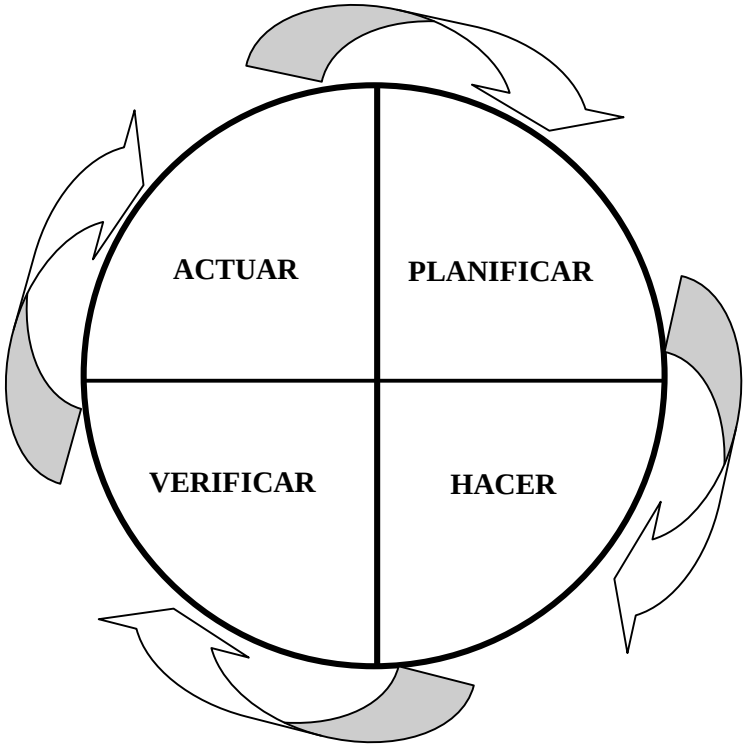
Modelo Deming

Se trata del primer modelo, ya que empezó a funcionar en 1951 en Japón. Más tarde, en 1984, se puso en marcha en otros países. Es un premio que estableció la *Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros* con el fin de dar reconocimiento a la calidad de las organizaciones que ponían en marcha el sistema de calidad *Company – Wide Quality Control.*

Gran parte de este proceso tiene su base en la filosofía *kaizen*, en la que todos los empleados participan en la mejora de su organización. En este modelo se le da mucha importancia a la dimensión del liderazgo como cabeza visible de la gestión de la calidad.

El modelo Deming entiende el proceso de mejora como un conjunto de acciones que se llevan a cabo de manera sistemática tal y como muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 1.



Los Cuatro pasos importantes del modelo Deming: planificar, hacer, verificar, actuar.

Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM)

El modelo EFQM surge en Europa sobre la base de la experiencia de varios modelos que demostraron su estabilidad en Japón y Estados Unidos. El origen de este modelo se encuentra en las aportaciones de importantes empresarios y no tanto en la investigación de un modelo determinado. Sigue teniendo su piedra angular en la satisfacción del cliente. Nace en 1990 en la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Es el modelo en el que se inspira el actual Programa de Evaluación Institucional de ANECA. Consta de nueve criterios agrupados en dos bloques con un peso equitativo: agentes 50% y resultados 50%. Estos criterios manifiestan su influencia unos sobre otros, pero a cada uno se le concede una importancia distinta.

Modelo RUECA

En 1995 se constituye la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad formada por universidades europeas e iberoamericanas. Nueve universidades en total. El proyecto de trabajo tuvo como fruto un modelo de autoevaluación para la educación universitaria. Este modelo no surge del mundo industrial y se ciñe exclusivamente al campo de la Educación Superior. Establece siete variables o criterios de calidad, que pueden observarse en el cuadro No. 14.

En cuanto a la norma ISO 9000 se divide en cuatro partes:

- ISO 9001: su cobertura es máxima. La calidad de todo el proceso, diseño del producto, las instalaciones, mantenimiento, desarrollo y el producto final.
- ISO 9003: comprueba la calidad final del producto y la relación entre el proveedor y el cliente.
- ISO 9004: ofrece directrices y orientaciones básicas sobre sistemas de gestión de la calidad, el proveedor desarrolla su propio sistema de calidad y pueda conocer las exigencias del mercado.

Cuadro No. 1.4
Relación Modelos de Calidad: Origen y base metodológica

MODELO	ORIGEN-CONCEPTO	BASE METODOLÓGICA
DEMING	• 1951 en Japón • Premio empresarial • Reconocimiento a la calidad de las organizaciones. • Todos los miembros participan en la mejora de la organización. • Importancia de liderazgo para la gestión de la calidad.	7 Criterios: • Liderazgo visionario • Cooperación interna y externa • Aprendizaje • Gestión del proceso • Mejora continua • Gestión de los procesos • Satisfacción del empleado • Satisfacción del cliente
EFQM	Nace en 1990 en Europa. Iniciativa de empresarios con base en las experiencias de Japón y Estados Unidos. Modelo empresarial adaptado al modelo educativo. Centrado en la satisfacción del cliente	9 criterios agrupados en 2 bloques: AGENTES Liderazgo Planificación y estrategia Gestión del personal Recursos Procesos RESULTADOS Satisfacción del cliente Satisfacción del personal Impacto en la sociedad Resultados
RUECA	Nace en 1995 en Europa e Iberoamérica. Modelo educativo orientado a la Educación Superior. Modelo de autoevaluación de universitaria.	7 criterios: Entorno Cultura Estrategias Arquitectura organizativa Procesos y recursos Programas Personas
ISO 9000	1987 en Estados Unidos. Orientado a la gestión de la calidad de proyectos militares. Modelo diseñado para empresas. Cumplimiento de estándares prefijados en el proceso y el producto.	4 niveles con estándares específicos: ISO 9001 ISO 9003 ISO 9004

Como vemos en el cuadro anterior, la mayoría de los modelos relacionados con la gestión coinciden en establecer una adecuada conexión proveedor-cliente hacia la total satisfacción. El liderazgo se importantiza en estos modelos, ya que representa la figura que gestiona los procesos para la consecución de resultados excelentes.

Modelo ISO 9000

ISO 9000 es un sistema de garantía de la calidad que permite a las empresas disponer de un mecanismo para garantizar al cliente que tanto el proceso como el producto están cumpliendo unos estándares prefijados, de esta manera se demuestra al exterior que se está trabajando eficazmente.

El aumento de la demanda a las IES ha masificado la matrícula, las dificultades en el financiamiento, el aumento de la competencia entre las IES, la diversificación de la demanda; todos los grupos sociales de diferentes edades están motivados para realizar estudios de grado y postgrado. La valoración social que sobre las IES se observa está propiciando que se centren a mejorar los servicios, los programas y los resultados de investigación y a readecuar la oferta. Esta valoración está orientando a que se incorpore cada vez más el conocimiento científico y tecnológico a la producción.

Todo lo anterior orienta a que la competitividad de las empresas está basada en la utilización de la investigación a ser desarrollada por los talentos humanos en sistemas de innovación. Las universidades como formadoras de los recursos humanos son protagónicas en este proceso. Son las IES las que aportarán los talentos humanos formados en interacción con las empresas.

En relación a los profesores universitarios y su formación, de acuerdo a Gómez Acuña, haciendo referencia a la problemática de la calidad educativa y de la reconsideración de la figura del profesor como elemento fundamental de la relación didáctica, plantea que para mejorar la calidad de la educación entre las medidas estudiadas es necesario dedicar atención especial al profesor por ser la fuente principal de instrucción en la mayoría de las sociedades.

El profesorado debe, por tanto, estar formado y actualizado para dar respuesta adecuada a los retos de la sociedad del conocimiento.

Todo lo anterior implica que el docente se sienta satisfecho, que sienta éxito en su desempeño como tal; esto así porque de lo contrario estaría presente la falta de motivación en el trabajo, el desinterés por su propio perfeccionamiento, en fin la oposición a toda innovación impuesta. Gómez (2003). La importancia de su rol como guía y asesor de la actividad investigadora es fortalecido y constituye parte relevante de su empoderamiento como docente universitario.

Es así como se ha puesto de moda el término calidad, la educación de calidad es la que logra los resultados que permiten el progreso y la modernización. Elevar la calidad implica encontrar los medios necesarios para lograr los fines. Navarro (1997).

La calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, de acuerdo a Arias (1998) este desarrollo se manifiesta en los aprendizajes donde éste crece y se desarrolla personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que hacen de él un ciudadano útil y solidario.

Sebastián Rodríguez (1991, 1999) citado por Apodaca (2001) aporta un enfoque multidimensional a la evaluación de la Educación Superior para enfocar todo lo concerniente a los procesos de evaluación institucional. Las dimensiones propuestas son: de la disciplina, de la reputación, de la perfección o consistencia económica o de resultados y la satisfacción de los usuarios de la organización.

En ese mismo orden Dendaluce (1991) menciona tres dimensiones de la calidad: de las necesidades educativas de los alumnos, de coherencia interna y de satisfacción de alumnos, padres y educadores.

Lawrence y Kettner (1996), dentro del marco de gestión total de la calidad, plantean otros enfoques dimensionales importantizando la satisfacción de los clientes y otras audiencias como criterio final de calidad. Se refiere a que la calidad de un objeto de análisis, en este caso el sistema educativo centrado en la Educación Superior, y dentro de ésta en los estudios de

tercer ciclo universitario, específicamente los programas doctorales tienen que ser observados con amplitud en cuanto a los diferentes actores, actividades y procesos que ocurren al interior de cada evento.

Rodríguez Fernández (2000) la define como conseguir la satisfacción del usuario de forma continuada a la vez que la Administración mediante el trabajo bien hecho. Según este autor, la calidad, además significaría darle al ciudadano lo que necesita, satisfacer necesidades, mediante una mejora constante de los servicios, de tal modo que esta acción repercutiría positivamente en la imagen de la institución, en el trabajo en equipo y en la relación entre los distintos miembros que la componen. Esto supone conocer bien a los *clientes* y sus demandas.

Lacasta (1999) expone una serie de criterios para identificar servicios de calidad, que recogemos a continuación:

- Promover la calidad de vida mediante la educación, el empleo, el ocio o la mentalización social.
- Los procesos principales orientados al cliente; esta situación favorece que la organización nunca “pierda de vista” a su cliente.
- La calidad del proceso conlleva calidad en el resultado.
- Perseguir una mejora continua, donde el profesional al recibir una retroalimentación inmediata acerca de la satisfacción del cliente/calidad de su trabajo o no, puede actuar de manera proactiva.
- Servir de forma continua a las necesidades del cliente, organizando cambios y mejoras para lograr su satisfacción.
- Los derechos de los clientes son fundamentales.
- La organización entraña una serie de valores que son asumidos por los distintos profesionales.
- Organizar acciones en redes.
- Los profesionales deben definir las necesidades de los clientes.

- La autoevaluación ofrece resultados importantes acerca de la calidad, como por ejemplo, mediante la satisfacción de sus clientes.

Lacasta (1999) por su parte, establece una serie de criterios para dar una respuesta adecuada a los clientes. Entre otros, destacamos los siguientes:

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

Se está haciendo referencia a los criterios que se observan para llevar a cabo la metodología de evaluación de estos programas desde la óptica de la calidad de la evaluación.

Un proceso de evaluación en una universidad y referido a un programa de tercer ciclo debe dar respuesta a la rendición de cuentas, a la mejora de programas, constituirse en fuente de conocimiento y tiene que asumir compromiso con el cambio, como parte de la responsabilidad social. En el caso de este estudio reviste importancia la mejora de la calidad académica desde los programas doctorales.

Desde esta perspectiva no se conoce otro método más que la evaluación de las audiencias implicadas en los programas, por lo que es mandatorio adaptar el proceso de evaluación a los agentes, las personas, por ser los actores principales en la introducción y desarrollo de planes de mejora. Jofre, Vilalta (1998); o expresado de otro modo solo las unidades docentes, investigadoras y de gestión en su actividad diaria, serán los que intenten mejorar la calidad de sus actividades en el aula, en los laboratorios o a través de la gestión de un servicio.

La evaluación forma parte de la gerencia de cualquier actividad, y en este caso, como parte de la actividad académica implica: una búsqueda de información, un juicio de valor y una toma de decisión, que aplicada desde el evaluador es un proceso que controla el rendimiento y/o logros de objetivos propuestos.

Como proceso forma parte de toda ejecución de una actividad o programa y es una forma de investigación, permite producir conocimientos para transformar o mejorar la calidad de una realidad específica, concreta.

La forma de acreditar un programa de postgrado es a partir de evaluaciones externas o internas, además la información generada a partir de autoevaluaciones y la evaluación del desempeño se constituye como base para la toma de decisiones referentes al nivel de calidad del programa.

El método de investigación se utiliza para obtener información sobre opiniones, conocimientos, interpretaciones, para validar ante una situación, para conocer de un problema particular y posibilita la incorporación de ajuste y la reorientación del proceso.

La línea de evaluación a seguir en este caso es de tipo vertical dirigida a los actores de los programas doctorales, coordinadores, directores de tesis, personal administrativo de apoyo, profesores y alumnos del programa objeto de evaluación.

Los resultados de esta actividad van a afectar directamente la planificación (fase de análisis y diseño de las políticas universitarias). Es así como el proceso de mejora de las universidades, el aseguramiento de la calidad está ligado al tema de evaluación y de la planificación.

En todos los países miembros de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio existen dos preocupaciones desde la década finales de los noventa: la evaluación de la calidad y la garantía de calidad en todos los procesos inherentes dentro de la política educativa de esos países. Arias (1997).

En la región Centroamericana se muestra, desde la década del 2000, preocupación sobre el tema en cuestión ligada a los estudios de postgrado. Desde agosto del 2006 funciona la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado. Son 43 instituciones que acordaron crear esta agencia. Esta surge producto de reuniones y acuerdos, ellos deciden la elaboración del manual de acreditación, que pretende orientar sus esfuerzos al mejoramiento continuo de los programas y sus instituciones, tomando como marco el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en la región centroamericana. Orienta además, a dar fe pública sobre la calidad de los postgrados y su compromiso para contribuir de manera importante al desarrollo nacional y regional (ACAP, 2008). El término calidad implica un enfoque multidimensional, intersubjetivo y reflexivo.

La calidad es un medio para la transformación. En la Educación Superior se concibe la calidad como medio para el reconocimiento de la universidad como institución que sustenta su quehacer en la producción, la adquisición y la difusión de conocimientos.

La mejora continua y el mantener calidad en los procesos académicos de las IES, es posible sólo, si cada institución decide examinar reflexivamente su accionar, de forma integrada, participativa y transparente.

La preocupación por la calidad nos llega según Van Vught (1991) por tres factores: expansión de los sistemas por la gran demanda estudiantil, la llegada al límite del gasto público y el proceso de transición a una economía de base tecnológica que tornó la enseñanza hacia campos de estudio que apoyen el desarrollo económico.

En España, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) alude la evaluación profesoral sin mencionar el tema sobre calidad. Sin embargo, la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) se ocupa del tema calidad y la norma española UNE 66-001 define calidad como *un conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren aptitud para satisfacer necesidades expresadas o implícitas*, en Arias (1997).

La UNESCO, a través de su división de Educación Superior mantiene que la calidad de la Educación Superior se sustenta en la interrelación de tres niveles: Días (1995), citado por Arias (1997).

- Calidad de la enseñanza, la formación y la investigación, que reside fundamentalmente en la calidad de los profesores e investigadores, en los programas y en los recursos.
- Calidad de aprendizaje, que implica la calidad de los estudiantes.
- Calidad de gobierno y de gestión que impacta de manera determinante en las otras mencionadas.

Se trata, sin dudas, de un tema de difícil manejo por todos los aspectos que toca, por esto es importante una valoración reflexionada y un consenso de las partes involucradas.

Revisando la Declaración de la CRES en América Latina y el Caribe se observa el uso del término calidad en varios de sus acápites referida a que deben reforzarse políticas de compromiso social de la Educación Superior con calidad y pertinencia, señala que deben tener como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos.

En ese mismo orden, el acápite 8 menciona que las tecnologías de información y comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas, y un sistema de estricto control de calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todo el documento se hace referencia a un mandato permanente desde que los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la inicial hasta la superior; y que deben considerar la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los postgrados.

Con referencia al cuerpo docente, menciona que hay que reconocerlo como actor fundamental del sistema educativo, garantizar su formación y capacitación permanente, adecuadas condiciones y regímenes de trabajo; salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y en la investigación.

Continúa el mandato CRES (2008) y en relación a la formación de postgrado la importantiza por resultar indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística; y aduce que debe basarse en criterios rigurosos de calidad.

Insiste que en el proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales debe fortalecerse estandarizarse y crear procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y de la investigación, del mismo modo reitera que la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia.

Termina enfocando que el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas debe llevarse a cabo sobre la base de garantías de la calidad.

1.2.2 Sistemas de Calidad y Evaluación en la Educación Superior

La universidad a través de la historia ha desempeñado un rol preponderante en la sociedad.

Las funciones propias de las IES como formadoras de hombres y mujeres a través de la docencia de grado y postgrado; la generación, transmisión, aplicación, conservación y superación del conocimiento relacionadas desde su misión de investigar, son quehaceres que durante siglos, ha propiciado la formación de la sociedad.

La Universidad es, sin lugar a dudas, el nicho por excelencia del desarrollo de los pueblos, de las sociedades. Ha contribuido de manera sistemática a la creación del conocimiento, la innovación y transferencia de la ciencia y la tecnología. Contribuye a la integración social, a la transmisión y desarrollo de la cultura y del arte como parte de sus funciones en la extensión y servicios que promueve.

Sin embargo, en este siglo XXI la universidad afronta retos frente a los cambios de la sociedad misma, hay nuevas demandas, entre las que tienen que observarse: la rendición de cuentas (*accountability*), los sistemas de calidad y la evaluación, la definición de incentivos, la financiación y sus implicaciones.

Los elementos mencionados, retan a las IES a la asunción de reformas o prácticas pertenecientes a la problemática actual. De manera que la Universidad está obligada a replantearse, reinventarse y/o repensarse y debe asumir reformas estructurales dado el

crecimiento y la expansión que está ocurriendo en su seno. Cada vez más, las poblaciones demandan ser formadas en niveles superiores, por lo que la universidad debe mejorar la gobernabilidad.

En lo referente a lo curricular, los métodos y contenidos educativos deberán adecuarse con el uso de métodos proactivos y aprovecharse con racionalidad las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En este aspecto la formación estudiantil tiene que valorar la movilidad impuesta por la globalización, que de paso obliga una mirada al tema de la evaluación de los programas, la calidad y la acreditación de las mismas.

Hemos dejado para el final el elemento co-responsable del proceso enseñanza-aprendizaje: el profesorado. Hoy la Universidad tiene que plantearse estrategias en la selección, formación y evaluación del profesorado; con las mismas condiciones y elementos necesarios para modernizarlos y actualizarlos. De lo contrario no podrá ejercer con calidad, sus funciones frente a los estudiantes y a la sociedad.

En la actualidad se describen unos 4 modelos de evaluación de la calidad en IES. González y Ayarsa (1997), Astin (1974) y Kuh (1981) reconocen que las IES, son un sistema dentro de otro más complejo y dinámico, el sistema educativo y el sistema social, que tienen la característica de tener una visión abierta frente al proceso de intercambio constante con el ambiente externo.

En ese sentido, de acuerdo a los autores citados, lo dinámico de las IES en relación al ambiente son los diferentes elementos de información, recursos, energía y materiales del sistema que permanentemente hacen su entrada, son transformados en diferentes productos, a través de los diferentes procesos institucionales regulatorios, operativos y/o de apoyo.

Existe una interacción e interrelación constante que permiten una retroalimentación y control para mantener el equilibrio del Sistema Institucional.

El modelo globalizado, que comprende la descripción de los componentes de la evaluación: evaluación de la efectividad versus objetivos logradas y resultados obtenidos; la evaluación de la eficiencia y el uso racional de los recursos y la evaluación de los procesos y de la relevancia, de acuerdo a Stake (2003).

El modelo etnográfico, se caracteriza como el proceso de proveer una descripción científica de sistemas educaciones, proceso y fenómenos dentro de su contexto específico.

Un cuarto modelo realizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) con los aportes teóricos de Stake, Spradey y la teoría de sistemas, (modelo integrado a la OEA y aplicado en Latinoamérica), identifica varias dimensiones para medir la calidad: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia y procesos. Otros elementos son los indicadores, la función universitaria, el nivel en que se aplica y la fuente de datos de los actores del proceso.

1.2.2.1 En Europa

Los Ministerios de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido a mediados del año 1998, firmaron la declaración de la Sorbona apostando al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En 1999 se celebra la conferencia de ministros de Educación en Bolonia con la asistencia de 30 representantes de los Estados Europeos, según acotaciones Mora y Vieira (2005) donde se suscriben en la declaración de Bolonia. Es así como se construye el EEES, orientado hacia dos objetivos estratégicos, incremento del empleo en la Unión Europea y el otro a la conversación del sistema europeo de formación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo De los Santos (2006).

Hay que destacar que uno de los logros más importante del EEES, fue el establecimiento de criterios y directrices para la garantía de calidad. En el 2003 se realizó la conferencia ministerial del EEES en Berlín, se ordenó la producción de un conjunto de criterios, directrices y procedimientos para la garantía de calidad. En tanto el grupo de seguimiento de Bolonia (Bologna Follow-up Group) debía explorar estrategias que aseguraran un sistema idóneo de revisión para la garantía de calidad (o por agencias de acreditación) con el propósito de informar sobre los avances a los ministros para año 2005. De los Santos (2006).

Así, en el año 2005 se presenta en la conferencia Ministerial en Bergen, el trabajo desarrollado por la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), con el apoyo de la Asociación Europea de Universidades (EUA) y el Consorcio Europeo para Acreditación (ECA).

El modelo europeo está sustentado en criterios y directrices que resumimos a continuación. Existen tres grupos organizados de los criterios y directrices europeas orientado a la garantía interna de calidad en las IES. El primer grupo considera las siguientes directrices:

- Política y procedimientos para la garantía de calidad.
- Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos.
- Evaluación de los estudiantes.
- Garantía de calidad de los profesores.
- Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes.
- Sistemas de información.
- Información pública.

El segundo grupo se refiere la garantía externa de calidad:

- Eficacia de los procesos de garantía externa.
- Determinación previa, Planificación y publicación de los procedimientos que van a utilizarse.

- Los procesos de garantía de calidad deben diseñarse con el fin de asegurar pertenencia.
- Los informes deben ser redactados con claridad y publicados asegurando la asequibilidad a los destinatarios.
- Las recomendaciones para la acción o plan de actuación deben incluir procedimientos a ser aplicados de manera coherente.

Tercer grupo de criterios hacen referencia a las agencias de garantía externas de calidad:

- Rango oficial, las agencias deben ser reconocidas por las autoridades del EEES, deben estar sustentadas legalmente.
- Declaración de la misión.
- Independencia.
- Recursos.
- Actividades.
- Utilización de procedimientos descritos en el grupo dos de criterios, aquí resumido.
- Responsabilidad para rendir cuentas.

Los supuestos generales de la ENQA; con el apoyo de la ECA y EUA, son los que siguen. Las IES son responsables de garantizar la calidad de sus ofertas, para la cual deben entre otras cosas, rendir cuentas, mantener estructuras organizativas eficaces y eficientes que apoyen el desarrollo de los programas académicos. Tienen la obligación de utilizar expertos, externos, utilizar los recursos con trasparencias y promover una cultura de calidad a su interior que sea compatible con la innovación y la diversidad. En fin tienen que demostrar su responsabilidad y garantizar la calidad al interior y exterior de sus procesos.

1.2.2.2 En EEUU

Continuando el diálogo con estudiosos del tema calidad y modelos asumidos en las diferentes regiones, mencionaremos algunas características del modelo norteamericano.

Los Estados Unidos de Norteamérica, país con la más larga tradición y solidez institucional en materia de evaluación y acreditación de la Educación Superior, el proceso de evaluación y

acreditación de instituciones y carreras de la Educación Superior es realizado por organizaciones privadas, sin fines de lucro, creadas específicamente para hacer esta labor.

El sistema norteamericano de evaluación y acreditación de la Educación Superior el que tiene la mayor experiencia acumulada, así como el que ha desarrollado la más amplia y sólida racionalidad teórico-metodológica e instrumental de sustentación y operatividad, cuenta además, con una sostenida base financiera que provee garantía para una gestión eficiente e independiente, todo lo cual tributa a la permanencia del Sistema.

Martin y Ronhianen (2003) citado por De los Santos, mencionan que en el contexto de la Educación Superior el 1er sistema de acreditación creado en el mundo fue el modelo norteamericano (1885-1895), con el surgimiento de 4 asociaciones regionales, para fines de acreditación institucionales. En las primeras décadas del siglo XX se inició certificando el nivel de eficiencia de las universidades a cargo de los colegios profesorales.

El modelo norteamericano plantea tres tipos de entidades acreditadoras: comisiones acreditadas regionales, que hacen evaluaciones comprensivas de las instituciones para su acreditación; las acreditadoras nacionales, se encargan de evaluar instituciones definidas como un solo propósito. Entre estas se incluyen, las de educación a distancia, las privadas de carreras cortas, y las universidades regionales. Las acreditadoras especializadas y profesionales son las llamadas para acreditar programas o escuelas (facultades), Derecho, Arquitectura, Medicina, Psicología y Educación. De los Santos (2003).

En Norteamérica el proceso de evaluación, acreditación de instituciones y carreras de la Educación Superior, es responsabilidad de organizaciones privadas sin fines de lucro, creadas para hacer esa labor. Este sistema tiene una estructura que acredita en los diferentes ámbitos tal y como se detalló el regional, nacional y especializado.

1.2.2.3 En Latinoamérica

En Latinoamérica se inició el tema en la década de los ochenta, con el fin de tener una idea aproximada hemos considerado tomar de Saturnino de los Santos (2006) el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1.5
Relación agencias de Evaluación-Acreditación Latinoamericanas

Organismo o entidad creada	País/subregión	Año
Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC)	República Dominicana	1987
Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)	México	1989
Consejo Superior de Educación (CSE)	Chile	1990
Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Colombia	1992
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Argentina	1996
Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES)	Centroamérica	1998
Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Grado Universitario (MEXA)	Región MERCOSUR	1998
Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)	Chile	1999
Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)	Costa Rica	1999-2002
Junta de Acreditación Nacional (JAN)	Cuba	2000
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)	México	2000
Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA)	Ecuador	2000
Agencia Nacional de Evaluación de la Educación Superior	Paraguay	2003
Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior	Brasil	2004
Agencia de Acreditación Programas de Postgrado (ACAP)	Centroamérica	2006

Fuente: De los Santos (2006)

De los Santos (2006), recogiendo los estudios de varios autores (Van Vught, 1993; Brunner, 1994; González & Ayarza, 1997; Kentserna & de Vries, 1997; Ruiz, 1997; López S., 2001; Lavados M., 2005; Fernández L., 2006) afirma que durante la década de los noventa la Educación Superior en Latinoamérica tuvo como prioridad aumentar la cobertura de su oferta educativa. En definitiva, se primó la expansión cuantitativa del sistema de Educación Superior frente a criterios más centrados en la mejora de su calidad. La proliferación de entidades de Educación Superior fue muy importante en estos años. En muchos casos, estas nuevas

entidades no contaban ni con las infraestructuras, ni con el capital humano necesario para garantizar su calidad Fernández (2004).

Sin embargo, en la región de Latinoamérica y el Caribe se observan avances en el desarrollo de una plataforma y una cultura de evaluación y acreditación como instrumentos y mecanismos para el mejoramiento y aseguramiento de calidad en sus procesos. Se han ido desarrollando los sistemas y procesos orientados a la acreditación institucional y de programas de estudio, basados en criterios, indicadores y estándares. (Estos procesos algunos están en fase experimental).

Aunque existen avances importantes en la evaluación y acreditación institucional, mayores logros corresponden a programas y carreras de formación profesional que, como en el caso de República Dominicana los tiene acreditados en la carrera de medicina y odontología. La República Dominicana es pionera (1987) en crear la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), siguiendo el modelo norteamericano, auspiciado por la Agencia Internacional de Desarrollo (USAID) y la asesoría técnica de la Middle States Commision on Higher Education de los Estados Unidos.

Dentro de sus acciones reseñadas en el proyecto de Desarrollo de la ADAAC (2006), se resumen las siguientes: definir y aprobar guías, criterios y procedimientos, promover la responsabilidad social, evaluar y acreditar a las IES sus programas y/o carreras legalmente avaladas por los organismos oficiales competentes y los dos que se vinculan con este trabajo, la promoción del interés público en lo referente a la calidad de la Educación Superior Dominicana y el fomento de relaciones y colaboraciones con otros organismos afines, internos y externos, esto es nacionales y extranjeros.

Resumen del Capítulo

El recorrido realizado por los diferentes documentos permite puntualizar que existe una variada producción sobre la Educación Superior. Los documentos de autores destacadísimos como Apodaca, De Miguel, Arias Blanco, Coba, Rodríguez E., De los Santos, permiten una clara visión de lo que está aconteciendo en el tema de la calidad y la evaluación al interior de las universidades.

El análisis implica las relaciones de la Educación Superior y los contextos en las diferentes regiones. Los avances en materia del tema en cuestión van de la mano con la política asumida por los gobiernos de acuerdo a las diferentes declaraciones y conferencias que han realizado principalmente en la década por finalizar.

Llama la atención la preocupación por la calidad y los esfuerzos que a la fecha se realizan con el objetivo de servir y formar desde la universidad a los talentos humanos que han de desarrollar nuestras naciones desde la producción de conocimiento de la investigación, de la creatividad y la innovación.

Impresionan los esfuerzos que ha realizado la Educación Superior Europea para apoyarse al interior de sus países, para profundizar en la cultura de la evaluación, mejorar los intercambios profesor-alumnos a través de la movilidad y sobre todo para armonizar el discurso y la práctica.

Satisface conocer la base legal y reglamentaria que sostiene las actuaciones de las universidades españolas y del País Vasco.

CAPÍTULO II:

REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS

Introducción 75

2.1 Concepto y desarrollo de evaluación 75
2.1.1 Modelos y procedimientos 79
2.1.1.1 Modelos de evaluación 79
2.1.1.2 Revisión de Programas 86

2.2 La evaluación de Programas en las IES 88
2.2.1 Surgimiento de la Evaluación de Programas en la Universidad 88
2.2.2 La Evaluación de Programas de Estudio 94
2.2.3 La investigación evaluativa 95
2.2.3.1 Desarrollo de la Investigación evaluativa 95
2.2.3.2 Finalidades de la evaluación 96

2.3 La Autoevaluación y el Autoestudio en el proceso de evaluación de programas 100
2.3.1 Autoevaluación y autoestudio 100
2.3.2 La Revisión interna y externa en el proceso de revisión de programas 103

2.4 Rol de las audiencias en los procesos de evaluación 105

Resumen del capítulo 106

INTRODUCCIÓN

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

Revisión de programas implica el proceso de recoger y analizar información de un programa académico existente, para emitir un juicio sobre continuar, modificar, promover o finalizar el programa o algún aspecto del mismo.

En este capítulo se tocará en lo referente a la evaluación de programa, la metodología cualitativa, por su relevancia en la forma de expresar la intención entre seres humanos y su entorno. No obstante, en este estudio es importante la conciliación y complementariedad entre las vertientes cuantitativa y cualitativa de la metodología utilizada.

2.1 Concepto y desarrollo de evaluación

La actividad evaluativa que en los últimos años se realiza en las IES, tiene una serie de factores que la han sustentado como estrategia metodológica de revisión de programas, (Conrad y Wilson, 1985 y de Mora, 1991; en Arias, 1997). Estos estudiosos del tema apuntan varios criterios, entre otros: las nuevas técnicas de organización y gestión de las universidades, el generalizado interés por el aseguramiento y la garantía de la calidad, los cambios en los sistemas de financiamiento al producirse la reducción de los recursos disponibles, incremento de costos, incremento de la demanda en grado y postgrado.

Un incremento de la demanda de los líderes, gestores, administradores al interior de las instituciones y exigencias externas de control por parte de contribuyentes, legisladores, estudiantes y el gestionar mejor los reducidos recursos y la mirada al tema económico sugiere que el proceso de revisión de programas se oriente a la rendición de cuentas más que a la misma mejora de programas.

La evaluación era considerada desde la Antigüedad y durante muchos siglos como la medición de las capacidades de la persona. Mucho más tarde, en los siglos XIX – XX, también empiezan a tenerse en cuenta otras dimensiones de la educación y no sólo las potencialidades de los estudiantes. En la actualidad, la evaluación se ha convertido en sinónimo de compromiso y, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el institucional, tanto público como privado. Supone la adopción de ciertas prácticas y hábitos de trabajo que surgen de la necesidad de conocer para mejorar y ofrecer un servicio cada vez mejor, no obstante, la evaluación de sistemas educativos es el ámbito que acapara todo el interés de la evaluación institucional. La siguiente tabla recoge las distintas fases por las que ha pasado el concepto de evaluación educativa:

Cuadro No. 2.1
Etapas históricas de la Evaluación Educativa

ETAPA	CONCEPCIONES
Antigüedad	• Pruebas de valoración para medir las capacidades de los individuos y acceder a ciertos puestos del Estado.
Siglos XIX-XX	• Desarrollo de nuevos tipos de pruebas y exámenes. • Se evalúan también otros elementos del mundo educativo. • Estudio pionero en Boston, en 1845, para determinar las escuelas que educaban adecuadamente.
Primer tercio Siglo XX	• Desarrollo de tests. • Investigación empírica en educación. • Evaluación de la eficiencia de los servicios sociales realizados por expertos.
Década de los 30	• Tyler propone un nuevo concepto de *currículum* en educación con cuatro elementos importantes: objetivos, actividades, organización y evaluación. • La evaluación pasaba a medir el logro de unas metas establecidas con anterioridad a un proceso de enseñanza-aprendizaje.
Década de los 50	• Desinterés sobre el tema de la evaluación. En los Estados Unidos estos temas empiezan a quedar en el olvido. • Aún así, se da un gran avance en el desarrollo de los tests estandarizados.
Década de los 60	• Proliferan propuestas de distintos autores del campo educativo y de la evaluación como Scriven y Cronbach. • En las evaluaciones de los centros educativos empieza a tenerse en cuenta otros elementos de la educación como el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción en el aula. • Surgen de Scriven conceptos como los de evaluación formativa y evaluación sumativa. • Aunque se retoman las ideas de Tyler también son muy criticadas, ya que no sólo se debe tener en cuenta el producto final, sino también el camino que se ha seguido para conseguir el resultado.
Década de los 80	• Cambio de orientación hacia visiones más políticas en las que el evaluador pasa a ser un técnico o experto. • La evaluación supone la adopción de un compromiso cuyo objetivo es la "rendición de cuentas".
Década de los 90	• La evaluación se extiende hacia ámbitos sociales, políticos e institucionales • otorgándole un gran interés científico y político.
Los 2000	• Profesionalización y especialización de la educación que ha llevado a crear actividades formativas y centros dedicados a la formación de profesionales de la evaluación. • Se publican numerosos trabajos, manuales y textos dedicados a este campo. • La evaluación adquiere mayor rigor en el mundo educativo, debido a la gran preocupación por el tema de la calidad educativa.

Tomado de Morcillo (2010).

Previamente al recorrido por los antecedentes de la praxis evaluativa, es necesario establecer algunas precisiones básicas sobre la evaluación universitaria, especialmente en cuanto a los términos "modelo" y "enfoque" que, si bien se suelen considerar sinónimos en la literatura, algunos autores sugieren la conveniencia de precisar su significado. En este sentido, en la evaluación educativa se tienen en cuenta al menos dos cuestiones primordiales: la visión y la finalidad. La visión, a su vez, considera *el enfoque evaluativo* (campo en el cual actúa la evaluación) y *el modelo de evaluación* (concepción teórico-operativa del objeto de

evaluación). La finalidad evaluativa, por su parte, es *formativa* (para la mejora permanente) y *sumativa* (para toma de decisiones administrativas). A continuación se explican puntualmente estos conceptos como marco general de la evaluación educativa.

En relación al enfoque de evaluación, a juicio de Meliá (1993), constituye el nivel en el cual se pretende abordar la realidad educativa. Este autor identifica tres enfoques en la evaluación de la Educación Superior: institucional, de programa y de profesorado, el enfoque de evaluación institucional está basado "generalmente, en modelos ligados al análisis organizacional, que pretenden identificar los elementos que existen en la institución que favorezcan la mejora o la innovación" Meliá (1993:65). Otros ejemplos son la evaluación institucional basada en el modelo *Total Quality Management (TQM)* o bien en el *Strategic Planning (SP)* Berman (1998), citado por Saravia (2004).

-El enfoque de evaluación institucional se refiere al análisis de la estructura y funcionalidad de la organización en busca de detectar aspectos que dificultan o favorecen la mejora del trabajo que se realiza. Este enfoque basado generalmente en modelos sistémicos considera: indicadores de entrada (preparación del personal, planes de estudio, recursos, relaciones institucionales, etc.); indicadores de proceso (clima institucional, relación docencia-investigación, etc.) e indicadores de producto/resultados (rendimiento del alumnado, satisfacción del profesorado, inserción laboral, servicios a la sociedad, etc.) (Tejedor, 1993; Ginés Mora y Carrasco, 1993; Michavilla y Calvo, 1998; Smith, 1999). El enfoque institucional se propone un análisis global de la institución y constituye un proceso complejo de evaluación multidimensional.

-**El enfoque de evaluación programa** se orienta al análisis de una oferta de formación profesional (carrera/titulación) y delimita su trabajo a un campo disciplinar específico y áreas de conocimiento. En este caso se tienen en cuenta aspectos como: propósito general, contenidos de las asignaturas, docencia, investigación, gestión, coordinación, recursos materiales y humanos.

-**El enfoque de evaluación del profesorado** se concentra en el análisis de las actividades académicas del profesor. En este campo surge la controversia y diversidad de modelos de

evaluación en cuanto a: aptitudes, actitudes, gestión de la docencia, etc. De Miguel (1995) aporta una muy completa revisión sobre los distintos modelos existentes.

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

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

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

2.1.1 Modelos y Procedimientos

Los modelos pueden definirse como representaciones estructuradas de una teoría que puede utilizarse para dar respuesta a situaciones problemáticas. A continuación presentamos algunos modelos de evaluación y enfoques desde la mirada de estudiosos de la evaluación.

2.1.1.1 Modelos de evaluación

Cuando se menciona el modelo de evaluación se hace referencia al marco conceptual que orienta el estudio de un objeto determinado y desde donde se realiza la lectura de la realidad educativa: *…un verdadero modelo requiere la fundamentación en una teoría sobre la estructura y funcionamiento del objeto de evaluación, a través de variables debidamente relacionadas y operacionalizadas, con expresión de su validez empírica, criterios de eficacia y campo de aplicación* Escudero (1993:6)**.** El modelo es el marco de referencia que explica la naturaleza del objeto de estudio, sus características y niveles en los que operan dichas características.

En relación con el profesorado, por ejemplo, algunos modelos se apoyan en el carácter subjetivo de las aptitudes docentes, otros en el carácter conductual de las habilidades prácticas, y en la factibilidad de las tareas académicas. De Miguel (1995).

Independiente del marco paradigmático *objetivo – subjetivo – crítico*, se presenta la clasificación inicial de Popham (1980), posteriormente adaptada por Apodaca (1992) quien establece cinco categorías de modelos evaluativos:

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

1. *Establecer las metas y objetivos.;*
2. *Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones;*
3. *Definir los objetivos en términos de comportamiento;*

4. Establecer en qué condiciones puede demostrarse la consecución de los objetivos;
5. Explicar los propósitos de la evaluación a sus destinatarios.;
6. Desarrollar las medidas técnicas adecuadas; recopilar los datos.;
7. Comparar los datos con los objetivos del programa.

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

Más tarde surge la propuesta de R.L. Hamond, centrada en la necesidad de definir las variables educativas e institucionales importantes para la consecución de los objetivos y analizar la relación entre las variables *instruccionales* e *institucionales*. Otro desarrollo del modelo tyleriano reconocido por Apodaca (199:282) es el representado por Metfessel y Michael, quienes abogan por el uso de criterios múltiples para hacer más comprensiva la evaluación de la consecución de las metas. Apodaca reconoce que la principal contribución de estos modelos es que *relevan la necesidad de recoger información sobre la consecución de las metas u objetivos educativos previamente marcados.*

En este cuadro se da una visión panorámica sobre los diferentes modelos de evaluación de los dos paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo.

Cuadro No. 2.2
Algunos de los modelos de evaluación surgidos en la etapa de expansión y de profesionalización (tomada de Perales, 2005:110)

<table>
<tr><th colspan="2">Paradigma cuantitativo</th></tr>
<tr><td>Las propuestas que desarrollaron las ideas de Tyler de evaluación vinculadas a objetivos. Son los llamados modelos “de consecución de metas”, y entre ellos están:

El modelo de la figura de Stake (1967).
La propuesta de Metfessel y Michael (1967).
El método científico de evaluación de Suchman (1967).
El modelo de evaluación EPIC de hammond (1967).
El modelo discrepante de Provus (1969).</td><td>Propuestas vinculadas a la evaluación como toma de decisiones (Línea de Cronbach).Entre ellas están:

El modelo CIPP (context, input, process, product) de Stufflebeam (1971).
El modelo CSE (California StateEvaluation) de Alkin (1969)
El modelo UTO (unidades, tratamientos, operaciones) de Cronbach (1982).</td></tr>
<tr><th colspan="2">Paradigma cualitativo</th></tr>
<tr><td colspan="2">La evaluación libre de metas de Scriven (1973).
La evaluación basada en la crítica artística de Eisner (1975, 1981, 1985).
El modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972, 1977).
El modelo de evaluación respondente de Stake (1975).
El modelo de evaluación democrática de McDonald (1975).</td></tr>
</table>

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

c.- Modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos: reconocidos también como de enjuiciamiento profesional por la importancia asignada al juicio del evaluador. Los criterios de evaluación extrínsecos son criterios de producto; se refieren al efecto del proceso sobre sus destinatarios, aunque también recogen información sobre aspectos intrínsecos. Popham (1980) cita como principales representantes a M. Scriven y R. Stake. El primero de

ellos centra el interés de la evaluación en las consecuencias reales y totales que produce un programa, incorporando además las necesidades de los usuarios y consumidores como criterio esencial de cualquier intervención social. En la revisión realizada por Apodaca en su *Memoria de Titularidad*, reconoce como aportaciones de Scriben la clarificación conceptual entre: *evaluación formativa – sumativa; intrínseca – final; interés en la calidad de los objetivos educativos; evaluación retributiva; evaluación comparativa y el método del Modus Operandi*; además del análisis crítico de cuatro tipos de ideologías evaluativas: *Separatista, Positivista, Gerencial; Relativista.*

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

d.- Modelos de facilitación de decisiones: su propósito es hacer más fluido el curso de la información para la toma de decisiones por parte de los responsables de los programas y de la administración educativa. La diferencia fundamental con los modelos descritos es que aquí el evaluador evita enjuiciar con criterios propios la bondad o efectividad de un programa; sino que se ocupa de proporcionar a los responsables de tomar decisiones la información necesaria para facilitar su trabajo. En esta corriente se ubica el modelo CIPP de Cronbach (en Apodaca, 1992).

e.- Modelo de evaluación como negociación: a las citadas categorías de Modelos, Apodaca agrega la *Evaluación como negociación* en una categoría especial, recogiendo las

formulaciones de Guba y Lincoln (1989) respecto a la *Evaluación de cuarta generación,* iluminada por el paradigma constructivista. Con esta denominación pretenden reflejar que se apoya y desarrolla en modelos de generaciones anteriores. Es conocido como *Modelo de Evaluación Respondente Constructivista.*

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

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

Este modelo que aparece en los años ochenta, se caracteriza por los siguientes elementos:
-Carácter construido de toda situación social; pluralidad de los valores sociales; inserción contextual como característica esencial de toda realidad estudiada.
Y los aspectos a nuestro entender que adquieren mayor relevancia son las consecuencias políticas de la investigación y la concepción del evaluador como coordinador del proceso de negociación y de una acción colectiva, en jornet y Leyva (2009).

Refiriéndose a la evaluación como negociación, Guba y Lincoln señalan que posee 4 fases:

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

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

Transacciones: interacciones y actividades que se desarrollan en el escenario educativo entre los actores.

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

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

> Contratación.; organización; identificar las audiencias; desarrollar dentro del grupo construcciones articuladas; ampliar las construcciones a través de nuevas informaciones; identificar cuestiones resueltas por consenso; priorización de las cuestiones no resueltas; recogida de información; preparar agenda para la negociación; llevar a cabo la negociación; informe; reinicio del ciclo.

A su vez, el rol del evaluador en el modelo Respondente, según Stake (1973; 1975), es atender de manera integrada las demandas presentadas por las distintas audiencias, negociando con los implicados la forma cómo se debe proceder (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994; citado por Mateo, 2000); por lo tanto, el juicio sobre el éxito o fracaso de un programa se expresa a través de las perspectivas de los informantes. Por esta razón, el diseño adopta como criterio evaluativo las valoraciones de los implicados en el programa, intentando atender a sus propias necesidades y expectativas. Según se trata de un proceso cuyo objetivo principal está orientado hacia la evaluación del significado que el programa tiene para las distintas audiencias, utilizando estrategias principalmente de tipo cualitativo interpretativo, es

deseable que el diseño sea lo suficientemente flexible para acomodarse a las dinámicas que se generan en el transcurso de la evaluación. El diseño respondente permite reconducir cada etapa del proceso en función de las observaciones realizadas. De Miguel (2003).

En relación a los criterios que permiten juzgar la calidad de las evaluaciones desde la perspectiva constructivista, (Guba y Lincoln 1989; citados por Apodaca, 1992) proponen un conjunto de criterios *paralelos* a los criterios tradicionales respecto de la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la objetividad de las evaluaciones. Los criterios más relevantes son los siguientes: Credibilidad; transferibilidad.; seguridad; contrastabilidad.

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

2.1.1.2 Revisión de Programas

Respecto a la Evaluación de Programas, existen autores (Conrad y Wilson, 1985; De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991; Tejedor, 1996; Arias, 1997) que establecen una distinción conceptual entre Evaluación de Programas y Revisión de Programas. Hay quienes marcan la distinción conceptual indicando que la primera (evaluación) puede considerarse como una

valoración limitada, normalmente basada en un criterio preestablecido; en cambio la revisión es considerada como una descripción y valoración global de los antecedentes, del rendimiento actual y perspectivas del programa; De Miguel, Mora y Rodríguez (1991). Conrad y Wilson (1985), sostienen que la evaluación de programas es un conjunto de actividades relacionadas con la valoración de programas nuevos o existentes; en tanto la revisión de programas se refiere a la evaluación sólo de programas existentes. En este sentido, coincide con De Miguel (1994) en que la revisión de programas corresponde a una fase de la evaluación de programas: la *revisión de la implementación* (adecuación y/o modificación).

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

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

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

2.2 La Evaluación de Programas en las IES

2.2.1 Surgimiento de la evaluación de programas en la universidad

La evaluación de las instituciones universitarias está asociada a la evolución de la enseñanza superior y las coyunturas socioeconómicas de los diferentes países. En la situación particular del Estado Español, si bien se han puesto en marcha diferentes procesos evaluativos, es desde la entrada en vigencia de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) en 1983, cuando el proceso comienza a institucionalizarse. La citada ley establece la necesidad de que los estatutos de las distintas universidades del Estado fijen los procedimientos para llevar a cabo una evaluación del rendimiento docente y científico del profesorado de manera periódica; sin embargo, *cada vez es más evidente la necesidad de diseñar y poner en marcha procesos de autoevaluación que, de una forma global, aporten información sobre los diferentes elementos del sistema* (Tejedor, 1991; en Apodaca p: 59). Según esto, la evaluación institucional se concibe como un proceso comprensivo que integra a la evaluación las perspectivas de calidad y mejora continua; una forma de constatar el cumplimiento de los objetivos institucionales, analizando simultáneamente los medios y resultados: es un proceso relativo y multidimensional caracterizado por su gran flexibilidad y adaptabilidad al contexto e institución que se evalúa en Mateo, J. (1991).

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

La presentación del *Contexto Mundial sobre la Evaluación en las IES*, realizada por Royero en 1999, revela que en América Latina y el Caribe el uso de modelos de evaluación surge a fines de la década de los 80 y principios de los 90 en la mayoría de los países

latinoamericanos y es realizada por comisiones que han adoptado distintos modelos y denominaciones: CONAEVA en México; CNEAU en Argentina; CAPES en Brasil. En *Colombia,* el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En el caso de *Chile*, el Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación realiza la evaluación a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

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

En general, en los países latinoamericanos, la evaluación predominante en la educación de postgrado es la *acreditación*, sistema de evaluación institucional que permite el aseguramiento de la calidad académica.

En la actualidad, los estudios existentes en España, dirigidos a evaluar la calidad de los estudios universitarios de postgrado han surgido por iniciativa propia de los responsables de los mismos o por investigadores del sistema universitario López (2004). Entre ellos, destaca el modelo de evaluación de másteres y postgrados de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona; el Sistema de Garantía de Calidad del Programa de Doctorado de la Universidad de Valencia, diseñado para desarrollar el cumplimiento de la normativa de postgrado a partir de los criterios y directrices establecidos por la European Network for Quality Assurance (ENQUA) y el código de buenas prácticas para Agencias de Evaluación Universitaria desarrollado por la International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education (INQAAHE).

A raíz de la exposición de motivos en la LRU (1983) para la evaluación universitaria, el proceso se inicia lentamente, pero con amplias expectativas. Las Universidades comienzan a

desarrollar sistemas de evaluación de la calidad, concretamente de la docencia, pasando encuestas de opinión a los estudiantes. Más adelante, como señala Ibar (2002), la Secretaría General del Consejo de Universidades es consciente de que la evaluación de la calidad de la Universidad no se puede medir sólo a través de su cuerpo docente como único indicador y ve necesaria la integración de estos análisis dentro de un marco de evaluación más amplio que abarque más elementos del sistema universitario.

Como consecuencia de una serie de debates, se aprueba el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo 1993-1995*. Este programa tiene su base en experiencias internacionales y contó con la participación de 17 universidades. En él se manifiesta expresamente que será un modelo de autoevaluación y que tendrá una fase de evaluación externa. Asimismo, el proceso tiene como fin la mejora de la calidad de la institución y cuenta con la participación y opinión de los responsables, profesores y estudiantes.

Después de esta primera etapa de "toma de contacto" con la evaluación, en 1995 se inicia el *Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior*, con la participación de 46 instituciones. En este programa se continúa trabajando con una metodología similar al plan anterior. Con su puesta en marcha se subsanan algunas deficiencias detectadas en la fase anterior, aún así, la metodología sigue centrándose en la enseñanza y las dimensiones investigadoras y de gestión tan sólo se consideran cuando se evalúa la calidad docente.

Un año más tarde, en 1996, se aprueba el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU) con el que se elabora una guía para orientar y desarrollar el proceso. En ella se determinan los objetivos del plan, así como las fases de trabajo que implica el proceso de evaluación. Este documento aseguró la estabilidad del proceso y contribuyó a favorecer un alto grado de aceptación de las universidades con el modelo propuesto. Aunque aún existían ciertas desmotivaciones debidas a la dificultad en conseguir los datos institucionales y a la indefinición de los objetivos, la puesta en marcha de este plan favoreció

el impulso de políticas de calidad en las universidades. Las fases de este plan son las que hoy conocemos en el actual Programa de Evaluación Institucional.

Entre 1997 y 1999 se realizan las convocatorias 2ª y 3ª del PNECU. Paralelamente, comienzan a crearse las Agencias Autonómicas para la Evaluación de la Calidad. La *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* (AQU) tiene su origen en 1996 aunque su trabajo se consolida unos años más tarde. Asimismo, en 1998 se crea la *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas* (UCUA). El objetivo de estas agencias es promover la mejora de la calidad en los respectivos sistemas universitarios, a través de la evaluación, certificación y acreditación de las titulaciones, postgrados, docentes, investigación y servicios. Posteriormente van surgiendo las distintas agencias autonómicas, especialmente, a raíz de la aprobación de la LOU: la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG) y la *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León* se crean en 2001; la *Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria* (ACECAU), la *Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears* (AQUIB) y la *Comissió Valenciana d'Acreditación i Avaluació de la Qualitat* (CVAEC) surgen en 2002. En 2003 la UCUA desaparece y se crea la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria.

En 2000-2001 se inicia la 4ª convocatoria del PNECU y surge el *II Plan de Calidad de las Universidades* (PCU) con el respaldo de la aprobación de la LOU (2001), donde vuelven a reforzarse las bases de la evaluación universitaria. En el preámbulo de la Ley se exponen las razones que afianzan la necesidad de establecer este tipo de procesos, similares a las que Ibar (2002) indica en el marco de la LRU (1983). La novedad se incluye en el Título V de la LOU, dedicado, exclusivamente, a la necesidad de la evaluación y la acreditación en la Universidad.

Entre 2002 y 2003 se desarrollan las convocatorias 1ª y 2ª del PCU, pero en 2003 se crea la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación* (ANECA), promoviendo el *Programa de Evaluación Institucional* (PEI) que supone la derogación del PCU desarrollado hasta el momento. Esta fase se lleva a cabo entre 2003 y 2007.

Cuadro No. 2.3
Cronología de la Evaluación Institucional Universitaria en España

Año	Programa	Acontecimientos
1992	Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario	- Inspirado en las experiencias internacionales, y adaptado a la realidad de las universidades españolas. - Evaluación de 3 áreas que conforman la globalidad la institución universitaria: enseñanza, investigación y gestión. - se llevó a cabo en el bienio 1992-1994. - No se hizo la visita de expertos externos.
1994-1995	Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior	- Participaron universidades de todos los estados europeos - Metodología igual a la del Programa Experimental de 1992. - La evaluación sólo se limitó al área de la enseñanza.
1996-1997	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades	- Aprobado por el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (BOE 9-12-95) - Convocatorias anuales de los procesos evaluativos. - La evaluación se realiza en la unidad evaluada cada 5 años. - Metodología en 3 fases: Autoevaluación, Evaluación Externa e Informe Final. - Se crea la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universita a Catalunya.*
1998-1999	2ª y 3ª convocatorias del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.	- Se consolidan las Agencias Autonómicas para la Evaluación de la Calidad.
2000-2001	4ª convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad II Plan de Calidad de las Universidades	- Se aprueba la LOU - Se crean la *Axencia para la Calidad de do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG) y la *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León*
2002-2003	1ª y 2ª convocatorias del Plan de Calidad de las Universidades (PCU).	- Se crea ANECA - Se redacta el informe global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad. - Se crean la *Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria* (ACECAU), la *Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears* (AQUIB) y la *Comissió Valenciana d'Acreditación i Avaluació de la Qualitat*(CVAEC)
2003-2007	Programa de Evaluación Institucional (PEI)	- ANECA desarrolla su trabajo con varios programas tanto de evaluación, como de acreditación y certificación. - la UCUA desaparece y se crea la *Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria.*
2007	Programas AUDIT y VERIFICA	- ANECA desarrolla dos nuevos programas para cumplir los objetivos que establece el EEES.

Morcillo, (2010)

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) evalúa los programas de doctorado, a fin de conceder y renovar la Mención de Calidad. *La Mención de Calidad constituye un reconocimiento a la solvencia científico/técnica y formadora de los*

programas de doctorado, así como de los grupos y departamentos que desarrollan la formación doctoral (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008).

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

Por su parte, el European Psychologist (2003), al exponer el estado actual de los estudios de doctorado en Europa, Australia y Estados Unidos manifiesta que *en todos los países de sociedades avanzadas los problemas tienden a ser similares, aunque los requisitos para ser alumno, tareas a realizar y criterios de valoración sean bastante distintos entre ellos*: Pelechano (2005:329).

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

contextos locales y prioridades institucionales, con iniciativas no diferenciadas (http://www.campus-oei.org).

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

2.2.2 La Evaluación de Programas de estudio

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

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

Martínez (2003) sostiene que en el proceso de evaluación de programas es posible identificar dos componentes: uno teórico y otro metodológico; en ambos también está presente el debate objetivo / subjetivo, influenciado por el paradigma que los respalda. Según esta autora, desde

el punto de vista metodológico, los enfoques evaluativos tienden a clasificarse en relación al efecto y/o el contenido de la evaluación.

2.2.3 La Investigación Evaluativa

2.2.3.1 Desarrollo de la Investigación Evaluativa

La cuestión de investigación evaluativa ha sido recreada por numerosos autores, estudiosos del tema, destacados por sus aportaciones. En la década de los ochenta, surge la *Investigación Evaluativa*, denominada también *investigación de evaluación*, o *evaluación de programas* Apodaca (1992:21). El citado autor sostiene que esta nueva disciplina *nace y se desarrolla a partir de la disciplina de Evaluación*, considerándola de algún modo, como la transformación de la evaluación ante un nuevo contexto.

Es así como una aproximación histórica al concepto de Investigación Evaluativa debe partir del nacimiento y desarrollo del propio concepto de evaluación. En este diálogo con los interesados en evaluación en el ámbito de la Educación Superior, se destacan Rutman (1980), expresa que un programa de evaluación se refiere a un conjunto de métodos científicos para medir la implantación de un programa y los efectos que produce en orden de tomar decisiones.

Freeman (1981) define la investigación evaluativa como la aplicación de metodologías propias de las Ciencias Sociales a la evaluación de programas de recursos humanos, de forma que sea posible determinar empíricamente y con seguridad si tienen o no utilidad.

De esta forma, en los últimos años la investigación evaluativa se ha convertido en una de las líneas más relevantes en el campo de las ciencias sociales. Escudero (2000:184) la define como un tipo de investigación aplicada que *incide sobre objetos sociales… que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios científicos rigurosos múltiples, con la obligación de sugerir a las diversas audiencias implicadas, acciones alternativas sobre los*

mismos para diferentes propósitos.… Apodaca (1992:23), en su *Memoria de Titularidad,* destaca la definición de De La Orden (1985: 134), que la reconoce como: …*proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Este proceso en la medida en que es riguroso, controlado y sistemático constituye un modo de investigación que se conoce con el nombre de investigación evaluativa.*

De esta definición, Apodaca (1992) revela cinco conceptos clave: *fiabilidad, validez, sistematicidad, rigurosidad, control*, que respaldan el carácter científico de la investigación. Al mismo tiempo, adopta una postura abierta respecto al paradigma en el que se sitúa la acción investigativa, sosteniendo que es *el objeto*; *el o los objetivos* y *el contexto de la evaluación,* es lo que definirá el marco paradigmático de la investigación, debiendo adecuarse a las necesidades de la misma. En relación a esto, el citado autor recoge de De Miguel (1988) la idea de que: *el paradigma positivista -desde una perspectiva actualizada y relativista- sería el más versátil cuando el contexto de la investigación sea la verificación, el paradigma interpretativo o naturalista cuando el contexto sea el descubrimiento y el paradigma crítico cuando el contexto sea el de la aplicación, implementación o cambio* (p: 24).

Se afirma a la vez, que la alternativa más adecuada es aquella en la que en un mismo proyecto de investigación se integren elementos o atributos de distintos paradigmas, según el objeto, objetivos y contexto de cada proyecto. En esta línea, House (1990; citado por Mateo, 2000:138), coincide en que en la actualidad *una pluralidad de aproximaciones parece ser la aproximación más aconsejable*. Esto explica que en la práctica evaluativa, haya perdido vigencia la preocupación por la clasificación paradigmática de los modelos, privilegiando criterios académicos para definir su utilización en la evaluación de programas, sin dejar de admitir su orientación y características distintivas Mateo (2000).

En la relación investigación - evaluación de programas - investigación evaluativa, García (1999) establece una distinción en torno a los objetivos de cada una: mientras la investigación busca principalmente construir teoría, conocimiento más o menos generalizable, la evaluación

de programas pretende obtener información para valorar y tomar decisiones de mejora. El citado autor destaca a su vez, que la investigación evaluativa se distingue de otros tipos de investigación en que se realiza en un marco de acción determinado: *hay un programa en funcionamiento, o un centro en marcha… La investigación es un algo que "también está presente", algo que tiene, sin embargo, prioridad secundaria.* García (1999:197).

En contraposición a quienes postulan la investigación evaluativa y la evaluación de programas como un mismo proceso, García (1999) afirma que, si bien comparten elementos comunes de *proceso* y *método*, "Investigación" y "Evaluación" son acciones que tienen propósitos distintos: la evaluación conduce a decisiones y la investigación, a conclusiones. Reconoce al mismo tiempo que la Investigación Evaluativa es el *"correlato metodológico"* de la Evaluación de Programas y la investigación es de prioridad secundaria; lo importante es valorar el programa como fuente para la toma de decisiones. En este caso, se considera la investigación como un medio, una herramienta confiable para emitir un juicio de valor respecto a los Programas de Doctorado de la UPV/EHU en América Latina en los Campus: Santo Domingo y San Francisco de Macorís (República Dominicana) e Iquique y Temuco (Chile), permitiendo hacer visibles aquellos factores que han intervenido en el equilibrio entre *las intenciones* (objetivos y planificación del programa) y *las observaciones* a la realidad, desde la perspectiva de los actores involucrados.

2.2.3.2 Finalidades de la evaluación

Ahora bien, las finalidades concretas que se persiguen mediante la evaluación pedagógica se pueden reducir a los aspectos que se señalan seguidamente. Martinez (2003).

1º. Control. Esta finalidad abarca varios ámbitos de actuación: control del trabajo de las personas implicadas en los distintos niveles: maestros, directores, superiores escolares; control de resultados de las distintas actividades: organizativas, docentes, supervisoras, económicas, etc.

2º. Diagnóstico. La evaluación se utiliza en ocasiones para diagnosticar determinados problemas, dificultades y/o situaciones que requieren un tratamiento especial.

3º. Toma de decisiones. La información obtenida sobre un programa de actuación puede tener como finalidad la toma de decisiones sobre el curso que debe seguir. y/o las modificaciones que deben introducirse en el programa de intervención objeto de análisis.

4º. Información. La evaluación en todo caso ofrece una información sobre los distintos aspectos, áreas y dimensiones que conforman la realidad educativa que se trata de valorar. Se informa sobre los resultados y/o procesos de un proyecto curricular, sobre el funcionamiento de una institución, sobre el proceso de aprendizaje de un sujeto o grupo.

5º. Investigación. La investigación educativa comporta la necesidad de conocer los contextos y situaciones sobre los que se centra en orden a la compresión y análisis de las situaciones y a proponer vías de optimización de los procesos sobre los que versa.

La finalidad de la evaluación educativa, por lo general, está muy ligada al tipo de evaluación que se desarrolla, de esta manera, podemos hacer una clasificación de los fines de la evaluación:

- **La evaluación como diagnóstico.**

El objetivo es conocer la realidad del programa: sus virtudes, sus deficiencias, sus necesidades, etc. para actuar en consecuencia o simplemente realizar un informe sobre su estado actual.

En principio, la evaluación concluiría en este punto, no obstante, se puede ir más allá si al estudiarla situación se considera que algunos aspectos deberían mejorarse, por lo que el proceso seguiría adelante.

De los múltiples elementos que componen una institución educativa, la gran mayoría son susceptibles de ser evaluados, tal y como apunta López, (2002), por su importancia por que necesiten ser mejorados. Es por estos motivos por los que, normalmente, en la evaluación

diagnóstica se elige adecuadamente el objeto a evaluar. No significa dejar de lado otros aspectos, sino que supone el comienzo de una serie de acciones dirigidas a evaluar todos los elementos de la institución.

La evaluación como seguimiento.

Consiste en comprobar que un acontecimiento o una serie de sucesos ocurren. Se estudia la evolución del acontecimiento para observar cómo se desarrolla, por lo que es necesario tener en cuenta el factor tiempo.

Este suceso ha de ser previsible para que tenga el carácter de evaluable y necesita de un diseño brevemente sistematizado, para asegurar la observación de ciertos elementos clave que garanticen la fiabilidad del proceso. La fiabilidad y validez dependerán de un diseño adecuado y de la elección acertada de los elementos de recogida de información.

Como cada acontecimiento es distinto no existe un patrón estandarizado para realizar el seguimiento, sin embargo, hay tres momentos importantes que se dan en todos los sucesos:

1) *Inicial*. Estado inicial del proceso, para conocer qué condiciones de partida tenemos.
2) *Proceso*. Observación a lo largo del tiempo de las características del acontecimiento o de los objetivos previsibles.
3) *Final*. Recoger información sobre la situación final del proceso y conocer el grado de consecución de los objetivos, que podamos utilizar para comparar con el estado inicial.

La evaluación como plan de mejora.

Esta evaluación no tiene sentido si, previamente, no se ha hecho una evaluación diagnóstica. Después de realizar un diagnóstico de la realidad, pueden encontrarse aspectos en ella que se quieran mejorar, así pues, en la medida de lo posible y si existe un fuerte compromiso por parte de los implicados, debe elaborarse un plan de mejora.

Un plan de mejora no es otra cosa que un esquema de trabajo en el que se plasman todos aquellos aspectos que son susceptibles de mejora (debilidades) y las propuestas que se puedan poner en marcha para subsanarlos.

También es necesario indicar el tiempo en el que se propone ponerlas en marcha, la prioridad que tienen en nuestro programa y el agente o persona encargada de llevarlas a cabo. Cabe recordar que estas propuestas han de ser realistas y viables si se quiere garantizar el éxito del trabajo.

Hay que destacar que, aunque se hable de fines de la evaluación, en realidad, una evaluación nunca finaliza por completo. Desde que se comienza un proceso evaluativo se está trabajando por la calidad de la institución y el mantenimiento y optimización de esta calidad necesita un seguimiento a lo largo del tiempo. Se comprobará que, en la medida de lo posible, las propuestas se están llevando a cabo.

Aunque es posible encontrar evaluaciones que se decanten por una finalidad u otra, lo oportuno es realizar el proceso evaluativo integrando estas tres finalidades, tal y como se está haciendo en los procesos de evaluación de gran alcance e importancia.

Algunas finalidades de la evaluación son de control: orientada en varios ámbitos de acción que incluye el trabajo de las personas implicadas en los distintos niveles, es decir las diferentes audiencias; estudiantes, profesores, directores de tesis, supervisores de tesis, coordinadores y el personal de apoyo administrativo. Nos permite estar actualizados, sintonizados con todo el desarrollo del proyecto, tener asimismo una panorámica de la realidad y de cómo se realiza y quién realiza cada compromiso y cumplimiento que ocurre al interior de cada ámbito.

En definitiva, la evaluación de programas somete a valoración determinados procesos de intervención que se implantan en la realidad social con el fin de provocar determinados

cambios. Martínez (2003) parafraseando a Gimeno Sacristán (1987) *la evaluación de programas consisten en recoger de información que se considera relevante para juzgar la utilidad o no de un determinado proyecto, clarificando en qué medida y cómo se ha implantado en la realidad, facilitando de esa forma la toma de decisiones para mantener o no el programa y para corregirlo, si es el caso*. En el campo educativo la evaluación de programas se ha centrado sobre todo en la evaluación de proyectos curriculares.

2.3 La Autoevaluación y el Autoestudio en el proceso de evaluación de programas.

2.3.1 Autoevaluación y autoestudio

La autoevaluación es definida a menudo como la descripción o análisis que realiza generalmente el personal de una organización, acerca de las condiciones, procesos y resultados alcanzados por la propia organización Kells (1997). Sin embargo, cuando el centro de atención es el proceso, el principal propósito de la autoevaluación es traer consigo el mejoramiento de la unidad que está siendo evaluada; de este modo, la producción de un informe y el facilitar una revisión externa, se transforman en objetivos secundarios. Al respecto, es necesario abordar la distinción que Glazman (2005:84) establece entre la autoevaluación y el autoestudio: a la primera se agrega *la conformación de juicios de valor sobre las cuestiones analizadas para establecer políticas de mejoramiento*.

De este modo, ambos procesos deben diseñarse a la luz del diagnóstico de las condiciones y necesidades de la unidad a evaluar. Para Kells (1997), son precisamente los procesos de autoestudio bien diseñados y conducidos, los que pueden generar las condiciones *psicológicas* deseables para provocar el cambio deseado. El citado autor señala que *una de las principales recompensas para cualquier institución es la participación significativa de los miembros de su personal en aclarar y resolver problemas (*p: 58); reconoce que las personas que aportan con posibles soluciones, generalmente se sienten más comprometidas a llevarlas a cabo. En síntesis, a través de un autoestudio efectivo, se reduce la posible brecha entre las metas personales y las de la organización. Continúa el autor y comenta que frecuentemente se observa que la autoevaluación mejora los patrones de confianza y comunicación.

Debido a la información detallada que proveen los autoestudios, pueden propiciar innovaciones en programas o unidades y mejorar la eficacia de la institución. La mayor parte de la literatura revisada presenta el autoestudio como el primer paso a seguir en la revisión de programas. En ese sentido, se observa que aquellas evaluaciones consideradas exitosas incluyen un autoestudio, seguido de una evaluación externa. Asimismo en relación a las diferencias terminológicas entre el autoestudio, la auto-revisión y la revisión interna de programas; al respecto Arias (1997:100), *la opción más aceptada es denominar autoestudio al que realizan exclusivamente los miembros de la propia unidad*. El proceso de revisión de programas, suele incluir a su vez, aquellas revisiones que realizan otras comisiones a partir del autoestudio, las que sirven de base para las valoraciones de comités internos, externos o mixtos que participen posteriormente

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

Sensibilidad: el informe debe ser minucioso, pero preciso. Los aspectos relacionados con la calidad y sus productos deben ser considerados; el resto, ignorados; *documentación:* el informe debe estar basado en datos. Las comparaciones internas y externas pueden ser útiles; *tono:* ha de ser constructivo; hay que reconocer los cambios, aspiraciones y objetivos, por sobre los problemas. Asimismo la *objetividad:* el informe debe ser franco, introspectivo y analítico. Debe ofrecer una visión sincera del estado de la unidad y sus oportunidades; debe ser creíble para ser útil; *precisión:* los errores deben ser evitados. Se debe trabajar coordinadamente, para asegurar la precisión de los aspectos tratados en el documento;

utilidad: deben realizarse todos los esfuerzos para asegurar el total beneficio del proceso*;* y sobre la *perspectiva:* debe mirar hacia delante y no debe transformarse en una lista de deseos o un ejercicio de autocomplacencia.

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

Preparación y diseño del autoestudio: Establecer previamente: dirección; motivación interna; lista de necesidades. Diseñar el autoestudio decidiendo: el enfoque y las metas; el área y profundidad; la secuencia de actividades; la naturaleza de la participación y relacionando el estudio con los problemas actuales de la institución y su agenda de trabajo.

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

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

Uso de colegas de otras instituciones: Utilizarles como consejeros del proceso durante el autoestudio (incluso después). Utilizar la visita de un equipo externo para promover los cambios que se proponen en las conclusiones. Trabajar con otros organismos externos implicados en procesos semejantes.

Ciclos de estudio y planificación: Usar el autoestudio como base para iniciar un proceso de planificación e incrementar, a partir del autoestudio, la investigación institucional.

Ventajas y desventajas de los autoestudios: Se reconoce como principales *ventajas* y dificultades de los autoestudios, las siguientes, que hemos resumido en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 2.4
Ventajas y desventajas de los autoestudios

Ventajas	Desventajas
a) Las actividades evaluadas y los problemas que necesitan ser resueltos, son continuos y no momentáneos. b) Con la autoevaluación es más fácil pasar a la acción, ya que existe menos resistencia a los cambios que en el caso de las evaluaciones externas. c) La autoevaluación conduce a una pluralidad de valores y jerarquías que, aunque a veces pueda resultar molesto, garantiza la inexistencia de abusos de poder a cualquier nivel. d) Las responsabilidades asumidas por las personas durante el proceso de autoevaluación sirven para estimular la preocupación de los individuos sobre la marcha de las actividades de la institución que han sido, o están siendo evaluadas. e) La iniciativa de la autoevaluación puede partir de diferentes niveles de la institución y no necesariamente de quienes la dirigen.	a) La objetividad de la autoevaluación, lo que afecta la credibilidad. b) El esfuerzo agregado que deben hacer los implicados, lo que dificulta la participación y apoyo de todas las instancias. c) Escasa preparación de los miembros del comité. d) Dificultades relacionadas con las actitudes hacia la utilidad del autoestudio, ya que normalmente los resultados tienen poca repercusión; además de la resistencia de quienes se puedan sentir evaluados. e) Dificultades para establecer el grado de institucionalización adecuado. f) Falta de precisión conceptual del producto de la Educación Superior que deriva en problemas para medirlo y relacionarlo con variables institucionales. g) Falta de criterios de referencia que permitan comparaciones interinstitucionales.

Mora (1991)

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

2.3.2 La Revisión interna y externa en el proceso de revisión de programas:

Si bien, la incorporación de *revisores internos* permite la validación del autoestudio realizado por el programa o unidad, partiendo del conocimiento que los miembros de la institución (de otros programas o departamentos) tienen del contexto general de ésta, la principal dificultad radica en la familiaridad que los miembros del comité tengan con el programa y con las

personas que lo desarrollan; ya sea por cierto desconocimiento de la disciplina, o por exceso de amistad o enemistad con algún miembro del programa.

La *Revisión externa* en tanto, está referida a la incorporación de personas ajenas a la institución en la que se desarrolla el programa, quienes realizan una valoración del mismo. Esto responde, por una parte, a la necesidad de objetivizar el proceso y por otra, a la oportunidad de recibir impresiones de expertos en la disciplina y/o situar el programa en un contexto mayor.

El autor reconoce además, que los aspectos más relevantes para un informe de evaluación externa son: el profesorado; el alumnado; los recursos y medios disponibles; los puntos fuertes y débiles del programa y las recomendaciones para la mejora.

Las ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas Arias (1997:126), son presentadas en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 2.5
Relación de ventajas y limitaciones de las revisiones internas y externas

	Ventajas	Limitaciones
Interna	- Familiaridad con el programa y el profesorado. - Familiaridad con el contexto. Conoce los canales de comunicación entre la institución y la comunidad. - Les afectan sus propias recomendaciones. - Puede ser capaz de integrar la evaluación en la vida del programa	- Poca familiaridad con la disciplina objeto de revisión. - Demasiada familiaridad con el programa o su personal. Puede tener intereses en el programa. - Puede no tener las habilidades necesarias para la evaluación. - Puede estar sobrecargado con otras tareas.
Externa	- Competente en técnicas de evaluación de programas. - No tiene intereses personales en el programa. - Sus informes suelen percibirse como objetivos y pueden estimular cambios que de otro modo no serían posibles. - Ofrecen una amplia perspectiva que resulta muy útil.	- La selección del equipo de revisión suele ser controvertida. - Poco conocimiento del contexto local. - Tardan en entender el programa y sus necesidades. - Puede ser mirado con sospecha por el equipo directivo del programa. - Poco tiempo disponible por los evaluadores. - Tienden a fijarse en aspectos insignificantes. - Se les plantean problemas que ellos no pueden resolver. - Se les ofrece más información de la que pueden manejar. - Suelen resolver todos los problemas aconsejando un incremento de recursos.

Arias (1997)

Las ventajas que se reportan con la presencia de evaluadores externos son lo suficientemente importantes como para recomendar que estén presentes en cualquier revisión de programas que pretenda ser rigurosa. La actitud vigilante frente a estas limitaciones u otras, permite aprovechar la riqueza que las visitas de expertos externos pueden aportar.

Respecto a las *críticas* a la revisión de programas como estrategia de evaluación en las instituciones universitarias en Arias (1997:129) se destacan ocho,: *Se pierde tiempo y esfuerzo porque se recogen más datos de los que pueden ser utilizados productivamente*; *el proceso es considerado como inherentemente amenazador y negativo, produciendo una ansiedad injustificada; la credibilidad de los dirigentes disminuye porque la información solicitada no se utiliza o su uso no es visible.; crea desconfianza porque los usos de la información no son formulados o articulados con suficiente claridad desde el comienzo, no se clarifica la confidencialidad del informe o no se determinan los diferentes roles en el proceso; La información inexacta causa desconfianza u orgullo injustificados; tiempo y atención son desviados de las funciones de enseñanza, investigación y servicios de la institución; se produce resentimiento porque el proceso no está diseñado para ser útil al programa, tanto como para niveles superiores del sistema; la revisión conduce a grandes expectativas de recursos que no están disponibles, provocando desilusión.*

2.4 Rol de las audiencias en los procesos de evaluación

Un aspecto importante en el proceso de evaluación de programas es la identificación de *las audiencias implicadas*. De Miguel (2003) sostiene que al definir los criterios a considerar en una evaluación institucional, la identificación de las personas relacionadas directa o indirectamente con el objeto de estudio, constituyen un punto relevante a la hora de recoger la información y de difundir los resultados de la evaluación. El citado autor reconoce que las posibles audiencias a considerar en el proceso de evaluación son: la *audiencia interna*, que incluye a las personas directamente implicadas en las actividades de la institución: alumnado, profesores, y personal de administración y la *audiencia externa*, que reúne a aquellas instancias vinculadas ya sea por el financiamiento, o por recibir sus productos, como es el caso de las empresas, el Gobierno, entre otros. Cabe señalar que la audiencia principal es la propia sociedad, a quien le asiste el derecho y la obligación de constatar la existencia de una

formación de calidad Mateo (2000); le sigue la propia administración de los sistemas educativos y aquellas audiencias más especializadas, cuya función es generar información específica que les permita establecer pautas de mejora y optimización del propio sistema. En general, las audiencias implicadas en opinión de De Miguel (2003), son las que sustentan y/o se benefician de las acciones desarrolladas. La valoración que éstas efectúan sobre la oportunidad, adecuación y utilidad de un programa constituye el criterio fundamental a la hora de estimar la calidad y rentabilidad de un programa.

Resumen del capítulo

Con la revisión de los modelos de evaluación de programas y los procesos al interior de los mismos, se admite que existe una variada bibliografía que trata este tema. Debemos afirmar que el modelo de evaluación a utilizar va a depender del tipo de información que interese de acuerdo al compromiso de dar respuesta a uno que otro objetivo planteado.

La revisión de programas como estrategia metodológica para ser efectiva, tiene que realizarse de forma sistemática y ser asumida como política académica dentro de la propia institución. Deben desarrollarse mecanismos de coordinación para completar con la autoevaluación y la revisión por parte de pares externos.

Destaca el rol que cumplen las diversas comisiones y agencias en todo el mundo, creadas para evaluar y acreditar instituciones, facultades, carreras, programas de postgrado.

La importancia de la evaluación como proceso para mirar el desarrollo satisfactorio de un programa educativo y, la revisión del estado de los programas de doctorado en Latinoamérica avalan el sustento teórico-metodológico para realizar un estudio desde un enfoque holístico. La observación de los resultados estimados por las audiencias implicadas, permitirá valorar la correspondencia y coherencia entre los antecedentes, procesos y resultados del programa.

CAPÍTULO III:

LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE TERCER CICLO UNIVERSITARIO

Introducción 108

3.1 La formación de investigadores en la Educación Superior a través del doctorado 112
3.1.1 Programa formativo: finalidades, competencias, metodología, requisitos 112
3.1.2 La legislación universitaria de la organización de los doctorados 115

3.2 Programas de doctorado en el contexto internacional 117

3.3 Programas de doctorado en España. Marco Legal 121

3.4 Programas de doctorado en Iberoamérica 128

3.5 La Formación Doctoral y la Cooperación Internacional. Modalidades 138

3.6 La evaluación de programas de doctorado 144

3.6.1 Aproximación conceptual 144
3.6.2 Estudios Reputacionales 145
3.6.3 Estudios de satisfacción 146

3.7 Evaluación de programas doctorales 146

3.8 Calidad de programas doctorales 155

3.9 Legislación universitaria de la evaluación del doctorado 163

3.9.1 Normativa sobre elaboración y aprobación de propuestas de doctorado 2010-2011 163
3.9.2 Normativa en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) 166

Resumen del capítulo 168

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral implica un trabajo original de investigación, lo que supone, de acuerdo a Sierra (1999), una identidad de naturaleza entre tesis y los trabajos de investigación científica y viceversa. La investigación científica es una labor intelectual que nos exige conocer, desarrollar y aplicar técnicas al quehacer de la inteligencia y de la creatividad. Además de la aplicación lógica para razonar.

Este proceso de formación en programas de tercer ciclo, entraña características importantes y de cumplimiento obligatorio, se plantea una revisión exhaustiva documental, conceptual y referencial a través de lecturas que permitan la información detallada y en profundidad del tema o los temas en cuestión.

El trabajo sistematizado con documentación, el uso de métodos, técnicas y procedimientos, plasmadas en un texto escrito como parte de los resultados de la investigación permitirá tener como producto la tesis doctoral. La tesis doctoral es sinónimo de una investigación científica, donde se produce conocimiento sobre el tema objeto de estudio.

En este capítulo se presenta con detalle una revisión sobre la formación de investigadores en la Educación Superior, estudios de evaluación de la formación del doctorado universitario, la formación doctoral y la cooperación internacional. El marco legal y administrativo en la UPV/EHU y en la UASD en relación a la formación de doctores, son otros contenidos abordados.

3.1 La formación de investigadores en la Educación Superior a través del doctorado

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

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

Dentro de los sistemas de Educación Superior, el doctorado constituye el nivel más alto, al que accede sólo un selecto grupo de estudiantes. El cumplimiento satisfactorio de un programa de doctorado otorga derecho al uso del título de 'doctor', el más prestigioso en el mundo académico y profesional.

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

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

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

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

a. La adaptación de las agendas y prioridades de la investigación a los requerimientos de las políticas científicas nacionales e institucionales y, en su defecto, a los diversos requerimientos basados en las demandas sociales y de la producción.
b. La interacción entre la función de investigación y de enseñanza de grado para garantizar su actualización permanente, así como la mejora de su calidad.
c. La generación de nuevas oportunidades para la formación de postgrado y la actualización de las existentes, para ampliar y mejorar la formación de los docentes e investigadores y garantizar la vitalidad y continuidad de la función de la investigación.
d. La generación de nuevos conocimientos y tecnologías para propiciar el desarrollo científico y tecnológico.
e. La colaboración interinstitucional y con los sectores productivos y otros actores colectivos con los que complementar capacidades y constituir redes nacionales e internacionales de investigación para propiciar la calidad y pertinencia de las actividades, favoreciendo la contribución al desarrollo económico y social.
f. La máxima difusión posible de los resultados de las actividades de investigación.

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

En ese sentido, Scheele (2009:16) plantea que *la esencia del grado de doctor es certificar la capacidad para realizar desarrollos avanzados en el terreno de la educación e investigación y la capacidad de formular preguntas en profundidad, aplicando el pensamiento crítico a temas complejos*, siendo el objetivo de los programas de doctorado transmitir a los estudiantes las aptitudes para analizar, investigar y comprender hipótesis en la frontera del conocimiento.

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

Ahora bien, el modo como las universidades responden a estos desafíos planteados por los nuevos escenarios a nivel mundial, está sujeto a las condiciones culturales, sociales y económicas de la sociedad en que esa universidad se inserta. Las grandes diferencias -históricamente presentes entre las sociedades europeas y latinoamericanas reflejan también sus modalidades para abordar los problemas de la formación de investigadores.

Analizando el tema, Arias (1997) enfoca cuatro principales problemas en la formación de investigadores, recogidos por la OCDE (1995) y resumidos por Blume (1995):

Cuadro No. 3.1
Principales problemas en la formación de investigadores

La pertinencia	a) la pertinencia de la formación doctoral presenta dos aspectos centrales en el desarrollo de las necesidades inherentes planteadas por la propia dinámica de la disciplina científica versus centrarse en la resolución de las necesidades contextuales, económicas y sociales
	b) Exigencia a estos estudios de una función de desarrollo y especialización para otras profesiones, frente a la realidad del mercado de trabajo que no se diversifica para ofrecer puestos a los investigadores.
La localización de la Investigación	La localización cuestiona a la universidad como el lugar más idóneo para el desarrollo de la investigación, pues muchas de las características que le daban este carácter (múltiples disciplinas, cooperación multidisciplinar, doble vocación enseñanza-investigación) no están presentes en muchas universidades (investigación y docencia separada, inexistencia de trabajo multidisciplinar, etc.)
La internacionalización	La internacionalización plantea como una necesidad el desarrollo de programas de apoyo a la movilidad, que permita el intercambio de jóvenes investigadores
La mejora de la calidad	La preocupación por mejorar la calidad del proceso de formación doctoral, se fundamenta en el reconocimiento de algunas variables que afectan la calidad y provocan bajas tasas de éxito: la supervisión de los doctorandos, conocimiento de métodos y técnicas de investigación, motivación de los estudiantes. Mejora del proceso de formación de doctores, más que la calidad de la tesis.

Fuente: Arias, J. (1997)

De acuerdo a Yuren (1995), la formación implica un proceso de incorporación, internacionalización, apropiación y moldeamiento de conductas y saberes que, a través de la acción o puesta en práctica configuran el ser y saber hacer de un individuo.

3.1.1 Programa formativo: finalidades, competencias, metodología, requisitos.

Varios autores en Torres (2006:41), consideran la formación como un *conocimiento que transforma nuestra propia substancia, y el mismo, la define como el resultado de una instrucción que ha sido plenamente integrada por el sujeto, hasta llegar a formar parte de su patrimonio cultural concreto.*

La formación es el resultado de una instrucción que ha sido plenamente integrada por el sujeto, hasta formar parte de su patrimonio cultural. Sarramona (1997).

La formación en un investigador se caracteriza por estar inserto en una práctica donde trabaja con problemas, transformándolos en objeto de estudio científico, los aborda, los define, los confronta con la realidad, los explica a través de procesos metodológicos rigurosos, los niega. El investigador tiene que reflexionar sobre las decisiones tomadas en el transcurso de la investigación.

En la formación de investigadores la competencia científica adquiere alta relevancia, de acuerdo a Saravia (2004), el profesor que tiene competencia científica desarrolla su quehacer sustentado en tres dimensiones que mostramos en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 3.2
Competencia Científica. Indicadores

Dimensiones	Concepto	Indicadores
El saber del área de conocimiento	Supone el dominio de la historia de la disciplina, sus líneas teóricas y su lugar en la ciencia y la cultura	Reproduce con exactitud el origen y los antecedentes históricos de su disciplina. Reproduce la evolución temporal de la disciplina. Explica las corrientes y escuelas teóricas correspondientes. Explica el estado actual de a disciplina y sus alcances en la compresión de la realidad. Establece proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina.
La investigación integrada como motor de aprendizaje	Se refiere al conocimiento y aplicación sistemática de los criterios básicos del proceso de investigación como directriz para ampliar el conocimiento de la disciplina y sus adelantos científicos	Reproduce los criterios técnicos de la investigación científica. Organiza e identifica áreas temáticas para investigación y desarrollo. Establece la relación entre la investigación y el PIE Define los procedimientos para la elaboración del PIE Explica el proceso de desarrollo del proyecto.
Contribución y difusión a generar nuevo conocimiento	Es la planificación y desarrollo sostenido en las actividades de investigación científica para aportar progreso de la ciencia.	Elabora proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de a metodología científica. Promueve y participa en equipos de colegas investigadores. Produce documentos orientados a la publicación. Se plantea un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora. Procura que sus actividades investigadoras se enmarquen en programas o proyectos a nivel de departamento o universidad. Publica en revistas científicas nacionales y/o internacionales. Publica con editoriales nacionales y/o internacionales.

Fuente: Saravia, (2004)

En la actividad investigadora los horarios son flexibles, no está frente a grupos, no evalúa aprendizajes, su quehacer de acuerdo a Carrizales (2003), es definir problemas, ensayar metodologías, construir objetos teóricos e interpretar información.

Martínez, citado por Torres (2006), expresa que un buen investigador (…) refiere al desarrollo de la ciencia y del conocimiento, análisis y proposición de soluciones a nuestros propios problemas (…) contribuye al conocimiento universal, a través de desarrollar una actitud racional para analizar el presente y para influir en el futuro. Debe manejar, tener dominio de las formas universales de pensamiento, pero además niveles elevados de análisis y la posesión de métodos objetivos para resolver desaciertos.

Expresa Torres (2006), citando al Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, que un investigador es aquel que tiene una formación y conocimiento vasto sobre el campo teórico-práctico-metodológico de la investigación, adquirido como resultado de un proceso formativo que finaliza en un doctorado. Se encarga de producir conocimientos sobre los distintos aspectos a nivel macro social y a nivel micro social. Debe tener reconocido prestigio por sus aportaciones, publicaciones y la constante citación de ellas por otros investigadores de prestigio nacional e internacional.

En el proceso de formación de investigadores se requiere enfocar tres campos Béjar y Hernández, (1996:31) el campo cognoscitivo de la ciencia, el eje metodológico y epistemológico y el que proporciona métodos y técnicas para obtener y sistematizar datos e información original.

En este proceso de formación, intervienen las condiciones de los programas, la organización que las instituciones académicas asumen para formar su personal, las políticas institucionales para la formación de investigadores. Otros aspectos vinculantes son las condiciones materiales, el ambiente de investigación, la confrontación de los productos de investigación a través de revistas y la participación en congresos nacionales e internacionales.

Por lo anterior expuesto se hace necesario reflexionar y asumir un análisis valorativo sobre los referentes generales del programa objeto de estudio: los actores implicados, los procesos, la práctica, y los productos. El seguimiento a los egresados de la formación doctoral, su trayectoria laboral, producción científica, líneas de investigación que trabaja, deben ser valorados de igual manera.

En el contexto de los estudios doctorales, hasta el año 2009, se requería un período formativo de un año de duración que conllevaba agotar 20-22 créditos conformado por asignaturas imprescindibles e importantes para dicha formación. Luego de agotar esta etapa, se debía presentar un trabajo de investigación desarrollado en el segundo año con un valor de 12 créditos, que al concluir lo presentaba como prueba de lo que se llamó suficiencia investigadora, que legitimaba el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Para la consagración como *doctor*, se requería completar en un período de investigación de 2 ó 3 años la presentación y defensa de la Tesis Doctoral.

En la actualidad, resultado de lo convenido en Bolonia y como nueva estructura adoptada al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); es obligatorio para acceder a los estudios doctorales haber realizado estudios en programas de másteres de investigación, toda vez que entre la licenciatura o estudios de grado y postgrado se hayan completado 300 créditos en ambas formaciones.

Se estima que el candidato agotará un período de entre 3-4 años de investigación que podrá ser combinando, además cursos y seminarios.

En ese sentido, la Tesis Doctoral consiste en una trabajo original sobre un tema, que como objeto de estudio estará relacionado con el campo científico, técnico, humanístico o artístico inherente al programa de postgrado o doctorado, llevado a cabo por el candidato a doctor(a).

3.1.2 La legislación universitaria de la organización de los doctores.

La Declaración de Bolonia (Junio, 1999), avalada por la firma de 27 países europeos y señalada como el documento base de la CE a nivel universitario, otorga importancia capital a la competitividad y su mejora orientada al ámbito cultural y científico. Plantea entre otros temas promover la cooperación europea en todo lo relativo al aseguramiento de la calidad y a la construcción de criterios y metodologías comparadas.

Asimismo en marzo 2001, en la Convención de Salamanca y con la participación de más de trescientas instituciones, se dejó constituida la Asociación Europea de la Universidad (EUA). En este espacio de discusión se ratifica la importancia de la calidad para dotar al Espacio Europeo de criterios claros como la confianza, pertinencia, movilidad y compatibilidad.

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

Las tendencias creciente son hacia la conformación de programas de formación más estructurados y al desarrollo de las llamadas *Escuelas de investigación/doctorales/de graduados*.

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

Las escuelas doctorales de Graduados de Investigación son unidades administrativas independientes con una administración eficaz, un fuerte liderazgo y una financiación específica apoyando esta estructura, y han sido creadas como vehículos para promover escuelas de alta calidad, con orientación internacional y organizadas en red. La tendencia es clara, de 37 países considerados, 16 (43%) cuentan con escuelas doctorales. Asimismo, el 30% de las instituciones cuenta con algún tipo de escuela doctoral, de graduados o de investigación. Nebot (2008).

En relación a la creación de doctorados innovadores, estos son programas de doctorados profesionales, basados en la colaboración universidad-industria, y en una creciente cooperación europea e internacional (doctorados conjuntos o europeos). En Rusia, Estados Unidos y Canadá se desarrollan programas de doctorado de esta naturaleza. Lo esencial en este tipo de doctorado es dar respuesta a un mercado de trabajo en rápido crecimiento y a las posibilidades de empleo de los doctorandos, y están más centrados en encajar la investigación de una manera reflexiva en otra práctica profesional. Scheele (2009).

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

3.2 Programas de doctorado en el contexto internacional.

Nos interesa iniciar el apartado formación de doctores en el contexto internacional haciendo referencia a los orígenes del grado *doctor* que, de acuerdo a Pelechano (2005), posee relación

concreta con la universidad. En sus inicios S. XIII en Italia (Bolonia), representaba un último tramo en la formación que legitimaba para enseñar, pensar e investigar, solo posible en estudios universitarios. Esta categoría correspondía al postgrado y era gestionada por lo que ya poseían este grado o nivel profesional. Sin lugar a dudas, el doctorado es el nivel más alto que existe en los países de occidente. Existe consenso de que capacitaría para ser responsable de la realización de investigaciones y para alcanzar al profesorado universitario con la más alta calificación.

En el contexto internacional -de acuerdo a antecedentes planteados por Cruz Cardona (2008)- la formación de doctores se articula con las transformaciones radicales que están sufriendo los sistemas de Educación Superior y las universidades en América del Norte (Stanford, ASU, NYU, MIT) y en Europa, particularmente en Alemania y en el Reino Unido (Oxford, Dublín). Señala el autor que en estas universidades se han comenzado a cambiar los esquemas de organización y funcionamiento institucional. Entre ellos, la eliminación de los Departamentos y la creación de institutos multidisciplinares y transdisciplinares para animar a los académicos e investigadores a ir más allá de sus propias disciplinas, trabajar en equipo e intentar ser más creativos, más innovadores y más eficientes en la solución de los problemas de su entorno. La tendencia es a pensar y trabajar en megaproyectos de investigación, que no suelen cubrir más de cuatro o cinco grandes áreas del conocimiento (ciencias biológicas, materiales, energía y medio ambiente, informática y computación).

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

En los países desarrollados los programas de doctorado de diferentes disciplinas muestran varios modos de enseñar y realizar investigación, en los que se utilizan diferentes herramientas científicas y metodológicas y maneras de analizar datos. Scheele (2009).

Otras situaciones que deben ser observadas de acuerdo a Pelechano y tomando en cuenta la sociedad de la información, es conocer lo que sucede y lo que debería suceder para mejorar lo que se está haciendo en la formación doctoral.

Este autor considera conveniente en un modelo general de valoración de programas doctorales incluir algunos parámetros como son: contexto sociocultural de los programas, requisitos de profesorado, directores de tesis, alumnado, tareas de cada uno. Relaciones entre doctorandos y directores de tesis, los tiempos de duración, aspiraciones cuando se ha realizado una tesis doctoral.

Continúa afirmando este autor, que las diferencias en los modelos de programas doctorales adoptados se vinculan a diversos factores tales como: las preferencias educacionales entre las universidades, la heterogeneidad de disciplinas científicas, cuyos resultados óptimos no necesariamente se alcanzan con los mismos métodos educativos, las tradiciones educativas de cada país, entre otras consideraciones.

La estructura de los estudios de doctorado en el contexto internacional, en general se puede dividir en dos estilos de enseñanza: un programa individual basado en una relación o un acuerdo de cooperación (generalmente formal) entre un supervisor y un estudiante de doctorado, que no incluye un período estructurado de cursos. Y, un programa estructurado organizado en dos fases: una fase de enseñanza (cursos o módulos obligatorios y voluntarios) y una fase de investigación. Estos programas se realizan dentro de grupos de investigación o dentro de una escuela de doctorado/graduados/investigación.

Las Escuelas de graduados y las Escuelas doctorales/de investigación, se conciben como vehículos para promover escuelas de alta calidad, con orientaciones internacionales y organizadas en red.

Cuadro No. 3.3
Relación modalidad de programa de doctorado en los Países Europeos. 2006

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

Fuentes: J.H. Smith (2006) "Preliminary findings from EUA survey on funding of doctoral education in The Bologna Process Countries". (La información incluye sólo a los países de los cuales se recibió respuesta), citado por Scheele, 2009. Disponible en: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Nice_doctorates_seminar/Smith_Nice2006.pdf

Podemos observar las combinaciones en las modalidades de formaciones doctorales. Se destacan los países con mayor capacidad adquisitiva con las modalidades individuales, programas estructurados y las escuelas de graduados. Mientras que países menos favorecidos centran su formación en la modalidad "individual".

Las ventajas de las escuelas de doctorado/ investigación/graduados en comparación con los programas individuales son los que mencionamos a seguidas: ambiente de investigación estimulante que fomentan la cooperación entre disciplinas. El trabajo en grupo promueve la realización de una opinión crítica, evita el aislamiento de los investigadores en formación y la existencia de una estructura administrativa usan un perfil claro para definir el estatus de los estudiantes de doctorado.

En fin, los tipos de doctorado que se otorgan, difieren en el sentido de que algunos países conceden títulos especiales, a los estudiantes que finalizan un programa de doctorado que

prepara para una vida profesional, en funciones industriales o comerciales. *Por ejemplo, las universidades en Inglaterra, Suecia y Dinamarca otorgan doctorados industriales y en Australia, los Estados Unidos e Inglaterra se conceden doctorados profesionales*. Los títulos de doctorado de investigación (doctor) se utilizan en todos los países (Evans, Evans y Marsh, 2008; Guđmundsson, 2008; Park, 2007 en Scheele, 2009:20).

Las tendencias en desarrollo que se visualizan en los Países Europeos y en Estados Unidos para enfrentar estos cambios a nivel de la formación de doctores, pueden resumirse como sigue: conciencia creciente de la formación doctoral concebida como adiestramiento metódico en investigación en un entorno que debe cumplir tres requisitos, exigidos por el contexto mundial: *interdisciplinario, cooperativo e Internacional*. En este sentido, el modelo de escuelas doctorales/de investigación /de graduados intentan responder a estas exigencias, que podríamos llamar ecológicas, mediante las cuales se quiere asegurar una formación doctoral actualizada y conectada en los ámbitos disciplinar, cultural, humano y espacial.

El desarrollo de políticas de modificación y sincronización internacional de los programas de doctorado, con el propósito de comparar nivel y valor de programas y títulos, y poder competir con otros países desarrollados en los campos de investigación y conocimiento técnico es otra de las tendencias observadas. Apunta Buela-Casal (2005) que en la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, asignan a la calidad un peso específico, es uno de los objetivos prioritarios que puede contactarse en alguno de los documentos: Declaración de la Sorbona (mayo, 1998) se propone por parte de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido, potenciar un sistema de Educación Superior que permita encontrar su propio ámbito de excelencia.

En el aspecto de financiamiento un modelo en que las IES, las instituciones públicas y los organismos privados cooperen para producir investigadores y profesionales con capacidades útiles para el mundo contemporáneo, va a permitir que las universidades puedan tener vinculación con una gama creciente de proveedores de fondos. En ese sentido, Scheele comenta que la tendencia hacia la diversificación de fuentes y métodos de financiamiento es

irreversible y seguirá desarrollándose, en tanto prevalezca la sociedad del conocimiento en la que el interés de instituciones y empresas por invertir en investigación será también creciente.

3.3 Programas de doctorado en España. Marco Legal.

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

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

En el caso de la UPV/EHU, tanto la admisión, selección, funcionamiento y organización serán gestionados y administrados acorde a las directrices emanadas en el Real Decreto 56/2005.

Estas normativas sobre elaboración y aprobación de los programas oficiales de postgrado y doctorado de la UPV/EHU fueron aprobados por el Consejo de Gobierno.

En otras universidades españolas, como la Complutense de Madrid, el régimen relativo a elaboración, tribunal, defensa y evaluación de la tesis doctoral, del Real Decreto 1393/2007, d/f 29 octubre (BOE 30 octubre de 2007), aprobado en Consejo de Gobierno d/f 14 octubre de 2008, menciona una serie de artículos, 7 en total, con acápites y disposiciones que rigen estos estudios.

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

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

En lo relativo al proceso de formación el RD 1393/2007 establece los requisitos para obtener el título de doctor en una universidad española y encomienda a las universidades que establezcan las formas y procedimientos concretos ajustándose a los criterios que se exponen en el propio decreto. Los requisitos necesarios para la obtención del título de doctor son dos: realizar y aprobar los cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora en el programa de doctorado correspondiente. Además, presentar y aprobar públicamente una tesis doctoral consistente en un trabajo original de investigación, ante un tribunal compuesto por doctores con experiencia investigadora acreditada.

Estos requisitos definen un programa de formación, de mientras que de los programas de doctorado las especificaciones en el marco del decreto son mínimas; tan sólo se establece que la tesis doctoral se realizará *en cualquier disciplina*. Está estructurado de acuerdo a la normativa, por dos periodos organizados y coherentes entre sí, uno de formación y otro de investigación conducente a la obtención del título de doctor. Señala textualmente el Real Decreto (RD) *Al conjunto organizado de todas las actividades formativas y de investigación*

conducentes a la obtención del título se denomina Programa de Doctorado. El período de formación al interior de los programas de doctorado se compone de unos cursos, seminarios y otras actividades, cuyo objetivo es la especialización y el manejo de técnicas de investigación, dentro de un área de conocimientos.

La responsabilidad de la propuesta, así como la organización y dirección de los programas, recaen sobre los departamentos universitarios, tutelados y coordinados por la Comisión de Doctorado de la Universidad. La unidad de medida de la carga lectiva de los cursos, seminarios y actividades de un programa de doctorado es el crédito, que equivale a 10 horas lectivas presenciales. El objetivo que se persigue con la medición de la carga lectiva mediante créditos es garantizar una calidad mínima homogénea en todos los programas de doctorado de las universidades de los países de la Unión Europea, respetando la autonomía de dichas universidades. Aunque, como precisa Arias (1997), lo único que garantiza es la carga lectiva teórica de cada uno de los cursos y seminarios, y por lo tanto, la carga lectiva que debe ser superada por los alumnos.

En cuanto a la garantía de calidad, para ser autorizados los planes de estudio de los programas de doctorado, el RD 1393/2007 establece que éstos deben tener informe favorable previo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para finalmente ser autorizados por el Consejo de Universidades. Asimismo, dicho informe favorece o puede acreditar en *la participación en programas de financiación específicos como, por ejemplo, de movilidad de profesores o estudiantes.* No obstante, Valcárcel y Simonet (2009) manifiestan que el RD aludido nada expresa respecto del aseguramiento de la calidad de los programas doctorales. … *los Estudios de Doctorado no han merecido una atención especial del legislador y hay ausencias clamorosas, como la no mención del sistema de garantía de calidad de estos estudios al plantear la verificación y acreditación.*

En las páginas siguientes se describen los actores implicados e instancias en el proceso de elaboración y lecturas de una tesis doctoral.

La Comisión de Doctorado

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

Las funciones de dicha comisión son las siguientes:

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

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

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

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

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

La tesis doctoral

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

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

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

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

Los participantes directos en el proceso de la formación doctoral y criterios a observar:

Alumnos	Los alumnos que pueden acceder a los programas de doctorado en su periodo de formación deben cumplir, según el RD 1393/2007, las mismas condiciones que para el acceso a las enseñanzas oficiales de Máster, señaladas en el artículo 16º del RD: - Estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de Educación Superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster - Estar en posesión de un título conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de postgrado Para el acceso al periodo de investigación, será necesario para el alumno: - Haber obtenido un mínimo de 60 créditos en Programas Oficiales de Postgrado y estar en posesión del título oficial de Máster - En cualquier caso deberá haber completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de Grado y Postgrado. - La admisión de los alumnos a un programa concreto de doctorado es competencia del respectivo departamento.
Profesores	Posesión del título de doctor. Con lo cual, se deja a las universidades la responsabilidad de fijar unos requisitos mínimos que permitan asegurar la calidad del profesorado, la que –desde luego- redundará en la calidad del programa doctoral.
Tutores	Según criterios reglamentados en RD 185/1985, se crea la figura del tutor, donde se especifica que éste orientará y asesorará al estudiante durante sus estudios, asignándole tareas concretas como autorizar al alumno para matricularse en cursos o seminarios de otros programas y ratificar la autorización del director de la tesis para la presentación de ésta, en caso que el director no pertenezca al departamento en que se presenta. (Arias, 1997)

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

No existe otra alusión al director de tesis, ni a sus funciones o responsabilidades sobre el trabajo que el alumno debe desarrollar. Al respecto, aclara Arias que esta situación es similar

a la que ocurre en otros países europeos y tiene como consecuencia que la supervisión sea insatisfactoria.

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

El Tribunal de la Tesis. El tribunal de la tesis doctoral, señala el RD 1393/2007, debe estar compuesto por miembros con título de doctor y con experiencia investigadora acreditada. Su composición la establece la Universidad según sus normas. No obstante queda establecido en el RD que podrán formar parte del tribunal sólo dos miembros de la Universidad responsable de la expedición del título. Comenta Arias que con el tribunal de tesis se pretende crear una comisión de especialistas de variada procedencia que garantice una evaluación adecuada de la calidad científica del trabajo.

El tema de la evaluación de la tesis, en relación al proceso que debe llevarse a cabo, no está definido con claridad en el RD 1393/2007. Hay actividades y/o tareas que deben ser inferidos de la letra del documento, que se detalla a continuación:

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

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

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

Este proceso de lectura de la tesis doctoral finaliza con la tarea donde la universidad debe archivar la tesis y remitir una copia y la información necesaria al Ministerio de Educación y Ciencia, a los efectos oportunos.

3.4 Programas de doctorado en Iberoamérica.

El conjunto de países que conforman lo que puede llamarse Iberoamérica nace y se consolida durante los siglos XV al XVIII con la conquista y colonización del nuevo mundo por parte de España y Portugal, el cual tiene en común no solamente elementos lingüísticos (español y portugués) sino también los que se refieren a religión, costumbres e intereses económicos bastante distintos a los de América del Norte (Estados Unidos y Canadá), pero muy similares a los de la mayoría de las islas del mar Caribe.

En la América Latina, según Rama (2003) se distinguen tres reformas importantes en la Educación Superior:

1ª.- Movimiento de Córdoba, Argentina. Décadas 60-80.Características

- Tenía como eje la expresión de autonomía universitaria y el cogobierno.
- Monopolio educativo público, laico y gratuito (financiamiento público)
- Fronteras limitadas a grandes ciudades

– Democratización de la docencia

2ª.- Reforma, décadas 80-90. La transición en medio de radicalizaciones políticas y de las universidades y las dificultades para sustentar económicamente la expansión del sistema provoca el desarrollo de modelos duales (público y privado) y regionalizadas al interior de los países. En este período el 50% aproximadamente era asumido el costo económico por instituciones de índole privada y se observa más regionalización.

3ª.- Reforma, 90 a la fecha. Constituida por la expansión de los sistemas de aseguramiento de la calidad, la internacionalización de la educación (movilidad, acuerdos de cooperación, etc.) y la educación no presencial, uso de las TICs, fronteras elásticas y expandidas.

En las universidades latinoamericanas la dificultad más relevante para ampliar su oferta en la formación de doctores, es su escaso número de profesores y/o investigadores titulados como doctores.

En ese sentido, apunta Martos (2005), tres países concentran el 80’% de la oferta de programas doctorales en América Latina: Brasil, México y Cuba (ver tabla 3.1 y 3.2)

Tabla No. 3.1
Relación de programas doctorales de IES por país

País	No. de programas de doctorado	No. de IES
Argentina	147	31
Bolivia	2	2
Brasil	791	7
Chile	56	7
Colombia	33	20
Costa Rica	13	7
Cuba	393	15
Ecuador	3	1
Honduras	1	1
México	380	90
Panamá	1	1
Perú	40	12
Uruguay	9	1
Venezuela	94	13
Total	1963	269

Fuente: Sebastián, J. (2001)

En relación a las instituciones con mayor oferta de programas doctorales se destaca Brasil, México y Cuba de acuerdo a datos precisados por el mismo autor.

Tabla No. 3.2
Instituciones con mayor oferta de programas de doctorado

País	Instituciones	No. Programas
Argentina	Univ. Buenos Aires	19
Brasil	Univ. de SaoPaulo USP	184
	Univ. Federal de Río de Janeiro	64
	Univ. Estadual Paulista	56
	Univ. Estadual de Campinas	48
	Univ. Federal de Río Grande do Sul	46
	Univ. Federal de Sao Paulo	36
	Univ. Federal de Minas Gerais	29
	Univ. Federal de Pernambuco	22
	Univ. Federal de Santa Catarina	21
Chile	Univ. de Chile	22
Cuba	Univ. Central de Las Villas	107
	Univ. de Oriente	87
	Univ. de la Habana	81
	Univ. Agrrícola La Habana	24
	Inst. Superior Politécnico J. A. Echevarría	23
México	Univ. Nacional Autónoma de México	32
	Univ, Autónoma de Nuevo León	23
	Centro Inv. y Estudios Avanzados	22
	Univ. de Guadalajara	20
Venezuela	Univ. Central de Venezuela	40

Como puede constatarse, la oferta de programas de doctorado en general es muy baja y en algunos países como El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay o República Dominicana es prácticamente inexistente. La necesidad de formar doctores para iniciar procesos de cambio que permitan desarrollar programas nacionales de investigación y formación de postgrado especializado se ha puesto ya de manifiesto en México y Brasil donde como puede verse en la tabla 3.4, la evolución del número de programas ha sido espectacular.

El desarrollo de la investigación en las universidades iberoamericanas es, debido a condicionantes históricas, académicas y presupuestarias, muy heterogéneo. Tres son, según Sebastián (2003), los factores de mayor impacto en el desarrollo de los procesos de investigación en la región: el escaso acceso de la población a la Educación Superior, lo que limita la reproducción social de los Investigadores; la escasa proporción de la riqueza nacional

que se dedica a actividades de I+D, y la escasa demanda de los sectores productivos hacia el conocimiento endógenamente generado. Se calcula que la media de doctores entre el profesorado de las universidades es inferior al 9%, porcentaje que baja drásticamente si se considera el conjunto de las IES. En el caso de las universidades españolas este porcentaje es del 43%.

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

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

En cuanto a la formación de doctores, la situación de Iberoamérica, al año 2000 –que corresponde a la fecha de la información mayormente utilizada- observa las siguientes características o tendencias: Expansión acelerada de la demanda por estudios de doctorado, aunque en menor grado que los de especialización (Rama, 2004; Sebastián, 2003); excepto Chile, en donde, según antecedentes aportados por González y Espinoza (2008:211)...*la matrícula en los programas de maestría se incrementó en alrededor de un 120% en el lapso 2000-2006, mientras que a nivel de programas de doctorado casi se triplicó, en términos relativos en el mismo periodo*.

En relación al número de graduados para Chile…*entre 1982 y 1997 se graduaron 2.450 doctores chilenos de los cuales 400 lo han hecho en programas nacionales, 1.200 en la Unión*

Europea y 850 en América del Norte… Esta tendencia al crecimiento se ha mantenido desde esa fecha hasta la actualidad González y Espinoza (2008:218).

Rama (2004), identifica sobre la competencia en los mercados laborales, la presión por una mayor especialización al interior de las profesiones, la caída del nivel relativo de la calidad de la Educación Superior por la masificación del pregrado, la reproducción de las elites a través de la especialización profesional, los nuevos requerimientos de capacitación de los docentes ante la masificación de la educación, la obsolescencia de los saberes y las nuevas demandas sociales, sigue propiciando la demanda por estudios a nivel superior.

Otra tendencia de estos países es la reducida oferta de programas doctorales, y limitada a pocas áreas del conocimiento, como es el área en Ciencia y Tecnología. Es decir, mientras la demanda aumenta exponencialmente, la oferta no opera conforme a esta lógica.

Si se analiza el número de programas de doctorado que imparte cada una de las instituciones en América Latina, se visualiza que *el 36% de las instituciones imparte solamente un programa de doctorado y el 70%, entre uno y cinco programas. Por otra parte, solamente el 7% de las instituciones imparte más de veinte programas cada una.* Sebastián (2003:19). Estos datos son manifestación irrefutable de las escasas capacidades para la formación doctoral presentes en las IES latinoamericanas. En contraposición, la oferta española es superior a la de toda América Latina. La oferta de Brasil representa el 40% del total de América Latina; Brasil y México el 60% y estos dos países junto con Cuba el 80%. Chile, Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay tienen una oferta más limitada. Bolivia, Ecuador, Honduras y Panamá tienen una oferta extraordinariamente pequeña. Otros cinco países –República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, y Paraguay– no tienen ningún programa de doctorado. Sebastián (2003).

Por otra parte, la distribución temática de los programas varía en los diferentes países, siendo muy desigual e incluso deficiente en Ciencia y Tecnología Sebastián (2003). Agrupando los campos científicos, el mayor número de programas de doctorado se encuadra en el ámbito de

las humanidades y ciencias sociales (31%), seguido de las ciencias exactas y naturales (27%), ciencias médicas y tecnología e ingeniería (14% cada uno), ciencias agrarias (9%) y ciencias de la tierra y del espacio (4,3%).

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

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

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

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

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

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

El financiamiento de la investigación y de la formación doctoral totalmente auto-gestionado en muchos países, reduce considerablemente posibilidades de desarrollo y lo hace asimétrico. El financiamiento de la investigación en las universidades depende, en su gran mayoría, de fondos externos, sean nacionales o de la cooperación internacional. En muy pocos casos hay presupuestos específicos para financiar la investigación, exceptuando el pago de salarios. (Sebastián y Suárez, 1995. En Sebastián, 2003).

Si nos referimos a los programas de formación de doctores, aunque existen programas de becas y de cooperación internacional, lo común es que éstos deban ser financiados por los

mismos estudiantes, tanto en las universidades privadas como en las públicas, lo cual fomenta un ingreso asociado a modalidades de arancelamiento –como en el sector privado- y no en función de cupos y restricciones administrativas asociadas a la gratuidad, como en el sector público.

En la República Dominicana la situación es similar a la de estos dos países, no obstante existe una política del Ministerio de Educación Superior (MESCYT) de otorgamiento de becas para la formación del postgrado, desde el año 2004 se han financiado algunas formaciones doctorales con universidades españolas como la Universidad de Oviedo, que inició en esos años el programa de doctorado en Cooperación e Intervención Social, a la fecha tiene tres cohortes y no se ha investido como doctor ningún alumno. Han presentado la suficiencia investigadora alrededor del 50% de 24 alumnos de la primera edición en el año 2006.

En la actualidad el MESCYT financia 40 alumnos del doctorado en Educación y liderazgo Educativo, currículum impartido por la Universidad de Nova, Miami, iniciado a finales del año 2008. El MESCYT apoyará con los nuevos doctorados a iniciar en 2010 y 2011. En ese mismo sentido, la Universidad de Valencia apoya en la formación de doctores en Psicología Educativa y Desarrollo Humano, programa avalado por convenio entre la UV y la UASD, desde el año 2003. A la fecha tres cohortes, tienen un egresado con título de doctor.

El financiamiento tuvo la modalidad compartida entre los alumnos y la gestión de fondos de parte de la coordinación responsable del mismo desde la Universidad de Valencia.

Con la Universidad de la Habana, en relación al programa doctoral en Ciencias Pedagógicas, profesores de la UASD también están haciendo esfuerzos para alcanzar la categoría de doctores. Este programa inicio en el 2000, es autofinanciado. Tres doctoras leyeron su tesis a principios de este 2011 y cuatro han presentado su pre-defensa. Con la Universidad Complutense de Madrid se está cursando un programa de formación doctoral unos doce profesores de la Facultad de Humanidades en acuerdo con una universidad privada, desde el año 2004, un doctor ha egresado en 2010 y se está a la espera de otros tres para este 2011.

En relación a la UPV/EHU han egresado tres doctores en el programa de Filosofía en un mundo global. En el programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho siete doctores a la fecha; en Psicología y Educación dos y en Dimensiones Económicos y Sociales cinco doctores. Se proyecta unos veinte doctores a egresar al finalizar este 2011.

Es importante señalar que se están realizando los aprestos para continuar la formación de doctores en tres nuevas áreas: Tecnología, Aprendizaje y Educación con veintidós participantes de cuatro facultades (Educación, Artes, Salud y Humanidades). En el programa de Sistemas Informáticos Avanzados para fortalecer los equipos y grupos de investigación de la Facultad de Ciencias y las Ingenierías (profesores de las Escuelas de Física, Matemáticas, Informática) con veinticinco plazas, pendiente de ser asumido por las autoridades de esa Facultad.

En el área de Ingeniería Biomédica se trata de un programa con la modalidad de Maestría profesionalizante dirigido a los profesores de las Ingenierías y de Ciencias de la Salud. Estos programas tendrían como soporte convenios y el apoyo-colaboración de la UPV/EHU.

Para el año 2011, se planifica diversificar la oferta y extenderla hacia las facultades de Artes (publicidad, teatro y cine) y Ciencias de la Educación específicamente dirigida a los profesores de publicidad y los de Educación Física y Deporte.

En este año 2011, se pretende iniciar con los programas doctorales propios con la colaboración de doctores de la UPV/EHU, Complutense de Madrid y de la Columbia de N.Y., en las áreas de Salud Pública, Sexualidad Humana y Terapia Familiar. Estos planes también se están gestando en la recién estrenada Facultad de Ciencias de la Educación. Todo parece indicar que el año 2011, es esa Facultad la que contará con el mayor número de doctores, en un área específica. Sin embargo debemos destacar que en la Facultad de Humanidades existe un buen número en relación a otras facultades.

En cuanto a los planes de estudio de los tres programas de doctorado que imparte la UPV/EHU en la UASD, esto es DES, FMG y SDED nos interesa destacar las siguientes particularidades.

Las cartas descriptivas de los programas doctorales que forman parte de este estudio, son descritas con una panorámica general, ver detalles en el anexo X.

Estos programas se caracterizan por algunos aspectos: la selección de alumnos es casi inexistente. El número promedio de profesores es quince y el objetivo principal de los programas, es formar investigadores en diferentes campos de especialización.

En el caso del programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho se destacan las líneas de investigación: Filosofía y Sociología del Derecho y Teoría del Derecho, ambas dentro del área filosofía del derecho. La relación de los cursos está en detalle en el Anexo X. Todos son cursos de tres créditos (recordar que aún no estaba en vigencia el acuerdo de Bolonia).

Este programa pertenece al Departamento de Derecho Constitucional, Administrativo y Filosofía del Derecho de la UPV/EHU. En la UASD está ubicado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

En el caso del programa doctoral Filosofía para un Mundo Global (2005-2007), el número máximo de estudiantes admitidos es de veinticinco, pertenece al Departamento de Filosofía en la UPV/EHU, y a la Facultad de Humanidades en la UASD. En cuanto al diseño del programa, sus cursos y sus líneas de investigación como decíamos son actuales, pertinentes y de fundamental importancia, tienden a contribuir a solucionar problemas y necesidades sentidas propias de la realidad dominicana.

A la fecha han leído tres tesis, cuyos títulos corresponden al área de filosofía y la denominación de la línea es: Percepción pública del conocimiento científico-tecnológico.

En cuanto al profesorado, el número medio es de cinco y cabe destacar su experiencia en la enseñanza universitaria, todos con más de diez años, y experiencia sobrada como directores de tesis.

En el anexo X, encontrarán los títulos de las investigaciones, no obstante vamos a comentar al menos una tesis por programa.

En relación al Programa Dimensiones Económicas y Sociales: Retos frente a la globalización, se destacan cerca de una docena de cursos de sobrada importancia. A este programa tienen acceso profesionales del área de ciencias económicas y sociales. De los profesores de este programa, alrededor de 15 cuentan con una dilatada experiencia y alta especialización, incluyendo la actividad investigadora desde la dirección de tesis doctorales.

En cuanto a las líneas de investigación, la denominación del área, en este caso de sociología, mencionamos dos: El fenómeno migratorio actual: problemas de integración y legitimación, que es un punto neurálgico en la política dominicana. Otra línea de investigación de fundamental importancia es Familia y Modernidad.

En el área de conocimiento de economía aplicada, las líneas que presentan son de mucha actualidad: El crecimiento económico y la calidad ambiental, los retos ambientales de la globalización, de similar relevancia, frente a la realidad dominicana. Política de desarrollo regional y política de protección social. Las demás líneas como podrán observar en los anexos, entendemos que servirán como valiosos aportes para producir los cambios que necesita la República Dominicana.

Dentro de los compromisos asumidos como parte de los siete convenios firmados por la UPV/EHU y la UASD se destacan algunas acciones fundamentales para el desarrollo y el fortalecimiento de esta experiencia de intercambio y cooperación de tercer ciclo.

A la fecha se están desarrollando cinco programas doctorales, y los compromisos asumidos por los departamentos y los participantes a través de sus facultades, se han cumplido. De los últimos convenios en enero 2011 fue iniciado el máster conducente a doctorado en Tecnología, Aprendizaje y Educación, con unos veinte participantes de diferentes áreas de conocimiento.

Los demás programas están desarrollándose conforme a lo establecido, sin embargo, hay que destacar que en marzo pasado fue inaugurada la oficina de la UPV/EHU en la UASD, espacio que servirá de apoyo en información, comunicación y asesoría de todo tipo dirigida a fortalecer la Red Latinoamericana de Doctorados de la UPV/EHU.

3.5 La formación doctoral y la cooperación internacional. Modalidades en la formación doctoral.

La ayuda oficial al desarrollo, está sustentada en los estatutos y reglamentos de las IES. Somos de opinión que el tema de cooperación reviste gran importancia y sus criterios deben ser minuciosamente valorados.

Hay que distinguir entre el hecho de cooperación desde el enfoque planteado por Hidalgo (2004:21) que se basa en la reciprocidad de las demandas, el respeto a las culturas de los colectivos involucrados en el proceso de cooperación y la transparencia de las actuaciones.

La programación de las actuaciones tiene que ser bilateral o multilateral, significa que deben ser articulados los discursos a la luz de las actuaciones de la práctica, que la reciprocidad debe primar respetando los ritmos en la toma de decisiones y asumiendo los condicionamientos culturales de las instituciones y/o países involucrados.

El concepto de cooperación horizontal, que se refiere a la cooperación técnica entre países de similares desarrollos, se define de acuerdo a Cruz-Cardona (2002) como la asistencia que un país en desarrollo proporciona a otro para apoyar a su crecimiento científico, técnico y social.

Este concepto parece ser una estrategia adecuada para crear sinergias entre instituciones que permiten asumir y vencer retos que una sola institución no podría. Así el UELCC propicia en 2002 un Espacio Común, para facilitar la movilidad de estudiantes priorizando los de doctorados, asimismo profesores e investigadores.

La colaboración universitaria en la formación de investigadores a través de estudios de doctorado se expresa por medio de diferentes modalidades. Entre éstas: Doctorados conveniados; Doctorados colaborativos o *in situ* y Doctorados conjuntos, expresa Sebastián (2003). Las colaboraciones entre las universidades pueden tener carácter bilateral o multilateral, conformando redes de cooperación.

Esta modalidad de formación, la que estamos evaluando se denomina de acuerdo a Sebastián (2003) en conveniados o *in situ* y constituyen una modalidad de educación transnacional. Son impartidos por universidades extranjeras con las que se suscribe un convenio. Los títulos de doctor son otorgados por la universidad extranjera.

Los *doctorados colaborativos* son programas de doctorado de universidades de un país en los que colaboran profesores o investigadores de otro u otros países, a título personal o mediante convenios interinstitucionales. El título de doctor lo concede la universidad del país titular del programa. Los doctorados colaborativos constituyen una modalidad muy extendida, es idónea para fortalecer las capacidades docentes y de investigación de la universidad que oferta el doctorado, así como para mejorar la calidad de esta oferta. Sin embargo -señala este autor- en muy pocos casos hay una formalización de la cooperación, y la colaboración de los profesores e investigadores extranjeros es a título individual y basada en relaciones personales.

Los *doctorados conveniados o in situ* son programas de doctorado de universidades extranjeras que se imparten en universidades de otro país con las que se suscribe un convenio, con un mayor o menor grado de participación de éstas en el profesorado y la investigación. El título lo concede la universidad extranjera. Esta modalidad se inscribe dentro de las modalidades de la educación transnacional.

Los *doctorados conjuntos* son programas elaborados e impartidos conjuntamente por dos universidades, y el título es concedido por las dos universidades.

Las tres modalidades pueden incluir estancias de los doctorandos en los países intervinientes. Del mismo modo, precisan una relación institucionalizada entre las universidades para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece esta modalidad de cooperación, especialmente en el ámbito de la cooperación científica.

La colaboración de las universidades extranjeras puede contemplar el apoyo y asistencia en el diseño de los nuevos programas, siendo recomendable que éstos tengan un cierto margen de generalidad, con el objetivo de que la formación de los nuevos doctores sea variada con mayor grado de especialización.

El análisis de las experiencias en el diseño y desarrollo de modalidades de doctorados permite identificar algunos factores, cuya consideración puede contribuir a mejorar su calidad y eficacia (Sebastián, 2003). Entre estos factores se destacan los siguientes: el diseño y desarrollo de los programas de doctorado *in situ* deberían ser la consecuencia de una decisión firme de las universidades conveniadas. Debe haber clara diferenciación entre aquellos convenios que obedecen a un esquema de cooperación y aquellos en los que el criterio para impartir el doctorado es una estrategia de ampliación de la oferta docente universitaria en mercados internacionales, pues estos últimos pueden requerir otras condiciones que no están contempladas en un esquema de cooperación.

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

La calidad de la formación y la eficacia de los programas están fuertemente asociadas al tipo de universidad contraparte. Debe observarse una serie de requisitos y formas de actuación que presentamos con detalle:

- Grado de compromiso y apoyo institucional.
- La presencia de una masa crítica suficiente para garantizar una coparticipación local de profesores y tutores.
- La existencia de una infraestructura y de medios que posibiliten las actividades de investigación (equipamientos, laboratorios, equipos informáticos con acceso a Internet, fondos bibliográficos, hemeroteca y bases de datos especializados), y medios financieros para el desarrollo de la investigación.
- Otros elementos tales como la realización de actividades de investigación para el desarrollo de las tesis y la formación para la investigación.
- Existencia de un marco presupuestario claro y un plan viable para su financiación.

La necesidad de un ambiente de investigación, es prioritario, toda vez que permite asegurar la calidad y eficacia de los programas, propiciando que el proceso de formación para la investigación -visto como el más relevante de la formación doctoral- se lleve a cabo en las mejores condiciones.

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

La temática del doctorado estará condicionada por el objetivo del programa y el colectivo al que va dirigido. Los programas con un tema generalista pueden ser más convenientes en la formación doctoral del profesorado de la Educación Superior y en países con una reducida

oferta de programas de formación doctoral. Esto permite abrir el campo temático a través de los trabajos de tesis y evitar una formación clónica muy especializada que sea de poca utilidad en la formación de capacidades heterogéneas que puedan sustentar en el futuro programas propios de postgrado.

Los temas más específicos pueden ser de utilidad en países con una cierta oferta de formación doctoral en los que se pretenda abrir nuevos campos científicos en temas en los que no existe la suficiente masa crítica.

Las líneas de investigación deberán enmarcarse en las fortalezas de la investigación de la universidad que imparte el doctorado, pero los temas concretos de los proyectos de tesis deberán adaptarse, tanto por los contenidos como por los medios para la investigación, con los intereses y posibilidades locales. Los temas deberían guardar una cierta relación y complementariedad con objeto de fomentar el establecimiento de una plataforma de investigación más útil en el desarrollo institucional de la universidad local.

En relación con la organización del programa es conveniente tener un coordinador local con dedicación exclusiva que sea eficaz en la resolución de los temas administrativos y de seguimiento general del desarrollo del programa.

Se recomienda que en la docencia participen profesores de la universidad o país anfitrión junto a los profesores de la universidad que imparte el programa. La economía de los programas aconseja que la fase docente se realice en base a cursos intensivos. Sin embargo, hay que tratar de lograr un equilibrio entre costes y eficacia, no sobrepasando el número de horas de docencia al día, lo cual impediría una adecuada atención y asimilación. En este, como en otros aspectos, la calidad debe estar garantizada por encima de la economía en los costes.

El desarrollo de la investigación para la tesis requiere una dedicación personal continuada y perseverante, además de medios, infraestructura y una dirección muy estrecha. Es recomendable la existencia de tutores y codirectores de tesis en el país anfitrión para garantizar un acompañamiento del doctorando.

Se recomienda la realización de estancias en la universidad que imparte el programa. Una primera estancia al comienzo de la tesis para discutir su planteamiento, no solamente con su director, sino con otros profesores del departamento, con los que puede iniciar una relación permanente, familiarizarse con los medios de que dispone la universidad, introducirse en la cultura institucional de la universidad y mejorar la motivación. Una segunda estancia se puede realizar hacia la mitad de la elaboración de la tesis para realizar experimentos o actividades que no puedan llevarse a cabo en la universidad anfitriona, discutir los avances realizados, participar en las actividades del departamento y orientar la última fase de la tesis. Una tercera estancia servirá para concluir la redacción de la tesis y su presentación. La realización de las estancias encarece los costes del programa, pero se considera necesaria para desarrollar felizmente el trabajo de tesis.

En la actualidad, de manera generalizada, no hay ninguna oferta de cooperación ni esquemas diseñados para apoyar de una manera integral la financiación de los doctorados *in situ*, la cual debe contemplar diferentes actividades, como movilidad de profesores, estancias de los alumnos, dotación bibliográfica y apoyos a la infraestructura y a las actividades de investigación. En algunos países latinoamericanos en los que existen programas para financiar la formación doctoral de los profesores de Educación Superior sería importante que se reconociera la modalidad de los doctorados *in situ* para poder beneficiarse de estos apoyos.

En el caso de la UPV/EHU el programa de Doctorado *in situ* que se realiza en la UASD, la experiencia desarrollada permite visualizar diferencias en cuanto al planteamiento sustentado por este autor. Los Doctores egresados de estos programas, asistieron financiados por la UPV/EHU en dos ocasiones formales a realizar estancias en los campus donde son originarios estos programas. Esto permitió relacionarse y familiarizarse con los medios que dispone la universidad y ser orientados-tutelados de a cuerdo al plan establecido para la formación.

Las características de los programas doctorales de la UPV/EHU y el nivel de compromiso que han asumido los coordinadores de programas, profesores, directores de tesis y tutores de esta universidad, son diferentes a los de otras instituciones, que en la actualidad están ofertando programas a este nivel. El nivel de cumplimiento y compromiso con los plazos se ha cumplido.

Los resultados de este estudio informan sobre las opiniones y las condiciones observadas por las audiencias implicadas en estos procesos de formación de tercer ciclo. Los programas doctorales, objetos de nuestro estudio, corresponden a la modalidad de doctorado *in situ* dentro de la cooperación internacional de la Universidad del País Vasco, en convenio con la UASD.

3.6 La evaluación de programas de doctorado.

3.6.1 Aproximación conceptual

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

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

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

El modelo clásico de evaluación utilizado para programas doctorales llamado revisión de programas se define como un proceso para recoger y analizar información de un programa académico, que de acuerdo a De Miguel (1995) como fin, pretende emitir juicios de valor sobre pertinencia de objetivos, organización y desarrollo, calidad e idoneidad de los resultados para la toma de decisiones orientado a la mejora de la oferta de otras ediciones de programas.

En la evaluación de programas de doctorado hay que tomar en cuenta el diseño del programa que usualmente está conformado por dos fases: un periodo de formación y uno de investigación. Ahora bien, la calidad de los resultados y productos de un programa de formación son evidencias a ser tomadas en cuenta para mejorar esta formación que constituye uno de los objetivos específicos de las universidades que deben realizar con máximas garantías puesto que de ellos dependerá la investigación futura, el desarrollo socioeconómico y la mejora social (OCDE,1995).

Una última recomendación general se centra en la exigencia de calidad del doctorado que se ofrece y del doctorando que se forma, anteponiendo la calidad a la producción en masa de doctores, tentación que puede aparecer por las características de la modalidad de los doctorados in situ. La imagen institucional y la credibilidad de esta modalidad se fundamentan en la calidad de la formación.

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

3.6.2 Estudios Reputacionales

Arias (1997) nos aporta sobre la investigación en evaluación de la formación doctoral, y en especial, en evaluación de programas de formación doctoral, incluyendo algunos de los

resultados más interesantes para los fines de estudio: a) evaluación de programas de doctorado; y b) otros estudios. Ambos presentan, a su vez, una sub clasificación, basados en opiniones de amplias muestras de expertos para efectuar clasificaciones de los programas. Según Jones, Lindzey, Coggeshall (1982) y Arias (1997), estos trabajos se justifican porque los procesos de acreditación en la mayoría de las universidades no se consideran adecuados para valorar la calidad de los programas, y porque las revisiones de programas en los niveles institucional y estatal no ofrecen la información necesaria para realizar comparaciones nacionales de los programas.

Algunos de los resultados de estos estudios, de acuerdo a lo registrado por Arias, existe una fuerte relación entre el número de profesores de un programa y la valoración de su calidad académica, en general, los programas que reciben mayor valoración en calidad académica son aquellos que cuentan con más profesores; la relación entre la valoración de la calidad académica y su nivel de investigación, se ha medido a través de indicadores como financiación federal, publicaciones y premios; y además se determinó, que el tiempo necesario para terminar los estudios es menor en aquellos programas que han recibido una valoración más alta que en aquellos que son peor valorados.

3.6.3 Estudios de satisfacción.

Se fundamentan en la recogida de información a través de encuestas, para conocer el grado de satisfacción y las opiniones de los implicados acerca del programa. Entre estos estudios, los hay que han desarrollado sus propios instrumentos para la recogida de datos, otros que efectúan una adaptación de instrumentos desarrollados con anterioridad y las que utilizan instrumentos estandarizados, cuya fiabilidad y validez han sido estudiadas en otras investigaciones. Los resultados destacados de este tipo de estudios, refieren desde los aspectos más valorados, las limitaciones y las recomendaciones pertinentes.

En lo relativo a los aspectos *mejor valorados*, en los cursos de primer año se menciona: la orientación y asesoramiento recibidos; las relaciones con el comité de tesis, la dirección del programa, la calidad de las relaciones con los profesores y otros alumnos. La accesibilidad del

profesorado, el entusiasmo del profesorado, la calidad general de la enseñanza, la justicia en la evaluación, la flexibilidad para atender necesidades individuales.

En otro orden, los aspectos que enfrentan debilidades corresponden a la administración de los programas, las pocas oportunidades para embarcarse en actividades de investigación o docentes, las pocas oportunidades para asistir a reuniones científicas o profesionales y para las experiencias prácticas o clínicas.

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

Los *estudios basados en la revisión de programas de doctorado*, desarrollados con carácter oficial en las universidades públicas estatales de los EEUU en 1995, cuyo fin era tomar decisiones respecto de la continuidad de dichos programas, mencionan las siguientes conclusiones: El proceso de revisión impulsa hacia mejoras significativas de los programas; relacionadas a una significativa redistribución de recursos desde las áreas de baja prioridad y competitividad hacia las áreas de elevada prioridad y competitividad. Existe fuerte evidencia de que los programas centrados en la especialización en sub-áreas son viables y alcanzan éxito. Comentan además que la excelencia en el doctorado no requiere una universidad centrada en el doctorado y la investigación. Aunque una universidad con participación limitada en doctorado no puede ser competitiva con los mejores programas de la nación, pueden alcanzarse los niveles más altos centrándose en una o dos sub-áreas mejor que querer abarcar los campos completos.

En cuanto al tema de financiación de los programas es un aspecto preocupante, por el énfasis en el número de estudiantes matriculados, lo que se traduce en debilidad, los departamentos se preocupan por tener muchos estudiantes y no por la calidad de la formación y las posibilidades de los graduados de insertarse en el mercado de trabajo.

Otro tipo de estudios sobre los programas de formación doctoral, son clasificados y descritos por Arias (1997) como: los *Estudios sobre el progreso de los Alumnos*, centrados en temáticas específicas tales como características personales de los alumnos que realizaron sus tesis sobre temas educativos y el tiempo empleado en realizar su tesis doctoral; validación de un modelo que relaciones las características de los alumnos y el departamento, la ayuda económica recibida por éstos y las percepciones de los alumnos sobre los profesores con el rendimiento, el compromiso, la satisfacción con el departamento, y la alienación o no integración, para predecir el progreso en los estudios de doctorado y maestría. Otros estudios les interesa el tiempo empleado por los estudiantes para su graduación, considerando los determinantes económicos como factor principal; otros se centran en las causas que determinan el retraso que acumulan estudiantes en un área determinada del conocimiento y en una universidad determinada.

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

En lo relativo a las prácticas reales de formación hemos estimado reseñar algunas consideraciones, aludiendo al currículo oculto, mencionado en Bertely-Busquets (2008). Se refiere a las situaciones producidas por las políticas de productividad y eficiencia que en lugar

de preparar al alumno para generar conocimientos y su aplicación innovadora los debilitan para alcanzar este objetivo.

La autora citada, a propósito de la evaluación de un programa doctoral realizado por la Dra. Moreno Bayardo, menciona que la crítica nos lleva a reconocer el ejercicio del poder en los ritos de iniciación y los usos y costumbres enraizados en nuestra cultura académica (…) refiere asimismo(…) el miedo, la angustia, el estrés y la sobresaturación de tareas (muchas de ellas impuestas), nos enferman e irritan (refiriéndose a los problemas de los doctorados) siendo afectados en los comportamientos cotidianos tanto como a los alumnos en un quehacer académico que debería ser digno, útil socialmente y gratificante.

Continuando con las consideraciones externadas por esta autora se enfoca en las prácticas de lectura y escritura (revisión de literatura), y plantea… asumir que las prácticas de lectura estén permeadas por un intenso seguimiento de parte del docente; la reflexión y discusión de un modo sistemático y significativo… que propicie el diálogo y la posibilidad de cuestionar a los autores.

En cuanto a la figura *Tutoría* como elemento importante de las relaciones interpersonales profesor-alumno, se construye en la práctica, por lo que bajo estos supuestos, el tutor debe caracterizarse por: a) ser un propiciador del diálogo y la disertación orientando de forma clara y precisa. b) Valorar el trabajo en equipo, estimularlo, ser paciente, prudente y con gran calidad humana. Y c) ser una persona que escucha y que sea capaz de dar respuestas a dudas, inconformidades y trascender la posición experto-novato.

En este artículo, se importantiza los coloquios como espacios donde los estudiantes exponen sus avances y son retroalimentados, en igual forma se considera asegurar el seguimiento y la retroalimentación de los programas con criterios cuantitativos y cualitativos enfocados a la calidad educativa.

Resultan interesantes las consideraciones de Moreno Bayardo (2007), sobre todo en el enfoque sobre algunos principios como la solidaridad, las cuestiones éticas, familiares y de género intervinientes en el comportamiento de los estudiantes de programas doctorales.

3.7 Evaluación de programas doctorales

De Miguel (2010) expresa con claridad que la información que suelen ofrecer las IES en relación a los programas doctorales es limitada, y así es, porque dicha evaluación usualmente la asume la comisión de doctorado de la propia universidad. La falta de rigor en la evaluación previa de los diseños, ha propiciado un aumento del número de programas y poca información sobre la calidad de los mismos.

La evaluación de programas de acuerdo a este autor permite detectar una serie de falencias comunes. Valcárcel (2002) identifica objetivos poco definidos, falta de coherencia entre contenidos de los cursos y objetivos del programa; cursos desvinculados con investigaciones reales, y ausencia de líneas de investigación pertinentes.

De Miguel (2010) ha desarrollado algunos criterios a utilizar para evaluar las tesis doctorales a aplicar, en la fase previa a la defensa y durante la defensa de la tesis.

Los criterios planteados por el autor son los que se muestran en la siguiente tabla. Se consideran las cinco grandes dimensiones que se deben especificar en este tipo de trabajos:

Tabla No. 3.3

Dimensiones y criterios de evaluación tesis

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

** 1 = Deficiente 2 = Suficiente 3 = Bueno 4 = Superior

El estudio de Arias (1997) centra su atención sobre el tercer ciclo de estudios universitarios cuyo objetivo fundamental es la formación de doctores. Esta investigación evaluativa se caracteriza por ser global y considera la investigación en su totalidad, los resultados y los procesos frente a las dimensiones del concepto calidad.

Las conclusiones del estudio realizado en la universidad de Oviedo identifican los puntos fuertes y debilidades de los programas doctorales bienio 1991-1993 en 4 campos de estudio de acuerdo a la siguiente relación:

Tabla No. 3.4
Campos de estudios programas doctorales bienio 1991-1993

Campo	Plazas ofertadas	Alumnos matriculados	Alumnos aprobaron cursos	Con DEA	Egresados doctores
Ciencias Sociales	120	92	52	35	12
Biosanitarios	75	102	90	77	30
Científico-Técnicos	248	123	81	71	31
Humanidades	212	133	63	44	6
Total	655	450	286	227	79

Fuente: Arias (1997)

Las conclusiones más relevantes expresadas por los estudiantes son las que siguen: los alumnos que terminaron su tesis doctoral en relación a la transmisión de los avances científicos califican como bueno, mientras que los que no tienen planes de realizar su tesis manifiestan regular. No se enseña a ser investigador por que no se enseñan habilidades de investigación y la formación como investigador no surge en los cursos.

Los directores de tesis afirman que el objetivo que mejor se cumple es transmisión de avances científicos mediante la tesis doctoral y en su opinión la formación de nuevos investigadores no alcanza una valoración positiva.

La complejidad del tema de la formación de investigadores, exige la realización de otras investigaciones, que den respuesta a las interrogantes que surgen de la reflexión sobre los resultados y las conclusiones de este estudio. En este sentido, apunta Arias como recomendación de nuevos estudios. La definición de la formación que debe poseer un doctor en las distintas disciplinas y la determinación de las causas de las bajas tasas de éxitos y de los retrasos.

El Tercer Ciclo es muy importante en el sistema universitario de cualquier país. En España las titulaciones universitarias y los estudios de doctorado andan por caminos separados. De Miguel y otros (2001) señalan que, la excelencia universitaria no sólo se mide en avances, descubrimientos, patentes o premios Nobel. Un factor importante (que a su vez está relacionado con lo anterior) es una buena interacción entre profesores/as y alumnos/as. La *buena interacción* se entiende como relaciones más frecuentes, con capacidad de comunicar

ideas y conocimiento y sobre todo una relación más personal e individualizada que permita armonía.

Por lo que respecta a los posgrados y a los estudios de doctorado, no existe una trayectoria estable en cuanto a la evaluación de su calidad. Los estudios de tercer ciclo o doctorado soportan una gran responsabilidad, ya que conforman una parcela de gran potencia en la investigación y este hecho supone que muchos colectivos sociales y científicos depositen su confianza en la labor investigadora de la Universidad. La gran importancia que tiene la investigación para nuestra sociedad implica la exigencia de un nivel total de calidad, razón por la cual es preciso que los estudios de doctorado se evalúen, con vistas a la mejora de su calidad, la superación y la excelencia.

Esta evaluación debe adoptar un modelo sistemático y constante en el tiempo, que nos permita comprobar en qué punto se encuentra la investigación y trabajar para conseguir los objetivos que se hayan propuesto. La evaluación del doctorado no sólo ha de venir determinada por una imposición social o científica. Debe consistir en una iniciativa institucional donde todas deben implicarse. Como se ha sugerido, una evaluación es mucho más efectiva y enriquecedora si existe un fuerte compromiso y una conciencia de querer mejorar, por parte de todos los agentes implicados en el programa.

Hemos revisado una serie de estudios orientados a la valoración de programas doctorales, Valcárcel (2002) coordinó un estudio junto con un comité de expertos de otras universidades españolas; este proyecto denominado *El doctorado en las universidades españolas: situación actual y propuestas de mejora*, se incluye dentro del *Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y profesorado universitario*, convocado por el MEC en abril de 2001.

El objetivo de este trabajo es, por una parte, analizar la situación del doctorado en las universidades españolas mediante un estudio de diagnóstico; por otra, describir los procedimientos utilizados para recabar la información y ofrecer propuestas de mejora para los

estudios de doctorado como consecuencia de este análisis. No se ofrece exactamente un sistema para evaluar la calidad del doctorado, sino unas orientaciones básicas para empezar a trabajar en su mejora incluyendo una batería de indicadores fundamentales.

En este mismo orden, Navarro (2002), dentro del mismo programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y profesorado universitario, se inscribe el proyecto EA2002-0022 con el título *La evaluación de la calidad de las enseñanzas de tercer ciclo. Propuesta para la elaboración de indicadores y manual de evaluación*, presenta su estudio en dos partes claramente diferenciadas. La primera parte recoge la fundamentación, enfoque y marco metodológico en el que se sustenta el proyecto; se propone una relación de indicadores para llevar a cabo un proceso de autoevaluación del doctorado, se indican todos los instrumentos de recogida de información que pueden utilizarse con las distintas audiencias implicadas. La segunda parte es un manual que desarrolla un modelo metodológico para llevar a cabo la evaluación del doctorado, donde orienta para la realización del proceso, se determinan los objetivos, agentes, el proceso, el informe y el plan de mejora. Ver los cuadros siguientes.

Cuadro No. 3.4
Dimensiones del Desarrollo de Programas Doctorales

Datos básicos del programa	
Selección	Criterios de selección y características de la demanda
Docencia	Plan de estudios Estudiante Profesorado Proceso de enseñanza aprendizaje Recursos y servicios
Investigación tutelada	Estudiante Tutor Proceso de tutela Recursos y servicios Tribunal DEA
Elaboración de la tesis	Doctorando Director de tesis Proceso de dirección de tesis Tribunal Tesis

Tomado de Navarro (2002).

Estos indicadores se clasifican de la siguiente manera:

Cuadro No. 3.5

SELECCIÓN	Competitividad de la demanda. Demanda extranjera. Interdisciplinariedad de la oferta. Satisfacción con el servicio prestado con la Unidad de Gestión de Tercer Ciclo. Satisfacción con el servicio prestado por Área de Gestión de Expedientes Académicos. Satisfacción de los alumnos extranjeros con la acogida. Calidad de la demanda. Matrícula extranjera. Intención de obtener el título de doctor.
DOCENCIA	Número de alumnos matriculados por programa de doctorado. Nivel de asistencia a clase. Media de sexenios del profesorado del programa. Interdisciplinariedad de los profesores del programa. Participación de profesores extranjeros. Existencia de programa en la asignatura. Utilidad de la asignatura en la definición del proyecto de investigación. Relación de la asignatura con el conjunto del programa. Contribución del sistema de avaluación a la definición del proyecto de investigación. Relación de la Coordinación del programa con el alumnado. Comunicación Programa-Biblioteca. Comunicación Programa-Centro de informática y Comunicaciones. Satisfacción del alumnado con el servicio prestado por la biblioteca. Satisfacción del alumnado con el equipamiento y servicios informáticos. Satisfacción del profesorado con el servicio prestado por la Unidad de Gestión de Tercer Ciclo. Tasa de éxito en la fase docente. Calidad del éxito en la fase docente.
INVESTIGACIÓN	Cobertura científica del alumno. Carga tutorial. Adecuación del área de investigación. Dedicación tutorial. Sexenios de investigación del tutor. Reconocimiento a la labor tutorial. Valoración de la labor tutorial. Autovaloración de la dedicación del alumno. Satisfacción del alumno con el servicio de Biblioteca. Satisfacción del alumno con los servicios informáticos. Éxito del DEA. Nota media de calificación de tesinas Valoración de tesinas por parte del tribunal.
ELABORACIÓN DE TESIS	Carga de Dirección. Sexenios de investigación del director de la tesis. Cobertura científica del doctorando. Éxito de la lectura de la tesis doctoral. Nota media de calificación de tesis doctoral. Valoración de tesis doctorales por parte del tribunal

Indicadores de calidad extraídos de las dimensiones del doctorado, según Navarro (2002)

3.8 Calidad de programas doctorales

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

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

Vamos a considerar la calidad de los programas doctorales desde dos puntos de vista complementarios: desde un punto de vista pedagógico y formativo, referido a la tarea de dar forma al perfil de alumno egresado de un programa doctoral; y desde un punto de vista programático, referido a la serie de políticas, condiciones, recursos y estrategias que ponemos en juego desde la fase de diseño del programa hasta su evaluación.

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

En relación a la calidad como cumplimiento de metas y propósitos, si bien el término “cliente” no es el más adecuado para referirse a la relación educativa, sabemos que tras la formación de doctores hay propósitos pedagógicos relativamente claros referidos a la entrega,

entrenamiento y acompañamiento en habilidades investigativas a los estudiantes. Para el logro de estos propósitos, la institución universitaria: los declara expresamente y los difunde; organiza el diseño y desarrollo de sus programas coherentemente con la misión declarada, y; evalúa su cumplimiento a través de procesos internos orientados a la autorregulación.

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

Sintetizando, desde el punto de vista pedagógico-formativo, la calidad de los programas de formación de doctores la concebimos como la aptitud que dicho programa muestra en su organización, desarrollo y resultados para que los estudiantes alcancen las habilidades y/o competencias necesarias para realizar una correcta investigación científica, lo que -en coherencia con lo que sería el *perfil del egresado de un programa doctoral*- incluiría, entre otras: capacidad para determinar y formular con claridad, originalidad, pertinencia y relevancia un problema de investigación; capacidad de búsqueda, aplicación y desarrollo de una adecuada y oportuna metodología de investigación, con sus correspondientes diseño, muestras, procedimientos de recogida de información y técnicas de análisis de los datos recogidos; capacidad de análisis y presentación de resultados comprensibles, significativos, novedosos y útiles para el conocimiento; capacidad para elaborar y exponer informes científicos con claridad y rigor, y ajustados a las normas científicas; y la capacidad para autoevaluar su propio trabajo, así como para defender adecuada y correctamente las cuestiones teóricas y metodológicas en relación al mismo.

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

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

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

Por otro lado, las universidades se han visto obligadas a potenciar sus relaciones institucionales en el ámbito regional, nacional y sobre todo internacional. La consigna parece ser conectarse a redes de conocimiento y de cooperación académica internacional, que contribuyan significativamente a su desarrollo académico y científico, y le aseguren un valor agregado de competitividad institucional.

La tercera implicación es la rendición de cuentas que la sociedad en general y los gobiernos en particular esperan ahora de las IES. Ellos requieren saber no sólo cómo y en qué se están

gastando los dineros públicos que se invierten en la Educación Superior, sino también cuál es la tasa de retorno, y sobre todo cuál es el impacto real de la inversión en términos de calidad, eficiencia y pertinencia.

Frente a esta panorámica, plantea Cruz (2004) que cualquier oferta académica de formación doctoral que pretenda trascender las fronteras nacionales debiera cumplir con las siguientes exigencias:

1. Investigación de calidad y grupos de investigación de calidad.
2. Grupos de investigación relacionados con su entorno académico y científico, y vinculados a redes de conocimiento.
3. Resultados de la investigación vinculados tanto a los procesos de desarrollo que se dan en el entorno económico, social y cultural, como a las necesidades y demandas del entorno productivo.
4. Oferta vinculada a procesos de convergencia y armonización curricular que le garanticen a los usuarios potenciales de los programas niveles aceptables de comparabilidad, compatibilidad, transparencia, flexibilidad y por ende, movilidad.
5. Creatividad e Innovación en la resolución de los problemas de desarrollo
6. Formación en investigación multi y transdisciplinaria.
7. Recursos materiales y humanos de calidad a disposición de los usuarios de los programas, profesores e investigadores altamente calificados y reconocidos por su formación académica e investigativa, y por su experiencia laboral y profesional. Fuentes más importantes de información y documentación -impresa y electrónica- a disposición de los usuarios de los programas, y sobre todo, las tecnologías de información y comunicaciones necesarias para acceder a ellas.
8. Impacto de los egresados en el entorno económico, social y cultural de una región o país, medido en Nº de publicaciones periódicas de carácter científico, tecnológico o cultural, Nº de patentes registradas y Nº de proyectos de investigación financiados.

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

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

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

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

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

La evaluación de la calidad, en el caso de las universidades, relacionada a la producción científica hace referencia y se mide por las publicaciones científicas, dirección de tesis doctorales (Buela-Casal, 2003, 2005, Agudelo, et als. 2003) entre otros indicadores.

En la actualidad, parafraseando a Buela-Casal (2005) la universidad al hablar de evaluar la calidad refiere ocuparse de los programas, profesores, alumnos, organización, planificación, uso de datos, en fin es calidad total.

En España, a través de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), se otorga la llamada *Mención de Calidad* a los programas de doctorado que lo requieran. La Mención de Calidad constituye un reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora del programa de doctorado en su conjunto y de los grupos o departamentos que desarrollan la formación doctoral. La obtención de la Mención de Calidad faculta a las universidades públicas y privadas sin ánimo de lucro, para participar en la obtención de ayudas que, en convocatorias específicas, articule el Ministerio de Educación y Ciencia (ANECA).

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

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

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

No obstante, como se ha señalado, acreditar o certificar un programa de formación doctoral no es el único propósito por el cual determinada institución somete a evaluación sus programas de doctorado de acuerdo a Buela-Casal (2008). La Dirección General de Universidades del año 2007 en su última convocatoria se vuelve a resaltar la importancia de la Mención de Calidad, tanto para la formación de doctores como para hacer frente a los desafíos del nuevo contexto comunitario, produciéndose nuevos cambios en los criterios e indicadores que son evaluados y en el peso que se le otorga a cada uno de ellos, como consecuencia de los cambios en la legislación y de la adaptación de los planes de estudio a lo requerido por el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999). Algunos trabajos han criticado los cambios que se producen en esos criterios y valoraciones, pues pueden dar lugar a evaluaciones distintas e incluso contradictorias según los principios que rijan cada convocatoria (Novo y Arce, 2007). En nuestra opinión que la evaluación debe servir para conocer, comprender y explicar cómo funcionan las instituciones y programas, a fin de contribuir en la generación de los cambios e innovaciones necesarios para su mejora. En este sentido, la evaluación orientada al control versus la evaluación orientada al mejoramiento es una diferenciación que adquiere creciente importancia en la medida en que se valora -también de modo creciente- la influencia de la evaluación en los procesos de cambio y mejoramiento de las instituciones y programas.

En cuanto a lo expuesto De Miguel (2010:573), señala sobre el rigor de los programas doctorales. En este artículo el autor alerta sobre la falta de rigor de las universidades para asegurar la calidad de los programas dirigidos a la formación de doctores, así en estos momentos se ha otorgado a una agencia externa valorar los programas doctorales. De Miguel menciona que los problemas detectados en la evaluación de los programas, en (Valcárcel, 2002) son entre otros: objetivos deficientemente definidos, falta de coherencia entre contenidos y los objetivos, ausencia de líneas de investigación, investigaciones poco relevantes y con dudosa pertinencia.

Asimismo valora las dos fases o período de formación de doctores. En relación al periodo de formación expresa que el problema fundamental radica en la organización del programa formativo la cual presentan como *poco coherente y escasa interdisciplinariedad*. En relación

a las opiniones de alumnos, consideran que los cursos son demasiado teóricos, contenidos poco relevantes, pocas enseñanzas prácticas sobre herramientas en investigaciones concretas, en fin en Arias (1997) y Valcárcel (1998) continua citando el autor, los alumnos mencionan la escasa coordinación entre los profesores y sesiones de clase mínimamente participativas, los hace considerar que este período formativo *es más de lo mismo*.

Los resultados de estas situaciones y el hecho que este título DEA no tenga reconocimiento oficial, propician que sólo alrededor de un 30% se decidan a obtener el Diploma de Estudios Avanzados.

Por su parte en la valoración de los profesores de los programas doctorales se plantea lo siguiente: insatisfacción de cómo se desarrollan los cursos por la falta de formación inicial y dedicación de los alumnos lo que se traduce en deterioro del nivel de exigencia requerido. Expresan que la falta de medios y recursos para la investigación, así como el tema del financiamiento, perturban calidad de estos programas.

En el período de la formación en investigación, las principales debilidades de los estudiantes desde la perspectiva científica, personal y de la relación con el director de la tesis, son entre otras:

- dificultades en la definición del objeto de estudio, problemas de carácter metodológico y organizativo.
- Carencia de grupos de investigación y de apoyo.
- Escaso dominio de las herramientas y habilidades necesarias para avanzar en el trabajo científico.

Todo esto junto a poca disponibilidad y acceso a recursos bibliográficos y técnicas para orientar el trabajo investigador, constituye una barrera para la consecución de metas para el éxito en la formación doctoral. De acuerdo a Shulman (2006), citado por De Miguel, nadie cuestiona que es necesario intervenir con propuestas que permitan disminuirle abandono de los alumnos de los programas doctorales al que ingresan.

De Miguel, y varios autores (Arias 1997; Valcárcel, 2002; Agudelo, et als. 2003; De Miguel, et als. 2004) consideran que los datos más relevantes luego de analizar los resultados de las evaluaciones son:

- El número de los alumnos a realizar estudios doctorales tiende a disminuir.
- En cuanto a de los programas doctorales, sólo el 30% de los alumnos matriculados obtienen suficiencia investigadora aunque el 75% de ellos finaliza los cursos y seminarios.
- El nivel de éxito de los programas es alrededor de un 10%, tomado por el número de tesis defendidas.

Si se hace referencia a la calidad de las tesis doctorales, la evaluación real de la calidad de una tesis se sustenta en su contribución al conocimiento científico y a la solución de problemas prácticos. En ese sentido la evaluación es compleja, ¿quién haría esa evaluación? al ser la propia universidad se convierte en un trámite que no observa rigor científico, como dice el autor; a la fecha son muy pocas las universidades que utilizan la evaluación externa para este evento.

En este orden la propuesta de De Miguel (2010) para la mejora de los programas doctorales, puntualiza que se debe organizar programas de doctorado con orientación académica y programas orientados al campo profesional. Se debe regular los procedimientos para el aseguramiento de la calidad de estos estudios, incrementar la financiación del doctorado e impulsar la convergencia de los estudios de doctorado a fin de fomentar la movilidad de los estudiantes. Por otra parte se debe establecer los criterios y procedimientos para la acreditación de los programas y revitalizar las funciones de la comisión de Doctorado. En cuanto a la fase de investigación: prestigiar el Diploma de Estudios Avanzados y regularizar académicamente el período de investigación.

Es importante además mejorar los procesos de evaluación de las tesis y considerar la difusión de los resultados de las tesis y el reconocimiento del título de doctor por las empresas.

3.9 Legislación universitaria de la evaluación del doctorado

A continuación presentamos las normativas de la universidad ofertante y la de acogida.

3.9.1 Normativa sobre elaboración y aprobación de propuestas de doctorado 2010-2011

El Real Decreto 1393/2007 , de 29 de octubre (BOE de 30-10-2007), desarrolla la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster y Doctorado, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior.

La estructura de las enseñanzas de Doctorado (tercer ciclo) viene regulada por el citado Real Decreto 1393/2007 y deroga las regulaciones anteriores; el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios oficiales de Grado; y el Real Decreto 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.

La Subcomisión de Estudios de Posgrado, con el objetivo de tramitar nuevas propuestas de enseñanzas de Doctorado, así como modificaciones o supresiones de los ya existentes, ha elaborado y aprobado, en su sesión ordinaria de fecha 13 de julio de 2009, la normativa sobre el procedimiento de elaboración y aprobación de las propuestas de enseñanzas de enseñanzas de Doctorado, para el curso 2010-2011. Dicho acuerdo ha sido informado favorablemente por la Comisión de Ordenación Académica y de Doctorado, en sesión celebrada con esa misma

fecha y aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad, con fecha 1 de octubre de 2009[2].

La Ley Orgánica 6/2001 , de 21 de diciembre, de Universidades, modificada a su vez por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, contempla, tanto en su exposición de motivos como en su artículo 87, la necesidad de articular progresivamente medidas tendentes a la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Como desarrollo de la citada Ley 4/2007, se publica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, en el que se establecen los requisitos que deben cumplir las enseñanzas de grado, máster y doctorado, así como los trámites de verificación por el Consejo de Universidades y de autorización por el Gobierno Vasco, que deben seguir las solicitudes de dichas enseñanzas.

Por tanto, la presente normativa tiene como único objetivo la adecuación de las propuestas de implantación y modificación de Doctorados al citado Real Decreto y a los criterios que establecen tanto ANECA -Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación-, como Uniqual -Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco- para la evaluación y verificación positiva de los títulos, así como los requisitos necesarios por la Universidad para su puesta en marcha.

Este artículo avala para la realización de de doctorados *in situ*.

Artículo 8.- Organización conjunta de un doctorado universitario con otras universidades españolas o extranjeras.

[2] Resolución de 1 de noviembre de 2009, de la Vicerrectora de Ordenación Académica de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (BOPV 11 de diciembre de 2009).

La UPV/EHU podrá organizar enseñanzas de doctorado conjuntamente con otras universidades españolas o extranjeras mediante la suscripción del correspondiente convenio de colaboración interuniversitaria.

Artículo 9.- Requisitos de doctorados interuniversitarios (doctorados de organización conjunta entre dos o más universidades).

1. El doctorado se organizará y desarrollará de forma conjunta y toda la documentación recogerá expresamente su carácter interuniversitario y se harán constar las universidades participantes.

2. La propuesta del doctorado habrá de ser aprobada por los órganos competentes de las universidades organizadoras y de las comunidades autónomas correspondientes, que habrán de autorizar su implantación, de acuerdo con la normativa vigente.

3. En estos doctorados se crearán los siguientes órganos de gobierno:

a) Universidad coordinadora del doctorado.

b) Responsable del doctorado en cada Universidad.

c) Comisión Académica Interuniversitaria (Comisión de Seguimiento), que estará integrada, al menos, por los/as responsables del doctorado de cada universidad.

En cuanto a la organización de las enseñanzas. Deberá referirse al tipo de organización de las enseñanzas de doctorado, si se trata de una organización exclusiva por parte de la UPV/EHU, o bien, de un doctorado interuniversitario en cuyo caso deberá indicarse las universidades participantes y la universidad coordinadora.

9.- Sistema de garantía de la calidad.

La Universidad establecerá los criterios y procedimientos generales del Sistema de Garantía de Calidad de aplicación a las enseñanzas de Doctorado. No obstante, las enseñanzas de Doctorado deberán referirse necesariamente a un sistema específico para el título de que se trate.

DISPOSICIONES FINALES

1. La presente normativa será de aplicación para la tramitación de las propuestas de enseñanzas de doctorado que se implanten, como nuevas titulaciones o modificaciones de las ya existentes, a partir del curso académico 2010-2011, inclusive.
2. La Subcomisión de Estudios de postgrado aprobará, a propuesta del Vicerrector o Vicerrectora de Ordenación Académica, los procedimientos que garanticen la calidad de las enseñanzas de Doctorado, tanto en su elaboración, como en el proceso de seguimiento y evaluación. Asimismo, establecerá cuantas disposiciones de carácter administrativo-académico estime necesarias.
3. Las propuestas de enseñanzas de Doctorado se presentarán en los impresos que elabore, a tal efecto, el Vicerrectorado de Ordenación Académica, de acuerdo con los requisitos necesarios para la evaluación y verificación de las enseñanzas por ANECA y UNIQUAL, así como para su autorización por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, la homologación de título por el Ministerio y su puesta en marcha en la UPV/EHU.

3.9.2 Normativa de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

En la República Dominicana, la Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología, en su capítulo IV, especifica que para cumplir con su misión, el Ministerio de Educación Superior, Ciencias y Tecnología realiza a través de sus organismos, las funciones de formulación de políticas públicas en las áreas de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; planeación; promoción; evaluación, supervisión y ejecución.

El Art. 48 orienta sobre el compromiso asumido para acompañar los procesos de las IES. En el Capítulo VII del documento y referente a la evaluación de la calidad, los artículos más relevantes manifiestan que la evaluación es un proceso continuo y sistemático cuyo propósito

fundamental es el desarrollo y la transformación de las IES y de las actividades de ciencia y tecnología, dirigido a lograr niveles significativos de calidad, a determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional.

La evaluación tendrá entre sus objetivos:

Contribuir al fortalecimiento institucional, apoyar la toma de decisiones, la rendición de cuentas, el ofrecimiento de respuesta a las necesidades de la sociedad y al planteamiento de acciones futuras;

Propiciar el desarrollo y fortalecer la credibilidad en las IES y las de ciencia y tecnología;

Ofrecer información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior, al público en general y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Continúa expresando que la evaluación, según su alcance puede ser global o parcial. La evaluación global abarca la institución en su totalidad y su propósito fundamental es determinar en qué medida la institución cumple su misión, sus objetivos y si sus ejecutorias se corresponden con los niveles de calidad requeridos. La evaluación parcial estará a determinar la pertinencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad del área o programa objeto de evaluación. (Sugerimos pasar al anexo X, fragmentos ley 139-01)

Las evaluaciones realizadas por la MESCYT tendrán como propósitos, garantizar pertinencia, la eficacia y la eficiencia de la Educación Superior y de las actividades de ciencia y tecnología; velar para que la Educación Superior ofrezca respuestas a las demandas y necesidades de formación de recursos humanos de la sociedad. Esta ley, del año 2001, es

complementada por la elaboración del reglamento de programa de postgrado, que presentamos para su conocimiento.

(En el anexo X pueden encontrar reglamentaciones de la UASD en relación a los programas de doctorado.)

Párrafo: Estos estudios estarán regulados por normas complementarias que aparecerán al final de estos reglamentos y que además, estarán especificados en cada plan de estudios según las características del programa, departamento, facultad o rama del saber científico de que se trate.

Como se puede observar, la UASD posee el marco legal para operar en el tema que nos ocupa: Evaluación de Programas, e incluso la Universidad Autónoma de Santo Domingo, ha estado realizando los aprestos que permitan, en el corto plazo, impartir la formación con programas doctorales propios.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presenta el componente desarrollado sobre el concepto de *evaluación en los estudios de tercer ciclo universitario*. Se ha iniciado con una revisión exhaustiva orientada a la formación de investigadores como parte fundamental del plan de estudio de un programa doctoral.

En ese sentido, el término competencia científica se dimensiona en tres aspectos fundamentales: el saber del área de conocimiento (dominio de la historia de la disciplina, líneas teóricas); la investigación integrada como motor de aprendizaje (aplicación sistemática del proceso de investigación para ampliar el conocimiento o disciplina) y la contribución – difusión para generar nuevos conocimientos (planificación y desarrollo sostenido para aportar progreso a la ciencia).

Se ha dejado explícito en relación a la legislación universitaria que desde el año 2009, la Declaración de Bolonia rige en torno a la formación universitaria en el Espacio Europeo Educación Superior y constituye el dispositivo que vincula a los países de la Comunidad Europea en sus proceso de reforma de la Educación Superior, a fin de asegurar estándares de calidad en los procesos de internacionalización que se están llevando a cabo.

Por otra parte, la existencia y funcionamiento de la Comisión de Doctorado permite que cada universidad pueda velar por la calidad y la excelencia de sus propios programas, debe encargarse además de la tutela y coordinación de los temas relacionados con el tercer ciclo.

Las reglamentaciones son claras y tocan los aspectos relacionados a las audiencias implicadas: alumnos, profesores, directores de tesis y en la gestión de estos programas el coordinador y el personal de apoyo administrativo deben ser consultados para realizar la evaluación de los programas doctorales.

Las universidades europeas están avanzando rápidamente en la mejora continua de los programas de tercer ciclo, que ofertan. En las universidades latinoamericanas la dificultad más importante es el escaso número de doctores, lo que no permite formar investigadores con programas doctorales propios.

El tema financiamiento se convierte en una fuerte barrera para el avance en la formación de doctores y hasta el momento la cooperación externa y la colaboración interuniversitaria, las alianzas estratégicas y otras modalidades de apoyo son las que sustentan la formación en los países de Centroamérica y el Caribe.

El concepto de evaluación en los programas de tercer ciclo supone un estudio pormenorizado que incluye datos básicos del programa: selección, docencia, estudiantes, profesorado, proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos y servicios. Otros indicadores en la investigación tutelada y en la elaboración de la tesis: director de tesis, proceso de dirección de tesis, tribunal, etc.

En fin, se ha revisado los aportes de estudiosos en el tema: De Miguel, Arias, Valcárcel, Navarro, Capelleras, González y Espinosa, Cruz Cardona, entre muchos otros y se puede concluir que cualquier oferta académica de formación doctoral debe cumplir con investigación y grupo de investigación de calidad; grupos de investigación vinculados a redes de conocimiento, creatividad e innovación en la resolución de los problemas de desarrollo; recursos materiales y humanos de calidad a disposición de los usuarios de los programas: profesores e investigadores altamente calificados y reconocidos por su formación académica e investigativa y fuentes más importantes de información y documentación impresas y electrónicas con TICs para acceder a ellas; y deben propiciar el impacto de los egresados en el entorno económico, social y cultural de la región o del país. Como sugerencia final se debe mejorar los procesos de evaluación de la tesis y regular los procedimientos para el aseguramiento de la calidad de estos estudios.

CAPÍTULO IV:

METODODOLOGÍA

Introducción 171

4.1 Objetivos 172

4.2 Método 172

4.3 Elección del modelo: Audiencias implicadas 173

4.4 Diseño del estudio 174

4.5 Procedimiento 175

4.6 Muestra 177
4.6.1 Características académicas y sociológicas de los estudiantes y doctorandos 179
4.6.2 Características académicas y sociológicas de los profesores 181

4.7 Instrumentos de medida 184
4.7.1 Cuestionarios y características técnicas de las escalas incluidas en los mismos 184
4.7.1.1 Cuestionario a estudiantes 185
4.7.1.2 Cuestionario a profesores 186

4.7.2 Entrevistas 189
4.7.2.1 Entrevistas a doctorandos y doctores 189
4.7.2.2 Entrevistas a Directores de tesis 190
4.7.2.3 Entrevistas a Asistentes Administrativos 190

4.8 Instrumentos para análisis documental 190

4.9 Análisis de datos 191
4.9.1 Análisis cuantitativos 191
4.9.2 Análisis cualitativos 191

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se desarrollan contenidos relacionados con la forma de realizar la evaluación de los programas de formación doctoral impartidos por la Universidad del País Vasco en la sede de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en la República Dominicana.

Constituye un estudio que aplicó el diseño de una evaluación a los programas de doctorado que se imparten en tres facultades:

- Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho en sus bienios: (1999-2001) y (2007-2009), dirigido a profesores y profesionales de esas áreas.
- En la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales el programa se titula: Dimensiones económicas, nuevos retos de la globalización; con dos áreas de conocimiento: economía aplicada y sociología, dirigido fundamentalmente a los profesores universitarios de las Escuelas de Sociología y Economía, bienio (2004-2006).
- El tercer programa es en la Facultad de Humanidades, Filosofía en un Mundo Global (bienio 2005-2007), dirigido a profesores de la Escuela de Filosofía de la UASD.

Como últimos contenidos están el método, técnicas y procedimientos que se aplicaron a las audiencias comprometidas y que se describen al interior de este capítulo.

4.1 Objetivos

El objetivo general de este estudio es evaluar los programas de 3er. Ciclo universitario de la Universidad País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea en la sede de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Los objetivos específicos que se han asumido se detallan a continuación:

1. Describir la opinión de los estudiantes en cuanto a satisfacción, resultados e impacto en la formación adquirida.
2. Analizar el proceso formativo a partir de la opinión de los profesores, directores de Tesis, coordinadores y administrativos sobre el desarrollo de los programas.
3. Analizar los diferentes componentes del programa doctoral en el marco de los convenios de la UPV/EHU-UASD.
4. Analizar los problemas y dificultades de los doctorandos y doctores en la elaboración de la tesis doctoral.
5. Contrastar entre sí las valoraciones que efectúan las diferentes audiencias sobre los componentes y resultados de los programas.
6. Definir propuestas de mejora a partir de los resultados del estudio.

4.2 Método

Para la realización de este estudio se ha utilizado la observación y revisión de documentos (cartas descriptivas, convenios y documentación soporte de los programas) y la obtención de datos como expresiones sobre los hechos, desde la óptica de los implicados, en las mencionadas formaciones doctorales, es decir, contextualizados.

El asumir los objetivos planteados nos permitirá: a) la verificación a través de las opiniones de las audiencias implicadas, b) aportar conocimientos sobre los programas de diferentes bienios

y diversos campos de conocimiento; y c) valorar la conveniencia y la calidad de estos programas doctorales en su propio contexto.

La etapa de la verificación, está formada por un conjunto de actuaciones, nos permite relacionar las ideas que planteamos con los hechos contactados en interacción con las audiencias involucradas en los programas. El método que se utilizó es de fuente directa de información previo revisiones de documentos y de bibliografías.

4.3 Elección del modelo: audiencias implicadas

En función de los objetivos planteados nos parece pertinente adoptar como modelo evaluativo el centrado en los participantes, concretamente el que usa como criterio las expectativas y preocupaciones de todas las audiencias implicadas en el programa (Guba y Lincoln, 1989). La opción metodológica se sustenta en el modelo respondente de Stake, que sustenta el modelo respondente constructivista de Guba y Lincoln.

A partir de las utilidades y funciones de la evaluación de estudios de Tercer Ciclo, queda claro que la principal audiencia serían los destinatarios del Programa: estudiantes y doctorandos. En segundo lugar, tenemos los colectivos o audiencias comprometidos en la oferta y desarrollo de los programas: personal docente involucrado directamente en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas sobre todo los coordinadores y directores de tesis, así como las autoridades universitarias (directores de departamentos, vicerrectores), que son los encargados de la gestión y su seguimiento.

En otro orden, dado que las versiones de los programas evaluados están en fases muy avanzadas, se podría decir que el modelo evaluativo es posterior a su diseño y ejecución (ex post).

Para lograr obtener las informaciones pertinentes que edifiquen tanto a los encargados del diseño y desarrollo del programa evaluado, como a las autoridades universitarias responsables de las políticas educativas, se ha revisado, contextualizado y validado unos instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por Arias (1997).

4.4 Diseño del estudio

El estudio se realiza sobre la base de los enfoques cuantitativo y cualitativo sin perder de vista que el diseño respondente de Stake, asumido en esta investigación, es un modelo de evaluación constructivista.

En este caso la evaluación debe ser considerada como un servicio que se proporciona con fines formativos. Por esta razón, se ha considerado realizar un cuidadoso trabajo de descripción y análisis del programa desarrollado, con la finalidad de comprender y determinar los procesos establecidos y realizar aportes para las acciones de mejora, en los demás programas de formación doctoral que desarrolla la UPV/EHU en las más de doce (12) universidades latinoamericanas.

Este estudio se enmarca en una misma línea de investigación: evaluación de programas de tercer ciclo de la UPV/EHU en Latinoamérica. En ese sentido, los resultados de esta investigación no son generalizables dadas las particularidades contextuales del mismo y el modelo respondente-constructivista que adoptamos como marco epistemológico y metodológico. Sin embargo, estos resultados tendrán cierta transferibilidad al conjunto de programas desarrollados por la UPV/EHU en Latinoamérica. Pueden ser utilizados para compartir, comparar, adaptar, retroalimentar y retomar informaciones y acciones de esta experiencia de doce años, en el ámbito de la Educación Superior especializada entre la UPV/EHU y Latinoamérica, en este caso, con República Dominicana.

El paradigma en que se sitúa permite combinar la utilización de modelo cualitativo y cuantitativo, desde una postura de complementación, para conocer y analizar integralmente el fenómeno estudiado, la valoración de los actores implicados, así como la comprensión de sus contextos. Teniendo en cuenta la naturaleza del problema a estudiar y la finalidad básica del trabajo, nuestra investigación se sitúa dentro de los modelos de investigación con enfoque cuantitativo y cualitativo, cuestionarios y análisis de contenidos de preguntas abiertas, que pretenden conocer y comprender los fenómenos sociales en sus contextos específicos, subrayando la importancia del punto de vista de los actores implicados. En concreto, nos situamos en el modelo respondente-constructivista de investigación descriptiva que está

dirigido al establecimiento de procesos reflexivos que propician la necesidad de cambio e innovación. El propósito orienta al establecimiento de mejoras concretas vinculadas a programas y contextos específicos. Por lo que estos cambios exigen la toma de decisiones compartidas por los grupos de personas implicadas en la acción.

En cuanto al modelo respondente que desarrolla una alianza progresiva con el paradigma constructivista -denominado interpretativo y hermenéutico-. Parafraseando a Apodaca (1992:47)… *dicho paradigma utiliza métodos cualitativos e instrumentos humanos… se aprende hablando con la gente, observando sus actividades, leyendo sus documentos.*

4.5 Procedimiento

Los cuestionarios elaborados por Arias (1997) fueron adaptados a la realidad de la República Dominicana. El proceso de recolección de información se realizó en dos momentos o etapas utilizando cuestionarios y entrevistas.

La aplicación de los cuestionarios a los estudiantes de los tres programas de doctorados (Dimensiones Económicas y Sociales 2006, Filosofía en un Mundo Global 2005, y Sociedad Democrática, Estado y Derecho 2007), se hizo de mayo a septiembre de 2009.

En el primer momento, el contacto con los estudiantes y profesores se hizo por vía telefónica y por correo electrónico. En el segundo momento, nos ocupamos de los directores de tesis, los doctorandos y doctores egresados. Los coordinadores académicos de estos programas, de la universidad ofertante y la de acogida, forman parte de los informantes claves junto a los asistentes administrativos.

Se realizó una primera reunión con el coordinador general de doctorados UPV/EHU y hubo una segunda reunión de trabajo con los coordinadores de los programas de la universidad de acogida, para que opinaran sobre los cuestionarios y se procedió a identificar a los y las participantes por bienio de estudio.

Se conversó con la coordinadora administrativa del Programa SDED de la UASD, quien procedió a convocar, vía telefónica y por email, a los participantes de estos programas. En ese

mismo sentido, se sostuvo una reunión con la directora de la Escuela de Sociología (doctoranda de DES), quien asumió comunicarse con los doctorandos del programa de Economía-Sociología. Con el programa FMG hizo lo propio el coordinador. Esta estrategia permitió completar un buen número de cuestionarios.

Las entrevistas a los doctorandos y doctores se aplicaron en un segundo momento, entre julio-septiembre del 2010, en algunos casos presencialmente en otros vía telefónica y los menos por correo electrónico.

La información de los coordinadores se obtuvo entre julio-septiembre del 2010, mientras las autoridades y parte del personal administrativo remitieron sus opiniones entre marzo-mayo 2011.

La información se recolectó con cuestionarios de tres diseños diferentes, de acuerdo a los informantes a que van dirigidos: estudiantes, profesores y coordinadores. Se diseñaron para ser aplicados de forma presencial o por correo electrónico.

Entre mayo y setiembre de 2010 se enviaron los cuestionarios a profesores y las entrevistas en el caso de los directores de tesis se enviaron a través del correo electrónico. Nos trasladamos a San Sebastián en el mes de julio para completar las entrevistas con los directores de tesis y coordinadores de la universidad ofertante. En esa ocasión realizamos reuniones con los coordinadores para obtener las respuestas pendientes.

4.6 Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por los estudiantes de los programas que han presentado su trabajo de suficiencia investigadora, doctores (egresados del programa) y doctorandos (que están realizando sus trabajos finales de tesis), profesores, directores de tesis, coordinadores de programa y administrativos a cargo de los programas.

En total, el número de estudiantes a los que se les remitió el cuestionario fue de 83; y la entrevista se les remitió a todos los doctorandos que devolvieron los cuestionarios (51), y a los doctores egresados de los programas (17). (Ver Tabla 4.1).

Con relación a los profesores, se incluyeron todos los docentes que participaron en estos programas (58), y unos treinta y tres (33) directores de tesis, así como los coordinadores de cada programa, seis (06) en total.

Tabla No. 4.1
Relación audiencias de los programas de 3er. ciclo UPV/EHU-UASD Sede

Facultad/ Departamento	**Programa**	**Cohorte**		**Estudiantes**	**Número Profesores**	**DEA Presentado**	**Presentación Tesis Doctoral**
		No.	**año**				
Facultad Humanidades /Dpto. de Filosofía	Filosofía en un Mundo Global	1	2005-2007	***22	08	19	***04
FCJP / Depto. de Derecho Constitucional, Administrativo Y Filosofía del Derecho.	*Sociedad Democrática, Estado y Derecho* *	*1*	*1999-2001*	***16	14	15	***06
		2	2001-2003	32	14	26	***02
		3	2003-2005	21	12	15	-
		4	2005-2007	20	12	12	-
		5	2007-2009	***24	18	23	-
FCES / Dpto. de Economía Aplicada I y Sociología de la UPV/EHU	Dimensiones económica y social de la globalización: **nuevas orientaciones de las intervenciones públicas.	1	2002-2004	18	10	13	***04
		2	2004-2006	***21	14	15	***01
		3	2006-2008	37	12	07	-
			Totales	**211**		**145**	**17**

*Son cuarenta (40) profesores-directores de tesis de ese programa.
**Son veintinueve (29) profesores-directores de tesis de ese programa.
*** Son las muestras de estudiantes, doctorandos y doctores a los que se les remitió instrumentos (83 estudiantes-doctorandos y 16 doctores).

Tabla No. 4.2
Relación estudiantes por año de comienzo según programa

	PROGRAMA			Total
Año de Comienzo	**2 Filosofía Mundo Global**	**3 Sociedad democrática E.D.**	**4 Dimensiones Económica y Social**	
3 2001	0	5	0	5
4 2002	0	0	4	4
5 2003	0	4	0	4
6 2004	0	0	**13**	13
7 2005	0	4	0	4
8 2006	**20**	0	7	27
9 2007	0	**18**	0	18
Total	**20**	**31**	**24**	**75**

Tabla No. 4.3
Relación profesores por año de comienzo según programa

Año de Comienzo	PROGRAMA			Total
	2 Filosofía Mundo Global	**3 Sociedad democrática E.D.**	**4 Dimensiones Económica y Social**	
2004	0	0	**12**	12
2005	5	0	0	5
2007	0	**8**	0	8
TOTAL	**5**	**8**	**12**	**25**

Para mayor conocimiento del lector o lectora, en el Anexo V, presentamos informaciones sobre cuestionarios y entrevistas respondidas y algunas relaciones sobre el número de respuestas recibidas por los doctorandos y directores de tesis.

4.6.1 Características académicas y sociológicas de estudiantes y doctorandos.

En la tabla siguiente, se puede observar que todos los estudiantes del programa doctoral Filosofía para un Mundo Global, son profesores universitarios, del mismo modo los estudiantes del programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho once (11) están dedicados al ejercicio profesional y tres (03) son profesores universitarios. En el programa Dimensiones Económicas y Sociales, todos los estudiantes de doctorado son profesores universitarios. Es claro que el programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho con cinco ediciones y una sexta ejecutándose, ha agotado las demandas al interior de la UASD y está dando oportunidad

a los formados y que ejercen en el ministerio público, lo que explica la característica del bienio 2007.

Tabla No. 4.4
Relación de estudiantes por programa según año de comienzo y ocupación

PROGRAMA	Ocupación Principal	Año de comienzo			Total
		2004	2005	2007	
1 Filosofía Mundo Global	1 Profesor Universitario		19		19
2 Sociedad democrática E.D.	1 Profesor Universitario			3	3
	2 Profesor No Universitario			2	2
	3 Profesional			11	11
	4 Otros			1	1
3 Dimensiones Económica y Social	1 Profesor Universitario	12			12
No respondieron		1	1	1	**3**
Total		13	20	18	**51**

La variable edad de los estudiantes de los tres programas de doctorado con mayor frecuencia es más de cincuenta (50) años, lo que corresponde al programa de Dimensiones Económicas y Sociales. En el de Filosofía para un Mundo Global y Sociedad Democrática, Estado y Derecho las edades están comprendidas entre cuarenta y uno (41) y cuarenta y cinco (45) años.

Tabla No. 4.5
Relación de estudiantes por programas según edad y año de comienzo.

PROGRAMA	Grupos de Edad	Año de Comienzo			Total
		2004	2005	2007	
1 Filosofía Mundo Global	1 Entre 31 y 35 años		5		5
	2 Entre 36 y 40 años		1		1
	3 Entre 41 y 45 años		7		7
	4 Entre 46 y 50 años		2		2
	5 Más de 50 años		4		4
2 Sociedad democrática E.D.	1 Entre 31 y 35 años			4	4
	2 Entre 36 y 40 años			2	2
	3 Entre 41 y 45 años			4	4
	4 Entre 46 y 50 años			4	4
	5 Más de 50 años			4	4
3 Dimensiones Económica y Soc.	1 Menos de 31 años	1			1
	2 Entre 36 y 40 años	1			1
	3 Entre 46 y 50 años	2			2
	4 Más de 50 años	7			7
No respondieron		2	1	0	**3**
Total		13	20	18	**51**

El grupo de estudiantes más jóvenes corresponde al programa FMG, entre 31 y 45 años, se ubican 13 estudiantes los otros 6 están entre 46-55 años. En el programa de SDED en el grupo

de edad en el rango de 31-45 se colocan 10 estudiantes, los demás entre 46-55 años. En el programa de DES se encuentran los de mayor edad, 11 se ubican entre 46-55 años; solo 2 entre 31 y 40 años.

Tabla No. 4.6
Distribución de estudiantes por programa según sexo.

PROGRAMA	Sexo	Año de Comienzo			Total
		2004	2005	2007	
1 Filosofía Mundo Global	1 Varón		19		19
2 Sociedad democrática E.D.	1 Varón			13	13
	2 Mujer			5	5
3 Dimensiones Económica y Social	1 Varón	11			11
	2 Mujer	2			2
No respondieron		0	1	0	
Total		13	20	18	**51**

En cuanto al género de los y las estudiantes, se destaca que los varones están en mayor proporción para 6:1, es decir 86% son varones. En el doctorado FMG los estudiantes son varones. El programa de SDED es el que tiene mayor cantidad de mujeres, para una razón ajustada de 3:1. En el programa DES tenemos 18% del género femenino para 82% de masculino.

4.6.2 Características académicas y sociológicas de profesores

Tabla No. 4.7
Relación de profesores por edad y por año de comienzo, según programa

Programa	Edad	Año de comienzo			Total
		2004	2005	2007	
Filosofía para un Mundo Global	Entre 46 y 50 años		1		1
	Entre 56 y 60 años		2		2
	Más de 60 años		2		2
Total			**5**		**5**
Sociedad Democrática, Estado y Derecho	Entre 41 y 45 años			2	2
	Entre 56 y 60 años			2	2
	Más de 60 años			4	4
Total				**8**	**8**
Dimensiones Económicas y Sociales	Entre 41 y 45 años	3			3
	Entre 56 y 60 años	4			4
	Más de 60 años	1			1
Total		**8**			**8**
No respondieron		4			**4**
				Total General	**25**

Se observa que los profesores en la edad de entre 46 y más de 60 son la mayoría. Se explica la dedicación y esmero de ellos que sin duda la otorga sus años de experiencia en la práctica docente y en la actividad investigadora.

Tabla No. 4.8
Tabla de contingencia sexo por año de comienzo, según programa

Programa	Sexo	Año de comienzo			Total
		2004	2005	2007	
Filosofía para un Mundo Global	Varón		5		5
Total			**5**		**5**
Sociedad Democrática, Estado y Derecho	Varón			7	7
	Mujer			1	1
Total				**8**	**8**
Dimensiones Económicas y Sociales	Varón	11			11
	Mujer	1			1
Total		**12**			**12**
				Total General	**25**

De veinticinco (25) profesores, dos (02) son mujeres, los demás son varones. En la actualidad esta relación está cambiando.

Tabla No. 4.9
Tabla de contingencia años de experiencia docente por año de comienzo, según programa

Programa	Años de experiencia docente	Año de comienzo			Total
		2004	2005	2007	
Filosofía para un Mundo Global	Más de 20 años		5		5
Total			**5**		**5**
Sociedad Democrática, Estado y Derecho	Entre 11 y 15 años			5	5
	Entre 16 y 20 años			1	1
	Más de 20 años			2	2
Total				**8**	**8**
Dimensiones Económicas y Sociales	Entre 11 y 15 años	1			1
	Entre 16 y 20 años	2			2
	Más de 20 años	5			5
Total		**8**			**8**
No respondieron		**4**			**4**
				Total General	**25**

Podemos observar que todos los profesores de FMG tienen una dilatada experiencia docente, más de 20 años, la misma situación ocurre con los profesores de DES, en este caso de los

ocho profesores, cinco sobrepasan veinte años como docentes. Mientras los profesores de SDED la mayoría, 5 de ellos tienen entre 11 y 15 años apoyando en la Educación Superior.

Tabla No.4.10
Tabla de contingencia por años de experiencia de doctorado, por año de comienzo, según programa

Programa	Años de experiencia de doctorado	Año de comienzo			Total
		2004	2005	2007	
Filosofía para un Mundo Global	Más de 10 años		4		4
Total			**4**		**4**
Sociedad Democrática, Estado y Derecho	Entre 2 y 5 años			3	3
	Más de 10 años			5	5
Total				**8**	**8**
Dimensiones Económicas y Sociales	Más de 10 años	6			6
Total		**6**			**6**
No respondieron		**6**	**1**		**7**
				Total General	**25**

Todos los profesores de los programas DES y FMG tienen más de diez (10) años de experiencia en la impartición y conducción de programas de 3er. Ciclo universitario. En el programa de SDED tienen entre 2 y 5 años, 3 profesores. Esto nos indica que van formándose los relevos.

En las características académicas de profesores y directores de tesis de los tres programas, se distinguen que han dirigido entre tres y veinte tesis, llevan un apreciable número de años dirigiendo tesis (entre nueve y veinticinco años) y dedicados a la docencia de tercer ciclo más de veinte años.

Los cursos que dictaron estos profesores, que a su vez son directores de tesis de los programas SDED y DES, eran de carácter fundamental, mientras que los de FMG eran de carácter fundamental y obligatorio.

Los profesores y directores de tesis de los programa SDED y FMG están entre las edades de cincuenta y uno y sesenta y cinco años.

Los DES entre cuarenta y cinco-cincuenta y cinco años. Coinciden todos los profesores en tener más de diez años de experiencia doctoral. Del conjunto de ítems referidos a procesos de gestión del programa, los resultados se expresan a continuación.

Las de SDED trabajaron en las propuestas de programa, en la selección del alumnado, participaron en la evaluación global de los estudiantes y asistieron a las reuniones de evaluación sobre el desarrollo de los programas.

4.7 Instrumentos de medida y otras fuentes de información.

Para la realización de la investigación se han revisado las informaciones provenientes de los convenios y acuerdos institucionales entre las dos IES, del mismo modo, las normativas que rigen los estudios Doctorales en España, tales como el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que regula las enseñanzas de doctorado, y el Real Decreto 99/2011 del 28 de enero, publicado el 10 de febrero en el Boletín Oficial del Estado.

Otra fuente importante son las cartas descriptivas de los programas de cursos y seminarios, organización, contenidos, recursos, y los proyectos de tesis doctoral, informaciones suministradas por coordinadores y asistentes administrativos de la UPV/EHU.

Las unidades de postgrado de las facultades y la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la UASD y los departamentos, los directores, los asistentes administrativos de la UPV/EHU, se constituyen en valioso soporte para obtener datos relativos a la ejecución de los programas.

Para las audiencias principales, profesores y estudiantes, de los Programas se utilizaron cuestionarios y entrevistas adaptados de un trabajo anterior de Arias (1997). Las características psicométricas de esta instrumentación se describen a continuación.

4.7.1 Cuestionarios

Para la evaluación de los programas de doctorado (cursos - seminarios) y obtener información relativa a los estudiantes, profesores y coordinadores de programa, hemos revisado y adaptado a los requerimientos de la realidad dominicana y al contenido del programa doctoral de la Universidad del País Vasco, tres cuestionarios de opinión y satisfacción personal y profesional diseñados y aplicados por Arias (1997), en la Universidad de Oviedo, España.

Según lo señalado por este autor, el cuestionario para estudiantes y el cuestionario para profesores presentan un contenido, estructura y formato similares, en tanto el dirigido al coordinador del programa presenta diferencias en su estructura y el formato utilizado en la presentación de las preguntas y en los contenidos.

Estos cuestionarios están construidos para darle respuesta de forma anónima y preferentemente por correo, aunque en nuestro caso lo aplicaremos de forma directa, tomando en cuenta las posibilidades de acceso por diferentes medios al interior de la universidad y el internet.

4.7.1.1 Cuestionario para estudiantes

Este cuestionario consta de tres partes diferenciadas:

- Escala de Valoración del programa de Doctorado.
- Cuestiones abiertas para comentarios y/o sugerencias.
- Datos del estudiante.

La escala del cuestionario de alumnos consta de 38 ítems que los sujetos deben valorar del uno a cuatro, en el siguiente orden:

1-	Muy en desacuerdo.
2-	En desacuerdo.
3-	De acuerdo.
4-	Muy de acuerdo.

Tabla No. 4.11
Dimensiones y sub-dimensiones del cuestionario de estudiantes

Dimensiones	Sub-dimensiones	Ítems
Diseño del programa	Relacionados con el tema objetivos Contenidos Organización	1, 2 , 3, 5, 6 4, 7, 8, 9, 10 13, 14, 15, 16, 20
Recursos/ Desarrollo	Alumnado Profesorado Desarrollo Material Evaluación Trabajo de Investigación	18, 19 11, 12 17, 21 25, 26 28, 29, 30, 31 22, 23, 24
Valoración/ Utilidad	Expectativas Utilidad Valoración global	32 33, 34, 35, 36, 37 38

Con el propósito de que los estudiantes puedan expresar opiniones, se incluyeron preguntas abiertas, en torno a las siguientes cuestiones:

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

En cuanto a las características técnicas de las escalas incluidas en los cuestionarios, los análisis de fiabilidad en el caso de los estudiantes se muestran en la Tabla 4.12 con el coeficiente de alfa de Cronbach de cada dimensión y sub-dimensión.

Tabla No. 4.12
Coeficiente Alfa de Cronbach de las dimensiones y sub-dimensiones.
Cuestionario a Estudiantes

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Sub-dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Diseño del Programa	0,9156	Relación Tema-Objetivo	1, 2, 3, 5, 6	0,8211
		Contenidos	4, 7, 8, 9, 10	0,7965
		Organización	13, 14, 15, 16, 20	0,7891
Recursos/Desarrollo	0,8758	Alumnado	18, 19	0,6226
		Profesorado	11, 12	0,6938
		Desarrollo	17, 21, 27	0,6245
		Material	25, 26	0,6911
		Evaluación	28, 29, 30, 31	0,8194
		Trabajo de Investigación	22, 23, 24	0,6402
Valoración/Utilidad	0,9403	Expectativas	32	
		Utilidad	33, 34, 35, 36, 37	0,9160
		Valoración	38	

En todas las dimensiones y subdimensiones los niveles de fiabilidad pueden considerarse aceptables al menos para fines de investigación. En referencia a la validez concurrente y discriminante, se puede observar, los detalles en la Tabla 7.1; 7.2; 7.3; 7.7 y 7.8, en el Anexo IV.

4.7.1.2 Cuestionario para profesores

Este instrumento tiene cuatro bloques de cuestionantes:

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

Arias (1997) explica que el cuestionario para ser aplicado a profesores recoge tres dimensiones básicas (diseño, desarrollo y utilidad) sobre las que se sustentó la dimensión valoración del programa. Sobre las afirmaciones el profesor debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo según una escala de 1 a 4 (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo).

Tabla No. 4.13
Dimensiones e ítems del cuestionario de profesores

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

Tabla No. 4.14
Coeficiente Alfa de Cronbach de cada una de las dimensiones y sub-dimensiones

Cuestionario a profesores.

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Sub-dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Diseño del Programa	0.8713	del tema / objetivo	1, 2, 3, 4	0,5774
		Contenidos	5, 6, 13, 19	0.8125
		Organización	7, 14, 15, 16	0.7426
Recursos / desarrollo	0.7765	Alumnado	17, 18, 20	0.54 25
Valoración/ utilidad	0.7781	Utilidad	24, 26	0.8338
		Valoración Global	27, 28	0.7931
Normativa		Normativa	29,30	0.7533

Con estos análisis de consistencia interna de las dimensiones y subdimensiones de la escala podemos proceder al cálculo de las puntuaciones en cada una de dichas dimensiones y subdimensiones. A continuación, se realizaron en primer lugar los análisis de la forma de distribución de los ítems así como de su potencial discriminante. Estos análisis se realizaron conjuntamente para todos los profesores.

En la Tabla No. 7.4 del Anexo IV, podemos observar que todos los ítems se distribuyen de forma aceptablemente normal. Asimismo, podemos observar que los ítems tienen una desviación típica que oscila entre 0,50 y 0,90 lo que implicaría niveles aceptables de potencial discriminativo.

Las medias que podemos observar en esta Tabla No. 7.4 podrían considerarse como la norma o baremo de comparación para los resultados de cada uno de los objetos de estudio; campus por programa por bienio. Dado que no contamos con muchos puntos de comparación éste puede ser un elemento importante.

En relación a las cuestiones 27 y 28, ambas recogen respectivamente la satisfacción global con los cursos recibidos y la valoración general del programa. Pueden considerarse como criterios para analizar la validez del resto de las cuestiones. En la Tabla No. 7.7 se muestran los niveles de relación de cada cuestión con la valoración global del curso.

Como se puede observar, tenemos correlaciones bajas, las preguntas 22, 3 y 4 son una muestra; así mismo las correlaciones altas 1, 8, 15 y 16. Muy altas (≥60): 2, 12, 13 y 17. Se puede afirmar que en todas las preguntas que componen el cuestionario se observa una apreciable relación con la satisfacción global con el curso, lo cual es un indicador de que todos los ítems son relevantes para su evaluación. Todo lo expresado en la Tabla 7.7 constituye una evidencia a favor de la validez de criterio de la escala.

4.7.1.3. Cuestionario/informe del coordinador del programa.

En el cuadro 4.1 se muestran las cuestiones del instrumento aplicado a los coordinadores.

Cuadro No. 4.1
Relación de contenido

Tema:	-Orientación del programa (formación de investigadores, docentes universitarios y profesionales). -Motivo de elección del tema desarrollado. -Perspectivas de empleo para los estudiantes egresados del programa
Estructura y organización:	-Distribución de créditos. -Horas de permanencia y tareas, en su caso de los estudiantes. -Valoración sobre la información previa que se elaboró sobre el programa. -Difusión de esa información.
Alumnado:	-Número de solicitudes, admisiones, matrículas y abandonos. -Criterios en la selección de estudiantes. -Valoración del grado de conocimiento que los estudiantes tenían del programa. -Valoración de la formación previa de los estudiantes. -Procedencia de los estudiantes. -Número de estudiantes que completan el programa.
Profesorado:	-Número de profesores participantes. -Procedencia y categoría del profesorado. -Valoración del grado de especialización del profesorado en el tema. -Valoración del grado de asistencia y cumplimiento de funciones del profesorado. -Valoración del prestigio académico del profesorado.
Recursos	-Valoración del presupuesto. -Existencia de infraestructura y recursos materiales (despachos, laboratorios,…). -Valoración de los recursos materiales disponibles. -Porcentaje de gasto en diferentes aparatos (bibliografía, equipamiento,…).
Evaluación:	-Valoración del grado de cumplimiento de objetivos. -Valoración del grado de especialización alcanzado por los estudiantes. -Valoración de los resultados en función de los recursos disponibles. -Existencia de reuniones para diseñar el programa, planificar, etc.… -Valoración global del programa. -Intención de repetirlo. -Comentarios y/ o sugerencias.

4.7.2 Entrevistas

En esta etapa de nuestra investigación hemos realizado entrevistas a doctorandos y doctores, coordinadores y a directores de tesis de esos programas. Para la realización de estas entrevistas se elaboraron unos protocolos-guiones que recogen una serie de preguntas básicas que serían realizadas a todos los entrevistados.

Las entrevistas son semi-estructuradas y abiertas. Los protocolos incluyen preguntas que se efectúan a todos los entrevistados, aunque se contempla la posibilidad de profundizar en cualquier cuestión con el objeto de minimizar los inconvenientes de este tipo de entrevista (centrado en la dificultad de considerar circunstancias individuales especiales) y tratar otros posibles temas de interés no previstos iniciales.

Se han elaborado tres protocolos, uno para los doctorandos y doctores, un segundo para los directores de tesis, en los que se incluyen preguntas similares que permitan la comparación de las opiniones, y un tercero para los coordinadores con preguntas orientadas a la gestión de los programas.

Se presenta, en anexos, cómo están estructurados los instrumentos que soportan el enfoque cualitativo de este estudio.

4.7.2.1 Entrevistas a doctorandos y doctores.

El objetivo de esta entrevista es conocer la opinión de los doctorandos sobre el Programa de Doctorado y sobre el proceso de elaboración del Trabajo de Suficiencia y de la Tesis Doctoral; su valoración del contenido, la oferta y la organización; su situación con respecto a la tesis doctoral; el tiempo que ha empleado para realizarla; dónde ha encontrado los mayores problemas durante su elaboración; cómo ha sido la relación con el director de la misma;

cuáles cree que son las tareas que ellos deben desarrollar como directores; su valoración global del doctorado; y sus sugerencias para mejorar los programas.

En el área de los anexos se puede encontrar el protocolo de esta entrevista.

4.7.2.2 Entrevistas a directores de tesis.

El objetivo de esta entrevista es aproximarnos a la opinión de los directores de las tesis doctorales sobre el programa de doctorado y las tesis que dirigen. Si dirigieran doctorandos en más de un campus o promoción podrían realizar una entrevista diferenciada para cada uno de ellos o bien una sola sobre todos ellos.

En esta entrevista se contemplan la cantidad de tesis dirigidas, los años que llevan dirigiendo tesis doctorales, se cuestionan cuales son los mayores problemas de los doctorandos, en las diferentes fases de la tesis doctoral; el plazo de elaboración de la tesis, entre otros aspectos que se contemplan en el protocolo de las entrevistas ubicado en los anexos.

4.7.2.3 Entrevistas a asistentes administrativos.

El objetivo de estas entrevistas es establecer la opinión de los asistentes administrativos por la universidad ofertante y la universidad de acogida; las dificultades que han tenido con los doctorandos del programa; las dificultades qué han tenido en la administración; las sugerencias de mejora para el tema administrativo; entre otros aspectos que se visualizan en el protocolo incluido en los anexos.

4.8 Instrumentos para análisis documental.

En la revisión documental se utilizó una plantilla para el registro de la información cuantitativa referente a los programas. Esta información es acerca de la distribución de plazas, profesores y créditos, se han contrastado algunos datos con los ofrecidos por el coordinador del programa en su cuestionario. (Ver Acápite D, Anexo II). En relación a los convenios, se

revisaron y se contrastó la información con las opiniones de doctorandos, directores de tesis y coordinadores. (Ver Acápite E, Anexo II).

Para recoger la información correspondiente a los indicadores cuantitativos se han utilizado unas hojas de registro en las que hemos ido transcribiendo la información remitida por la asistente administrativa de la UPV/EHU.

4.9 Análisis de los Datos

4.9.1 Análisis Cuantitativo

El análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores se realizó con el programa de SPSS para Windows.

Esta herramienta nos permite analizar todas las informaciones y opiniones generadas a partir de los instrumentos aplicados a estudiantes y profesores sobre los programas de doctorado de la UPV/EHU en la UASD.

En el análisis de la información para los fines de producir resultados confiables, se estimó la fiabilidad de las escalas para calcular el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, que se aplica en los casos en que la respuesta presenta más de dos opciones.

La validez se plantea desde tres etapas: de contenido, de constructo y concurrente (Arias, 1997)**,** para ejecutar estas operaciones en el mismo orden planteado, la de contenido se examinó con expertos; la de constructo a través de realizar análisis factoriales sobre lo que resulte de la aplicación de escalas en nuestro objeto de estudio, la validez concurrente se examinó con las correlaciones, dimensiones y criterios.

4.9.2 Análisis Cualitativo

En el caso de la cuestión abierta, la codificación sistematización y análisis de la información ha dado lugar a un sistema de categorías. La denominación y definición de estas categorías se

ha realizado a medida que examinábamos los datos cualitativos siguiendo un procedimiento inductivo. El criterio seguido para la extracción de las categorías de respuesta fue el temático, en función del contenido que el participante abordaba en su respuesta. El procedimiento de elaboración del sistema de categorías partió de la exploración de los sistemas ya existentes utilizados por otros investigadores en estudios similares o compatibles con nuestra investigación (Arias, 1997). Se procedió a clasificar y organizar la información acorde al programa de 3er ciclo que corresponde; se seleccionaron las valoraciones con mejor significado conservando literalmente la transcripción de palabras.

En el Anexo III, se presentan las matrices utilizadas para el análisis de las entrevistas. Las transcripciones de todas las entrevistas de los doctorandos-doctores que remitieron y de los directores de tesis permitió la triangulación y la comprensión más precisa y acabada sobre la percepción-valoración de las audiencias implicadas en los tres programas evaluados.

CAPÍTULO V:

RESULTADOS

Introducción 194

5.1 Escala de Satisfacción con los Cursos recibidos/impartidos, información cuantitativa 195
5.1.1 Estudiantes 196
5.1.1.1 Programa DES 196
5.1.1.2 Programa FMG 199
5.1.1.3 Programa SDED 202
5.1.1.4 Análisis resultados de los estudiantes de los tres programas 203
5.1.2 Profesores 207
5.1.2.1 Programa DES 209
5.1.2.2 Programa FMG 211
5.1.2.3 Programa SDED 213
5.1.2.4 Análisis de los resultados de los profesores de los tres programas 214

5.2 Entrevistas y preguntas abiertas. Información cualitativa 220
5.2.1 Estudiantes, doctorandos y doctores 220
5.2.1.2 Entrevistas 221
B. Programa DES 221
B. Programa FMG 222
C. Programa SDED 222
5.2.1.2 Preguntas abiertas 223
K. Estudiante ADDES2 223
L. Estudiante CJDES3
M. Estudiante EDSD4
N. Estudiante DEDES4
O. Estudiante DEFMG3
P. Estudiante CEFMG2
Q. Estudiante ADFMG1
R. Estudiante EASDA5
S. Estudiante BDDES1
T. Estudiante EBSDB6
5.2.1.3 Síntesis de entrevistas y preguntas abiertas 232

5.2.2 Profesores y Directores de tesis 234
5.2.2.1 Entrevistas 235
D. Programa DES 235
E. Programa FMG 237
F. Programa SDED 238
5.2.2.2 Preguntas abiertas 240
5.2.2.3 Síntesis 247

5.2.3 Síntesis comparativa de las entrevistas a doctorandos , doctores, y directores de tesis 253

5.2.3.1 Análisis por Programa 254
5.2.3.2 Análisis conjunto 256

5.2.4 Informe de los coordinadores de los programas 258
5.2.5 Informe del Personal Administrativo de los programas 262
5.2.6 Entrevista de Autoridades relacionadas con los programas UPV-EHU 263

5.3 Puntos fuertes y puntos débiles de los Programas 266
5.3.1 De los estudiantes y doctorandos 267
5.3.2 De los profesores y directores de tesis 268
5.3.3 A modo de síntesis global 271

5.4 Eficacia y eficiencia de los Programas 272

Resumen del capítulo 277

INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene los resultados de las opiniones de los estudiantes, profesores y directores de tesis. Muestra el análisis de las entrevistas realizadas a los y las doctorandos y doctores, las valoraciones de cinco coordinadores y algunas opiniones del personal administrativo y de autoridades de la UPV/EHU. Se incorporan además los puntos fuertes y puntos débiles señalados por los encuestados de los tres programas objeto de nuestro estudio.

Para finalizar este apartado se ha considerado presentar los comentarios de la revisión de planes de estudio de los doctores, las particularidades de los convenios UPV/EHU-UASD y por igual para las tesis doctorales.

Como se puede apreciar contamos con información procedente de distintas audiencias y con técnicas de recogida de informaciones tanto cuantitativas como cualitativas. La comparación de las manifestaciones de las distintas audiencias y de las distintas técnicas de recogida de información permite contrastar, profundizar y completar los análisis dentro de una estrategia de triangulación.

Detrás de este enfoque se encuentra el propio diseño del trabajo, el modelo de evaluación de programas elegido y, en definitiva, los supuestos epistemológicos básicos. El presente estudio se desarrolla dentro de una línea de investigación donde se han realizado trabajos similares en otras universidades o campus.

Estos trabajos comparten una instrumentación y diseño comunes. Sin embargo, uno de los anclajes diferenciales es el foco u objeto de estudio que es único y diferenciable en cada uno de estos estudios. Existía, por lo tanto, la posibilidad de que parte de cada uno de los estudios se centrara en la comparación de los resultados encontrados en cada uno de los sub-estudios. Sin embargo, como supuesto epistemológico básico se cuestiona la comparabilidad de resultados entre objetos de análisis distintos.

Dentro del enfoque de evaluación respondente y constructivista adoptado, cada objeto de análisis (Campus-Programa) lo constituye un conjunto de elementos que deben ser valorados de manera global y ligada. Asimismo, dentro de ese mismo modelo de evaluación de programas, cada objeto de análisis (Campus-Programa) se desarrolla dentro de un contexto particular y las valoraciones deben ser adecuadamente contextualizadas. Dentro del modelo *respondente-constructivista* el elemento fundamental a considerar en la evaluación son los propios implicados o audiencias. Será su percepción subjetiva y por ello valiosa el elemento fundamental de información y de valoración de los resultados.

5.1 Escala de Satisfacción con los Cursos recibidos/impartidos, información cuantitativa

Realizaremos los análisis por separado para cada una de las unidades (programa por bienio) estudiadas. Estas unidades son:

- Dimensiones Económicas y Sociales (DES), bienio 2004-2006.
- Filosofía para un Mundo Global (FMG), bienio 2005-2007.
- Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SED), bienio 2007-2009.

En primer lugar se analizarán los resultados agregados por dimensión y subdimensión para, a continuación, realizar un análisis más detallado ítem por ítem.

En definitiva, los análisis integrando los datos de los diferentes campus, nos han servido para analizar la fiabilidad y validez de los instrumentos de medida constatándose que ha funcionado adecuadamente en distintos contextos. Para la fase actual de análisis de los resultados ya no cabe realizar análisis comparativos entre Campus pues estarían descontextualizados y enajenados de las audiencias.

Para los fines del análisis de resultados se abordará inicialmente el estudio de las tres dimensiones y subdimensiones desde la mirada de los estudiantes y profesores de cada programa.

Este primer apartado concluye con las valoraciones contrastadas entre estudiantes y profesores de los tres programas en sus respectivos bienios.

5.1.1 Estudiantes

En los programas de doctorado implementados en la Sede Central, la muestra de los estudiantes es numerosa pero sobre todo más diversa, por las características académicas y sociológicas de los estudiantes y los contextos diferentes en los que se desarrolla cada programa de estudio.

Tabla No. 5.1

Distribución de los estudiantes según año de comienzo por programa

Años	Programa			Total
	1 Dimensiones Económica y Social	2 Filosofía Mundo Global	3 Sociedad Democrática E.D.	
2004	13	0	0	13
2005	0	20	0	20
2007	0	0	18	18
Total	13	20	18	51

La población de estudiantes, como se observa, es de cincuenta y uno (51): veinte (20) de Filosofía para un Mundo Global (FMG), dieciocho (18) de Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED), y trece (13) de Dimensiones Económicas y Sociales (DES).

Los resultados estadísticos que a continuación se presentan corresponden, por este orden, al Programa de Dimensiones Económicas y Social, bienio 2004/2006; Programa de Filosofía para un Mundo Global, en el bienio 2005/2007; y Programa de Sociedad Democrática, Estado y Derecho, bienio 2007/2009.

5.1.1.1 Programa DES

Con las trece opiniones recogidas del Programa DES puede decirse que, en general, el nivel de satisfacción es alto e incluso muy alto. Tomando en consideración las grandes dimensiones (ver Tabla 5.2), encontramos que la mayor satisfacción sería con la "Utilidad" del propio Programa (Media=3,84). A continuación, reflejando también un alto nivel de satisfacción aunque algo más moderado estaría la dimensión de "Diseño" (Media=3,53). Finalmente, con un nivel de satisfacción ligeramente menor encontramos la dimensión de "Recursos/Desarrollo" (Media=3,23).

Sin embargo, estos resultados requieren un análisis más pormenorizado de los mismos, dado que los promedios por dimensión, pueden esconder interesantes diferencias en el nivel de satisfacción en cada una de sus subdimensiones.

En la dimensión de “Diseño” no encontramos grandes diferencias entre sus tres subdimensiones al oscilar las medias en el estrecho rango 3,41-3,61. Por el contrario, en la dimensión de “Recursos/Desarrollo” aparecen algunos diferenciales en la satisfacción que conviene analizar. Las subdimensiones de “Profesorado”, “Trabajo de investigación” y “Desarrollo” muestran niveles de satisfacción muy altos. Por el contrario las subdimensiones de “Material” y “Evaluación” tendrían niveles de satisfacción considerablemente más bajos (inferiores a 3).

Este perfil de respuestas indica, que nos encontramos ante una gran satisfacción con el profesorado, que es coherente con niveles similares de satisfacción, en todo aquello que depende muy directamente de su docencia: Tema y Objetivos, los Contenidos, el Desarrollo y la dirección del Trabajo de Investigación. Por encima de este nivel de satisfacción encontramos la dimensión de la valoración y utilidad del programa, con un nivel de satisfacción, que puede considerarse como máximo (Media=3,87). Por el contrario, los estudiantes se muestran menos satisfechos con los recursos materiales puestos a su disposición. También se muestran menos satisfechos con la evaluación de su aprendizaje, cuestión esta última, que sí estaría bajo la responsabilidad de los profesores.

Para profundizar más en estas cuestiones que han mostrado mayores diferencias en el nivel de satisfacción, vamos a analizar los resultados encontrados ítem por ítem. En la Tabla 7.5 del Anexo VI, podemos observar las medias obtenidas en cada uno de los 38 ítems que componen la escala de satisfacción.

Por debajo del nivel 3 de satisfacción encontramos cuatro ítems. Dos de ellos son relativos a los recursos materiales (“26-Existen suficientes dotaciones....”; “25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones”) y otros dos a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (“31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos....”; “29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos”). Los matices contenidos en estos ítems permiten profundizar en los resultados encontrados por dimensión y subdimensión. En efecto, se perfila una menor satisfacción con las infraestructuras del Programa desarrollado en el Campus de Santo Domingo y con los

recursos necesarios para desarrollar sus trabajos de investigación. En cuanto a la evaluación, esta cuestión se perfila con claridad como el aspecto estrictamente docente que genera menor satisfacción. Los estudiantes parecen desear una evaluación global de los conocimientos adquiridos así como mayor homogeneidad de criterios en las evaluaciones realizadas en las distintas materias.

Con nivel máximo de satisfacción o muy cercano a él nos encontramos con siete ítems. Tres de estos ítems hacen referencia a la valoración global y utilidad del Programa ("38-Globalmente, estoy satisfecho"; "33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador"; "34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario"). Los otros cuatro ítems con niveles máximos de satisfacción hacen referencia tanto a las temáticas del Programa como a sus contenidos ("1-El programa se centró en un tema socialmente relevante"; "2-El programa abordó temas de interés científico actual"; "8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa"; "35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos").

Con niveles de satisfacción muy altos encontramos otras cuestiones relativas a las competencias científica y docente del profesorado así como otras cuestiones de diseño y desarrollo de los cursos, nucleares en la función docente.

Los elementos de información cualitativa recogidos en las preguntas abiertas del cuestionario y en las entrevistas realizadas permitirán, por una parte, contrastar los resultados anteriores pero, sobre todo, completarlos y profundizar en el significado más preciso de los mismos.

5.1.1.2 Programa FMG

Las valoraciones de los estudiantes de este programa, sugiere una alta satisfacción con las tres grandes dimensiones. La Dimensión de "Diseño", como pueden ver en el Anexo VI, la Tabla 7.5, muestra una alta satisfacción (Media=3,60); con similar comportamiento, la

dimensión “Recursos/Desarrollo”, (Media=3,61), mientras la que más satisfacción les produce, corresponde a la dimensión “Valoración/Utilidad” (Media=3,80). Las subdimensiones de “Diseño”, presentan pocas diferencias entre ellas, (Media= 3,59 y 3,62).

En tres de las seis subdimensiones, cuyo marco es “Recursos/Desarrollo”, han expresado tener muy alta satisfacción con “Profesorado”, “Desarrollo” y “Trabajo de Investigación”, en las demás subdimensiones, dos tienen niveles de satisfacción altos, “Alumnos” y “Evaluación”. Sin embargo la subdimensión “Material”, es la que ha producido la menor satisfacción (por debajo de 3), de acuerdo a los estudiantes de FMG. El conjunto de respuesta de las subdimensiones “Valoración” y “Utilidad “, nos indican una gran satisfacción de los estudiantes de este programa.

Continuando el análisis de los componentes de las diversas subdimensiones, vamos a describir las valoraciones ítem por ítem, lo que permitirá una mejor compresión de la situación.

Los ítems de más alta satisfacción están dispersos entre las tres dimensiones: en la de “Diseño’’ se encuentran los ítems 2 y 4 (“2- El programa abordó temas de interés científico” y “4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa”). En la dimensión “Recursos” encontramos el ítem 11 (“11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas tratados’’), otros tres ítems que hacen referencia a los aspectos vinculados al profesorado y que se perfilan con muy alta satisfacción, son el 12, 21 y 27(“12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas’’; “21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuado”; “27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar…”). Y con el ítem 24 (“24- Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas….”) finalizamos con los aspectos que han dado la máxima satisfacción a estudiantes de este programa.

Con altos niveles de satisfacción (Medias= 3,50 y 3,79) se encuentran nueve ítems de “Diseño”, seis de “Recursos” y uno de “Valoración”. Los ítems 3, 5 y 7, se refieren a la pertinencia del Programa y su conveniencia para permitir la especialización en campos científico, técnico o artístico, mientras los demás ítems de “Diseño”, 14,15 y 16, se refieren a

los cursos, su secuenciación, su duración en cuanto al número de créditos y a las sesiones de clase. Los ítems 13 y 20 mencionan la documentación previa sobre el programa entregado a los alumnos y si hubo equilibrio entre las partes teóricas y las prácticas.

Ahora bien, la referencia de todo aquello del proceso docente, Tema-Objetivos, Contenidos y la Organización, los estudiantes se sienten muy cómodos y satisfechos. Son puntuaciones altas.

En la dimensión "Recursos", los ítems que produjeron bastante satisfacción, 18 y 19, se refieren al alumnado, cómo han participado y cómo valoran su nivel previo de conocimientos. Los ítems 17, 22, 28 y 30, produjeron alta satisfacción, aluden a si los trabajos prácticos y de investigación han sido interesantes; si sus tutores han colaborado con ellos; si los procedimientos de evaluación, los criterios y formas de evaluar eran pertinentes e idóneos para los trabajos prácticos como los de investigación. El ítem 32 corrobora que el programa llenó las expectativas de ellos.

Los ítems de menor valoración, 25 y 26, corresponden a la dimensión "Recursos" obteniéndose valoraciones inferiores a tres puntos. Los estudiantes confirman que no contaron con la dotación necesaria de medios y recursos para el desarrollo de la investigación, ni con suficientes laboratorios y equipos informáticos para el adecuado desarrollo del programa.

Tabla No. 5.2

Media de los resultados de estudiantes por dimensiones según programas

Programas Dimensiones	Filosofía Mundo Global	Sociedad democrática E.D.	Dimensiones Económica y Social	Total
DISE Diseño del Programa	***3,609***	***3,475***	***3,531***	***3,543***
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	3,590	3,482	3,615	3,560
DCON Diseño: Contenidos	3,625	3,459	3,558	3,551
DORG Diseño: Organización	3,610	3,482	3,410	3,515
RECU Recursos/Desarrollo	***3,615***	***3,435***	***3,237***	***3,456***
RALUM Recursos: Alumnado	3,675	3,500	3,231	3,500
RPROF Recursos: Profesorado	3,900	3,794	3,654	3,800
RDES Recursos: Desarrollo	3,842	3,588	3,462	3,653
RMAT Recursos: Material	2,947	3,063	2,538	2,875
REVAL Recursos: Evaluación	3,483	3,279	2,981	3,283
RINV Recursos: Trabajo de Inv.	3,800	3,656	3,577	3,694
VALOR Valoración/Utilidad	***3,800***	***3,613***	***3,846***	***3,749***
VUTIL Valoración: Utilidad	3,820	3,612	3,877	3,764

5.1.1.3 Programa SDED

Las dimensiones de “Diseño”, “Recursos/Desarrollo”, “Valoración/Utilidad” recogen similares niveles de satisfacción entre los estudiantes.

El nivel de mayor satisfacción de acuerdo a las puntuaciones otorgadas es “Valoración/Utilidad” (Media=3,61), le sigue con relativa cercanía la dimensión “Diseño” (Media=3,47) y con mínimas diferencias “Recursos/Desarrollo (Media=3,43).

El análisis de los resultados de las medias por subdimensión nos permite identificar las diferencias más importantes de las opiniones entre los estudiantes de este programa.

La dimensión “Diseño” presenta resultados similares entre las subdimensiones que cobija. Por el contrario, en la dimensión de “Recursos/Desarrollo” encontramos considerables diferencias que vamos a analizar. Los niveles de satisfacción más altos están otorgados a las subdimensiones de “Profesorado” y “Trabajo de Investigación”, (Medias de 3,79 y 3,65) respectivamente. Las subdimensiones “Alumnado” y “Desarrollo” presentan puntuación ligeramente por debajo de los primeros (Media=3,50 y 3,58). Por el contrario las que se refieren a “Material” y “Evaluación” muestran niveles de satisfacción más modestos (Medias de 3,06 y 3,27). En la subdimensión de “Valoración/Utilidad” se confirman un nivel de satisfacción general alto (Media=3,61).

En cuanto a los resultados, ítem por ítem y para profundizar en las diferencias encontradas entre una y otra subdimensión, vamos a iniciar la observación de los seis ítems de la dimensión “Valoración/Utilidad”.

Por encima del valor 3,5 están los ítems 35 y 38 (“35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos”; “38-Globalmente estoy satisfecho con el programa”). Con un nivel cercano al máximo de satisfacción, identificamos los ítems que refieren la utilidad del programa, 33 y 34, (“33-Los contenidos del programa han sido útiles para su formación como investigador; “34-…-Para su formación como profesor universitario”).

Mientras los menos valorados (por debajo del valor 3) se refieren a los recursos materiales ("26-Existen suficientes dotaciones…"). En esta cuestión hay relativa coincidencia entre los estudiantes de los tres Programas.

Los ítems 31, 29 y 30 han producido moderada satisfacción, se refieren al tema de "Evaluación" ("31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos…"; "29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos"; "30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados"). Recordemos que la mayoría de estos estudiantes ejercen en la práctica privada y en el Ministerio Público, sin embargo, sus valoraciones reflejan niveles máximos de satisfacción con los profesores y con la utilidad del programa.

En los análisis y síntesis de las entrevistas, se reforzarán algunos de los ítems y se mostrarán algunas diferencias, si fuere el caso.

En el Anexo VI, se muestran las tablas con los datos completos sobre los tres programas en estudio: análisis de varianza, coeficientes Eta y análisis de varianza por ítems y la Tabla de ANOVA.

5.1.1.4 Análisis de los resultados de los estudiantes de los tres programas

La dimensión más valorada por los estudiantes es "Valoración/Utilidad" (Media=3,74) seguida muy de cerca por el Diseño del Programa (Media=3,543) y por la dimensión de "Recursos/Desarrollo" (Media=3,45).

Siguiendo con las sub-dimensiones se observa que las que presentan más alta valoración es "Profesorado" (Media=3,90 y 3,79) en los programas FMG y SDED, mientras que la más alta valoración del programa DES es para "Utilidad" (Media=3,87).

Podemos observar interesantes coincidencias en los aspectos vinculados a los profesores, la docencia y la investigación y los que se refieren a la utilidad de esta formación. Al parecer los estudiantes de los tres programas se han puesto de acuerdo, para confirmar altos niveles de

satisfacción con las competencias exhibidas por todos los profesores de los tres programas evaluados.

En las sub-dimensiones de "Evaluación" y "Materiales" infraestructura y bancos bibliográficos, laboratorios y medios informáticos, de acuerdo a los resultados, los estudiantes del programa DES y SDED son coincidentes al expresar una menor satisfacción con la dotación de recursos y medios para el desarrollo de la investigación y del programa en general.

Los estudiantes de los programas FMG, DES y SDED en relación a las suficientes dotaciones, laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales para desarrollar el programa de formación doctoral, confirman poca satisfacción (Media= 2,76).

En ese mismo sentido, a la cuestión de si los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos de investigación, aparecen interesantes diferencias entre los programas. Los estudiantes del Programa DES muestran poca satisfacción (Media=2,62), los estudiantes del Programa SDED se muestran moderadamente satisfechos (Media=3,25) y los estudiantes del Programa FMG estarían en niveles intermedios de satisfacción (Media=2,95).

Otra cuestión importante es la moderada satisfacción mostrada con los criterios y procedimientos de evaluación de cada módulo y con la evaluación global de los aprendizajes. Las valoraciones de estas cuestiones presentan medias inferiores a tres puntos en el programa DES, algo superiores en el programa SDED y de moderada satisfacción en el programa FMG (Ver Tabla 7.5 del Anexo VI).

En conjunto, serían los estudiantes del Programa DES los que muestran menor satisfacción tanto con los recursos materiales puestos a su disposición como con los criterios y procedimientos de evaluación.

Las valoraciones más altas otorgadas por los estudiantes de los tres programas son las relativas al enfoque social del programa, a la formación altamente especializada de los

profesores y a lo adecuado de la dotación de documentos de trabajo, hecha por estos a los estudiantes. Con similares niveles de satisfacción encontramos las cuestiones referidas a que los estudiantes han tenido libertad para la elección de sus temas del trabajo e investigación. La pertinencia de la formación doctoral queda avalada por la muy alta valoración que los estudiantes hacen de la utilidad de los contenidos del programa para su formación como investigadores, para su desarrollo como profesor universitario y como profesional (Media= 3,94-4,00).

Para finalizar este análisis puede ser de interés consultar en qué cuestiones están las mayores diferencias en la satisfacción mostrada por los estudiantes de los diferentes programas. Los coeficiente “eta” de “tamaño del efecto” o cuantía de las diferencias, dan cuenta de dichas discrepancias. En la Tabla 7.11 del anexo VI se pueden consultar estos coeficientes.

En el cuadro siguiente se presentan los ítems quedan ordenados de mayor a menor diferencia entre los Programas:

Cuadro No. 5.1

Cuestión	ETA
8	**Eta ≥0.40**
21	
30	
27	**Eta ≥0.30**
35	
20	
29	
11	
10	
36	
34	
19	
14	
38	
25	**Eta ≥0.25**
07	
17	
18	
33	
31	

Fuente: tabla No. 7.11

Las mayores diferencias entre los tres programas están relacionadas con los contenidos y su coherencia con los cursos del programa, en ese sentido, se observa en el ítem 8 (“...los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa”) que los

estudiantes de DES expresan muy alta valoración (Media=3,92). Los de FMG puntuaron en niveles similares (Media=3,80) mientras que, los estudiantes de SDED mostraron una satisfacción apreciablemente inferior (Media=3,29).

También en los ítems 21 y 30 aparecen grandes diferencias pues los del Programa FMG muestran una satisfacción muy alta, mientras que los del Programa SDED muestran niveles manifiestamente inferiores (Media=3,35) en el ítem 21 y los del Programa DES (Media=3,08) en el 30.

También las diferencias que dan lugar a coeficientes Eta superiores a 0,30 pueden considerarse importantes. En la sub-dimensión de Diseño del Programa, los estudiantes de FMG otorgan una alta valoración, mientras que los de DES una media más moderada (Media=3,17). Por el contrario, en el ítem 10, los estudiantes de SDED le dan el más alto con (Media=3,65) y los del programa DES el más bajo (Media=3,08).

Los estudiantes de DES otorgan menores puntuaciones a los elementos que particularizan los Cursos (Media=3,25), su variedad (Media=3,69) y su secuenciación (Media=3,15), en contraste con los demás programas.

En cuanto a las sub-dimensiones de "Valor/Utilidad", la utilidad de los contenidos y su relevancia para investigar, para enseñar como profesional y para ampliar conocimientos, se destacan las puntuaciones altísimas de los estudiantes DES (4,00) y las altas de SDED (Media=3,60).

Con menor nivel de diferencias entre los Programas encontramos algunos items que presentan coeficientes eta entre 0,25 y 0,30. Así, en relación al Programa DES interesa destacar que las valoraciones de estos estudiantes en los ítems 29 y 31 y sobre la aplicación de criterios de evaluación homogéneos y la evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa, son considerablemente bajas (Media=2,85 y 2,75). Existen diferencias en las valoraciones con los estudiantes de los otros dos programas, los de FMG otorgan una puntuación alta (Media=3,39 y Media=3,32) a esos ítems, mientras que los de SDED estarían en niveles similares a los anteriores.

En el ítem 25 también es de destacar que el Programa DES obtiene niveles muy modestos de satisfacción (Media=2,62) mientras que los Programas SDED y FMG obtienen niveles de satisfacción apreciablemente mayores (3,25 y 3,24 respectivamente).

Las demás cuestiones (7, 17, 18) obtienen menores diferencias pero puede ser de interés destacar lo relativo al ítem 18 ("El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa"). De las diferencias observadas, se deja entrever deficiente comunicación en cuanto a los criterios utilizados en la selección de los estudiantes. Asimismo, al parecer los estudiantes no tenían claridad o tenían información errada sobre las competencias que podían adquirir, de manera que desconocían el perfil del egresado. Esta es una situación inexplicable desde el punto de vista de la planificación-organización y selección de participantes de un programa doctoral, se vincula a las quejas de los estudiantes de que los coordinadores debían jugar su rol.

5.1.2 Profesores

En este nivel hay que tener en cuenta que algunos de estos ítems no han formado parte de las sub-escalas y/o dimensiones debido a su falta de consistencia. Asimismo, algunas de las sub-escalas al contar con un único ítem también deben analizarse por separado. La tabla siguiente recoge la muestra disponible de profesores, podemos observar que en el Programa DES contamos con un número más amplio de profesores consultados.

Tabla No. 5.3
Relación profesores por año de comienzo según programas

Programa **Año de comienzo**	**Filosofía para un Mundo Global**	**Sociedad Democrática, Estado y Derecho**	**Dimensiones Económicas y Sociales**	**Total**
2004	-	-	12	**12**
2005	5	-	-	**5**
2007	-	8	-	**8**
Total	**5**	**8**	**12**	**25**

Veamos estos resultados encontrados con los profesores de los tres programas, sin embargo, antes de la presentación de estos resultados, es preciso realizar algunas consideraciones de índole estadístico.

Como hemos visto en la tabla anterior, las muestras de los tres programas son significativas en términos relativos ya que constituyen una gran parte del total de profesores e incluso la totalidad operativa de los mismos. Sin embargo, desde el punto de vista absoluto, cinco u ocho informantes pueden considerarse un número escaso que da lugar a varios problemas de índole estadístico. En primer lugar, hace inestables los resultados. En segundo lugar, para llegar a afirmar diferencias estadísticamente significativas estas diferencias deben ser de gran tamaño. En tercer lugar, y desde el rigor estadístico, sería preciso calcular coeficientes robustos que son, por otra parte, poco sensibles. Sin embargo, cabe recordar aquí que nuestro estudio se enmarca en un paradigma respondente-constructivista y que, por lo tanto, no pretende generalizar ni comparar los resultados encontrados. Solo se pretende *transferir* conclusiones de un grupo a otro.

En función de lo anterior se decide utilizar las pruebas y coeficientes estadísticos habituales, dada su sensibilidad y los propósitos más bien descriptivos de este estudio. (Ver Tabla No. 7.3, Anexo VI).

Las puntuaciones que otorgan los trece (13) profesores del Programa DES en la dimensión "Recursos/Desarrollo" presentan una media de 2,42 para "Recursos/Materiales", 2,82 para "Evaluación" y 2,70 para "evaluación global de conocimientos adquiridos por los estudiantes".

En definitiva los del área de Economía-Sociología están conscientes de que el tema de calidad va unido a la evaluación de procesos y a la dotación idónea de todo tipo de recursos. Llama la atención que estas valoraciones son críticas aunque estos profesores han expresado las bondades de este programa con medias 3,9 y 4 en torno a la utilidad del mismo, que además son las más altas otorgadas.

Se debe recordar que los datos del Programa FMG corresponden al Bienio 2005/07, los del Programa SDED al Bienio 2007/09 y los del Programa de DES 2004/06. En la tabla 5.4 presentamos únicamente las medias con el fin de que sean más fácilmente analizables.

Tabla No. 5.4
Resultado medias profesores por dimensiones según programa

Programa	Filosofía para un Mundo Global	Sociedad Democrática, Estado y Derecho	Dimensiones Económicas y Sociales	Total
Diseño del Programa	3.383	3.417	3.368	**3.387**
Diseño: Tema Objeticos	3.900	3.875	3.917	**3.900**
Diseño: Contenidos	3.200	3.313	3.187	**3.230**
Diseño: Organización	3.200	3.125	3.215	**3.183**
Recursos/Desarrollo	3.178	2.955	2.916	**2.981**
Valoración/Utilidad	3.760	3.800	3.900	**3.843**
Utilidad	3.800	3.833	4.000	**3.913**
Valoración global del curso	3.700	3.667	3.750	**3.717**
Normativa-Valoración	3.200	3.250	2.778	**3.025**

Se puede ver cuáles son las cuestiones que han dado lugar a mayor satisfacción por parte de los profesores tanto en un programa como en los otros. Se destacan temas del programa y la valoración sobre la Utilidad y Valoración global del curso. Por el contrario, son las cuestiones relativas a los Contenidos y Organización, al Desarrollo y a la Normativa las que recogen una satisfacción más moderada. Si la comparación entre ambos programas pudiera tener algún valor informativo, podemos decir que los resultados son similares excepto en una de las cuestiones: *Recursos/Desarrollo*. Es en esta cuestión donde aparecen unas ligeras diferencias y la única en la que el nivel de satisfacción baja del 3. Se trata probablemente de que las condiciones de infraestructura o ambientales fue algo precarias, sobre todo en el programa de SDED. Sin embargo, puede señalarse que en todas las cuestiones los promedios están por encima del valor 3 que podríamos etiquetar como satisfacción moderada y en algunas de ellas se acercan al 4 que podríamos calificar como de satisfacción extrema.

Las medias de los tres programas han producido algunas variaciones, es el caso de "Valoración/Utilidad". No obstante, la calificación global indica que están cómodos y satisfechos con la forma de ejecución de los programas y con el desempeño de los estudiantes.

5.1.2.1 Programa DES

Son doce los profesores que respondieron los treinta ítems del cuestionario. Analizaremos primero las dimensiones con sus subdimensiones y finalizaremos ítem por ítem este análisis.

Con la dimensión “Valoración/Utilidad” puede afirmarse que en general el programa satisfizo y llenó con muy altos niveles las expectativas de los profesores (Media=3,9-4).

En la dimensión “Diseño” existen diferencias apreciables en sus subdimensiones Tema/Objetivos (Media=3,97), Contenidos (Media=3,18) y Organización (Media=3,21). Las puntuaciones más relevantes se refieren a las dimensiones “Valoración/Utilidad” con el máximo puntaje; seguida muy cerca de la satisfacción sobre lo completo, coherente y organizado de los temas y objetivos, sub-criterios vinculados a diseño de programas. Es de observar que al sub-criterio Contenido le otorgan una menor valoración, indicador de que deben ser revisados o actualizados. Como ha sido una constante, la calificación más baja corresponde a “Recursos/Desarrollo”, lo cual coincide con las otorgadas por sus estudiantes.

Para profundizar el análisis, vamos a observar las medias obtenidas por ítems en la Tabla 5.5.

Las más altas puntuaciones de estos profesores se sitúan en la relevancia social y los temas de interés científico abordados por el programa (ítems 1 y 2), ambos forman parte de “Diseño”. Los otros ítems con las máximas valoraciones (4) son los de “Valoración/Utilidad” (…de los contenidos del curso para formar a los estudiantes como investigadores, como profesores universitarios y para ampliar los conocimientos científicos). Sin lugar a dudas los profesores están muy satisfechos globalmente con el programa.

Los ítems de menor valoración otorgada son los cobijados bajo la dimensión “Recursos/Desarrollo/Alumnado”. Los profesores consideran con la menor valoración (Media=2,33 y 2,80) el nivel de preparación científica de los estudiantes y asimismo no están satisfechos con el cumplimiento de los requisitos de sus estudiantes.

Estos profesores son muy críticos y lo expresan otorgando valoraciones modestas (Media=2,42 y 2,82) a cuatro ítems muy importantes: los alumnos no han tenido suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informática) y medios para realizar sus prácticas y no han manejado los recursos necesarios para sus trabajos de investigación. Asimismo expresan que no se aplicaron “criterios” homogéneos de evaluación (Media=2,82) y también expresan

dudas sobre que las evaluaciones aplicadas midieron el grado de conocimiento de los estudiantes (Media=2,70).

Otros ítems que no lograron satisfacer a estos profesores son el 6 y el 7 (los profesores de distintos cursos se han coordinado para ofrecer enseñanzas coherentes) creen que la secuenciación de los cursos fue inadecuada, sin embargo, otorgan mejor valoración a los ítems que expresan que los objetivos estaban definidos y los cursos cubrieron los aspectos del programa (Media=3,42 y 3,58).

Tabla No. 5.5

Relación medias de profesores por programas según sub-dimensiones

MEDIA	Programa			
	FMG	SDED	DES	Total
1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante	4.00	4.00	4.00	4.00
2.-El Programa abordó temas de interés científico actual	3.80	3.75	3.83	3.80
3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3.80	4.00	3.58	3.76
4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	3.40	3.50	3.42	3.44
5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	3.40	3.63	3.58	3.56
6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	2.80	3.13	2.58	2.80
13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos	3.00	3.25	3.17	3.16
19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	3.60	3.25	3.42	3.40
7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3.00	3.00	2.91	2.96
14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento	3.00	3.00	3.00	3.00
15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno	3.60	3.25	3.44	3.41
16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada	3.20	3.25	3.33	3.28
17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado	2.80	2.88	2.33	2.60
18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos	3.00	2.25	2.80	2.64
20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	3.60	3.50	3.25	3.39
12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado	3.60	3.88	3.83	3.80
8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	2.80	3.63	3.00	3.16
21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos	4.00	3.67	3.36	3.59
9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	2.80	2.25	2.45	2.46
10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente	2.60	2.38	2.42	2.44
11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3.20	2.88	2.82	2.92
22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	3.20	2.83	2.70	2.86
23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio	3.60	3.00	3.25	3.26
24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	3.75	3.83	4.00	3.91
25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	3.80	4.00	4.00	3.96
26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos	3.80	3.83	4.00	3.91
27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso	3.60	3.50	3.50	3.52
28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado	4.00	3.83	4.00	3.95
29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	3.20	3.33	2.89	3.10
30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo	3.25	3.20	2.83	3.07

5.1.2.2 Programa FMG

A través de las opiniones expresadas por los cinco profesores, el nivel de satisfacción en las tres dimensiones tiene diferencias apreciables. En la dimensión Valoración/Utilidad muestran alto nivel de satisfacción (Media=3,76). Reflejando un nivel medio de satisfacción (Media= 3,38) se destaca la dimensión "Diseño". Finalmente, con un nivel de satisfacción menor ubicamos la dimensión "Recursos/Desarrollo" con una media de 3,17.

En cada subdimensión se van a mostrar las diferentes valoraciones para analizar si existen o no diferencias importantes.

En la dimensión "Diseño" encontramos diferencias interesantes. La subdimensión "Tema/Objetivos" muestra niveles de satisfacción muy altos, las otras, "Contenidos" y "Organización" tienen niveles apreciablemente más bajos. Este perfil de respuestas nos indica que deben desarrollarse mecanismos de coordinación y revisar los contenidos de los cursos.

Continuando el análisis de las dimensiones, vemos que la menor satisfacción está centrada en la dimensión "Recursos/Desarrollo" con (Media=3,17) por debajo del nivel 3 de satisfacción se ubican los dos ítems relativos a Recursos/Materiales; ("10- Existen dotaciones suficientes…"; "9-Los alumnos han contado con los medios y recursos para la realización de sus trabajos e investigaciones") y los otros tres refiere a ("6 – El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente" y "8- Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores").

Se perfila con claridad una moderada satisfacción con los recursos materiales, con la coordinación entre el profesorado y con la preparación previa del alumnado.

Con nivel máximo de satisfacción tenemos siete ítems. Tres de ellos se refieren a la "Valoración global" y "Utilidad" del programa 28,25 y 26 ("28-Globalmente, se trata de un

buen programa; “25- El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario; “26-El contenido…para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos”). Ha sido una constante la muy alta satisfaccion, con la utilidad del programa. Los profesores entienden que las competencias que adquieren los estudiantes les permite un mejor desempeño como docente.

5.1.2.3 Programa SDED

Las opiniones de los ocho profesores de este programa nos permiten afirmar que el nivel de satisfacción en la dimensión “Valoración/Utilidad” es muy alto.

Tomando como referencia la Tabla 5.5, encontramos que la mayor satisfacción es con la “Utilidad del programa (Media=3,80). Con un nivel moderado de satisfacción está la dimensión “Diseño” (Media=3,41) y con puntuaciones bajo 3, encontramos la dimensión de “Recursos/Desarrollo” (Media= 2,95).

En relación a las subdimensiones las valoraciones otorgadas permiten identificar diferencias apreciables, cuyas medias oscilan entre (Media=3,87) para “Tema /Objetivos”; (Media=3,31) para “Contenidos” y (Media=3,12) para “Organización”. En tanto expresan muy alta satisfacción con la subdimensión “Tema/Objetivo”. Por el contrario en la dimensión de “Recursos/Desarrollo” se muestran los profesores menos satisfechos.

Las subdimensiones que le producen alta y muy alta satisfacción, corresponde a “Valoración global” y la “Utilidad” del programa. Vamos a analizar los ítems iniciando con los de más altas valoraciones, (Media=3,83 – 4,00); en estas se sitúan siete ítems, en orden desde la dimensión “Diseño”, los profesores están muy satisfechos con los ítems 1 y 2 (“1-El programa se centró en un tema socialmente relevante” y “2-El programa responde a carencias formativas…”); los ítems bajo la dimensión “Valoración/Utilidad” son los cuatro siguientes: (“24-El contenido es útil para formar como investigadores”; “25-…útil para la formación de un profesor universitario, “26-…útil para ampliar los conocimientos científicos de los

alumnos") y el ítem ("29-Los profesores afirman que se trata de un buen programa"). En otro orden, el ítem de los más valorados es el ("12-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas tratados"). Estos profesores han expresado con sus altas valoraciones que esta formación es de muy alta calidad.

Con valoraciones altas son seis los ítems (Medias=3,50- 3,75), el 2 y el 5 ("2-El programa abordó temas de interés científico, y los "4 y 5" sobre los objetivos del programa definidos con claridad y los cursos propuestos cubren las temáticas del programa"). Entre estos profesores existe satisfacción con la buena comunicación y cooperación exhibida por ellos y afirman que existió buena comunicación con los alumnos (ver los ítems 8 y 21 respectivamente).

Los ítems que han producido menor satisfacción (por debajo del nivel 3) se encuentran seis, dos de ellos relativos a los "Recursos materiales": ("9-… si los alumnos han contado con los medios…para sus trabajos de investigación" y "10-Existen dotaciones suficientes… para desarrollar el programa".). Otros dos ítems se refieren a los procesos de evaluación: ("11-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos…" y "22-Los procedimientos de evaluación midieron los conocimientos adquiridos"). Son las valoraciones más bajas que se otorgaron a estos ítems (Media=2,25 a 2,88). Estas valoraciones sugieren que es recomendable determinar el equipamiento de recursos de apoyo a la investigación y revisar los criterios establecidos de evaluación. Ambos temas son de considerable importancia para calificar estos programas.

5.1.2.4 Análisis de los resultados de los profesores de los tres programas

Tomando en Consideración las grandes dimensiones de satisfacción (ver Tabla 5.4) podemos decir que es la dimensión "Valoración/Utilidad" es la más valorada por los profesores (Media=3,84), seguida de cerca por la "Valoración Global" (Media= 3,72). A cierta distancia encontramos la dimensión de "Diseño" (Media=3,38), mientras la menos valorada es la dimensión "Recursos/Desarrollo" con (Media=2,98).

Si tomamos en consideración las subdimensiones, vemos que son la de “Diseño: Tema y Objetivos” y “Utilidad” los aspectos mejor valorados por los profesores. Mencionan estar muy satisfechos con el curso y refieren que es un buen programa. Los profesores respondieron estar muy satisfechos con el contenido del curso, confirman que es útil para la formación como investigadores, y como profesores universitarios. Confirman su utilidad para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos. Todos los profesores han coincidido en estos aspectos. Consideran también que el programa es socialmente relevante, abordó temas de interés científico y además responde a carencias formativas. Es un programa pertinente. La valoración global en cuanto a si los profesores de este programa doctoral están satisfechos con el desarrollo del curso, es muy alta, confirman es un buen programa para la formación de doctores (3,72).

En cuanto a las subdimensiones de la dimensión “Recursos/Desarrollo” las siguientes valoraciones revisten mucha importancia y se sugiere sean observadas a detalle por las autoridades de la universidad de acogida, se refiere a si los alumnos han contado con los recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones; los profesores de los tres programas doctorales expresan, su desacuerdo, entendiéndose que no se tiene resuelto el tema de los recursos. Por otra parte las cuestiones referidas a la coordinación entre los profesores, la adecuada secuencia de los cursos, las dotaciones de infraestructura, y multimedia para el desarrollo del programa, son ítems que los profesores DES y SDED le han otorgado bajas puntuaciones (inferiores a 3), lo que confirma su disgusto.

En ese mismo orden, las dos cuestiones que aluden al nivel de preparación científica de los estudiantes y si éstos han cumplido los requisitos y exigencias, los profesores le asignaron valoraciones bajas (inferiores a 2,7), lo que indica deficiente y/o inadecuada selección de los estudiantes. Podría sugerir además desmotivación, falta de tiempo o de dedicación de parte de ellos.

A continuación, el coeficiente “Eta” nos informa de la cuantía de las diferencias en un indicador estandarizado.

Tabla No. 5.6
Medidas de asociación

	Eta	Eta cuadrado
8.- Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores * Programa	0.486	0.236
18.- Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos * Programa	0.468	0.219
3.- El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * Programa	0.430	0.185
22.- Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * Programa	0.428	0.183
25.- El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario * Programa	0.405	0.164
21.- Ha existido una buena comunicación con los alumnos * Programa	0.393	0.154
23.- El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio * Programa	0.391	0.153
6.- El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * Programa	0.375	0.141
24.- El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores * Programa	0.359	0.129
28.- Globalmente, considero que se trata de un buen programa de doctorado * Programa	0.356	0.127
17.- El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado * Programa	0.344	0.118
30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de tercer ciclo * Programa	0.334	0.111
26.- El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos * Programa	0.325	0.106
29.- La normativa actual sobre el tercer ciclo es adecuada para la formación de doctores * Programa	0.316	0.100
9.- Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * Programa	0.306	0.093
11.- Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * Programa	0.299	0.089
15.- La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno * Programa	0.273	0.074
12.- Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado * Programa	0.254	0.065

Cuadro No. 5.2
Valores de Eta

Cuestión	Eta
8	**Eta ≥0.40**
18	
3	
22	
25	
21	**Eta ≥0.30**
23	
6	
24	
28	
17	
30	
26	
29	
9	
11	**Eta ≥0.25**
15	
12	

Respecto a las posibles diferencias encontradas entre los profesores de los distintos programas, la Tabla 5.6 y el Cuadro 5.2 nos muestran en que ítems aparecen diferencias más y menos importantes.

En primer lugar consideramos las diferencias más importantes de Eta ≥0.40: ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores; los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos; el programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él; los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos; el contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario. En estas subdimensiones se ubican las mayores diferencias entre las opiniones de los tres programas.

A seguidas describiremos los cinco ítems que muestran mayores diferencias. El ítem 8 es muy bien valorado por los profesores de SDED (Media=3,63), perciben como muy buena la comunicación y cooperación entre ellos, esa percepción es diferente en los de FMG la valoran menos (Media=2,0).

Respecto al cumplimiento por parte del alumnado de los requisitos y exigencias (ítem 18), el grupo de profesores de SDED entienden que hubo poco cumplimiento con las exigencias (Media=2,25), sin embargo, los profesores de FMG aprecian como bueno el cumplimiento de los requisitos (Media=3,00).

En el ítem 3, aunque existen diferencias marcadas, todos los entrevistados han valorado que el programa era pertinente, esto es, resolvió problemas de carencias formativas. Los profesores de DES asignaron (Media=3,58), los profesores de FMG calificaron de alta la valoración del programa (Media=3,80) y la máxima valoración otorgada por los profesores de SDED (Media=4,00). Estas cifras indican importantes diferencias en relación a este ítem.

En cuanto a “Evaluación” en este estudio se muestran opiniones divergentes: los profesores de DES expresan que los procedimientos de evaluación no permitieron conocer el nivel de conocimientos de los alumnos (Media=2,70), esta valoración es similar a los SDED (Media=2,83), sin embargo, los de FMG respaldan los procesos de evaluación (Media=3,20). Son diferencias de alta significación y deben ser analizadas en profundidad.

Con niveles de diferencia entre los programas también altos pero no extremos encontramos una serie de ítems con coeficientes eta entre los valores 0,30 y 0,40. En el Cuadro 5.2

podemos observar dichos ítems y en la Tabla 5.5 los valores promedios de estos ítems en cada Programa. Dentro de este grupo, cabe destacar los ítems 23 y 24 que se refieren a si el grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio y si el contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores. En el ítem 23, los puntajes otorgados por FMG indican que se cumplieron de manera satisfactoria los objetivos (Media=3,60); los profesores de DES (Media=3,25) otorgan muy buena puntuación. Los profesores del programa SDED califican de bueno el cumplimiento de los objetivos (Media=3,0). Sin duda son diferencias relevantes, por la importancia de estos ítems. Sugiere que deben revisarse la forma y el tiempo en que se imparten dichos contenidos, con especial atención al programa SDED.

Se destacan también los ítems 6 y el 15 que corresponden a la dimensión “Diseño”. El ítem 6 se refiere a si el profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente, los profesores de DES expresan que no fue debidamente estructurado ni coordinado (Media=2,58); mientras los de SDED valoran como buena la coordinación entre los profesores (Media=3,13). Aquí de nuevo se observan diferencias, destacándose la baja puntuación de los programas de DES.

Otros ítems forman parte de la dimensión “Recursos/Desarrollo”, tal es el caso del ítem 21, que refiere si ha existido una buena comunicación con los alumnos, los profesores de FMG han otorgado muy altas valoraciones (Media=4,0). Sin lugar a dudas la comunicación ha sido fluida y frecuente de acuerdo a las puntuaciones otorgadas por los profesores SDED (Media=3,67) y los profesores de DES (Media=3,36).

5.1.3 Análisis comparativo de los resultados de profesores de los tres programas. Contrastación con hallazgos de otros estudios.

En cuanto a *Diseño/Programa*

Los profesores consideran que los programas son socialmente relevantes, están de acuerdo en que abordaron temas de interés científico y responden a carencias formativas. En el caso de los profesores del estudio de Arias (1997), realizan una valoración positiva: manifiestan que los cursos y contenidos son útiles para formar profesores universitarios como investigadores; sin embargo, no aseguran la utilidad de los cursos para el trabajo de la tesis doctoral. Estos mismos estudiantes y profesores consideran que los contenidos del programa no permiten la especialización en el campo científico, técnico o artístico, además dicen que el programa no se ha centrado en un tema socialmente relevante. No están satisfechos con el programa. En este aspecto, Carvajal (2011) ha presentado resultados similares en su estudio, los profesores han afirmado la pertinencia y la especialización amplia que ha permitido reforzar el objetivo formativo del programa.

En cuanto a *Recursos/Materiales*

Los profesores consideran que se debe disponer de los medios necesarios y suficientes para desarrollar la enseñanza de los cursos (fase presencial) y de los trabajos de investigación (fase de investigación). Sugieren que las universidades deben hacer la coordinación de lugar, para dotar la cantidad conveniente de medios y recursos informáticos y bibliográficos adecuados para la docencia, y proporcionar aulas debidamente ambientadas.

Las opiniones de estudiantes-doctorandos, profesores y directores de tesis de nuestro estudio, consideran que la dotación de recursos, medios informáticos y bancos bibliográficos deben ser mejorados. Este fue uno de los aspectos que menor satisfacción les brindó. En los estudios revisados (Morcillo ,2010 y Carvajal ,2011) las opiniones son totalmente coincidentes, estos profesores afirman que no existen aulas ni medios multimedia adecuados para la docencia, el problema de la consulta bibliográfica es serio, estas dificultades se observan además en los recursos informáticos.

En cuanto a *Coordinación/Profesores*

Los profesores han coincidido en que la coordinación entre ellos (en su rol como profesores) debe ser mejorada. Ahora bien, en cuanto a la coordinación entre el profesorado que imparte los cursos, se ha observado cierto consenso (Arias, 1997, Morcillo, 2010 y Carvajal, 2011). Los profesores expresaron poca o ninguna coordinación entre ellos para ofrecer una docencia coherente y con visión de unidad. Mostraron opiniones similares en cuanto a los procesos de organización, tanto en los trabajos de investigación, como en la coordinación de sus cursos y con el programa. Este es un tema al que deben prestarle atención los coordinadores y responsables de los programas.

En relación a *Recursos/Evaluación*

Sobre las evaluaciones han expresado cierto consenso en la forma poco homogénea en que se aplicaron los criterios de evaluación, tanto en la selección de estudiantes para el ingreso como en la evaluación parcial, en la que debían medirse los conocimientos en cada curso, y en la evaluación global. En el estudio de Arias, los profesores dicen que no existen criterios ni niveles de exigencia homogéneos en la evaluación de conocimientos de los estudiantes, y han expresado que en algunos programas no se realizan evaluaciones. Además existen situaciones donde se aplican diferentes criterios de evaluación a los estudiantes de un mismo curso. Mientras en los resultados de Carvajal (2011), los profesores consultados en su estudio mencionan la existencia de criterios poco claros y exigencias desiguales en las evaluaciones.

En relación a *Estudiantes*

Los profesores de los tres programas han mostrado poca satisfacción con el nivel de formación de los estudiantes y doctorandos, lo han expresado como dificultades y debilidades a tomar en cuenta. Se refieren, además, esas carencias formativas previas y han sugerido la necesidad de aplicar criterios de calidad en la selección de los ingresantes a estos programas. En su comentario sobre los doctorandos, han indicado que cada vez cumplen menos las sugerencias que se les hace, para mejorar la calidad de sus investigaciones.

Mientras que Arias (1997) señala, de acuerdo a los profesores cuestionados en su estudio, que los estudiantes del doctorado suelen ser los mejores egresados de las licenciaturas. Consideran que tienen buen nivel para seguir las enseñanzas del posgrado, afirman que están motivados y con vocación de convertirse en investigadores. A nuestro modo de ver hay una contradicción, pues no explica las bajas tasas de éxito y las altas tasas de abandono en ese estudio.

En otros estudios, los profesores han señalado preocupaciones en cuanto a la falta de formación inicial y de dedicación de los alumnos, y han considerado que les impide seguir las enseñanzas con el nivel de exigencia que demandan. (De Miguel, 1997; Valcárcel, 2002). Por otra parte los profesores consultados en otro estudio (Carvajal, 2011) han considerado que el nivel previo de conocimientos no era adecuado y lo atribuyeron, entre otras razones a la inexistencia de un proceso de selección de los estudiantes o a la ausencia de cursos de nivelación antes del programa.

En cuanto a *Valoración/Utilidad*

Los profesores y directores de tesis, han expresado que están muy satisfechos con el programa. En la valoración global del programa los profesores de DES lo catalogan de excelente, en cambio los de FMG, lo califican de regular, mientras que los de SDED afirman que es un buen programa para la formación de doctores Los profesores de FMG, consideran que el programa no les forma a los estudiantes para investigar, por lo que han sugerido que deben incluir metodología de investigación y darle mayor seguimiento e identificar el número de horas asignadas a esa área de conocimiento.

En cuanto al *Cumplimiento/Compromiso*

Los profesores han señalado poca satisfacción acerca del cumplimiento de los estudiantes, en esto mostraron consenso; *los estudiantes han cumplido a medias las exigencias y requisitos*

establecidos. En relación a los doctorandos afirmaron *que cumplen cada vez menos los acuerdos y en general no siguen las recomendaciones.*

En relación a si se aplicaron los criterios de selección para ingresar al programa, la opinión de los profesores de DES es que no se aplicaron. En ese sentido era de esperar que el grupo de estudiantes presentaran dificultades en el cumplimiento de las responsabilidades y compromisos. Esto permite suponer que las informaciones y la comunicación de parte de la coordinación no fueron adecuadas.

5.2. Entrevistas y preguntas abiertas, información cualitativa

Como se recordará del apartado de metodología, se realizó un cuestionario-entrevista a doctorandos, a directores de tesis y a los coordinadores de los Programas de Doctorado. También se recabó información del personal de apoyo administrativo en la UASD. Con la información recogida se realizó una codificación, un análisis de contenido y una síntesis estructurada en cada una de las categorías (Ver Anexo VIII). La denominación y definición de estas categorías se ha realizado a medida que se examinaban los datos cualitativos siguiendo un procedimiento inductivo. El criterio seguido para la extracción de las categorías de respuesta fue el temático, en función del contenido que el participante abordaba en su respuesta en referencia a la pregunta o cuestión planteada. El procedimiento de elaboración del sistema de categorías partió de la exploración de los sistemas ya existentes utilizados por otros investigadores (Arias, 1997) en estudios similares o compatibles con nuestra investigación.

En los apartados siguientes se exponen los resultados obtenidos en las diferentes audiencias y en el anexo VIII pueden encontrar las matrices 5.1; 5.2; 5.3 y 5.4 y en el anexo II las 5.21 hasta 5.24.

5.2.1 Estudiantes, doctorandos y doctores

Se expone a continuación el análisis del contenido de las respuestas de los estudiantes, doctorandos y doctores por programas de doctorado, teniendo en cuenta los aspectos considerados en las preguntas abiertas del cuestionario y la entrevista.

5.2.1.1 Entrevistas

a) Programa Dimensiones Económicas y Sociales

En este Programa de Doctorado los doctorandos y doctores valoran como variada, amplia y pertinente la oferta de los cursos del programa. Consideran importante que los mecanismos de coordinación y logística se fortalezcan en la institución de acogida, asimismo han considerado buena la organización por parte de la UPV/EHU.

Estos doctorandos y doctorandas opinan que los contenidos son excelentes por su pertinencia, actualidad y enfoque científico. Comentan que algunos cursos fueron de relevancia para la elaboración de la tesis, mientras que otros cursos, no respondieron a las particularidades temáticas de algunos profesores.

Las dificultades surgidas en el proceso de elaboración de la tesis desde la opinión de los doctorandos se sitúan en la búsqueda de información y acceso a bibliografía y datos actualizados; en la operativización del trabajo de campo. Identifican la necesidad de mayor asesoramiento, de disponibilidad de datos y de financiación. Hubo quejas por la falta de tiempo y la dificultad en la concentración de tareas en algún caso.

Las apreciaciones de los y las doctorandos sobre los directores de tesis, se ciñen a la relación entre directores de tesis y los doctorandos, consideran que el director de tesis, les proveen muy buena asesoría, activa a través de internet. Sin embargo en ocasiones, se siente necesidad de mejorar la sincronización y de mayor tiempo para asesoramiento. Las principales tareas del director de tesis en opinión de los entrevistados son: la orientación en la selección del tema, en el diseño del trabajo y en la metodología. Por otra parte su supervisión en el cumplimiento del cronograma y del desarrollo del trabajo; el asesoramiento, revisión, corrección y aprobación del texto escrito. En relación al tiempo requerido para elaborar el trabajo de la tesis, están de acuerdo que en promedio son cuatro años.

Han estado de acuerdo en una primera sugerencia y señalan, *Mayor compromiso y responsabilidad de parte de los doctorandos y de la coordinación de los programas*

doctorales; han exigido incrementar los recursos tecnológicos y bibliográficos; consideran se debe introducir más cursos presenciales y propedéutico. Otra sugerencia importante es que deben *incorporar los temas de la realidad dominicana en los programas y en las investigaciones.*

b) Programa Filosofía para un Mundo Global

Los doctorandos de este Programa consideran excelente y relevante la oferta de los cursos y los temas abordados para la tesis doctoral. Las dificultades a todo lo largo de la elaboración de la tesis se centran en: el planteamiento del problema y los métodos, no saben identificarlo con claridad. Otros elementos que se le dificulta son la corrección de estilo y las referencias bibliográficas; así como en elaborar con coherencia los capítulos y la presentación de resultados. Igual que en el programa Dimensiones, Económicas y Sociales, estiman que la relación con los directores de tesis ha sido excelente y comentan que deben acompañar en el proceso, corrigiendo y aclarando dudas de los doctorandos.

Estos doctores sugieren mejorar la información y la comunicación y son enfáticos en que la coordinación de la universidad de acogida tiene que asumir su rol.

c) Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho

Los doctorandos de este programa han dado valiosas opiniones. Califican la oferta de los cursos como accesible, pertinente y de excelencia, sobre la organización afirman que ha ido mejorando a través del desarrollo del programa y la catalogan de excelente. Expresan que los contenidos son suficientes y de excelencia, lo perciben como de muy relevantes, sobre todo el de investigación. Las dificultades a todo lo largo y ancho del proceso de elaboración de la tesis se centra en: la identificación de recursos bibliográficos y concreción del problema de estudio; la limitación de recursos financieros y la comunicación con los coordinadores; la comunicación con el asesor y coordinadores; el acceso a fuentes bibliográficas; las numerosas correcciones y la comunicación con los asesores y coordinadores. En cuanto a la relación entre directores de tesis y los doctorandos, y las tareas que debe desarrollar el director de tesis, comentan que la relación es muy buena cuando está en el país y por internet, y escasa

porque no responde a las demandas escritas. Entienden que es importante la asistencia a través de una comunicación oportuna; orientación, supervisión en el diseño del trabajo; asesorar en el plan de trabajo y mantener el contacto con el doctorando.

Este grupo de doctorandos y doctores sugirió para la mejora del programa, las soluciones siguientes:

- Establecer mejor vínculo entre profesores y doctorandos.
- Limitar la carga académica en la fase de cursos y otorgar licencia para la fase de investigación a los participantes del programa que tienen como ocupación principal ser docentes universitarios.

Los doctorandos y doctores han explicitado una serie de pautas para la orientación de los futuros estudiantes de estos programas.

Los y las doctorandos del programa DES, sugieren enfocarse en la superación de las dificultades que pueden limitar su participación a fondo en el curso, al tiempo que desarrollan mecanismos para dedicar el tiempo suficiente al programa de estudio, y a la elaboración del proyecto de investigación definiendo el tema de tesis, reforzando la metodología de investigación y comprometiéndose responsablemente. En cambio, los de FMG dicen a los nuevos estudiantes que deben asumir el compromiso con interés. Mientras que los y las doctorandos de SDED, orientan a los estudiantes (su mayor carga de trabajo es docencia) que soliciten año sabático para disponer del tiempo necesario y puedan integrarse con mayor compromiso, organizar su tiempo y dedicarse al programa.

5.2.1.2 Preguntas abiertas

En este apartado pretendemos exponer el análisis de las contribuciones de cada estudiante según el Programa de Doctorado específico. Para ello articulamos los resultados del cuestionario cuantitativo con las respuestas a las preguntas abiertas.

Estudiante ADDES2

Este doctorando ha expresado que tanto los contenidos como los temas del programa son adecuados. Si tenemos en cuenta las valoraciones muy positivas (4), y que el programa abordó temas de interés científico actual. Señala, sin embargo, que hubiera deseado más contenido en método de investigación para niveles doctorales. Una y otra valoración tiene cierta consistencia, porque son categorías identificadas en las unidades textuales de algunos de los participantes del programa.

Resalta con mucha propiedad *que la depuración a los ingresantes al programa debe ser con mayor rigurosidad, y entiende que las personas sin los antecedentes apropiados no deben ser admitidas*. Este participante confirma (es congruente) con valoración muy baja (1) lo inadecuado del nivel previo de conocimientos del alumnado para seguir las enseñanzas.

En cuanto a la realización y metodología del programa ha sido enfático en plantear que esperaba mayor rigor académico en un programa doctoral. Se muestra crítico en el sentido de que esperaba material de lectura en mayor cantidad, discusión de temas de actualidad y rigurosidad en cuanto a la evaluación de los contenidos aprendidos. Aunque los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación constituyen uno de los aspectos más valorados (4), señala con puntaje muy bajo (1), el total desacuerdo con la evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa.

Resulta congruente en lo que valora cualitativamente y el puntaje que otorga, sobre todo al tema de evaluación y la selección inadecuada de los participantes. La parte que entra en contradicción es la que refiere con la más alta valoración (4), que los alumnos contaron con los medios y recursos necesarios para realizar trabajos e investigaciones, sin embargo, en las preguntas abiertas dice que la dotación del material documental era precaria.

Este estudiante, en las valoraciones cuantitativas que realiza, otorga altos puntajes (4) a la documentación de trabajo y material de apoyo entregado en los cursos, y a lo interesante de los trabajos prácticos y de investigación, sin embargo, se muestra incoherente con las dificultades que identificó en las preguntas abiertas de su cuestionario. Para finalizar este

comentario, califica con muy alta puntuación (4) la buena disposición del profesorado a colaborar y atender sus consultas.

Estudiante CJDES3

En relación al diseño de programa, contenidos, en las enseñanzas recibidas, los resultados cuantitativos de este participante demuestran muy alta satisfacción (4). Considera que los contenidos han sido útiles para formarlo como investigador y profesor. En las valoraciones cualitativas expresa que hubo correspondencia entre los objetivos y contenidos. Se observa que muestra congruencia en las puntuaciones y expresiones sobre los aspectos que fueron valorados en el programa DES.

No obstante, ha valorado los cursos con baja puntuación (2) y menciona al respecto la poca variedad de los mismos. En cuanto a la puntuación dentro del ámbito de las ciencias sociales dice*…aportar una relevante bibliografía clásica y contemporánea sobre la teoría social. Además en términos filosóficos* es de singular importancia dada la enorme deficiencia que ternemos los profesionales en ese campo del conocimiento.

Ha reconocido la dificultad real del sistema docente de la UASD: *carga con 40 horas a los profesores*, algunos además trabajan fuera de la institución, situación del doctorando. En otro apartado, se refirió al tema de evaluación, el cual señaló con bajo puntaje (2).

Si de la parte investigativa se trata, la considera *de fundamental importancia, esto es, nos permite sintetizar y desarrollar con rigor científico cualquier problemática*, lo cual es reforzado por las muy altas valoraciones (4), sobre la profundidad de los cursos de interés científico, la relevancia social del programa y la afirmación sobre las competencias y esmero del profesorado, tanto en los temas tratados, como en las clases impartidas.

Debemos observar que el participante ha respondido con buen nivel de coherencia. Sus expectativas para la preparación científica, motivo por el que ingresó al programa, han sido respondidas. Entiende que el programa debe ser revisado en los métodos que usan los profesores, por tanto sugiere mejorar el sistema de evaluación. En resumen, está globalmente muy satisfecho (4) con el programa.

Estudiante BDDES1

Opina que se debe ampliar el proceso de enseñanza en investigación o sea la metodología. Es la sugerencia que propone este doctorando, se muestra incoherente, pues esta opinión no es sustentada por las altas valoraciones que ha otorgado a los ítems que se vinculan a lo expresado.

Excelente la utilidad del programa, asumida con muy alta puntuación (4) en torno al interés científico y socialmente relevante. Sus valoraciones cualitativas son coincidentes con sus comentarios sobre el programa con las valoraciones cuantitativas.

Llama la atención que en las 38 cuestiones sus aspiraciones fueron todas entre altas (3) y muy altas (4).

Actualmente está aprobado su proyecto de tesis doctoral y han sido satisfechas sus expectativas. Confirma que ha logrado enriquecimiento intelectual y ha desarrollado competencias para la investigación científica, señala con muy alta valoración (4) los contenidos del programa que le han servido para formarse como investigador y profesor universitario. Está altamente satisfecho con el desarrollo del programa.

Estudiante DEDES4

Ha valorado con alta puntuación (3) las dimensiones, diseño, objetivo y los contenidos del programa, mientras que las técnicas de investigación y en el contenido de los cursos califican el equilibrio entre la teoría-práctica con bajas puntuaciones (2).

En la realización de los cursos, opinó que *experimentamos muchas dificultades logísticas (deficientes dotaciones infraestructura, ambiente), la puntualidad y asistencia de los doctorandos, en fin "baches" administrativos y organizativos que afectaron el curso y la imagen de la UASD*. Lo expresado anteriormente lo acompaña con una baja puntuación (2),

recursos y medios para los alumnos realizar sus trabajos e investigaciones, esto es laboratorios, equipos informáticos. Esta valoración se confirma por sus propias expresiones.

Sugiere que debe propiciarse un contacto previo al curso en el que se discuta con los asistentes sobre los contenidos y las expectativas y que el o los profesores expresen sus opiniones si no están conformes con los procedimientos de evaluación, en cuanto a que no permitieron medir el grado de conocimiento, y le otorga baja puntuación (2). En síntesis, este participante ha valorado con puntaje cuantitativos bajos (2) unas 11 cuestiones que fueron analizadas al principio; con puntuaciones muy altas (4), se ha referido a las condiciones óptimas de los profesores como especialistas en los temas que trata y asume que preparan cuidadosamente las clases (4).

Ha marcado como alta (3) su satisfacción con el programa, considera que lo ha formado como investigador y ha sido útil para su desempeño docente.

Ponderó con muy alta valoración la libertad que han tenido los alumnos para elegir temas o trabajos de investigación. Tiene como motivo de ingreso prepararse para la enseñanza universitaria. Finalmente está de acuerdo en que el programa respondió a sus expectativas, ítem al que le otorgó un 3.

Estudiante DEFMG3

Hemos iniciado con las puntuaciones muy bajas (1), que otorga este participante a los ítems; se refiere a los cursos y su formación en técnicas de investigación propias de la especialidad y apunta a la precaria dotación de recursos (medios, infraestructura, ambiente, logística) que ha acompañado al programa. En ese mismo aspecto, se refiere con muy alta (4) puntuación a la dotación de documentos, esta afirmación es incoherente con la otorgada a los recursos.

Ha valorado con muy alto puntaje (4), la especialización de los alumnos a partir de los contenidos de los cursos del programa; se puede constatar la congruencia entre estas valoraciones, dado que cualitativamente valoró el programa como de alta prioridad y utilidad para los alumnos.

Aunque afirma que el programa es significativo y fundamental en relación al apoyo logístico, entiende, que debe ser mejorado. Con buena valoración (3), asume que los contenidos del programa han sido de utilidad para su formación como investigador, lo cual es avalado por la valoración cualitativa que tanto objetivos como contenidos del programa son coherentes e iban orientados a temas de interés científico.

No obstante, valora críticamente los cursos y las técnicas de investigación, nos parece que se maneja de forma poco coherente, si se revisa que valoró con alto puntaje (4), que los contendidos han sido de utilidad para ampliar sus conocimientos científicos.

Finalmente, este participante dice que el programa respondió a sus expectativas, y se siente muy satisfecho con el mismo.

Estudiante CEFMG2

Las puntuaciones muy altas caracterizan las opiniones de este participante, son (20) ítems valorados con 4, entre las que se destacan: el programa es pertinente, relevante socialmente y aborda temas de interés científico. Sus respuestas son congruentes al considerar como de muy alto nivel todos los criterios que dependen del programa: cursos, contenidos.

Afirma que el programa respondió a sus expectativas con alta valoración (3) y *recibió enseñanzas fundamentales para elaborar su tesis.* También comenta a modo de sugerencia incluir un curso de lógica y otro de metodología de la investigación filosófica. Cónsono a este comentario, propone aumentar el número de horas presenciales y solicita un control más estricto con la asistencia.

En oposición a lo que opina la mayoría de los participantes, él entiende como buena la dotación de todo tipo de recursos para realizar el programa doctoral (3), expresa su satisfacción sobre las sesiones, duración, secuencia de las clases, si se refiere a los cursos, valora como alto (3) los contenidos, la coherencia entre ellos, y el programa, destacando la profundidad y pertinencia de los cursos y contenidos en relación a especializar los alumnos en ciencia, técnica y/o arte, ítems a los que otorgó muy alta puntuación (4).

En cuanto a los talentos humanos, los califica con muy altas valoraciones (4); se refiere a *las inmejorables competencias que mostraron sus profesores en el desempeño del programa,* elogia la coordinación y coherencia exhibida por ellos y finaliza con gran satisfacción (4) con su tutor y la forma como lo ha guiado. En relación a los alumnos califica como muy alto (4), el interés mostrado por ellos sobre todo la participación activa en los cursos y actividades del programa.

Muestra ciertas diferencias con los demás participantes, al valorar como muy alto (4) los métodos y procedimientos utilizados para evaluar el grado de conocimientos adquiridos por los alumnos. Finalmente, el programa de doctorado lo satisfizo en su totalidad.

Estudiante ADFMG1

Este participante valora cuantitativamente como muy alto (4), los ítems que corresponden al profesorado, sus altas competencias y dedicación. Otorga muy buena puntuación (4), a las bondades de los contenidos del programa, sobre todo en su utilidad para formar como investigador y como profesional. No obstante, los ítems que refieren evaluación global de los conocimientos adquiridos los calificó de muy bajo (1) y en cuanto a la metodología, expresa *que debe ser reforzada o mejorada*.

Considera baja la dotación de medios, infraestructura (laboratorios, equipos informáticos) y todo tipo de recursos de apoyo al trabajo y a la investigación en este programa, a lo cual otorga puntuación de 2.

Las valoraciones de bajo puntaje (2), se concentran en las relacionadas al programa, a los cursos, a los contenidos, a la variedad de los cursos, a las sesiones, las secuencias, la duración de los temas, en fin son 15 ítems que señala como deficientes. Con muy bajo puntaje (1), afirma, que el programa no responde a carencias formativas, es decir, no es pertinente, lo percibe poco relevante en cuanto al tema social. Es interesante como maneja su nivel crítico, más de la mitad de los ítems los califica con deficiente puntuación.

Este participante, aunque es profesor, el motivo principal es formarse para la práctica profesional y está actualmente trabajando en su tesis doctoral.

Las más altas valoraciones (4) las concentra en los alumnos y el interés en la participación mostrada. Comenta que hubo libertad para elegir temas y trabajos, continúa opinando sobre el nivel adecuado de los alumnos para seguir las enseñanzas del programa. Reconoce además que los documentos de trabajo y materiales de apoyo ofrecidos por los profesores, así como la coordinación entre ellos, ha sido excelente (4).

Estudiante EASDA5

Este participante afirma con alta valoración que el programa maneja temas de relevancia social (4) y sobre el profesorado valora como buena la disposición a colaborar (3).

Sugiere que el programa debe incluir mayor contenido y le otorga valoraciones bajas (2) a todos los ítems sobre curso y contenidos del programa. Afirma, *que los objetivos son estimulantes pero no guardan relación con la ejecución en los contenidos. Debe garantizarse su correlación.*

La poca valoración de dotación de recursos (2), la evaluación (criterio y formas) (2) y la evaluación global es confirmada por la insatisfacción sobre el programa, aunque reconoce que el programa (3) es suficientemente útil para su formación como profesor.

El programa debe tener mayor utilidad en la formación científica y proveer al doctorando mayor capacidad para la investigación. La valoración cuantitativa refuerza (2) con bajo puntaje que el programa no llenó sus expectativas. Expresa inconformidades que a lo largo de este análisis pueden ser observadas, un ejemplo es, que el motivo que lo impulsa a ingresar es su formación para investigar, de acuerdo a su testimonio, *ahí están las mayores debilidades de este programa.*

Coherente con sus puntajes bajos (2), afirma que los contenidos del programa no lo formaron como investigador ni tampoco le ampliaron sus conocimientos científicos, y concluye que las

enseñanzas recibidas son irrelevantes para realizar su tesis y está nada satisfecho con el programa.

Insiste en su discurso crítico y enfoca con baja valoración (2) los contenidos de los cursos del programa. Dice… *no han permitido formar los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad.* Menciona poca coherencia entre contenidos impartidos y el título del programa.

En cuanto a la comunicación, este profesor universitario se queja de tener dificultades con el flujo de información. Finalmente, su más alta puntuación, la otorga a la pertinencia social del programa.

Estudiante EDSD4

El programa permitió la adquisición de conocimientos, es una valoración cualitativa que reafirmada por la alta puntuación (3) que le otorga este participante al programa y su respuesta a carencias formativas de los alumnos.

El discurso coherente puede ser observado en los ejemplos que siguen: los objetivos del programa fueron cumplidos en su opinión gracias a la buena preparación de los profesores, es confirmado con las altas puntuaciones (4), otorgadas a la coherencia de la enseñanza a través de los cursos, contenidos y profundización de los mismos a cargo de profesores altamente especializados… *de gran experticia y óptima disposición a colaborar.* Sorprende el puntaje bajo (2) que otorga al apoyo de su tutor.

La metodología adecuada y amena es otro de sus comentarios, confirmado con los resultados cuantitativos antes mencionados.

El importante aspecto de la dotación de recursos, infraestructura para los compromisos de trabajo e investigación los califica de buenos (3) y las cuestiones referidas a evaluación global, criterios y formas de valorar los trabajos de investigación es bastante alto (4). Este participante expresa estar altamente satisfecho con el programa.

Estudiante EBSDB6

Este participante valora con altas puntuaciones (4) los principales criterios y sub-criterios sobre diseño del programa. Estimó muy conveniente el programa, los cursos, su organización y secuenciación, así mismo, destaca el equilibrio teoría-práctica en los contenidos (4).

El enfoque de este participante se percibe muy coherente, esto lo ha motivado con opiniones cualitativas sobre las bondades y relevancia del *programa que contribuye a elevar el nivel educacional en la República Dominicana,* continúa y comenta que la experiencia académica lo ha dotado de mejores herramientas *sobre todo a los que estamos comprometidos con la enseñanza superior*, reafirma que estos entrenamientos y los estudios le han servido para desarrollar de forma competente su labor.

De acuerdo al conjunto de valoraciones otorgadas, este informante asume, en la mayoría de los ítems de recursos/desarrollo y en todos los relacionados al proceso de evaluación, tanto a la dotación de infraestructura, como a documentación previa, muy altas puntuaciones (4).

Destaca en su discurso la excelencia de los profesores, elogia su óptima disposición a colaborar, orientar y atender consultas de los doctorandos, ítems a los que calificó con muy altas puntuaciones.

Este informante viste uniforme militar, es profesor de niveles no universitarios y ha confirmado total satisfacción del programa y testimoniado lo fundamental que han sido los cursos y documentos como soportes para su tesis, tanto como la intensa colaboración de su tutor. Finaliza afirmando que el programa lo ha beneficiado en su quehacer como profesional, profesor e investigador.

5.2.1.3 Síntesis de entrevistas y preguntas abiertas.

a) Programa de Dimensiones Económicas y Sociales (DES).

Los doctorandos han coincidido en los siguientes aspectos:

Están altamente satisfechos con el diseño del programa, contenidos, objetivos y con las enseñanzas recibidas, sin embargo entienden debe ser ampliado el proceso de enseñanza en investigación (metodología), las técnicas de investigación y observarse el equilibrio entre teoría y práctica.

Han insistido en *que la depuración de los ingresantes al programa debe ser con mayor rigurosidad,* las personas sin los antecedentes apropiados no deben ser admitidas. Ponderan las altas competencias y esmero del profesorado en los temas tratados y en las docencias impartidas.

Encontraron *muchas dificultades logísticas*, esto es, deficientes dotaciones de infraestructura, ambiente, recursos y medios para sus trabajos de investigación. Ni siquiera laboratorios ni equipos informáticos.

Se muestran muy críticos en el tema de la evaluación, ya que debió ser más rigurosa y formal. Aparecen algunas incoherencias relacionadas a la cantidad y calidad de los materiales y documentos bibliográficos. En las preguntas cerradas mostraron satisfacción con estos aspectos mientras que en las preguntas abiertas los consideran precarios. La utilidad del programa la confirman por la enorme deficiencia de la universidad y los profesores en esa área de conocimiento.

Todos muestran estar muy complacidos por el apoyo y atención de los profesores –directores de tesis. Han desarrollado competencias y adquirido conocimientos en investigación.

Han afirmado que el programa llenó ampliamente sus expectativas.

b) Programa Filosofía en un Mundo Global (FMG)

Los filósofos han mostrado contradicciones que se presentan en: la deficiencia de los cursos y su formación en técnicas de investigación propias de la especialidad, pero puntúan como muy alta (4) la dotación de documentos y la especialización lograda por los estudiantes a partir de los contenidos de los cursos.

Uno de los informantes valora todos los ítems con las más altas puntuaciones. Dos de los entrevistados valoran con mínimas puntajes los aspectos de la evaluación de curso y global; insisten en la precaria dotación de todo tipo de recursos de apoyo al trabajo y a la investigación. Uno de los doctorandos ha insistido en que el programa no responde a carencias formativas, lo percibe poco relevante en cuanto al tema social.

Sugieren la conveniencia de incluir cursos de lógica, de metodología de la investigación filosófica y coinciden en que la metodología debe ser *reforzada o mejorada*.

Es el único grupo que ha mencionado la libertad para elegir temas y el interés y participación de los estudiantes.

Todos coinciden en la excelencia de los profesores y la coherencia y coordinación exhibida por ellos. El programa, los satisfizo en su totalidad y los formó como investigadores y como profesores universitarios.

c) Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho (SDED)

Los doctorandos han coincidido en lo pertinente del programa y afirman permitió la adquisición de conocimientos que estaban ausentes.

De los profesores coinciden con los demás doctorandos de DES Y FMG, destacan la excelencia, elogian su disposición a colaborar, orientar y atender consultas de los doctorandos.

Las discrepancias se observan en el planteamiento de que *los objetivos son estimulantes pero no guardan relación con los contenidos;* mientras otro de los informantes estimó como muy convenientes los contenidos, cursos y secuencia de los mismos.

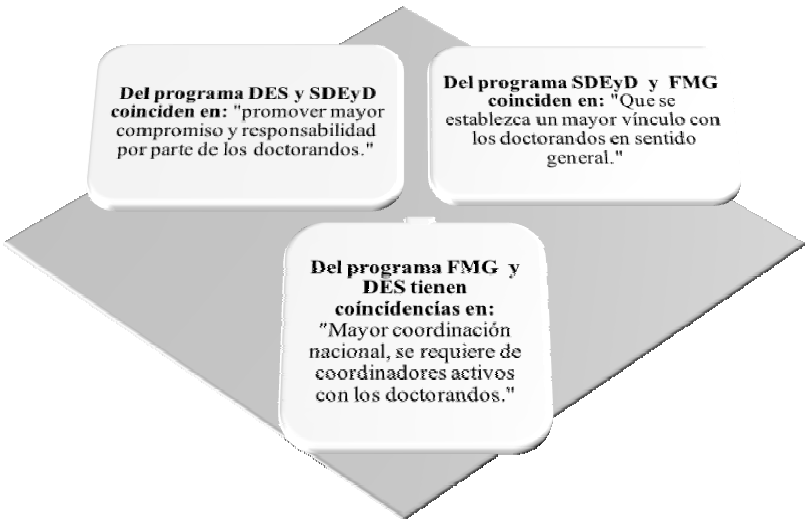
La alusión a la baja dotación de recursos, las formas y criterios de las evaluaciones hechas por dos de los doctorandos es de insatisfacción total. Esta crítica la extiende uno de ellos a que los contenidos del programa no lo formaron como investigador, afirmando *que las enseñanzas son irrelevantes para realizar su tesis.* De los tres doctorandos que llenaron las cuestiones abiertas, dos de ellos afirman *que el programa lo ha beneficiado como profesional, como profesor y como investigador.*

Todos asumieron la alta pertinencia social del programa y la mayoría asumió como excelente el programa de formación doctoral.

Finalmente, pueden resumirse los resultados del conjunto de programas haciendo énfasis en las confluencias entre ellos en cuanto a las sugerencias de mejora. A continuación se presentan, en un esquema, las principales cuestiones que conviene subrayar.

Coincidencias de los doctorandos de los tres programas en sugerencias de mejora

Esquema No. 5.1



5.2.2 Profesores y Directores de tesis

A continuación se presenta el análisis de contenido de las opiniones de los directores de tesis de los programas en estudio a partir de los aspectos considerados en las entrevistas.

5.2.2.1 Entrevistas

a) Programa Dimensiones Económicas y Sociales

En sus opiniones sobre los cursos, ofertas y organización los califican de excelentes, pertinentes y esenciales; a través de los cursos el estudiante profundiza sobre las distintas materias y simultáneamente se introduce en la práctica de la investigación. Son imprescindibles para ponerlos en el camino de la elaboración de la tesis doctoral.

En general existe una buena organización, de modo que se superan bien las dificultades. Sin embargo, entienden que deben mejorarse los aspectos y la coordinación administrativa. Detectan cierta desorganización en la universidad de acogida y sostienen que debe superarse la falta de contacto posterior al curso.

Afirman que los contenidos son interesantes y los valoran como *buenos y correctos*. Consideran que son relevantes para la tesis doctoral.

En cuanto al desarrollo de la tesis, las dificultades identificadas por los directores de tesis son expuestas desde su fase inicial, su desarrollo y la etapa final. Veamos lo que dicen:

- la selección del tema y su estructuración
- las obligaciones ajenas al oficio de estudiante
- dificultad de un horizonte despejado para comprometerse con el programa
- la vinculación entre el aparato teórico y la investigación
- no conocer el oficio de investigador. Carencias formativas previas.

Otras dificultades identificadas por los directores de tesis de DES se refieren a los recursos, esto es, la indefinición de la universidad en materia de apoyo y valoración de los programas

doctorales. La poca disponibilidad de bases de datos y el manejo-ordenación de la información recolectada. Restricciones de tiempo y de dedicación propician el desinterés del estudiante frente a la poca productividad y avances en el trabajo científico. La vertebración del texto y errores metodológicos. La obtención de conclusiones que se deriven de las hipótesis planteadas. Relación marco teórico - datos empíricos. Aportaciones novedosas. Encontrar el equilibrio entre reproducir ideas de otros y exponer las ideas propias.

Sobre la relación entre los directores de tesis y los doctorandos puntualizaron: se requiere establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando; controlar, verificar, motivar y educar; establecer plazos al doctorando y dejarle autonomía; actitud empática y dosis de flexibilidad; adecuar el plan a las circunstancias del doctorando.

Expresaron algunas pinceladas sobre cuáles son las tareas que deben desarrollar en su propio rol. El director debe implicarse en el proyecto: dirigir, clarificar, verificar, motivar y educar sobre la tarea de investigación del doctorando. Ayudar en la selección de la bibliografía, en la resolución de problemas teóricos y cuidar la calidad del debate, al final leer y corregir.

El conjunto de sugerencias de los directores de tesis de este programa se orienta hacia las dos instituciones involucradas en este proceso de formación.

Las recomendaciones a la UPV/EHU fueron: mejorar la selección y disminuir el número de alumnos con objeto de que el grupo presente un perfil más homogéneo y de alto nivel. Plantear una modificación organizativa sustancial, que incluya plazos para los trámites, control de la calidad de los cursos y formalizar el compromiso del programa con las tesis doctorales. Otorgan mayor importancia a la metodología de investigación. Mayor importancia y rigor en los métodos de investigación. En la elaboración y aprobación de las tesinas: tema, director, plazos de entrega. Fomentar la investigación entre las universidades de acogida de los doctorandos. Estos son aspectos de fundamental importancia, que incidirían en la calidad de los egresados de los programas.

En cuanto a la UASD: recomendaron facilitar la comunicación entre doctorandos y doctores; apoyar la investigación de los doctorandos y liberar la carga académica para que éstos puedan dedicarse al programa doctoral.

Estas son sugerencias muy atinadas, en estos aspectos se concentra la imposibilidad de los doctorandos de dedicar tiempo a los compromisos de su formación. La realidad demanda a la UASD ser coherente…si quiere ir cambiando su claustro de docente a investigador, lo mandatorio es aplicar una política dirigida a apoyar la creación de grupos de investigación a través de la formación doctoral. Son temas de corte político, que deben ser puestos en agenda con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; toda vez que es esta la Universidad Estatal.

b) Programa Filosofía para un Mundo Global

Las valoraciones de los directores de tesis sobre los aspectos de este programa se centran en lo siguiente: Califican como esencial la oferta de los cursos y como buena la organización de los mismos. Agregan que el doctorando debe tener un cronograma de actividades a cumplir. Los contenidos los catalogan de buenos y esenciales para la tesis doctoral, destacan la relevancia de los cursos de metodología.

Los señalamientos en torno al criterio Desarrollo de Tesis, enfocando las dificultades a través de los 3-4 años que emplean estos estudiantes, se resumen en: determinar con precisión la perspectiva del estudio, delimitar el tema de investigación, usar adecuadamente técnicas estandarizadas de trabajo científico (exposición y argumentación) y acceder a recursos bibliográficos relevantes. Señalaron la dificultad en mantener la atención hacia lo esencial del objeto de estudio y la cohesión del texto.

Si de lo que se trata es de la relación de ellos con los doctorandos puntualizan lo siguiente: establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando; y precisar bien el diseño del trabajo y atender al desarrollo argumentativo; orientar al doctorado en el diseño coherente y estructurado de la investigación: aportando mejoras y dando ánimos.

Las sugerencias de estos cinco (05) directores de tesis se orientan unas a los coordinadores del programa, plantean: mayor implicación de los coordinadores en la preselección de los candidatos; en establecer contacto entre profesores y estudiantes, informar del calendario

docente, y de los contenidos que imparten los profesores; otras sugerencias la hacen a los profesores: deben ayudar a desarrollar trabajos de investigación y dedicar el tiempo a los doctorandos

Sin lugar a dudas estas sugerencias son posibles de ejecutar, son necesarias para disminuir las tensiones y el malestar de los doctorandos. Con un mínimo de esfuerzo del coordinador de agendar las reuniones (es el responsable en este contexto de apoyar y consensuar la logística) desarrollar una mejor comunicación con los profesores y con los estudiantes. Deben informarle con detalles y claridad sobre los compromisos que deben cumplir los estudiantes y doctorandos, con estas pautas pueden conseguirse mejores resultados y mayor armonía entre los implicados.

Debemos comentar que la mayoría de los programas de maestría de algunas facultades en nuestra universidad, programan reuniones interactivas. En este contexto es importante mantener buena comunicación, agendar reuniones con cada profesor de forma sistematizada, en las fases presenciales y elaborar actas de esas reuniones, que posteriormente deben ser informadas a los responsables de cada programa.

En nuestra opinión debe elaborarse un manual de procedimientos académico-administrativo con las informaciones completas sobre el proceso y fases de formación de estos programas. En fin, poner las reglas claras. Cada estudiante debe firmar un documento de asentimiento sobre el compromiso frente a su estatus como doctorando.

c) Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho

Los seis directores de tesis consideran que la oferta de los cursos es esencial, adecuada y excelente. Señalan que la organización es buena y las dificultades se superan bien. Afirman que deben ser mejorados los aspectos administrativos y desplegar mayores esfuerzos en la coordinación.

En torno al tema de los contenidos y su relevancia para el trabajo doctoral, lo califican como interesante, muy buenos y adecuados. Y continúan opinando que son esenciales: a través de

los cursos el estudiante profundiza sobre las distintas materias, que contribuyen a la formación para la elaboración de sus tesis.

Estos directores identifican aspectos y elementos a propósito del desarrollo de la tesis doctoral, en los 3-4 años que emplean los doctorandos para su elaboración. Veamos: la elección del tema, elaboración del proyecto inicial, la falta de acceso y de tiempo para trabajar con materiales bibliográficos, la dificultad de ir introduciendo todas las referencias que van encontrando y el acceso a la información bibliográfica extranjera, manejo y ordenación de la información.

Otros elementos que perturban la realización de las tesis, es la desmotivación, poca capacitación del doctorando y el desinterés y poco compromiso entre el doctorando y su director. La falta de tiempo y dedicación son factores que determinan la baja productividad, y decae la motivación y el interés en el proyecto. Asimismo la falta de competencias tales como exponer con un estilo lo dicho por otros, exponer ideas propias y conclusiones que se deriven de forma clara de las hipótesis, dificultan la redacción final.

El establecimiento de comentarios, correcciones y sugerencias permanentes con flexibilidad y buena actitud es la forma como expresan su interrelación con los doctorandos.

En su enfoque sobre las tareas que deben desarrollar como directores comentan lo siguiente: debe implicarse en el proyecto, guiar, corregir, asesorar, supervisar y ayudar a la delimitación del tema, de la metodología e indicaciones bibliográficas; motivar y al final leer, corregir y preparar la defensa pública.

El conjunto de sugerencias señaladas por nuestros directores de tesis de Sociedad Democrática, Estado y Derecho, son las siguientes: mejorar la selección y disminuir el número de los alumnos. En cuanto a los aspectos organizativos: respeto de los plazos para los trámites, control de la calidad de los cursos, desarrollar mecanismos de coordinación para la dotación de todo tipo de recursos. Consideran además que debe fortalecerse el compromiso de los profesores con el programa y afirman que las universidades de acogida deben apoyar la actividad de investigación de sus profesores.

Consideramos interesante mostrar las orientaciones de los directores de tesis, que presentan a modo de consejo a los doctorandos de los programas de la UPV/EHU en la UASD.

Cuadro 5.3
Sugerencias a doctorandos por directores de tesis

Dimensiones Económicas y Sociales	Filosofía para un Mundo Global	Sociedad Democrática, Estado y Derecho
Tomar conciencia de que se trata de un trabajo de largo plazo que va a requerir un importante esfuerzo y disciplina personal, un alto grado de ilusión y compromiso por el estudio, así como disponer del tiempo necesario para acometer con rigor esta tarea de investigación, bajo la dirección de un buen director en un área de su investigación, en una universidad comprometida con los doctores.	-Analizar los requisitos previos, la capacidad para el trabajo intelectual y la disponibilidad y dedicación al estudio y la investigación. -Elaborar correctamente el proyecto de investigación.	Informarse sobre: .Las exigencias del tiempo y rigor de un programa doctoral. Estructurar su plan de vida con conciencia del compromiso que asumen.

La valoración de los tres programas de formación doctoral en opinión de los diecinueve (19) directores de tesis es: los de DES valoran de forma desigual y aparentemente extrema: desde malo y regular a bueno y excelente.

Los de filosofía consideran que la formación doctoral es regular; mientras que para los SDED la formación es buena en cuanto a su contenido, organización y oferta.

5.2.2.2 Preguntas abiertas

En este apartado se expone el análisis de las contribuciones de profesores-directores de tesis según el Programa de Doctorado específico. Para ello articulamos los resultados del cuestionario cuantitativo con las respuestas a las preguntas abiertas. Además se presenta una relación sobre la participación de los profesores en el diseño del doctorado.

Cuadro No. 5.4
Participación diseño del programa profesores

Participó en el diseño doctorado	Profesores			Total
	Dimensiones Económicas y Sociales	Filosofía para un Mundo Global	Sociedad Democrática, Estado y Derecho	
Elaboración Propuesta	5	2	5	**12**
Selección Alumnado	2	-	1	**3**
Reuniones sobre el desarrollo	3	2	3	**8**
Evaluación global alumnos	3	1	1	**5**
Total	**13**	**5**	**10**	**28**

Este cuadro nos permite observar las vinculaciones del profesorado en las diferentes actividades en torno a los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del programa. La relación de profesores que participaron en la elaboración de la propuesta de los programas es la de mayor número, y donde menos participación se muestra es en la selección del alumnado y en la evaluación. Es necesario mejorar mecanismos de información y coordinación en esos temas.

A. Profesor-Director de tesis EASDED02

La puntuación de los resultados cuantitativos del profesor sobre los objetivos y si estaban definidos con claridad es alta (3). Considera también que los cursos cubren los distintos aspectos (3). Algunas sub-dimensiones las valora con baja puntuación (2). La secuencia de los cursos, la coordinación de los cursos entre los profesores y la poca comunicación y cooperación entre profesores tienen tendencia bastante (2) baja.

Estas respuestas son coherentes con las expresiones cualitativas que apunta dicho profesor (*debe haber mayor control en la aplicación de la metodología)* y propone más tiempo para explicar sobre el tema de los trabajos de tesis.

La opinión expresada por este director de tesis sobre la valoración del programa es buena, y estima estar de acuerdo (3) con la utilidad de los contenidos para la formación de los alumnos como investigadores, y como profesores considera además que el programa es pertinente (3).

Se muestra muy crítico sobre los alumnos y otorga baja puntuación (2) a elementos esenciales: su nivel de preparación científica no es apropiado y expresa que no han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos. Sin embargo, puntualiza como bueno (3) la participación activa y el interés demostrado por los alumnos.

En torno a las sesiones de clase de su curso expresó que no han tenido una duración adecuada y es coherente con la propuesta de que debe darse un mayor seguimiento a los resultados del curso, así mismo evaluarlos periódicamente. Confirma que los cursos y seminarios ayudan a los doctorandos a profundizar cuestiones que más tarde tienen utilidad para su tesis.

B. Profesor-Director de tesis AGDES01

Este profesor indica, que el problema no está en los objetivos del programa, lo que valora con alta puntuación (3), lo que ocurre es que los contenidos no se coordinaron con los de otros cursos. Este es uno de los profesores que valoró con muy baja (1) calificación uno de los puntos neurálgicos del programa: la deficiente dotación de infraestructura, medios y recursos necesarios para realizar los trabajos de investigación. Persiste en su desacuerdo (1) con el precario estado de equipos informáticos y laboratorios para el desarrollo del programa.

Contrasta con la altísima puntuación (4) que reconoce la demostración de interés y participación activa de los estudiantes y de la excelente comunicación (4) con ellos. De forma que este profesor otorgó muy baja puntuación a 2 ítems relacionados con los recursos de toda índole y las dos muy altas, a los ítems que ya mencioné.

Interesa comentar, que estuvo en desacuerdo y otorgó baja valoración (2) a unos cuantos sub-criterios: la secuenciación del curso ha sido adecuada y si el programa responde a carencias de los participantes.

El tema de la evaluación reviste importancia para él y ha otorgado baja calificación (2), no se aplicaron criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos. Es crítica la posición del profesor en cuanto a que el programa no forma en investigación científica (2), coincide con otros profesores en que los estudiantes no tienen nivel científico apropiado para seguir el curso.

Las consideraciones de este director de tesis son avaladas por 25 años de dedicación y una docena de tesis dirigidas.

Es congruente con las aseveraciones que realiza sobre la indefinición de la política con los programas doctorales de la universidad de acogida, lo que justifica la falta de apoyo a los participantes del doctorado (profesores universitarios con carga excesiva de docencia).
Otros comentarios los enfoca a la precaria dotación de todo tipo de recursos; infraestructuras, banco bibliográfico, ambiente de investigación, elementos que se convierten en perturbadores

junto a las carencias formativas previas (no conocer el oficio de investigador) para el desarrollo armónico del programa.

Aunque es muy crítico con los estudiantes, reconoce que cumplen los acuerdos y siguen las recomendaciones *a veces con muchas dificultades, por las razones ya expuestas*.

Este director plantea de forma muy creativa que para la mejora de la formación doctoral se debe *profesionalizar a los alumnos y motivarlos con prebendas por su esfuerzo*. Nos interesa destacar que es el único director que ha importantizado la humanización. *Una universidad que los acoja con respeto y cariño* y refuerza además la conveniencia de fortalecer la internacionalización a través de fomentar la investigación entre las universidades de acogida de los doctorados. Esto es sin lugar a dudas una referencia que obliga a apoyar intensamente la red de doctorados latinoamericanos propuesta, creada y sustentada por la UPV/EHU, hoy con oficina en la primada de América, la UASD.

C. Profesor-Director de tesis VCDES02

Como parte de las valoraciones de este profesor, los ítems de menor puntuación son los relacionados a coordinación de los profesores de forma estructurada y coherente y la secuencia lógica de los cursos (2).

Asignó baja puntuación (2) al nivel de preparación científica de los estudiantes para responder de forma adecuada al curso y a la escasa dotación de recursos y materiales para el desarrollo del programa. Este profesor, que además es director de tesis, valora la óptima formación que como especialistas poseen los profesores del programa y la disposición y el interés de participar activamente en su formación de parte de los estudiantes, además les otorga alto puntaje, lo que les equilibra las debilidades enfocadas por él.

Se observa un reforzamiento y total coherencia en las respuestas sobre los objetivos-contenidos del programa por parte del profesor, tiene una valoración adecuada (3), es decir, está de acuerdo con los objetivos que estaban definidos con claridad, así con la mayor puntuación (4) establece relevante la utilidad de los cursos para la formación de investigadores, docentes universitarios y el aporte en conocimientos científicos.

En la valoración de los tópicos enfocados por el director de tesis, sobre los cursos-contenidos, se observa la coincidencia *contenido académico muy interesante*, opinión sustentada en cuatro elementos fundamentales: el estudiante profundiza conocimientos y prácticas en investigación, lo que facilita y los empodera para la elaboración de su tesis doctoral, enfatiza sobre todo que los cursos, sus métodos y contenidos contribuyen a dar respuesta a las carencias importantes que traen nuestros alumnos.

Constituye una interesante observación, a propósito de la selección de los estudiantes y de la pertinencia del programa, que estos dos criterios son responsabilidad de la universidad de acogida, por ser la que demanda y decide en última instancia cuales son los participantes en los programas y los temas pertinentes.

Finalmente, considera que es un programa de formación doctoral de excelencia y está complacido con la experiencia.

D. Profesor-Director de tesis OGFMG02

Este profesor aportó algunos comentarios coherentes entre su puntuación y las expresiones en el orden de los objetivos: dice que deberán revisarse y actualizar para cada nuevo curso, otorga baja valoración (2) al ítem de la coordinación de los contenidos de su curso con los demás cursos.

Expresa con puntuación baja (2) que los estudiantes tienen un nivel no apropiado para seguir el curso, si vincula más esta afirmación, es congruente con sus expresiones sobre la utilidad del curso *pienso que el desarrollo de la propia temática está ayudando a cumplir ese objetivo pedagógico*, puesto que cada vez se incorporan más disciplinas científicas en ese desarrollo.

Puntualiza que la coordinación de los profesores es baja (2), entiende que *la enseñanza es poco estructurada y menos coherente*, esta valoración es reforzada por el argumento de que es necesario *más coordinación entre el profesorado*.

Por último, refiere la gran utilidad de aplicar encuestas para señalar y aflorar problemas, y la comunicación, discusión de esos resultados con los implicados; sobre todo para la mejora de la calidad del programa. Concluye con muy alta opinión sobre el programa.

E. Profesor-Director de tesis NUFMGO1

Este profesor expresa sus resultados cuantitativos con muy altos puntajes (4) en todas las cuestiones sobre el profesorado: entiende que son altamente especializadas en los cursos dictados, que coordinaron entre ellos los contenidos del programa (4) y afirma de la buena y oportuna comunicación que exhibieron.

Estas muy altas valoraciones (4) las extienden a los objetivos, cursos y contenidos del programa y afirma con opiniones coherentes *que se ha cumplido con adecuada metodología*. Asume en esa misma línea de calificación el programa en torno a su pertinencia y relevancia social (4).

Si bien afirma que los alumnos han contado con los medios y recursos idóneos para sus compromisos académicos (3), se muestra crítico al considerar (2) poco interés y baja participación del alumnado y señala el deficiente cumplimiento de requisitos y exigencias. Por último, las infraestructuras y ambiente para desarrollar el programa los considera poco adecuados.

En este rol, realizó un interesante y puntual comentario que refiere eximir de clases por un periodo de tiempo al doctorando/a y conceder ayudas para que sirvan de estímulos a los interesados/as en la actividad investigadora.

Con estas valoraciones cualitativas da muestras de su discurso congruente y humanizado por una parte, pero por otro señala que los participantes desean hacer muchas preguntas, esto contradice en lo valorado sobre los alumnos que tilda de poco participativos.

Es frontal en su aseveración de que las funciones de la universidad son docencia e investigación, y entiende, que la universidad de acogida debe apoyar en la formación de

doctores con mayor determinación, *todo profesor del nivel universitario debiera ser doctor, aspira.*

Está muy satisfecho con el desarrollo del curso y convencido de las bondades del programa. Como director lo avala una dilatada experiencia de más de 25 años y ha sido responsable de dirigir unas 20 tesis doctorales.

F. Profesor-Director de tesis FJCSD03

Si se tienen en cuenta los resultados cuantitativos, este profesor valora de manera excelente (4), los ítems que refieren el diseño del programa, su pertinencia, el enfoque científico y actualizado de los contenidos. Estas valoraciones, muy altas, las extendió a los cursos, su secuenciación y los objetivos de los cuales entiende estaban muy bien definidos.

A las sub-dimensiones que conforman recursos/desarrollo les otorga buenas calificaciones (3), esto es, los temas de dotación de recursos, infraestructura, equipos informáticos, incluyendo medios y recursos necesarios a los que han accesado los alumnos para realizar sus trabajos de investigación.

Afirma estar de acuerdo en que los procedimientos de evaluación midieron el grado de conocimientos adquiridos (3).Estas valoraciones las confirma cuando expresa *a lo largo de los 12 años de implementación, este curso ha ido actualizándose mediante introducción y exclusión para hacer pertinente el programa.*

Confirma plenamente lo adecuado y fundamental que resulta este programa doctoral para formar investigadores y docentes universitarios en el área de derecho, que respondan a las necesidades de la sociedad dominicana. Si bien ha sido categórico en destacar las bondades del programa (4) y en el gran interés mostrado por los doctorandos en participar, ha sugerido que deben *establecer la disciplina debida y estructurar su vida diaria en función del objetivo prioritario que es la realización de la tesis doctoral.*

El discurso de este profesor es una muestra clara de la alta satisfacción que le produce esta experiencia. Considerando sus funciones como coordinador hace una interesante sugerencia

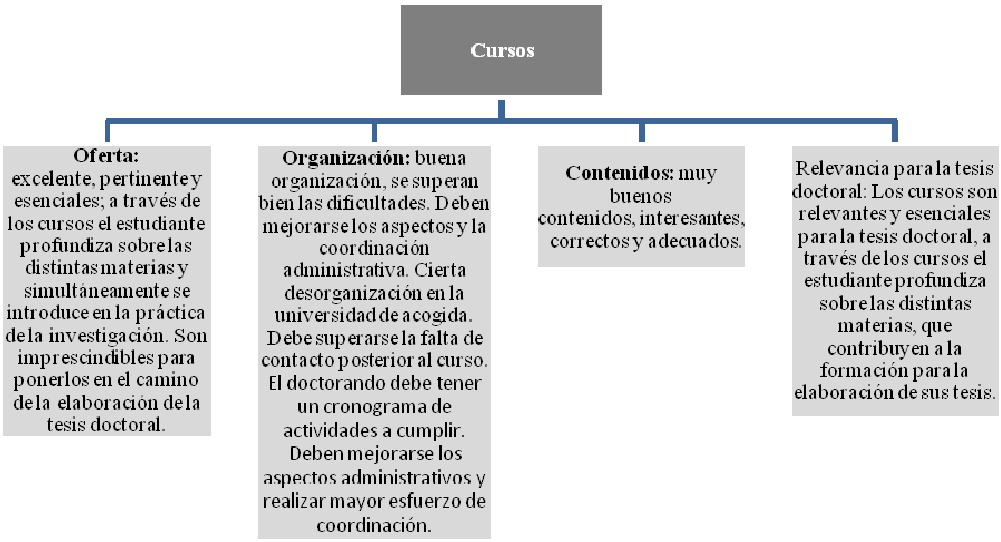
en torno a la elaboración, presentación y defensa de la tesis: *debería estimularse y propiciarse co-direcciones con dos o tres directores de diferentes disciplinas.* Esto es, propone la interdisciplinariedad en los trabajos de tesis.

5.2.2.3 Síntesis

Hemos considerado presentar esquemas con las síntesis estructuradas de las opiniones de los 19 directores de tesis, para facilitar la comprensión de los resultados cualitativos. Las matrices de las opiniones de los directores de tesis por programa, se pueden observar en el anexo VII.

El esquema No. 5.2, muestra las opiniones sobre los cursos en cuanto a oferta, organización, contenidos y sobre la relevancia que tienen para la tesis doctoral.

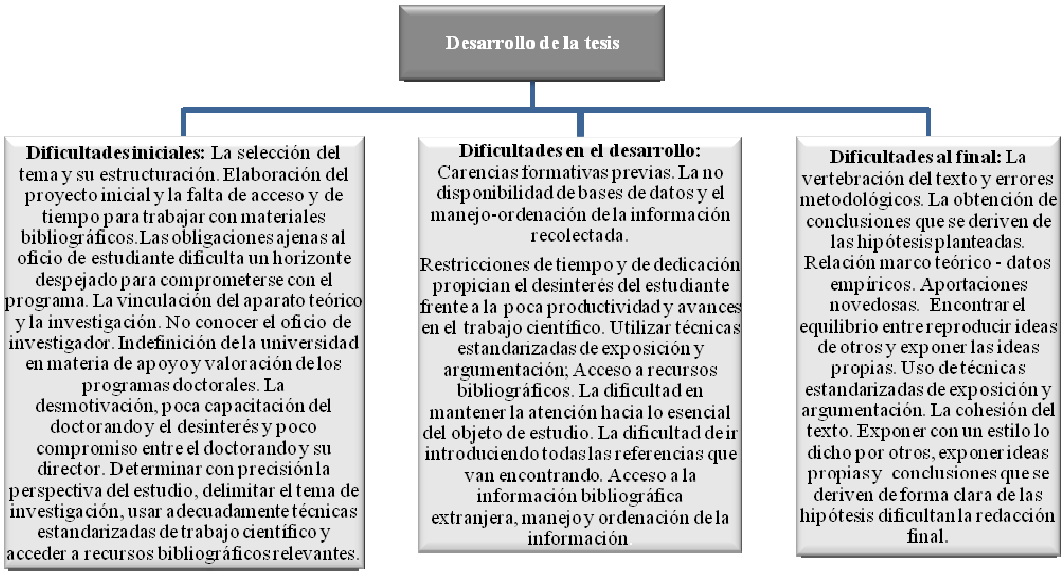
Esquema No. 5.2



Los directores de tesis de los tres programas han presentado coincidencias en cuanto a la pertinencia de los cursos y a lo interesante de los contenidos. Han expresado que los cursos además de ser esenciales para la elaboración de la tesis doctoral permiten al estudiante profundizar sobre los conocimientos específicos de su área.

El esquema No. 5.3, presenta una interesante síntesis que orienta sobre las dificultades en el tránsito que en promedio de 4 años recorren los doctorandos en las fases iniciales, de desarrollo y en la etapa final.

Esquema No. 5.3



Las numerosas dificultades enfrentadas por los doctorandos de los tres programas, nos permite comentar los siguientes aspectos, la causa de los retrasos de acuerdo a los directores se debe a: carencias formativas anteriores, falta de tiempo y de dedicación; desmotivación de los doctorandos, falta de material bibliográfico idóneo; la interacción con el director de tesis afectada por la distancia; selección del tema y su estructuración. Otras situaciones de retraso son la falta de disciplina y de tiempo dedicado a la tesis por parte del doctorando así como la falta de comunicación y control periódico por parte del director.

Visto como un sistema, la situación es un poco compleja. Las características de los programas de doctorados “in situ” y la política académica de las autoridades de la universidad de acogida, dejan entrever indefinición en las ejecutorias que deben ser apoyadas, además de la poca comprensión de los convenios y el cumplimiento a medias de los compromisos asumidos.

Las facultades y las escuelas deben asumir operativamente, a través de los coordinadores nacionales, un plan de acompañamiento junto a los coordinadores de la universidad ofertante, cuyo rol principal entre muchos otros debe ser comunicar las actividades y tareas pertinentes y oportunas, es decir debe haber sintonía entre todos los compromisarios con el programa. Esto pudiera permitir la discusión objetiva de todas las debilidades que hoy retrancan el desarrollo de las tesis doctorales.

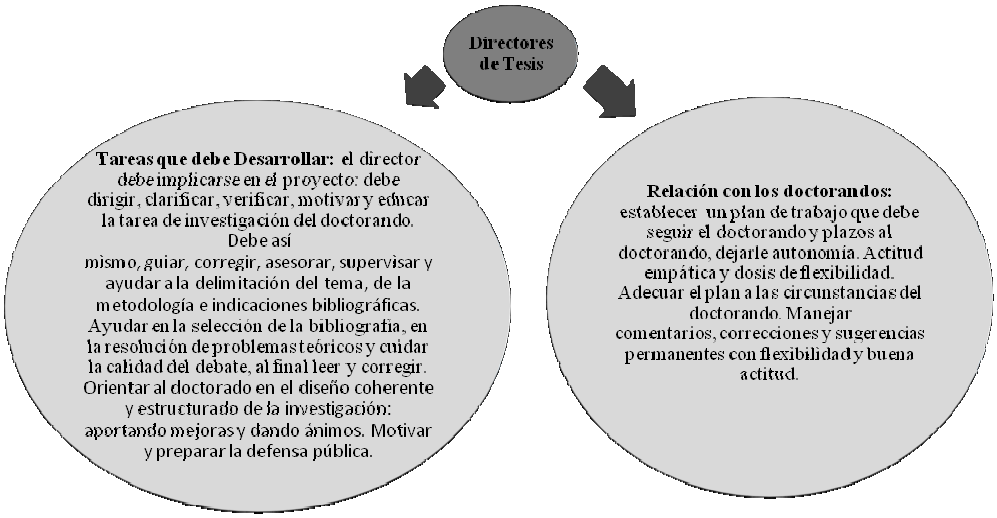
En el caso que nos ocupa, todo indica que no se han realizado reuniones formales, con acuerdos escritos, ni discusión de documentos del proceso mismo de formación doctoral, entre profesores y coordinadores. Esto sin dudas, es insumo de los inconvenientes en el desarrollo de las tesis doctorales.

Recordemos que tanto estudiantes como profesores de los tres programas han insistido sobre la indefinición de los criterios de selección, dificultades con la información y comunicación de parte de los coordinadores, entre otras cosas.

Sin embargo, no podemos como decía al inicio, sustraernos de la realidad dominicana en el campo de la educación. Es conocido que nuestro contexto tiene precariedades de forma y fondo. Las deficiencias y carencias del sistema educativo, a nivel en este caso de la educación superior son palpables en los talentos humanos, profesores y estudiantes.

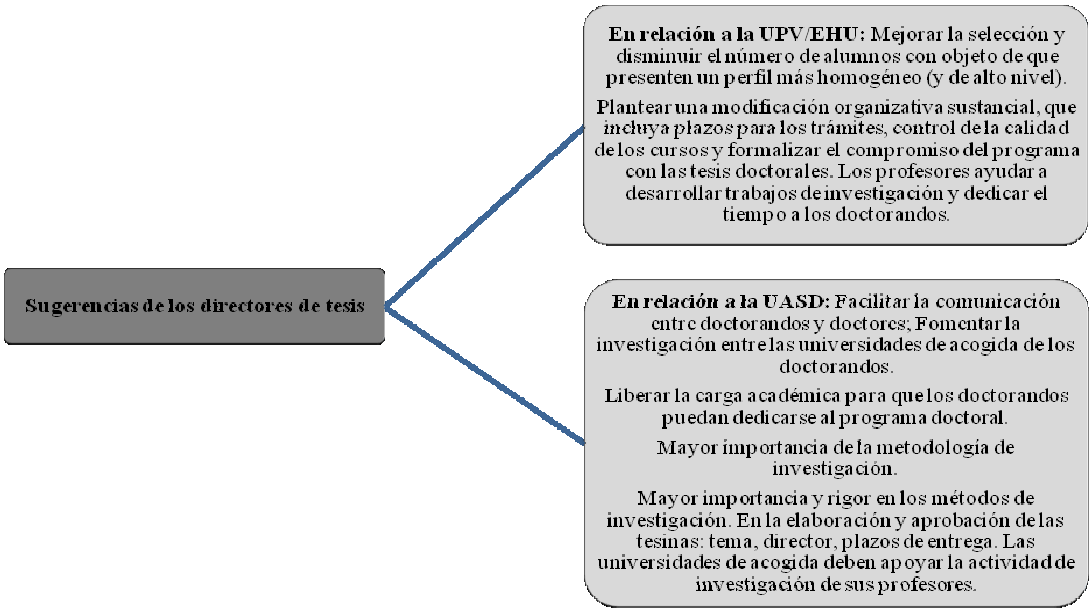
El esquema No. 5.4, explica sintéticamente las tareas que ejecutan los directores de tesis en su vinculación con los doctorandos, de acuerdo a su opinión.

Esquema No. 5.4



En el esquema No. 5.5, los directores de tesis han sido muy específicos en relación a las sugerencias para mejorar los diferentes procesos al interior de las dos universidades, la ofertante, la UPV/EHU y la de acogida, la UASD.

Esquema No. 5.5



Las sugerencias para los coordinadores y autoridades responsables de los tres programas de las dos instituciones son: mayor dedicación de los coordinadores que le permita mejorar la preselección de los candidatos; la coordinación del contacto entre profesores y estudiantes; observar el cumplimiento del calendario docente y de los contenidos que imparten los profesores. Los directores de tesis han sido certeros al importantizar la selección de los alumnos y la diminución de la cantidad de los mismos y en cuanto a los profesores han insistido que debe ser fortalecido el compromiso de ellos con el programa.

En este caso la universidad de acogida, padece el insuficiente apoyo de las autoridades en la formación de los doctores, lo que promueve un círculo, que se traduce en falta de: infraestructuras, ambiente de investigación, bancos bibliográficos y medios informáticos, entre otros recursos.

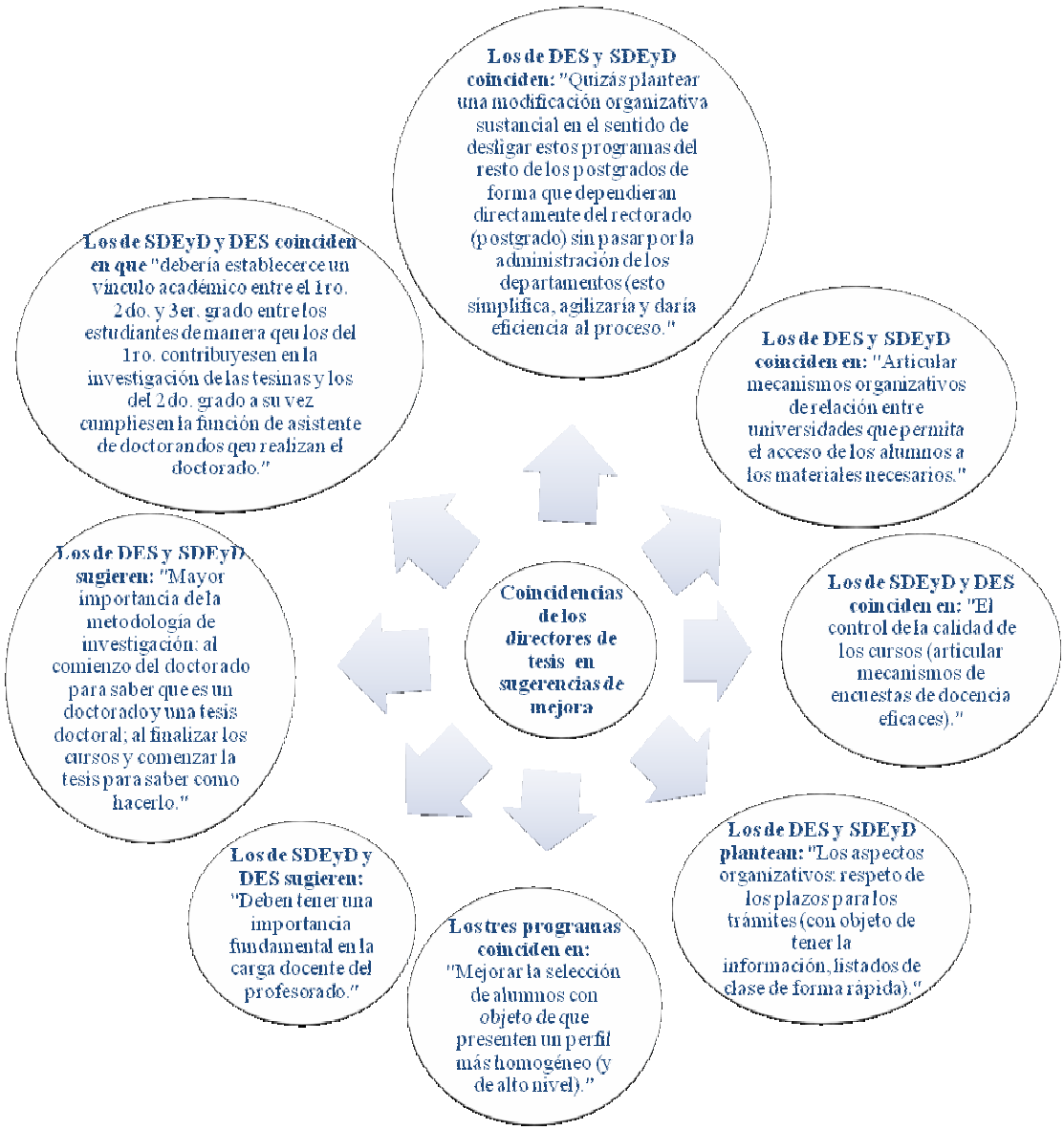
El círculo continúa con la carga académica que llevan la mayoría de los doctorandos quienes a la vez que son estudiantes, deben dedicar muchas horas como docentes de grado., para resolver sus condiciones materiales de existencia.

Por último, las carencias estructurales y esenciales que traemos por las mismas condiciones del entorno y del sistema educativo donde crecimos y la propia cultura de estar en desacuerdo con la evaluación y la calidad, completa el círculo. En fin todas las situaciones identificadas por estas audiencias son reales y objetivas, retratan el Contexto Dominicano de la Educación Superior, en ese sentido planteamos que para ser superadas debe darse una voluntad de tipo holístico, donde se asuman los compromisos.

Otras sugerencias dirigidas al coordinador y a los administrativos de las dos instituciones en los aspectos organizativos deben ser observadas, respeto de los plazos para los trámites, control de la calidad de los cursos y desarrollo de mecanismos de coordinación para la dotación de todo tipo de recursos. En nuestra opinión estas sugerencias son vitales para el desarrollo armónico y la calidad del programa.

En el siguiente esquema se observan las coincidencias entre los directores de tesis. Se ha comentado siguiendo el orden de las manecillas del reloj, las coincidencias de mayor relevancia de parte de los directores de tesis.

Esquema No. 5.6
Coincidencias de los directores de tesis de los tres programas en sugerencias de mejora



Estas sugerencias están orientadas, como se puede observar, a retomar la gestión, desarrollar estrategias para organizar y hacer eficiente sustantivamente los programas de acuerdo a la opinión de los directores de DES y SDED.

Se está planteando resolver la falta de recurso y el acceso a bibliografía a través de una efectiva coordinación entre las universidades comprometidas con estos programas doctorales.

Otros elementos que deben ser discutidos formalmente por los coordinadores y directores de tesis son la calidad del programa y como debe aplicarse el sistema de evaluación.

Se tocan aspectos fundamentales en torno a la necesidad de cambiar los métodos de selección para los ingresantes a los programas de formación doctoral lo cual es una importante coincidencia entre los directores de tesis.

Otros aspectos de observar son los que refieren una ausencia sobre los contenidos de la metodología de investigación y las informaciones necesarias para la elaboración de la investigación final.

Nos parece interesante el trabajo en equipo que se plantea en esta última sugerencia. Esta modalidad asegura una interacción importante entre los doctorandos que propiciarían una integración y fortalecimiento de los productos de investigación a partir de las tesis doctorales. Es posible que este mecanismo de colaboración agilice y disminuya el tiempo promedio de entrega de las tesis.

Reiteramos que es de suma importancia que los responsables de los programas valoren estas sugerencias para su posterior aplicación.

5.2.3 Síntesis comparativa de las entrevistas a doctorandos, doctores, y directores de tesis

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas de los doctorandos/doctores junto a los resultados de los directores de tesis para que se puedan visualizar y comparar los

contenidos de sus respuestas. En el Anexo VIII se muestran las matrices del 5.1 al 5.4 para mayor detalle.

5.2.3.1 Análisis por Programa

En cuanto al Programa DES.

Las mayores coincidencias se observan en el aspecto de los cursos y su organización: los mecanismos de coordinación y logística que debieran ser fortalecidos en la institución de acogida por la cierta desorganización que es observada.

En los contenidos que son relevantes para la tesis, coinciden en que son pertinentes y de valor científico interesante.

En el desarrollo de la tesis las mayores coincidencias: el promedio de 4 años de duración para elaborarla y la falta de disponibilidad de datos, de tiempo y dedicación al trabajo científico.

En cuanto a la causa de los retrasos coinciden en la falta de dedicación y de motivación de los doctorandos para la investigación.

En las dificultades para desarrollar la tesis las más importantes divergencias se presentan a continuación.

Los directores observan como fundamental el desconocimiento del oficio como investigador y las obligaciones ajenas al oficio de estudiante. Estos dos aspectos se vinculan a lo expresado por los doctorandos, dificultades en la búsqueda de información y de la operatividad del trabajo de campo, a la par de necesitar mayor asesoramiento y de financiación nos orienta a situaciones de índole estructural, no observadas en la planeación de estas formaciones.

Las divergencias más importantes:

Los doctorandos señalan que solo algunos cursos fueron relevantes para la tesis, mientras que los directores afirman que todos los cursos fueron relevantes para la tesis.

En consejos a estudiante, es interesante que los directores dan una mirada a lo más general: esta tarea de investigación debe estar *bajo la dirección de un buen director… y en una Universidad comprometida con los doctores*. Mientras los doctorandos enfocan elementos importantes, pero particulares… sobre el tiempo y sobre el compromiso responsable.

En cuanto al Programa FMG.

Las opiniones coincidentes se concentran en los cursos, ambas audiencias lo consideran excelentes, esenciales y relevantes para la tesis doctoral.

En cuanto al desarrollo de la tesis, las más destacadas coincidencias se observan en la elaboración del planteamiento del problema y los métodos, como lo expresan los directores… *determinar con precisión la perspectiva del estudio y utilizar adecuadamente las técnicas estandarizadas de trabajo científico*.

En la fase final, las principales dificultades se observan en la cohesión del texto según dicen los directores, y en la coherencia entre capítulos y presentación de resultados, señalan los doctorandos.

En cuanto a las Sugerencias de Mejora han expresado ambas audiencias, que la coordinación debe asumir su rol, esto es implicarse más. Mientras las divergencias son en torno a la Valoración Global del Programa. Los Directores valoran el programa como “regular”, mientras los doctorandos dicen es “excelente”.

En cuanto al programa SDED.

Las coincidencias identificadas de estos doctorandos y directores se refieren a la oferta de los cursos como excelente y adecuada. Consideran además que los cursos son relevantes para la tesis doctoral. Expresan un promedio 3-4 años para realizar la tesis.

En consejos a estudiantes, ambos, directores y doctorandos mencionan la organización y exigencias del tiempo y rigor de un programa doctoral. Lo que es lo mismo… *la dedicación firme y decidida al programa* como consejo de los doctorandos a los nuevos estudiantes. El asumir estas sugerencias les permitirá ser exitosos en su doctorado.

Las divergencias identificadas se circunscriben al desarrollo de la tesis y la causa de los retrasos: los doctorandos afirman que no disponen del tiempo (esto los atrasa en la tesis) por las múltiples obligaciones en las que se comprometen. En cambio los directores de tesis refiriéndose a los doctorandos expresan *la poca interacción con su director.*

Otra cuestión en la que disienten los doctorandos de los directores es en las dificultades en la fase inicial: ellos hablan de la limitación de recursos financieros y de la comunicación con los coordinadores. Mientras los directores expresan que se debe *a la desmotivación, poca capacitación del doctorando y el desinterés, además agregan poco compromiso entre el doctorando y su director.*

En la relación entre los directores de tesis y doctorandos se identifica algunos discursos, los doctorandos expresan que *la relación es muy buena cuando es personal, pero se quejan de que es escasa por internet, los directores no responden a las demandas escritas.*

Entre tanto los directores afirman lo contrario, *el establecimiento de comentarios, correcciones y sugerencias permanentes con flexibilidad y buena actitud,* es la forma como ellos se relacionan con los doctorandos.

En la valoración global del programa para los doctorandos el programa es excelente, mientras para los directores la oferta es buena en cuanto a su contenido y organización.

5.2.3.2 Análisis conjunto

A continuación exponemos las confluencias y divergencias más importantes que aparecen entre el colectivo de profesores de los programas (Directores de Tesis) y el colectivo de estudiantes (doctorandos y doctores).

Las coincidencias identificadas de los doctorandos y directores se ubican en que los cursos -la oferta- expresan es excelente y adecuada. Los cursos son relevantes para la tesis doctoral y entienden como promedio 4 años para realizar la tesis.

En consejos a estudiantes se observa que directores y doctorandos orientan la organización y exigencias del tiempo y rigor de un programa doctoral. Expresan … *la dedicación firme y decidida al programa* consejo de los doctorandos, a los nuevos estudiantes.

Las divergencias identificadas se circunscriben al desarrollo de la tesis y la causa de los retrasos.

Los doctorandos afirman que no disponen del tiempo (esto los atrasa en la tesis) por las múltiples obligaciones en las que se comprometen. En cambio los directores de tesis refiriéndose a los doctorandos expresan *la poca interacción con su director.*

Otra cuestión en la que disienten los doctorandos de los directores es en las dificultades en la fase inicial. Ellos hablan de la limitación de recursos financieros y de la comunicación con los coordinadores. Mientras los directores dicen que se debe *a la desmotivación, poca*

capacitación del doctorando y el desinterés, además agregan *poco compromiso entre el doctorando y su director.*

En el caso de los problemas de tipo personal de los doctorandos y las variadas situaciones que enfrentan, los profesores y directores han mencionado la carga que supone para los estudiantes ser docente a tiempo completo y simultáneamente dedicarse a su formación doctoral.

Las diferentes situaciones señaladas por los estudiantes de DES y SDED guardan bastante similitud con las identificadas por De Miguel (2010). Asimismo existen coincidencias entre los doctorandos y directores de tesis, en cuanto a las principales dificultades enfrentadas por los doctorandos, relacionadas con la investigación científica y las planteadas por este autor.

En la fase de investigación, estos autores (Villar, 1998; Torralba y otros 2003) parafraseadas por De Miguel (2006) han identificado algunos problemas fundamentales que coinciden en su mayoría con los aspectos señalados por los directores de tesis y los doctorandos del estudio nuestro (UASD): dificultad para definir el marco del problema, debilidades de carácter metodológico y de tipo organizativo, todo lo anterior acompañado al escaso dominio de las herramientas y la falta de habilidades suficientes.

Las otras situaciones que se convierten en un serio problema para el avance en la fase de desarrollo de las tesis están vinculadas a la baja dotación, disponibilidad y acceso a recursos bibliográficos y técnicos. Otros aspectos vitales se refieren a la carencia de grupos de investigación y la falta de modelos concretos para orientar la actividad investigadora.

Los problemas identificados por De Miguel (1997) y Valcárcel (2002), son la falta de dedicación de los alumnos al programa probablemente por la situación de orden interno, como el cómputo de estas enseñanzas en su carga docente. Coincidiendo con los resultados de

nuestro estudio están la falta de medios y recursos de investigación disponibles y los espacios de comunicación entre el profesorado que de acuerdo a ellos no se dan en forma regular.

En conclusión, De Miguel (2010) y otros, constataron en sus revisiones que existe más insatisfacción que satisfacción entre los implicados en la fase de formación como doctores.

En la relación entre los directores de tesis y doctorandos se identifica algunos comentarios, los doctorandos expresan que… *la relación es muy buena cuando es personal, pero se quejan que es escasa por internet, los directores no responden a las demandas escritas.*

Mientras los directores afirman lo contrario, *el establecimiento de comentarios, correcciones y sugerencias permanentes con flexibilidad y buena actitud es la forma de relacionarse con sus doctorandos.*

En la valoración global los doctorandos perciben el programa como excelente. Para los directores la oferta es buena en el contenido y en la organización.

5.2.4 Informe de los coordinadores de los programas

La opinión de los coordinadores destaca claramente que el principal objetivo de los programas de doctorado es la formación para la investigación científica, y la formación docente universitaria. La formación profesional no la visualizan como propósito de estos estudios. Pueden observar en el Anexo VII las opiniones de cada uno de los coordinadores.

Sobre la cuestión de recursos e infraestructura se observa que la dotación de equipos informáticos ha sido precaria, tampoco hay claridad sobre los espacios físicos, todo indica no hay suficientes ni confortables.

Las respuestas de los coordinadores sobre este tópico son contradictorias entre los de la UPV/EHU y la UASD.

En cuanto al grado de especialización de los profesores implicados en el desarrollo de los programas doctorales, la opinión de los cinco coordinadores es coincidente, la califican de muy alto. Calificaron muy buena tanto la asistencia como el grado de cumplimiento de funciones. El prestigio académico del profesorado en la comunidad científica lo valoran de muy bueno.

Si se refieren a la cobertura de los objetivos planteados en el programa los coordinadores por la UASD expresan que fue total, mientras que los coordinadores de la UPV/EHU la califican de satisfactoria. Mientras que la valoración del grado de especialización alcanzado por los y las estudiantes en los programas, los coordinadores la consideran alta.

En cuanto a la valoración de los resultados y los recursos disponibles para el desarrollo de los tres programas, las opiniones son coincidentes como muy buenas. Respecto de la no existencia de infraestructura y recursos materiales adecuados para el doctorado y el desarrollo del programa, los coordinadores de programas opinaron: los dos coordinadores por la UASD y el coordinador del programa Filosofía en un Mundo Global expresaron que no existen despachos, ni lugares de reunión, ni espacio para trabajo en grupo. No se cuenta con equipos informáticos ni con laboratorios. Mientras las opiniones de los coordinadores de los programas de SDED y DES difieren de los de FMG, expresaron que se dispone de lugares de reunión y de trabajo en grupo. Afirman que existen equipos informáticos y despachos.

La respuesta relacionada con la valoración de los recursos materiales de acuerdo a los coordinadores por la UASD de los programas SDED y DES, ha sido de “muy bueno”, mientras que los tres coordinadores de la UPV/EHU dicen que “buenos”.

En relación al objetivo de las reuniones entre el profesorado se mencionó encuentros para diseñar programa, planear el contenido de los cursos, coordinar metodología de trabajo;

establecer criterios de evaluación, unificación de exigencias y el seguimiento de programas. Hubo opiniones coincidentes en que se realizaron reuniones para comunicarse entre los coordinadores y los profesores de los tres programas y para la jornada de la valoración de la suficiencia investigadora, en opinión de los de UPV/EHU. En el caso de los coordinadores por la UASD mencionan las reuniones para coordinar el método de trabajo y para evaluar la suficiencia investigadora.

La valoración global sobre los tres programas de doctorado en opinión de dos coordinadores de la UPV y los dos de la UASD es de muy buena.

En síntesis, los elementos más importantes a señalar por los coordinadores de los Programas han sido los siguientes.

Los cinco coordinadores han externado sus opiniones sobre el programa y sus componentes. Esto es, su valoración sobre cursos, contenidos y objetivos. Comentan las bondades del programa para la formación de investigadores, para formar docentes universitarios y con menor alcance fortalece el área profesional. Confirman que el programa era de actualidad científica e interés social.

La perspectiva de empleo del alumnado para los coordinadores de FMG y SDED son muy buenas, consideran que existe gran demanda para trabajos relacionados con el tema, mientras que los de DES no respondieron a ese criterio.

Sobre la valoración de información previa elaborada sobre el programa y los cursos, coinciden en que es muy buena. En cuanto a la difusión de la información, los de FMG y SDED opinan que es extensa y adecuada. Los de DES opinan es escasa.

Los criterios de selección de alumnos de acuerdo a los coordinadores consultados se centran en presentar titulación y expediente académico y trabajos previos sobre el tema doctoral. Son criterios muy selectivos para algunos coordinadores y suficientes para otros.

En cuanto a las diferentes valoraciones sobre los conocimientos de los y las estudiantes, su formación previa, opinan que ha sido muy bueno el aprovechamiento.

La calificación global del profesorado en cuanto a la especialización en el tema, su asistencia y cumplimiento y el prestigio académico de los profesores en la comunidad científica lo catalogan como muy bueno.

En cuanto a la existencia de infraestructura y recursos materiales adecuados para el desarrollo de los programas, los coordinadores de la UASD coinciden en que no hay despachos, lugares de reunión o trabajo en grupo, ni equipos informáticos, así como tampoco laboratorios. Sin embargo, los comentarios de los coordinadores por la UPV/EHU: DES dice tener lugares de reunión o para el trabajo en grupo, y equipos informáticos; mientras que el coordinador de SDED cuenta con despachos, lugares de reunión y trabajo en grupo, equipos informáticos y laboratorios.

Califican de bueno a muy bueno los recursos materiales disponibles para el desarrollo del programa. En cuanto al presupuesto del programa de doctorado, afirman que se invierte en profesores visitantes y en material bibliográfico, ayudas a investigaciones de los doctorandos y subvenciones a los profesores y directores de tesis de los programas.

Los coordinadores coinciden en que la cobertura de los objetivos planteados en el programa es total y en que el grado de especialización alcanzado por los alumnos es alto.

En torno al propósito de las reuniones entre el profesorado, comentan que se llevaron a cabo para diseñar el programa, planificar el contenido de los cursos, coordinar la metodología de trabajo, establecer criterios de evaluación de los cursos, realizar un seguimiento de la marcha del programa. Otros encuentros se realizaron para unificar exigencias en los trabajos de investigación y evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos. Sin embargo, uno de los coordinadores hace la salvedad de que no se reunieron para diseñar el programa ni para planificar el contenido de los cursos.

La valoración global del desarrollo del programa, según los coordinadores es muy bueno, excepto uno que lo valora como bueno.

Los comentarios adicionales son presentados en esta parte final. De acuerdo a los coordinadores una debilidad es que no contamos con la bibliografía necesaria. Es conocido que los programas de doctorado impartidos en R.D. invierten la mayor parte del presupuesto en gastos de estancia y pensión alimenticia de los profesores de la universidad ofertante, de manera que se necesita mayores aportes económicos.

Tras la finalización de los cursos de doctorado los alumnos pueden disfrutar de las becas que el propio programa concede para permanecer entre 1 y 3 meses en la Universidad del País Vasco. Durante esta estancia los alumnos realizan las consultas en las bibliotecas de la propia Universidad y de los centros de investigaciones españoles, por tanto los alumnos tienen acceso a bibliografía de la máxima calidad, en opinión del coordinador del programa FMG.

Otro comentario es disminuir horas de docencias (doctorandos/profesores). El colectivo de profesores del doctorado tiene publicados tres libros relacionados con el programa de FMG.

5.2.5 Informe del Personal Administrativo de los programas

El personal administrativo de la UPV/EHU enfocó sus apreciaciones en los plazos para iniciar los procesos de los programas. Sugieren que se asuma con responsabilidad el cumplimiento de los plazos, para que todas las etapas del proceso se cumplan conforme a la programación de la Universidad ofertante.

En cuanto a la dotación de recursos de infraestructura y bibliográficos, los servidores administrativos de la UPV/EHU dijeron no tener conocimiento de la disponibilidad de los mismos, mientras que en ese mismo aspecto tuvimos una respuesta de la asistente administrativa del programa SDED, quien expresó que había insuficiente asignación de aulas y pobres condiciones para la investigación.

Las informantes de la UPV/EHU identificaron debilidad en la coordinación administrativo-financiera, que lleva a juzgarla ineficaz y en ese sentido han sugerido que ese aspecto sea mejorado. Asimismo confirman la importancia fundamental de estos programas en estos tiempos de internacionalización. Existe una permanente movilidad de profesores y directores de tesis y se cumple la realización de las estancias para los doctorandos al visitar e interaccionar en la Universidad del País Vasco.

Particularmente la informante de la UASD destacó la utilidad de la formación doctoral para el fortalecimiento y actualización en el desempeño de jueces y fiscales del sistema judicial, en el contexto de la realidad social dominicana.

El personal consultado, de ambas instituciones, se quejó de la falta de información, las dificultades de la comunicación que debe fluir entre los coordinadores y los aspirantes a ingresar a los programas doctorales. Debido a esto, el proceso de matriculación se trastorna, lo que genera incumplimiento de los plazos establecidos.

5.2.6 Entrevista de Autoridades relacionadas con los programas UPV/EHU

A. Coordinador RED de Doctorados

El coordinador de la Red de doctorados ha realizado un conversatorio sobre la trayectoria histórica del proyecto de formación doctoral a nivel de Latinoamérica.

La Universidad del País Vasco, a partir de una primera experiencia que se puso en marcha en 1997 a través de un acuerdo de colaboración entre su Facultad de Derecho y la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos de Mayagüez-Puerto Rico, viene impulsando una intensa actividad en el campo de la docencia de tercer ciclo a través de la impartición de programas de doctorado en una serie de Universidades de América Latina y en distintas disciplinas académicas. Unas actividades que nacen con una intencionalidad perfectamente definida de constituir un mecanismo fundamental para el impulso de la actividad de investigación en las Universidades con las que colaboramos.

No se nos oculta que las universidades latinoamericanas tienen, con carácter general y salvando evidentes excepciones, unas enormes carencias en materia de investigación, de manera que la misión esencial que estarían cumpliendo los programas de doctorado que tenemos en marcha no sería otra que la de dar los primeros pasos para hacer frente a esta carencia. Son universidades en las que no existe dinámica de investigación relevante a la par que tienen una conciencia clara de que sólo a través de desarrollo de capacidades en este ámbito podrán llevar a cabo el papel que les corresponde en el proceso de su país.

Es alrededor de este objetivo de impulso de la actividad de investigación en los contextos universitarios con los que colaboramos, de ahí que sea el profesorado de dichos centros quien ha tenido prioridad para la participación en los programas, en torno al que se articula nuestra colaboración con estas universidades. Un proyecto que desarrollamos tratando de aunar los esfuerzos, tanto de nuestra Universidad como de las Universidades convenidas, así como de las autoridades nacionales y regionales de los países de acogida.

Debemos añadir que un elemento importante para la explicación del éxito obtenido con las sucesivas ediciones del programa viene determinado por el apoyo entusiasta que hemos observado en todos los estamentos implicados en nuestra tarea de los países de acogida y particularmente en sus autoridades, tanto nacionales como locales.

Los programas que se ofertan en cada una de las materias son punteros, que se construyen en torno al análisis de aspectos centrales, tanto desde el punto de vista teórico, como de interés práctico para las comunidades a las que van dirigidos y cuenta con un plantel de profesorado marcado, como lo pone de manifiesto la composición de las ofertas de los cursos, por la excelencia en cada una de sus especialidades.

Se plantean con la misma metodología con la que se desarrollan los programas que impartimos en nuestras propias facultades. A medida que los programas avanzan y se consolidan en cada uno de los destinos en que se implementan observamos que se van

consolidando no solamente comunidades científicas en cada una de las universidades, sino una verdadera red de investigadores con un perfil acorde a los tiempos que Latinoamérica está llamada a vivir, que abarca, de norte a sur, prácticamente la totalidad del cono sur americano, y que tiene a nuestra Universidad como referente, que, por ello, permite además, en muchos casos, abordar temas de interés común con enfoques variados que tienen como fin último el desarrollo humano sostenible.

Coincide con otros entrevistados con el tema de la internacionalización, en ese sentido, dice que la vocación del Programa es continuar con el proceso de internacionalización, en la medida en que existe, fruto de los resultados que se van observando en los programas ya concluidos, un interés claro por parte de distintas universidades latinoamericanas por continuar con esta relación académica "inter pares".

Es obvio, no obstante, que será nuestra propia Universidad, en una relación de lealtad y respeto con todas y cada una de las universidades que conforman la red Latinoamericana de Másteres y Doctorados, la que decida el futuro y, por tanto, determine el tamaño óptimo que debe alcanzar este proyecto doctoral internacional.

B. Vicerrectora de Ordenación Académica

La vicerrectora de ordenación ha completado unas preguntas desde su compromiso al frente de los programas de 3er nivel.

La funcionaria conocía el proyecto de formación desde sus inicios. La razón fundamental de avance del mismo está relacionada a la convicción del Rector de la época (finales década 90) acompañado de la voluntad de un grupo de académicos de alto prestigio.

La experiencia que comenta desde su primer contacto con la UASD, es una realidad social y una universidad muy diferente a la del País Vasco. Esto es, unos alumnos diferentes en edad y compatibilizado doctorado y trabajo.

En estos siete años verbaliza ha visto crecer a la UASD en infraestructura, bibliotecas, campus.

El proceso de formación ya con ediciones en los 4 programas que iniciaron hace años. En todo este tiempo la relación ha pasado de ser de dirección y tutela por la UPV/EHU a compartir docencia en másteres con los doctores que ya se han formado.

Si no se entiende la universidad in investigación, menos se entendería la investigación en la universidad sin la formación de doctores, el doctorado es cebador, catalizador de los grupos de investigación, obliga a directores a mantener en permanente actualización de conocimiento, y de bibliografía y corrientes de pensamiento y mantiene la reflexión, el contraste y el debate.

Esta funcionaria importantiza esta formación doctoral y expresa que se puede investigar sin hacer formación de doctores, pero esta investigación perderá la "frescura" del novel que arriesga con menos reparos a lo establecido. Por lo tanto, siempre que hay doctorandos, hay mayor garantía de innovación. La universidad debe formar doctores, para la sociedad por supuesto, pero también para la propia institución.

Finalmente, se refiere a que la creación de la Red Latinoamericana de Doctorados está siendo un laboratorio para el estudio del conocimiento latinoamericano y comenta que los congresos en la UASD, en Cuzco y próximamente en Morelia, se han convertido en un modelo de "doctorales", sirviendo de laboratorio de investigación para nuestro profesorado. Y no solo ha supuesto indicadores de internacionalización, sino también la oportunidad de abrir fronteras intelectuales para nuestros investigadores.

5.3 Puntos fuertes y puntos débiles de los Programas

En este apartado se presentan una relación de puntos fuertes, y puntos débiles analizada a partir de las preguntas abiertas de los cuestionarios. En la primera parte se muestra la opinión de los estudiantes y doctorandos del programa Dimensiones Económicas y Sociales, organizadas por las dimensiones: objetivos y contenidos del programa; realización y metodología y utilidad del programa. A continuación se desarrollan las opiniones de los programas FMG y SDED. Para los fines de lugar, en el Anexo XI se encuentran las matrices que se utilizaron para recolectar estas informaciones.

5.3.1 De los estudiantes y doctorandos

Los puntos fuertes y puntos débiles de los estudiantes de DES en cuanto a diseño, metodología y utilidad del programa, se presentan a continuación.

Puntos fuertes DES

En la dimensión diseño del programa, se destaca que el programa es de fundamental importancia en lo relativo a la parte investigativa, debido a que este nos permite sistematizar y desarrollar con rigor científico una investigación sobre la problemática elegida. Estos estudiantes han reconocido que el programa es de gran importancia para los profesores del ámbito de las ciencias sociales, han afirmado que el mismo aporta una relevante bibliografía clásica y contemporánea, sobre teoría social. Además en término filosófico es de singular importancia, dada la enorme deficiencia que en este campo del conocimiento tenemos profesionales, incluidos los de las ciencias sociales en el país. Esta fortaleza confirma la pertinencia de esta formación por la debilidad en el área de filosofía identificada por los estudiantes de filosofía.

Puntos débiles DES

En honor a la verdad hay que señalar que las principales debilidades identificadas por los estudiantes la han centrado en aspectos de tipo académico-administrativo.

Las coordinaciones y los procedimientos en cuanto a la selección de los participantes a ingresar en el programa no fueron realizadas con criterios definidos, en ese sentido los consultados señalaron falta de rigurosidad en la depuración a los integrantes al programa. Falta de contacto previo al curso entre participantes y profesor. Otro aspecto preocupante de acuerdo a los estudiantes es la falta de rigor académico en el programa, en el sentido de mayor material de lectura, discusión de temas de actualidad y rigurosidad en cuanto a la evaluación de los contenidos aprendidos.

La Universidad de acogida debe tener una política clara en relación al personal docente y la formación de 3er ciclo, en ese sentido los estudiantes y doctorandos han planteado una debilidad muy notoria en cuanto al sistema docente, que como el de la UASD, carga con 40 horas a sus profesores; si a ello se le agrega que algunos trabajan fuera de la UASD, se complica y se hace insostenible finalizar el programa.

Los doctorandos de DES solo identificaron puntos débiles, han confirmado que los fallos organizativo-logísticos se constituyen en factores que afectan la calidad del curso. Han manejado una posición crítica en cuanto a la selección de los ingresantes al programa identificando la heterogeneidad y desniveles en la participación y aportación de los doctorandos. Por igual, que el tema financiero impide tener un mejor rendimiento, dado que no se pueden dedicar por entero a esta actividad, las ocupaciones les arropan y el esfuerzo que deben realizar es extraordinario. En esta cuestión los responsables de impartir el programa tienen que desarrollar las acciones de lugar para otorgar licencias a los estudiantes del programa.

5.3.2 De los profesores y directores de tesis

Los puntos fuertes y puntos débiles de los profesores por programas se presentan a continuación. Iniciamos con las opiniones del programa DES, a seguidas los del FMG y finalizamos con SDED.

DES Puntos fuertes

Hay opiniones muy favorables sobre la labor del profesorado, y se puede señalar que: los objetivos formales son correctos y están bien elaborados. Los objetivos y contenidos del programa resultan adecuados, además de que la metodología está bien instrumentalizada.

Puntos débiles

Pero no todo ha sido como se desea, pues también salieron a relucir factores de debilidad tales como que los objetivos y contenidos son algo reiterativos, poco prácticos y excesivamente escolares, asimismo la secuenciación de los cursos no ha sido adecuada. Otra situación preocupante es la falta de tiempo de los alumnos. La ausencia de medidas claras por parte de la Universidad ofertante para fomentar los doctorados y la carencia de políticas de investigación en las universidades de referencia junto a la falta de formación inicial de muchos doctorandos han sido aspectos identificados como debilidades. En cuanto al desarrollo del programa y posterior a este, en relación a los objetivos se quejan de la falta de revisión y actualización de los mismos, cada vez que el programa se inicia nuevamente. Señalan además la débil coordinación de los contenidos entre los diferentes cursos y han criticado que el grado de cumplimiento de los objetivos no fue satisfactorio. De igual modo deploraron las condiciones objetivas en las que se desarrolló el programa, ya por la falta de recursos y medios necesarios para la realización de trabajos de investigación, o por la falta de dotaciones suficientes para desarrollar el programa satisfactoriamente. Por otra parte, han sido críticos en cuanto a la duración de las sesiones de clase, y mencionan la falta de cooperación y buena comunicación entre los profesores, y en cuanto a los temas afirman que no fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas. De acuerdo a los consultados no se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en los diferentes cursos. Por otra parte estos profesores y directores de tesis han coincidido en el bajo nivel de preparación científica

del alumnado y han considerado insuficiente la utilidad del contenido del curso para la formación de los alumnos como investigadores.

SDED Puntos fuertes

Los directores de tesis del programa Dimensiones Económicas y Sociales presentaron sus opiniones arrojando sus valoraciones algunas de las cuales pueden ser vistas como puntos fuertes en relación a los aspectos: la oferta de cursos y valoración de contenidos. En tanto que también observaron debilidades en relación al desarrollo de la tesis de parte de los doctorandos. Es importante agregar como fortaleza del programa los cursos, son claves para el desarrollo de la tesis doctoral.

Puntos débiles

Y desde luego que no hemos de obviar los señalamientos negativos que resultan puntos débiles, tales como: la poca disponibilidad de tiempo y falta de dedicación. Falta de material bibliográfico idóneo. Falta interacción con el director, marcada por la distancia. Dificultad en la elección de la vía correcta de orientación de la investigación a partir de la abundancia de información que en ese momento se tiene. Desorientación en la obtención de conclusiones que se deriven de forma clara de las hipótesis planteadas y del discurso concluido. Dificultad con la relación al marco teórico/datos empíricos. Indefinición de la universidad en materia de apoyo a los doctorandos. Finalmente las carencias formativas previas de los estudiantes que a la par de la indefinición del problema, errores metodológicos y la deficiencia en exponer con un estilo y discurso personal lo dicho por otros, resta calidad a estos programas.

FMG Puntos fuertes

Halagadoras fueron las respuestas de los consultados del programa FMG en el sentido que los objetivos del programa se han cumplido. La metodología utilizada en el curso es adecuada. El curso es útil para el desarrollo de la tesis doctoral, objetivo final. Han confirmado que la temática del programa permite poner a disposición de los alumnos instrumentos para realizar el acontecer actual del pasado. Enfatizan que el desarrollo de la propia temática está ayudando a cumplir ese objetivo pedagógico ya que cada vez son más disciplinas científicas las que

participan en ese desarrollo. Esto es importante teniendo en cuenta el variado origen disciplinar del alumnado.

Puntos débiles

En cambio, se encontraron insuficiencias y debilidades. Se citaron las siguientes: poca coordinación con los profesores, para la estructuración de los objetivos. Baja participación y poco interés de parte de los estudiantes. La falta de coordinación del profesorado en los distintos cursos dificultó ofrecer una enseñanza estructurada y coherente.

SDED Puntos fuertes

Este grupo consideró fortalezas en los siguientes elementos del programa: el contenido, deliberadamente amplio del programa permite reforzar su objetivo formativo. A lo largo de los 12 años desde su implementación, este curso de doctorado ha ido conformándose mediante la introducción y exclusión de disciplinas hasta conformar un programa adecuado para formar investigadores y docentes universitarios. En el área de derecho se ha cuidado de que respondan a las necesidades de República Dominicana.

Puntos débiles

Dentro de las debilidades enfocadas por estos doctorandos, destaca el comentario sobre la distancia geográfica profesor-alumno que dificulta entre otras cosas la discusión y corrección de los trabajos que el profesor realiza. Una circunstancia relevante y que habrá que resolver si tenemos en cuenta que se trata de un programa que pretende el desarrollo de capacidades de investigación. Otra de las debilidades importantes se refieren a la falta de coordinación del profesorado con de los distintos cursos, para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente. En este caso de nuevo sale a relucir que la función de los coordinadores no se ha realizado de manera formal. En ese sentido es mandatorio apoyar desde las altas instancias que sea liberado tiempo a los coordinadores de los programas para permitir mayor eficacia. Los procedimientos de evaluación no permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos, es una de las quejas que han sido confirmadas en las valoraciones cualitativas como cuantitativas desde la opinión de todas las audiencias implicadas.

5.3.3 A modo de síntesis global

Solo los estudiantes y doctorandos del programa Dimensiones Económicas y Sociales identificaron puntos fuertes y débiles del programa doctoral, (los doctorandos) no identificaron puntos fuertes en los procesos y componentes del programa. Entre los puntos débiles resaltados por estas audiencias el tema financiero fue una constante, ya que los estudiantes y doctorandos de este programa, trataron el renglón de los gastos excesivos afirmando como debilidades *gastos excesivos en transporte desde y hacia Boca-Chica y hotel de los profesores*. Otro afirma… *el tema financiero impide tener un mejor rendimiento, dado que no nos podemos dedicar por entero a esta actividad, las ocupaciones nos arropan y el esfuerzo que debemos realizar es extraordinario.*

En cuanto a los profesores, se pudo notar la participación de las audiencias de los tres programas, los cuales coincidieron en que el tema del establecimiento y cumplimiento de los objetivos constituye uno de los puntos fuertes del programa, también la adecuación de la metodología del mismo y la utilidad de los cursos impartidos. En tanto que, sobre los puntos débiles se identificaron coincidencias en torno a la falta de coordinación, cooperación y comunicación entre los profesores de los diferentes cursos, para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente. Mencionaron la poca estructuración de los objetivos.

Señalaron de manera coherente la deficiente dotación de recursos y medios: infraestructuras poco adecuadas, escaso número de equipos informáticos y las serias dificultades en el acceso a bancos bibliográficos pertinentes para desarrollar el programa de forma adecuada.

Hubo consenso en torno a las incoherencias sobre los procedimientos de evaluación, los cuales no permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, lo que nos permite sugerir que deben observarse criterios más idóneos para cualificar la selección del ingresante y construir otros para medir el grado de adquisición de conocimientos en los doctorandos; esto resolvería la falta de homogeneidad en la aplicación de los criterios de evaluación y permitiría asumir una verdadera cultura en ese ámbito.

Por otro lado, tanto los profesores del programa Filosofía para un Mundo Global, como los de Sociedad Democrática, Estado y Derecho coincidieron en que una de las debilidades del

programa fue el bajo nivel de preparación científica del alumnado, para seguir el curso, lo que alerta a realizar una selección con criterios y cierto rigor para los nuevos egresados.

Es de suma importancia reflexionar profundamente sobre estrategias y acciones que permitan fortalecer las debilidades identificadas. Invitamos a valorar la posibilidad de elaborar un plan de mejora para las nuevas ediciones, que pudiera tomar como parte de los insumos, estas recomendaciones.

Al igual que con los estudiantes y doctorandos, solo los directores de tesis del programa de Dimensiones Económicas y Sociales presentaron sus opiniones en el renglón de Puntos Fuertes y Puntos Débiles, los cuales afirmaron que tanto los cursos como los contenidos de los mismos fueron claves para el desarrollo del programa.

Entre las debilidades más relevantes, estos directores señalaron: la falta de materiales bibliográficos idóneos; las carencias formativas previas de los alumnos; la falta de interacción y comunicación entre el alumnado y los directores de tesis.

5.4 Eficacia y eficiencia de los Programas

En este estudio hemos recogido informaciones a través de las entrevistas a los doctores y a los directores de tesis. Hay consenso en que la tesis doctoral es un trabajo de investigación original, inédito, enfocado al campo o algunas de las disciplinas de la formación doctoral, que debe producir algún tipo de conocimiento científico, humanístico, técnico o artístico.

Esta fase de investigación se realiza bajo la tutela de uno o más directores de tesis. El producto que se evalúa en cuanto a la calidad de programas doctorales se refiere a la tesis. Es una evaluación compleja que, de acuerdo a De Miguel (2007) hay que agotar un proceso de tres fases y es de rigor cumplir con ciertos criterios sobre todo quién va a ejecutar la valoración.

La contribución al conocimiento científico y la resolución de problemas fundamentales de las sociedades son las expresiones de la calidad y relevancia de una tesis. Se hace referencia a estos aspectos, porque este estudio de tres programas que iniciaron en el año 2004, 2005 y

2007 respectivamente, no estaría completo si se omiten informaciones sobre resultados objetivos de los mismos.

Como ya se había mencionado, el programa de SDED a la fecha tiene siete doctores egresados; el DES ha producido seis doctores y el de FMG, tres lo cual es un indicador de los productos del proyecto de formación doctoral. En el Anexo X encontramos los títulos, autores y años en que fueron leídas las tesis.

Las líneas de investigación son actuales, en el caso del programa FMG, las dos investigaciones revisadas: una presentada en el 2009 *Valoración, Actitud, Conocimientos y aprovechamiento científico Tecnológico de los Estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.* Y la otra leída en el año 2010 se titula: *La Era del Cibermundo. Caso de Estado: La República Dominicana* se trata de una reflexión teórico-práctica sobre temas de mucha relevancia. Ambas tesis se inscriben en la línea de *Investigación Percepción Pública del Conocimiento Científico-Tecnológico.*

En el programa DES, como se había comentado del primer programa que inició en el año 2002, cinco han leído sus trabajos. Revisamos uno de ellos que se titula: *Política Económico-Social Dominicana en un Contexto de Globalización y cambio Institucional (1950-2000).* Es un documento que se inscribe en la línea de investigación *las Políticas Industrial y Social un proceso de integración económica y globalización que nos invade*. Corresponde al área de Economía aplicada. Para el país es un gran aporte por la pertinencia del tema y por la casi ausencia de investigaciones científicas en universidades con las características que encontramos en la realidad dominicana.

En cuanto al programa SDED, el trabajo de investigación que tomamos para comentar es de suma importancia por las necesidades sentidas en la realidad actual de nuestro país. Esta investigación se enmarca en la línea de investigación Filosofía y Sociología del Derecho y Teoría del Derecho. El título de la Tesis es *Discriminación y Pobreza en el batey Dominicano. (2009).*

Es un análisis histórico integral que describe categorías y enfoques utilizados por intelectuales dominicanos en distintas épocas, sobre la problemática que han representado los pobladores de los bateyes dominicanos, para la población nacional. Este estudio deja entrever los aspectos de discriminación social y la pobreza junto a la ausencia de políticas públicas del estado y de un marco institucional de parte del estado para la administración de la justicia.

Es una investigación pertinente, por los elementos que al parecer aportan en el bienestar de poblaciones altamente desprotegidas y en pobreza absoluta.

Hemos revisado los datos que presenta De Miguel (2010), en cuanto al nivel de éxito de los programas doctorales vinculado al número de tesis defendidas (en torno al 10%), estos datos difieren sustancialmente de las cifras que tenemos de los programas estudiados en la UASD , nos indica diferencias muy importantes, que describimos a continuación.

En cuanto al programa SDED que inicia en el año 1999, con dieciséis estudiantes, presentaron tesinas y obtuvieron el DEA unos 13 (85%), hasta 2010 (diez años del inicio) han leído sus tesis doctorales cinco doctores (35%). En relación al programa del bienio 2007-2009, de veinticuatro estudiantes, presentaron su tesina 22 (90%).

En este programa, al menos en esos dos bienios, los porcentajes superan los presentados por dicho autor. Sin embargo, tenemos claridad, de que para hacer comparaciones válidas es imprescindible contextualizar.

En cuanto al programa de DES, inicia en 2002 con dieciocho estudiantes, de los cuales trece presentaron sus tesinas y lograron sus DEA (70%); la cifra de tesis doctorales leídas hasta el 2010 es de cuatro (39%).

En el caso del programa que evaluamos, inició en 2004 y de los 21 estudiantes presentaron sus DEA 15 y un doctor leyó su tesis.

Estas informaciones, insistimos, superan ampliamente las de los estudiosos De Miguel y Valcárcel, en tanto que Arias (1997), maneja en su estudio una tasa de éxito de 16% en los alumnos que alcanzaron el título de doctor, asume el tiempo de cinco años desde el inicio hasta la lectura de la tesis. La normativa menciona el plazo de cinco años, luego de presentar la suficiencia investigadora.

Retomando el tema y contrario a lo que expresa De Miguel (2010), la experiencia dominicana supera la cifra de que un 30% de los alumnos matriculados en los programas presenta la suficiencia investigadora. En el caso nuestro, los programas que imparten los profesores y Directores de Tesis de la UPV/EHU, las cifras van desde 76% (DES), 85% (SDED) y hasta un 90% en el caso (FMG).

Si del programa FMG se trata, los datos refieren que en el año 2005, inician 22 estudiantes, 20 presentan sus tesinas (suficiencia investigadora) para un 90%, en 5 años hasta 2010, han leído sus tesis 3 doctores (15%). Estos datos tienen alguna similitud a los que obtuvo Arias hace más de una década. Desde luego debemos señalar que estos son programas en la modalidad *in situ*, algunos autores los mencionan como transnacionales (Sebastián, 2003, Carvajal, 2011).

Nos parece interesante comentar sobre las condiciones culturales y contextuales que necesariamente deben influir en cuanto a lo novedoso de los programas *extranjeros*; en nuestro caso existen lazos con *la madre patria*, con la universidad de Alcalá de Henares, que nos sirvió de modelo y el hecho sin precedente de que todos nuestros doctorandos simultáneamente se ganan la vida enseñando en los niveles de grado (las licenciaturas).

Desde otro aspecto más abarcador, las condiciones materiales de existencia nuestras son diferentes a las de España. En el tema del conocimiento las universidades europeas llevan

considerable avance en materia de ciencia y tecnología, que no es nuestro caso, es un aspecto también a valorar. Si se toca el tema de los profesores y directores de tesis, su devoción, su alta especialización y sobre todo su entrega en cada curso que dictan, en cada asesoría que brindan, inspiran a reciprocar y al comprometernos con los programas.

Desde nuestra mirada, lo importante es que este tipo de experiencia se va institucionalizando, se reproduce, se fortalece; existe una innegable ocupación por la mejora de los programas. Fundamentalmente, se está apostando a compartir, a convivir y sobre todo a apoyar con un gesto solidario desde la universidad del país Vasco, a toda Latinoamérica; haciendo gala de su lema *Árbol santo propaga tu fruto por el mundo.*

Coincidimos con Caballero (2009) con el parafraseo que hace sobre Petrella (1997: 17). El gran reto político-económico del futuro no se refiere a fronteras, agrupaciones o escisiones de territorios, soberanías, a crecimiento y desarrollo, a costes y beneficios monetarios… sino que tiene que ver, fundamentalmente, con la convivencia.

Nos interesa decir que ciertamente creemos que ha llegado la hora de que la Universidad Autónoma de Santo Domingo asuma su responsabilidad histórica de ser la Primada de América, y, coincido con los que piensan que… *llegó la hora.* Ha llegado la hora en que superemos las cadenas que nos atan a la ignorancia y esta producción de conocimientos es la parte fundamental para lograrlo.

Resumen del Capítulo

En cuanto al diseño del Programa las valoraciones más altas otorgadas por los estudiantes de los tres programas son coincidentes, mencionan las relativas al enfoque social del programa, a la formación altamente especializada de los profesores y han tenido libertad para la elección de sus temas del trabajo o investigación.

Las respuestas de los profesores de los tres programas son en muchos aspectos coincidentes. Afirman que están satisfechos con el desarrollo del curso, y que se trata de un buen programa para la formación de doctores. El programa es socialmente relevante, abordó temas de interés científico y responde a carencias formativas, han confirmado los profesores.

Los Recursos es la dimensión menos valorada por los estudiantes, se refiere a las sub-dimensiones de evaluación y de los recursos (infraestructura y bancos bibliográficos, laboratorios y medios informáticos). Los profesores de los programas están en desacuerdo sobre la pobre dotación de recursos, coincide totalmente con la opinión de los estudiantes.

Los administrativos de la Universidad de acogida coinciden con los coordinadores en que las dificultades se centran en la precaria dotación de recursos de todo tipo, sobre todo bibliográficos y de infraestructura.

En cuanto a la Valoración/Utilidad del programa. Los estudiantes y doctorandos de los tres programas han tenido coincidencias en cuanto a que las enseñanzas recibidas a través de los cursos son relevantes para la realización de su tesis doctoral. Entienden que el programa es excelente como medio de transmisión de los avances científicos y para formarlos como investigadores y profesores. La pertinencia de la formación doctoral se confirma.

En alusión al desarrollo de la tesis, las opiniones externadas por los doctorandos-doctores y los directores de tesis sobre las diversas situaciones en el desarrollo de las tesis son coincidentes. Todos han confirmado la precaria dotación de recursos de todo tipo, sobre todo

los bibliográficos Los doctorandos deben asumir la tesis con, mayor compromiso y responsabilidad.

Las opiniones de los doctorandos y doctores de los tres programas son presentadas de manera sintética. En cuanto al Programa DES. Las mayores coincidencias se observan en el aspecto de los cursos en cuanto a la organización: los mecanismos de coordinación y logística deben ser fortalecidos en la institución de acogida por la cierta desorganización que es observada.

Los directores de tesis han coincidido en las dificultades a través de los 3-4 años que emplean los estudiantes, se resumen en: delimitar el tema de investigación. Usar adecuadamente técnicas estandarizadas de trabajo científico (exposición y argumentación) y la cohesión del texto.

En cuanto al desarrollo de la tesis las mayores coincidencias: el promedio de 4 años de duración para elaborarla y la falta de disponibilidad de datos, de tiempo y dedicación al trabajo científico.

En las dificultades para desarrollar la tesis, las más destacadas divergencias, (que si se analizan, terminan siendo aspectos coincidentes) de los directores se refieren como fundamental no conocer el oficio del investigador y las obligaciones ajenas al oficio de estudiante, nos parece que esos dos aspectos se vinculan a lo identificado por los doctorandos como: dificultades en la búsqueda de información y de aplicar el trabajo de campo que a la par de la necesidad de mayor asesoramiento y de financiación nos orienta a situaciones de índole estructurales, no observadas en la planeación de estas formaciones.

Entre las divergencias más importantes, los doctorandos señalan que solo algunos cursos fueron relevantes para la tesis, en otros no. Los Directores afirman que todos fueron relevantes para la tesis.

En consejos a estudiante, observar los enfoques diferentes, es interesante que los Directores dan una mirada a lo más general: esta tarea de investigación debe estar *bajo la dirección de un buen director… y en una Universidad comprometida con los doctores*. Mientras los Doctorandos enfocan elementos importantes pero particulares… sobre el tiempo y sobre el compromiso responsable.

En relación al Programa FMG las opiniones coincidentes se concentran en los cursos, ambas audiencias lo consideran excelentes y esenciales. Consideran los Cursos relevantes para la tesis doctoral.

En cuanto al Desarrollo de la Tesis las más destacadas coincidencias, se observan en la elaboración del planteamiento del problema y los métodos, como lo expresan los directores… *determinar con precisión la perspectiva del estudio y utilizar adecuadamente las técnicas estandarizadas de trabajo científico*.

En la fase final, las principales dificultades se observan en la cohesión del texto dicen los directores y en la coherencia entre capítulos y presentación de resultados, señalan los doctorandos. En cuanto a las Sugerencias de Mejora han expresado ambas audiencias, que la coordinación debe asumir su rol, esto es implicarse más.

Las divergencias son en torno a la Valoración Global del Programa. Los Directores lo valoran “regular”, mientras los doctorandos dicen es “excelente”.

En cuanto al programa SDED las coincidencias identificadas de estos doctorandos y Directores se ubican en los aspectos de: la oferta de los cursos es excelente y adecuada.

En consejos a estudiantes ambos, directores y doctorandos mencionan la organización y exigencias del tiempo y rigor de un programa doctoral. Lo que es lo mismo… *la dedicación firme y decidida al programa* como consejo de los doctorandos a los nuevos estudiantes.

Las divergencias identificadas se circunscriben al desarrollo de la tesis y la causa de los retrasos: los doctorandos afirman que no disponen del tiempo (esto los atrasa en la tesis) por múltiples obligaciones, mientras los Directores de tesis refiriéndose a los doctorandos expresan *la poca interacción con su director.*

Otra cuestión en la que disienten los doctorandos de los directores es en las dificultades en la fase inicial: ellos hablan de la limitación de recursos financieros y de la comunicación con los coordinadores, sin embargo, los Directores dicen que se debe *a la desmotivación, poca capacitación del doctorando y el desinterés, además agregan poco compromiso entre el doctorando y su director.*

En la relación entre los directores de tesis y doctorandos se identifica algunos discursos, los doctorandos expresan *la relación es muy buena cuando es personal, pero se quejan que es escasa por internet, los directores no responden a las demandas escritas,* sin embargo, los directores afirman lo contrario, *el establecimiento de comentarios, correcciones y sugerencias permanentes con flexibilidad y buena actitud,* es la forma como ellos se relacionan con los doctorandos.

Al final en la valoración global del programa difieren mínimamente: para los doctorandos el programa es excelente, para los directores es buena la oferta en cuanto a su contenido y organización.

Las fortalezas se identificaron y las más importantes se presentan a seguidas:

Existe congruencia y articulación entre los contenidos del programa y entre estos y la estructura general del mismo. Los temas tratados se consideran de interés científicos actual. Los objetivos están definidos con claridad y se adecuan al perfil de los estudiantes.

Existe una buena comunicación entre los profesores y los alumnos; la colaboración para la resolución de dudas y asesoramiento para los trabajos desarrollados es adecuado. Alto cumplimiento y dedicación de los profesores y directores de tesis. El profesorado de los programas de doctorado posee una importante formación con una dilatada experiencia, formación metodológica y prestigio académico.

Los egresados de los tres programas consideran que son formaciones doctorales excelentes. Investigaciones pertinentes y de calidad producto de más de 15 tesis doctorales. Los estudiantes ven satisfechas sus expectativas al ampliar sus conocimientos y su capacidad investigadora. El grado de especialización y de experiencia en investigación alcanzado por los doctorandos tras la elaboración de la tesis doctoral es satisfactorio. La mayoría de los estudiantes tienen gran motivación para realizar la Tesis.

Mientras las debilidades señaladas por las audiencias se concretan en: la información y comunicación entre las audiencias es insuficiente. Criterios de selección poco claros para el ingreso a los programas. Falta de rigurosidad en la evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el programa, tanto en la evaluación del curso, como en la evaluación global de los conocimientos de los estudiantes.

No existen suficientes medios multimedia ni aulas adecuados para la docencia; el problema de la consulta bibliográfica es importante. Los recursos informáticos son insuficientes o poco adecuados. Insuficiente apoyo de la universidad de acogida a los participantes en los programas doctorales, que a la vez son docentes. Deficiente estructura de la universidad de acogida para apoyar de forma integral a los programas de formación doctoral. Son poco valorados los servicios proporcionados por la Universidad de acogida.

En relación a los convenios puede sintetizarse en que han sido altamente beneficiosos para el desarrollo de la investigación, de la formación y especialización de nuestros docentes. Se han desarrollado e incrementado cambios a nivel de la academia, de la cultura. A través de esos siete convenios la UASD ha figurado e intensificado la movilidad de sus profesores, lo que ha

permitido incursionar en la internacionalización y por tanto tomar contacto con las prácticas de otras universidades con mayor desarrollo científico-técnico. Desde nuestra mirada la debilidad identificada es el desconocimiento de los convenios de los directivos de las facultades, que en ocasiones no honran los compromisos.

El tema de las tesis doctorales tratado como parte de este capítulo indica que tanto las líneas de investigación como los contenidos desarrollados en estos trabajos de investigación han aportado y contribuido en otros casos a solucionar o a la comprensión de problemas identificados en la realidad dominicana. Los programas evaluados en este estudio pueden catalogarse de exitosos.

CAPÍTULO VI:

CONCLUSIONES

Introducción 282

6.1 Observaciones más relevantes 283
6.1.1 Convenios de doctorados transnacionales 285
6.1.2 Fortalezas y debilidades 286
6.1.2.1 Desarrollo de los Programas: gestión, oferta, diseño, recursos y financiamiento 286
6.1.2.2 Impacto del proceso formativo en los participantes-fase presencial- fase de investigación 287
6.1.2.3 Desarrollo de la tesis doctoral 288
6.1.2.4 Competencias y desempeño de los estudiantes y profesores 290

6.2 **Limitaciones y prospectiva** 291

6.3 **Observaciones a propósito de las propuestas de mejora** 293

INTRODUCCIÓN

El estudio realizado ha generado información fundamental y de mucho interés, tanto para las diferentes audiencias comprometidas como para las universidades responsables de los tres programas de formación doctoral.

Para este estudio de evaluación educativa se asumió el desarrollo sistemático de acciones para dar respuesta a los objetivos establecidos, en el contexto de tres programas de formación doctoral.

Este capítulo presenta las consideraciones sobre los resultados y está conformado por varios apartados. Se presentan el desarrollo de los objetivos asumidos: convenios y doctorados transnacionales, fortalezas y debilidades del desarrollo de los programas, impacto del proceso formativo en las fases presencial, de investigación y de desarrollo de las tesis doctorales.

El tercer apartado muestra una reflexión de la autora que se ha nombrado limitaciones y prospectiva. El último apartado presenta observaciones en cuanto a las propuestas de mejora.

6.1 Observaciones más relevantes

El objetivo general de esta investigación fue describir la opinión sobre los programas de formación doctoral desarrollados por la UPV/EHU en el Campus de Sto. Domingo de la UASD que muestran los estudiantes, profesores, coordinadores y otro personal implicado. Los aspectos de opinión que centran nuestra atención son relativos a la satisfacción, resultados e impacto de la formación adquirida.

El análisis de los diferentes componentes del programa en cuanto a diseño del programa, recursos, materiales, evaluación y la valoración que efectuaron las audiencias implicadas en estos programas, forma parte de los objetivos a responder en esta investigación, los cuales permitieron responder varias cuestiones:

¿Cómo perciben los y las estudiantes su formación en cuanto a la adquisición de competencias docentes y de investigación, y cómo valoran el impacto del programa doctoral en su desempeño? ¿Cuál es la percepción de los directores de tesis y de los profesores respecto a la pertinencia e impacto del programa? ¿Qué ha ocurrido en torno al desarrollo de la tesis? ¿Cuál es la opinión de las audiencias implicadas sobre la organización y coordinación en las distintas fases del programa? ¿Qué opinión les merece el tema de los recursos?, ¿han contado con la infraestructura y dotación de laboratorios y equipos necesarios para el desarrollo de las fases de docencia o investigación? ¿Cuáles son las recomendaciones de mejora?

Esta investigación se ha realizado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo que como institución social es participante clave para estructurar relaciones globales con los sistemas de conocimientos, de actitudes y de prácticas requeridas hoy para insertarse en el ambiente global, en este caso a través de la internacionalización.

La universidad es un espacio donde se aprende y se enseña a ser un ser humano profesional e informado, en este contexto se establecen vínculos con la ciencia a través de la investigación. Es un espacio donde conviven la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad.

Es por lo tanto de fundamental importancia los hallazgos de esta investigación porque de hecho servirán de aporte valiosísimo para la mejora de los programas y para el fortalecimiento de los lazos entre las dos universidades. Mientras tanto, la Universidad Primada va transformando su claustro profesoral de docente a investigador lo cual redundará en beneficio a la calidad de vida y al bienestar de nuestra gente.

Las principales conclusiones se desarrollan iniciando por el marco general de estos doctorados transnacionales que se sustenta en los convenios y la cooperación externa.

Estas conclusiones se han estructurado a partir de conversaciones con autoridades, con las propias audiencias y de la observación no participante, y de los resultados de los participantes en esta evaluación.

Además incluyen el desarrollo de los programas y lo que deriva de estos, el impacto de las competencias adquiridas y la valoración de los estudiantes-doctorandos y de profesores-directores de tesis, coordinadores y personal administrativo.

6.1.1 Convenios de doctorados transnacionales

La relación existente entre los programas de formación doctoral y los convenios ha sido fundamental, los programas se gestan y se ejecutan por la existencia de los convenios.

La movilidad e intercambio de profesores y doctorandos se han cumplido en su totalidad, acorde a la calendarización propuesta en todos los programas. Las asesorías han sido realizadas y las estancias en la UPV/EHU se han llevado apegadas a las reglamentaciones administrativas y financieras.

La realización del congreso internacional de la Red de Doctorados Latinoamericanos con la participación de autoridades académicas y de las audiencias fue llevada a cabo de manera exitosa, en la UASD (2008). Este encuentro permitió el intercambio cultural y de conocimiento entre académicos. La participación de doctores egresados de UPV/EHU en el caso de los programas de la UASD como profesores invitados, es otra modalidad sugerida y cumplida.

La voluntad política y el compromiso de parte de la UPV/EHU han permitido el desarrollo de los programas. A la fecha, estos convenios aplicados en la UASD proveen movilidad e interacción de más de 60 profesores y directores de tesis, unos 20 participantes por edición en cada programa. Estamos hablando de 300 estudiantes-doctorandos y doctorandas vinculados a estos programas.

Los compromisos por parte de la UPV/EHU han sido cumplidos a lo largo de doce años, con la ejecución de cinco programas de formación doctoral, la realización de un congreso internacional y la creación de una oficina de la red latinoamericana de doctorados de la UPV/EHU en la UASD y unos veinte doctores para este 2011.

En relación a los programas transnacionales, visto como un sistema, la situación es un poco compleja. Las características de los programas de doctorados “in situ” y la política académica de las autoridades de la universidad de acogida, dejan entrever indefinición en las ejecutorias que deben ser apoyadas, además de la poca comprensión de los convenios y el cumplimiento mejorable de los compromisos.

Las facultades y las escuelas deben asumir operativamente a través de los coordinadores nacionales, un plan de acompañamiento junto a los coordinadores de la universidad ofertante, cuyo rol principal entre muchos otros debe ser comunicar las actividades y tareas pertinentes y oportunas, es decir ,establecer sintonía entre todos los compromisarios con el programa.

Esto pudiera permitir la discusión objetiva de las debilidades que hoy retrasan el desarrollo en este caso de las tesis doctorales.

6.1.2 Fortalezas y debilidades

6.1.2.1 Desarrollo de los Programas: gestión, oferta, diseño, recursos, financiamiento.

La oferta de los programas, sus diseños, cursos, objetivos y contenidos han logrado satisfacer a los estudiantes, doctorandos y doctorandas. Las diversas opiniones sobre las bondades en cuanto al programa, nos permiten concluir que los estudiantes y doctorandos han obtenido muy buenos resultados para su desempeño como docentes en la educación superior. Se confirma la aprobación del diseño de formación doctoral dado que es innegable la alta valoración del programa toda vez que los docentes de las Escuelas de Economía, Sociología, Filosofía y de Derecho, egresados de estos programas doctorales y otros realizando sus investigaciones finales, han adquirido competencias científico-técnicas fundamentales de acuerdo a sus propios testimonios.

Los doctorandos y los directores de tesis expresaron estar poco satisfechos en cuanto a la dotación de infraestructura y medios que posibiliten las actividades de investigación, específicamente las audiencias implicadas de los programas DES y SDED, opiniones coincidentes con los coordinadores y la administrativa de la universidad de acogida.

En lo concerniente al proceso de evaluación deben unificarse y aplicar criterios objetivos, todo indica que no se manejaron criterios homogéneos para realizar las evaluaciones, ni en cada materia ni en la evaluación global del curso. Este elemento parece muy relevante pues la evaluación clarifica los requerimientos que han de cumplir los estudiantes orientado así su proceso de aprendizaje. En cuanto a las valoraciones hechas por los coordinadores y administrativos existen importantes coincidencias. El desarrollo del programa ha permitido un alto grado de especialización en los estudiantes al confirmar que es muy buen programa para la formación de profesores universitarios y para capacitar en investigación científica. El programa es importante para la internacionalización, es una muestra para compartir conocimientos y conocer otras culturas. En cuanto a la gestión del programa los aspectos que

han de cumplirse y que hemos referido en el Capítulo tercero, a la luz de los resultados de los tres programas, confirma que el grado de compromiso de parte de la universidad de acogida (las facultades y las escuelas) debe ser mejorado y poner en marcha estructuras para apoyar los doctorados en las facultades. Esto se vincula a la precaria gestión de los programas.

En cuanto al financiamiento, nuestra consideración es en dos vertientes. Al ser los participantes profesores, la mayoría con varios años dedicados como docentes y de edad bastante madura para esta formación, nos orienta a reflexionar cómo integran sus roles y cómo lo subvencionan. Los doctorandos deben realizar el pago de matrícula, movilidad, adquisición de bibliografía, además de la logística misma para elaborar sus trabajos de investigación. La otra vertiente es como padre o madre sustentadora del grupo familiar. Estas situaciones nos hacen repensar la necesidad de que el financiamiento sea formalizado.

Estos tres aspectos, los recursos, el financiamiento y la gestión del programa son los que presentan mayor debilidad y contribuyen a perturbar la calidad del desarrollo de los tres programas.

6.1.2.2 Impacto del proceso formativo. Fase presencial-Fase de investigación.

El proceso formativo es muy valorado desde varias perspectivas: son mejores docentes, están actualizados en temas científicos, pueden integrarse en la investigación internacional y les permitió desarrollar competencias en investigación. Desde la fase inicial no se han realizado reuniones formales (ni acuerdos escritos, ni discusión de documentos del proceso mismo de formación doctoral), entre profesores y coordinadores, lo anterior debilita el desarrollo de las fases, situación percibida sobretodo en la fase de investigación. La información no llega con claridad ni completa a los estudiantes y doctorandos.

Otro de los aspectos que consideramos relevante, es que el desarrollo académico de los doctorandos y doctores se traduce en mayor calidad en su desempeño docente y le da la oportunidad de ser líderes y lideresas en las Escuelas y/o en los Institutos donde pertenecen. Manejan el poder técnico.

La utilidad de estas formaciones permiten en el caso de SDED y de DES responder adecuadamente a la demanda para trabajos relacionados con esas áreas de conocimiento y servicios en el país. En cuanto a los FMG fortalecen su desempeño como docentes e investigadores.

Sin embargo, no podemos, sustraernos de la realidad dominicana en el campo de la educación. Es conocido que nuestro contexto tiene precariedades de forma y fondo. Las dificultades son palpables en los talentos humanos, profesores y estudiantes.

Una muestra de lo que señalamos es el testimonio de los doctorandos, los cuales han expresado que experimentaron muchas dificultades logísticas (deficientes dotaciones de infraestructura y ambiente), la puntualidad y asistencia de los doctorandos y otros "baches" administrativos y organizativos que afectaron la imagen de la universidad de acogida.

Esta problemática se ubica en las tareas a cumplir por los coordinadores. En este aspecto, la política académica de las autoridades es de suma importancia. De acuerdo a Sebastián (2003), la coordinación local debe estar dedicada a tiempo completo a cumplir las múltiples tareas que implica gestionar estos programas. En este estudio, tanto el coordinador como los estudiantes-doctorandos son simultáneamente docentes de grado: Por este motivo, han identificado la urgencia de que sea limitada su carga como docentes, para dedicar el tiempo a ser estudiantes del programa doctoral, siquiera en la fase de investigación. Ésta ha sido una de las debilidades coincidentes de las audiencias, que realmente trastorna la dedicación a las tareas propias en la fase de investigación, fase previa de considerable importancia para el desarrollo de la tesis.

6.1.2.3 Desarrollo de la tesis doctoral

Podemos concluir que los doctorandos han salvado una serie de obstáculos y el desarrollo de la tesis doctoral ha sido exitoso en dos de los programas. En nuestra opinión, en el programa de DES hay que profundizar las pesquisas tal y como las valoraciones de estos doctorandos orientan.

Deben ser incrementados los recursos tecnológicos y bibliográficos, y desarrollar mecanismos de coordinación para la dotación de todo tipo de recursos. En definitiva, tiene que proveerse un ambiente de investigación. Esta situación debe ser resuelta por las universidades.

En la universidad de acogida, se da un insuficiente apoyo de las autoridades en la formación de los doctores, lo que se traduce en falta de infraestructuras, ambiente de investigación, bancos bibliográficos y medios informáticos, por la misma indefinición de las autoridades relativa a la política de postgrado.

Los directores de tesis tienen claridad en sus tareas: se orientan al acompañamiento del doctorando, a implicarse en el proyecto, a motivar y a educar. En el recorrido guiado a su doctorando va aportando mejoras y dando ánimos. Las tareas están establecidas y cumplidas. El producto de las tesis presentadas en el tiempo es correcto. Esto confirma resultados satisfactorios de los tres programas evaluados en términos de eficacia y eficiencia. Una muestra significativa lo constituye la alta proporción de Diplomas de Estudios Avanzado otorgados y el número de tesis leídas.

En la problemática de tiempo y dedicación a la tesis, se estima conveniente que la universidad de acogida explore mecanismos para limitar la carga académica en la fase presencial y otorgue licencia en la fase de investigación a los participantes que tienen como ocupación principal la docencia universitaria.

En cuanto a las líneas de investigación, la orientación es que los temas concretos de los proyectos de tesis deben adaptarse en contenidos y en medios para la investigación a los intereses y posibilidades locales. Estos aspectos han sido valorados por los doctorandos con moderada satisfacción en algunos casos. Sin embargo, es de fácil comprobación las dificultades existentes para finalizar los trabajos de tesis de acuerdo a las opiniones tanto de directores de tesis, como de los doctorandos.

El marco para el desarrollo de esta fase de la formación se completa con una insuficiente e inadecuadamente gestionada financiación, situación que agrava las condiciones materiales y emocionales de existencia de los doctorandos. Estas situaciones nos han llevado a reflexionar sobre la calidad de vida y de la relación familiar de cada doctorando. Sería interesante explorar qué ocurre con el "ser" humano-pareja-familia y su rol como doctorando. Ya no solo se le dificulta dedicar tiempo a su formación sino también financiarla lo cual en muchos casos es inviable. Por último, las carencias estructurales y esenciales que se tiene por las mismas condiciones del entorno y del sistema educativo donde crecimos y la propia cultura de estar poco familiarizados con la evaluación y la calidad, completa el círculo. Todas las dificultades identificadas por estas audiencias son reales y objetivas, retratan la realidad dominicana de la Educación Superior. En ese sentido se plantea que para ser superadas este pliego de debilidades debe darse una voluntad de tipo holístico, donde se asuman los compromisos.

6.1.2.4 Competencias y desempeño de estudiantes y profesores

En relación a las competencias y desempeño de los estudiantes y profesores, estamos considerando: que las competencias que exhiben los profesores y directores de tesis han estado en sintonía con los más altos estándares de calidad en las diferentes especialidades en las que se desempeñan. Estas altas competencias le han otorgado una calificación relevante de parte de sus doctorandos.

La otra faceta se refiere a las competencias que los doctorandos han adquirido a través de las fases del doctorado. Estas competencias responden a las planificadas en el diseño de los programas. Se confirma que han adquirido competencias para escribir en lenguaje científico, perfeccionado técnicas de estudios y argumentación; y están aportando a la sociedad a través de prácticas docentes que forman profesionales egresados con mayor calidad. Los doctorandos han aprendido a investigar, a sistematizar, mediante la adquisición de habilidades y destrezas. Tienen buen desempeño en la actividad investigadora. Esta afirmación es compartida por la casi totalidad de los doctorandos de los tres programas.

Por otro lado, los doctorandos han elogiado el uso de la libertad de elegir sus temas o trabajos de investigación. El enriquecimiento personal es de los aspectos más valorados en cuanto a la utilidad de esta formación. Estos son dos aspectos muy valorados en nuestra cultura. En conjunto, se confirma que el programa en sus fases presenciales y de investigación llenó sus expectativas.

En relación al desempeño de los estudiantes se aprecia que han mostrado debilidades en sus formaciones anteriores. Fue evidente el inadecuado nivel previo de conocimientos de los estudiantes. Ésta es una cuestión vinculada al proceso de selección de los alumnos para el ingreso al programa pues de acuerdo a los testimonios de doctorandos y directores deben ser aplicados criterios de selección para el proceso de ingreso a los programas.

En cuanto al desempeño de los profesores de los tres programas, los estudiantes han mostrado sintonía en cuanto a las óptimas condiciones de los profesores como especialistas. Asumen que los profesores preparan cuidadosamente las clases, elogian la coordinación y coherencia en la enseñanza exhibida por ellos al momento de impartir sus cursos.

El excelente desempeño de los profesores y de los directores de tesis es una de las grandes fortalezas de estos programas.

6.2 Limitaciones y prospectiva

Con este estudio se pretende mostrar una panorámica de cómo se han desarrollado los procesos al interior de los programas de formación doctoral. Solicitamos que los resultados por la importancia que reviste sean conocidos por los responsables en el momento de revisar los programas formativos (en sus fases de formación y en la fase de investigación) para las nuevas ediciones de estos programas y la mejora de ediciones futuras.

El alcance de este estudio permea los tres programas doctorales en la sede de la UASD, por parte de la UPV/EHU. Los resultados, si son divulgados a las audiencias implicadas, a las

autoridades y funcionarios de las universidades comprometidas y si se asumen las propuestas de mejora, podrán incidir en la reorientación de estos programas doctorales.

Centrar la investigación en las opiniones de estudiantes-doctorandos de tres programas distintos ha permitido abarcar en profundidad su naturaleza y resultados. Los programas llevan un mínimo de tres ediciones, como es el de Filosofía en un Mundo Global. Dimensiones Económicas y Sociales lleva cuatro y Sociedad Democrática, Estado y Derecho lleva seis.

Esta investigación muestra las opiniones y valoraciones que gentilmente nos hicieron llegar las audiencias implicadas en la formación doctoral que se ejecuta entre la UASD como universidad de acogida y la UPV/EHU como ofertante de tres programas en áreas diversas de conocimiento: filosofía, economía y sociología y filosofía del Derecho.

Este estudio en el área de investigación evaluativa dentro del marco de la educación superior ha mostrado la necesidad de sistematizar la evaluación en todos los programas de formación doctoral que imparte la UPV/EHU en Latinoamérica. La experiencia ha permitido dar una mirada a la inexistencia de una cultura de evaluación, lo que a nuestro entender dificultó sensiblemente la posibilidad de evaluar un mayor número de bienios por programas. Las convocatorias fueron reiteradas y los encuentros pautados en varias fechas y horarios.

Las principales limitaciones de este estudio se han centrado en una serie de eventos perturbadores ocurridos a la autora (situaciones salud, de índole laboral, de índole familiar). Las otras limitaciones están en correspondencia con nuestras prácticas culturales en torno a la evaluación y al sistema de información y registros.

Sería conveniente y de mucha importancia que se realice un estudio amplio que involucre las universidades latinoamericanas de la Red con la UPV/EHU que valore cómo se comporta en nuestros programas las tasas de éxito, las de abandono, seguimiento a los egresados,

seguimiento a las diferentes producciones de conocimiento y su vinculación a las líneas de investigación. También será de interés analizar cómo se comporta la calidad de vida de los doctorandos y qué niveles de stress son sufridos por los estudiantes que a la vez son docentes. En fin un estado del arte de esta experiencia.

En el caso de la República Dominicana, la UASD tendrá las recomendaciones para mejorar esta experiencia, ampliar los acuerdos para profundizar en este importante nicho del desarrollo: que es el conocimiento y la innovación a través de la formación. Estos programas están permitiendo un salto cualitativo al interior del Claustro profesoral de la UASD migrando de un claustro de docentes a un claustro de docentes-investigadores. Es por lo tanto imprescindible que la Universidad Primada de América asuma políticas de apoyo a la investigación y a los doctores y doctorandos y honre los compromisos de los siete convenios. Es imperativo que se gestione financiamiento formal con el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT).

En el caso de la UPV/EHU este trabajo podrá modestamente orientar sus siguientes ejecutorias en Latinoamérica y le otorgará insumos para la mejora y búsqueda de la mención de calidad de los programas que imparten en Latinoamérica. Otro propósito es colaborar en la evaluación de programas doctorales con las universidades implicadas. La investigación evaluativa ha sido una de las menos exploradas y ejecutadas en el desarrollo de la experiencia iniciada por la UPV/EHU en universidades latinoamericanas. Esta línea de investigación reviste importancia y extrema y pertinencia por los aportes para la mejora continua con la finalidad de apostar a la mención de calidad de estos programas.

Esta investigación se legitima por el encuentro y el apoyo permanente y recíproco de pueblos, de culturas y de universidades a las cuales la solidaridad y el compromiso acercaron.

Debo finalizar dimensionando la importancia fundamental de la experiencia de la Red Latinoamericana de Doctorados de la UPV/EHU, lo que acontece desde hace más de una

década, es un gran ejemplo de la generosidad de pueblos hermanos y una muestra de la cooperación norte-sur.

6.3 Observaciones a propósito de las propuestas de mejora

Esta investigación constituye un diagnóstico sobre la evaluación de programas de tercer ciclo universitario desde la mirada de las audiencias implicadas. En ese sentido nos interesa plantear las siguientes observaciones construidas como producto del análisis de los resultados de los cuestionarios, entrevistas, revisión de documentos e intercambio de información con funcionarios y autoridades de las universidades UPV/EHU y la UASD. Es conveniente que los responsables de tomar decisiones asuman las propuestas de mejora que sintetizamos a continuación.

Para la Organización y Gestión del programa es prioritario crear una estructura formal de gestión para los programas doctorales y ofrecer al personal administrativo formación específica en cuanto a los procesos, actividades y tareas de los programas de doctorado.

También parece necesario intensificar la publicidad de los programas a través de la inclusión en la página web de la UASD. Por otro lado, es imprescindible incrementar la dotación de los recursos, de la infraestructura (aulas y biblioteca), medios bibliográficos multimedia, equipos informáticos.

Para una adecuada implementación y organización del programa de formación doctoral, es pertinente propiciar un ambiente de investigación y facilitar el acceso a todas las bases de datos convenientes. Asimismo es fundamental para el control y la memoria histórica elaborar un sistema de información que esté conformado por instrumentos (formas, formularios) para registrar los diferentes procesos del programa.

Insistimos en la realización de un taller, al finalizar la parte presencial, con las audiencias implicadas, que identifique fortalezas y situaciones a replantear.

La fase de investigación debe ser monitoreada y evaluada por parte de los coordinadores de ambas universidades. Los resultados de estas valoraciones deben ser manejados a discreción y utilizados para los ajustes necesarios.

En cuanto a la investigación, sugerimos crear un sistema de investigación que opere a través de una "Escuela de Investigación", donde se elaboren programas de investigación pertinente por áreas de conocimiento a cargo del Consejo Superior Doctoral de la UASD y los Consejos Doctorales de las facultades, sometido a los organismos del co-gobierno universitario. Como parte de la política de investigación, deben ser valoradas las alianzas estratégicas y convenios específicos para el desarrollo de programas de formación doctoral en áreas de ciencia y tecnología.

Reeditar los eventos científicos: congresos, foros, jornadas y seminarios de expertos; incluyendo como parte de las jornadas de trabajo realizar la revisión de programas de postgrado. Esto permite además el acercamiento entre las autoridades y el intercambio de información para el apoyo operativo de estas formaciones. Sería una forma de triangular convenios con una tercera o cuarta institución para aporte de profesores y tutores para fortalecer la investigación y los productos que de ella derivan.

Sería interesante el intercambio y consecuentes alianzas con el aparato productivo del país y de fundamental importancia incrementar la comunicación con el Ministerio de Educación Superior.

Entendemos que la forma de lograr sinergias y producción en investigación e innovación descansa esencialmente en las redes y grupos de investigación generadas a partir de estos programas doctorales, por lo que sugerimos sean fortalecidos.

REFERENCIAS

- ACAP, (2008). *Manual de Acreditación de la ACAP. Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado.* Tegucigalpa: Editora Talleres de Ideas Litográficas.

- ADAAC, (2006). *Situación y perspectiva de la evaluación y acreditación de la educación superior como mecanismos para promover la calidad. Acreditación de instituciones, programas y profesores. Foro presidencial por la excelencia de la educación.* República Dominicana. Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC).

- Aedo, C. y González, L. (2004). La Educación Superior en Chile. Santiago, CSE. *Calidad de la Educación*, 61-85.

- Álvarez, A. (1996). *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas.* Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- ANECA, (2008a). *Protocolo para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster).* Madrid: ANECA.

- ANECA, (2008b). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado y Máster).* Madrid: ANECA.

- Anguera, T. (2008). Evaluación de Programas desde la Metodología Cualitativa. Departamento de Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. *Revista Acción Psicológica, 5,* 2, 87-101.

- Apodaca, P. (1992a). Investigación Evaluativa en Educación Superior. *Memoria de titularidad.* Leioa: Universidad del País Vasco

- Apodaca, P. (1992b). *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Investigación Evaluativa en Educación Superior.* Proyecto Docente, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.

- Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa, 17,* 2, 363-377.

- Apodaca, P. (2001). Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa, 19,* 2, 367-382.

- Apodaca, P. y Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos sobre sus profesores: Comparación entre técnicas paramétricas y no paramétricas. *Revista de Investigación Educativa, 20,* 2, 385-410.

- Arias, J. M. (1997). *Evaluación de Programas de 3er. Ciclo Universitario. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Arias, F. G. (1998). *Tesis y proyectos de investigación*. Caracas, Venezuela. Episteme.

- Arias, J. M. (2004). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales. Fundamentos de Investigación.*. Universidad de Oviedo. Mimeo.

- Bartolomé, M. (1999). *La investigación cualitativa orientada al cambio y a la toma de decisiones.* Curso de Doctorado. Universidad de Barcelona.

- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación, 14*, 2, 361-376.

- Beck, U. (1999). *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós.

- Béjar, R. y Hernández, H. (1996). La investigación en ciencias sociales y humanidades en México. México. UNAM/CRIM. Porrúa.

- *Bernal, C. A. (2006). Metodología de la Investigación*. México: Pearson Education.

- Blume, S. (1995). *Problèmes et perspectives de la formation à la recherche dans les années 90. En OCDE: La formation a la recherche. Aujourd'hui et demain*. París: Service des Publications, OCDE.

- Boletín Oficial del País Vasco. (2004). Ley 3/2004. Febrero. Sistema Universitario Vasco.

- Braza, P., Caballero, M. A., García, J., Gómez, M.D. y Sales, D. (comps). (1991). *Actas del I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Educación Universitaria.* Cádiz. Universidad de Cádiz.

- Brubacker, J. S. y Rudy, W. (1976). *Higher education in transition. A history of American Colleges and Universities 1636-1976*. Tercera Edición. New York, Estados Unidos. Harper & Row.

- Brunner, J. J. (1996). Calidad y evaluación en la educación superior. En Martínez, E. y Letelier, M. (eds.) (1997). *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y experiencias.* Caracas. Nueva Sociedad. UNESCO.

- Brunner, J. J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Brunner, J. J. (2002). *Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina.* Cartagena, Colombia. Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

- Brunner, J. J. (2009). Sociologia da educação superior nos contextos internacional, regional e local. Rio de Janeiro, Brasil. *DADOS- Revista de Ciências Sociais, 52,* 3, 621-658.

- *Buela-Casal (2005). Manual Práctico para hacer un doctorado.* Madrid: EOS Universitaria.

- Buela, G. y Castro, A. (2008). Criterios y estándares para la obtención de la mención de calidad en programas de doctorado: evolución a través de las convocatorias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8,*1, 127-136.

- Caballero, F.J. (2009). *Algunas claves para otra mundialización.* Santo Domingo, R. D.: Fundación Global Democracia y Desarrollo. FUNGLODE.

- Calderón, C. (2005). *Introducción a la Investigación Cualitativa en Salud.* Hospital Donostia. Osakidetza.

- Capelleras, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico. Departamento de Economía de la Empresa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Caraballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de programas. *Revista Bordón, 42,* 4, 423-431.

- Carvajal, O. (2011). *Evaluación de los programas de tercer ciclo universitario y su aplicación a los programas de doctorado de la UPV/EHU en América Latina.* Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco.

- Ceara, H. y cols. (2005). *Informe Nacional de Desarrollo Humano, Rep. Dom. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. PNUD.* Santo Domingo. Rep. Dom. Editora Corripio.

- Conrad, C. y Wilson, R. (1985). Academic program reviews. Washington, ASCHE.ERIC, *Higher Education Reports, 5*.

- Convenio de colaboración entre la Universidad Autónoma de Santo Domingo UASD y la Universidad del País Vasco/ EUSKAL HERRIKO UNIBERSITATEA. (2007*). Para la impartición de los estudios de postgrados conducentes al título oficial de "Máster en Filosofía en un Mundo Global" y Doctorado.*

- Convenio marco de colaboración entre la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y la Universidad Autónoma de Santo Domingo. (2009). *Para la impartición de las enseñanzas del máster universitario y doctorado en Sociedad Democrática, Estado y Derecho. 11 de Septiembre del 2009. República Dominicana.*

- Copplind, J. (2002). *La enseñanza de la terapia familiar: una modalidad de evaluación. Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Ciudad Universitaria. Distrito Nacional, República Dominicana. Editora universitaria.

- Copplind, M. J. (2007). *Investigaciones…Aportes de una Uasdiana.*Santo Domingo, R.D. Editora Universitaria.

- CRES, (2008). *Declaración Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.* Cartagena de Indias. Mimeo.

- Cruz, V. (2002). *Cooperación horizontal para el fortalecimiento y consolidación de una sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe.* Publicaciones AUIP.

- De la Orden, A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. *Revista Española de Pedagogía,* 169-170; 521-537.

- De los Santos, S. (2006). Situación y Perspectivas de la Evaluación y la calidad de la Educación Superior. SEESCyT. Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación. Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), República Dominicana. Editora Manatí.

- De Miguel, M. (1989). Modelos de evaluación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa, 13,* 21-56.

- De Miguel, M. (1993). *El desarrollo profesional docente y la resistencia a la innovación educativa. Servicio de publicaciones.* Asturias. Universidad de Oviedo.

- De Miguel, M. (1994). La evaluación de las instituciones universitarias. *Ponencia IV Jornada de Didáctica Universitaria.* Instituto de Ciencias de la Educación. Asturias. Universidad de Oviedo.

- De Miguel, M. (1995). Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior. Madrid. *Revista de Educación, 306,* 427-453.

- De Miguel, M. (1997a). La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las ciencias de la educación. *Revista de Investigación Educativa, RIE, 15,* 1, 171-186.

- De Miguel, M. (1997b). La evaluación de los centros educativos: una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa, RIE, 15,* 2, 145-178.

- De Miguel, M. (2000a). Evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa, 18,* 2, 289-317.

- De Miguel, M. (2000b). Evaluación de un programa de educación social. En Pérez Serrano, G. *Modelos de Investigación Cualitativa*. Madrid. Narcea.

- De Miguel, M. (2000c). Modelo y diseños en la evaluación de programas. En Sobrado, L. *Orientación profesional: diagnostico e inserción Sociolaboral*. Barcelona. Editorial Estel.

- De Miguel, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la enseñanza superior. Universidad de Oviedo. *Revista de Investigación Educativa, 19,* 2, 397-400.

- De Miguel, M. (2002). *Modelos y Diseños en la Evaluación de Programas.* Universidad de Oviedo. Mimeo.

- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. Madrid. *Revista de Educación (Madrid), 331,* 13-34.

- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad. Universidad de Oviedo.

- De Miguel, M. y Apocada, P. (2009a). Aseguramiento versus garantía de calidad en el sistema universitario español. *Boletín de psicología ISSN: 0212-8179, 97,* 35-34.

- De Miguel, M. y Apocada P. (2009b). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación, 349,* 295-310.

- De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1992*). La evaluación de las instituciones Universitarias.* Madrid. Consejo de las Universidades.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Madrid. Editora Santillana.

- Dendaluce, I. (1991). Dimensiones e investigabilidad de la calidad de la educación. En *actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. ICE de la Universidad de Cádiz.

- Días, J. (1995). La evaluación y la acreditación de la educación superior en Brasil. *En primer Seminario Internacional Educación Superior, Calidad y Acreditación*. Cartagena Colombia.

- Dias, J. (2008a). Avaliação da educação superior: avanços e riscos. Centro Universitario Nove de Julho, São Paulo, Brasil. *Eccos Revista Científica, Julho, 10,* 67-93.

- Días, J. (2008b). *Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoa*mericana y Caribeña. Tendencia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (Editores). Venezuela.

- Dias Sobrinho, J. (Eds.). (2008). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. Venezuela. UNESCOIESALC. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe.* 87-112.

- Eco, U. (2003). *Cómo se hace una tesis*. 4ta. Edición. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.

- Escudero, T. (1993). Enfoque modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional,* 5-59. Las Palmas. Servicio de Publicaciones Universidad de Las Palmas.

- Escudero, T. y cols. (2000). *Evaluación de las prácticas en la licenciatura de medicina.* Zaragoza. ICE de la Universidad de Zaragoza.

- Espino, R. (1995). Educación holística. Instituto Mexicano de Estudio Pedagógico. *Revista Iberoamericana de educación, ISSN: 1681-5653.*

- Espinoza, O., González, L. E., y cols. (1994). *Manual de autoevaluación de instituciones de educación superior: pautas y procedimientos*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

- Estatuto Orgánico, (2001). *Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. República Dominicana. Editora Universitaria.

- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E. y cols. (2004). Las Necesidades Formativas Docentes de los Profesores Universitarios. Artículo. Universidad de Sevilla.

- Fernández, E. y Luna, E. (2004). Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: la opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología. Distrito Federal, México. *Revista mexicana de investigación educativa, 9,* 23, 891-911.

- Fernández, L. N. (2005). *Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario: una visión latinoamericana comparada. Procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades.* IESALC – Universidad de los Andes de Colombia. CINDA.

- Fernández, L. N. (2006). *Evaluación y acreditación de la calidad; situación, tendencia y perspectivas. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior*. IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela. Editorial Metrópolis C. A.

- Franco, F. (2007). *Historia de la UASD y de los estudios superiores. Literatura y sociedad 125.* Santo Domingo, República Dominicana. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Editora Universitaria.

- Freeman, H. & Solomon (Eds.). (1981). *Evaluation Studies: Annual Review*. Beverly Hills, California. Sage Publications.

- Galli, A. y Castro, C. (1992). *Programa de formación docente pedagógica. Curso de Aprendizaje y Evaluación Módulo 7.* Serie Paltex. OPS, OMS.

- García, J. M. (1999). Investigación y evaluación. Implicaciones y efectos. Algunas reflexiones metodológicas sobre investigación y evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación., 10,* 2, 189-214.

- Garrido, B. S. (1997). *Introducciones y Metodología para la elaboración, análisis y presentación de trabajos.* Madrid. Editorial Universitas, S. A.

- Gibbons, M., Camille, L. C., Nowotny, H., Schwartzman, S. Scott, P. y Martin, T. (1996). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies.* London, thousand oaks. Delhi. Sage.

- Giddens, A. (1997). *Sociología de la globalización*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Gimeno, J. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. *Revista de Educación, 284,* 245-271.

- Ginés-Mora, J. (2001). El marco español y europeo en las políticas de calidad. *Revista de Investigación Educativa, 19,* 2, 389-395.

- Gómez, V. M. y cols. (2003). *Estudio comparativo de diversas modalidades de educación media no académica en el Distrito Capital*. Centro de documentación. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

- González, L. y Ayarza, H. (1997). *El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina.* Caracas, Venezuela. Ediciones CRESALC/UNESCO.

- González, L. E. y Espinoza, O. (2008a). Calidad en la Educación Superior: Concepto y Modelos. Santiago: CSE. *Calidad en la Educación, 28,* 247-276.

- González, L. E. y Espinoza, O. (2008b). *Informe sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de postgrado en Chile*. B. Aires, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California. Sage.

- Guzmán, C. (1998). *Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.* Segunda edición. Santo Domingo, República Dominicana. Editora Amigo del Hogar.

- Harvey, L. (1997). External quality monitoring in market place. *Tertiary Education and Management*, *1*, 25-35.

- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *18*, 1, 9-34.

- Hernán, A., y González, L. (1998). *Reconocimiento y convalidación de estudios superiores y títulos profesionales en AL y C*. Santiago. CINDA.

- Hidalgo, A. y Medina, R. (2004). *Cooperación al desarrollo y bienestar social. Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación*. Oviedo, Asturias. Universidad de Guadalajara. Eikasia Ediciones.

- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística.* Caracas. Venezuela. Instituto Universitario de Tecnología Caripito. Servicios y proyecciones para América Latina.

- Ibar, G. M. (2002). *Manual general de evaluación*. Madrid, España. Ediciones Octaedro.

- *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. (2000-2005). Sao Paulo. UNESCO-IESALC.

- Ircart, T., Fuenteksaz, C. y Pulpon, A. (2001). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina.* España. Ediciones Universidad de Barcelona.

- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS), *13*, 5, 131-155.

- Jofre, L. y Vilalta, J. M. (1998). El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Los objetivos del plan: evaluación para mejorar. *Revista de Educación, 315,* 97-108.

- Jones, L. V., Lindzey, G. y Coggeshall, P. E. (Eds.) (1982). *An Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States. Conference Board of Associated Research Councils V 5,* Washington, D.C.: National Academy Press.

- Jornet, J. M. y Leyva, Y. (2009) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa. INITE*. Naucalpan, México. Ediciones INITE

- Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación. Una guía para la autoevaluación en la Educación Superior.* Madrid: Pontificia Universidad Católica.

- Kells, H. R. (1998). Sistemas nacionales de evaluación en América Latina. Buenos Aires, Argentina. *Pensamiento Universitario, 6,* 7.

- Kuh, G. D. (1981). Indices of quality in the undergraduate experience. Washington, D. C. *AAHE-ERIC Higher Education Research Report, 4.*

- La Convención Preparatoria de reunión ministral de Praga celebrada en Salamanca. (2001). (*convención de instituciones europeas de educación superior),* los días 29 y 30 de marzo 2001.

- La Declaración de Bolonia, (1999). Conjunto *de los ministros europeos de educación reunidos* en Bolonia el 19 de junio 1999.

- *La Gestión Académica. Máster en Gestión Universitaria* (2006). España. Universidad Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Rioja. OCU.

- Lacasta, J. J. (1999). Los manuales para la calidad de FEAPS. *Siglo Cero, 30,* 5, 7-17.

- Laffitte, R. (1994). *Rendimiento de Cuentas y evaluación*. Barcelona: Universitas 67.

- Lawrence, L. & Kettner, P. (1996). *Measuring the performance of human service programs.* Thousand Oaks, CA. London, New Delhi. Sage Human Services Guides.

- Ley 139-2001. *Ley de Educación Superior, Ciencias y Tecnología*. República Dominicana. Mimeo.

- López, M. (2002). *A la calidad por la evaluación*. Barcelona. Praxis.

- Martín, Q. (1996). Evaluación de la innovación educativa. En *XI Congreso Nacional de Pedagogía,* Tomo I, 557-584. San Sebastián. SEP/UPV. Universidad del País Vasco.

- Martínez, A. (1996). *La investigación como fundamento de la intervención educativa*. Universidad de Valencia. Mimeo.

- Martínez, A. (2003). *Investigación y evaluación de la formación. La investigación-acción en procesos de formación y capacitación.* España. Universidad de Valencia.

- Martínez, M. (2006). La Investigación cualitativa (Síntesis conceptual). Facultad de Psicología. UNMSM. *Revista IIPSI, 9,* 1, 123-146.

- Martínez, E. y Letelier, M. (ed.) (1997). *Evaluación y acreditación universitaria-Metodología y experiencias.* Caracas. Nueva Sociedad. UNESCO.

- Mateo, J. (1991). *El proceso evaluativo*. Material inédito no publicado. Madrid.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* ICE. Universidad de Barcelona.

- Matus, T., Mascareno, A. y Kaulino, A. (2006). Modelo de Evaluación de Postgrados. *Revista Calidad en la Educación, 24,* 373-395.

- Meliá, J. M. (1993). *Enfoques de la evaluación universitaria. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional.* Ponencias y Réplicas. 65-86. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Méndez, L. (2000). La comunicación entre padres y educadores. Un camino de ida y vuelta. *Cultura y Educación, 17,* 18, 91-101.

- Méndez, R. (2000). *La calidad y el contexto actual de la educación superior.* Tesis Magister (no publicada). Chile. Universidad de Magallanes y Universidad Alcalá de Henares.

- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias. En Michavila, F. y Calvo, B. *La universidad Española Hoy*. Madrid. Editorial Síntesis.

- Montenegro, J. (1991). La evaluación de la educación superior. Distrito Federal, México. *Serie Modernización Educativa, 5.*

- Montenegro, J. (1994). *La reforma en perspectiva. Reforma y utopía*. México.

- Montesinos, (2003). *La apuesta invisible: cultura, globalización y crítica social*. Barcelona.

- Montserrat. (1999). Principios a tener en cuenta para una buena práctica pedagógica en tecnología educativa y en educación a distancia. *III Curso Internacional de Tecnología Educativa Apropiada.*

- Mora, A. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos. *Revista: Actualidades Investigativa en Educación, 4,* 2, 2-24.

- *Mora, J. (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias.* Madrid. Consejo de universidades.

- Mora, J. (2001). El marco español y europeo en las políticas de calidad. *Revista de Investigación Educativa, 19,* 2, 389-395.

- Mora, J., De Miguel, M. y Rodríguez, S. (1991). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*, Madrid. Secretaria General. Consejo de Universidades, 483 pp.

- Mora, J. y Carrasco, S. (1993). La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional. En Lorente, L. (coord.). *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación.* Valencia. Universidad de Valencia.

- Mora, J. G. y Vieira, M. J. (2005). Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades: visión europea comparada (Accreditation processes at higher education institutions: European comparison). En CINDA, *los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades.* Santiago de Chile. CINDA.

- Morcillo, R. (2010). *Evaluación de los programas de doctorado en la Universidad de Valencia: Propuesta de un modelo de gestión de la calidad.* Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

- Morles, A, (1995). La Educación ante las demandas de la Sociedad del futuro. Caracas, Venezuela. *Revista de Investigación y Postgrado, 10,* 1, 100-43.

- Morles, V. (1996). *Los Doctores y El Doctorado: Historia y Algunas Propuestas.* Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada, Coordinación Central de Estudios de Postgrado, 1. Universidad Central de Venezuela.

- Morles, V. (2004). *La educación de postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas.* Caracas, Venezuela. IESALC/UNESCO.

- Morles, V. y León, J. R. (2002*). Los estudios de Postgrado en Iberoamérica y el Caribe: Evaluación y Tendencias en: Gestión de la calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales.* Salamanca: Ediciones AUIP.

- Morrison, J. L. (2002). The university is dead! Long live the university. Presentation at the annual meeting of the World Future Society. Philadelphia, PA.

- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory.* Reino Unido. Rutledge Falmer.

- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad.* Barcelona: CISS Praxis.

- Muñoz, C. (1998). *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. 1ra. Edición. México: Pearson Education.

- Navarro, E. (1997). Actualidades en administración: calidad descentralización, educación, tecnología y nuevos paradigmas. *Gestión y Estrategia, 11 y 12*. UAMA-A.

- Nyquist, J. (2002). The Ph.D.: a tapestry of change for the 21st. century. *Change, 34,* 6, 12-20.

- OCDE (1995). *La formation a la recherche. Aujourd'hui et demain.* París: Service des Publications, OCDE.

- Osoro, J. M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria. Informes 43*. Inst. Ciencias de la Educación: Universidad de Zaragoza.

- Park, C. (2005). New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management, 27,* 2, 189-207.

- Pelechano, V. (2005). La valoración de los programas de doctorado en psicología: una cuestión abierta. Número monográfico especial. Universidad de La Laguna. Tenerife, España. *Revista mexicana de Psicología, 2,* 327-332.

- Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1982). *Pasión por la excelencia*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1992). *En busca de la excelencia.* Barcelona. Folio.

- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (Editores). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Venezuela: UNESCO-IESALC.

- Rama, C. (2003). La Nueva Frontera de la Educación Superior, *VIII Seminario Internacional. Cruzando Fronteras: Nuevos Desafíos para la Educación Superior*. Santiago de Chile. CSE y Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, CEPAL.

- Rama, C. (2004). La compleja dinámica de la iniquidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. *Temas para la discusión*, pp. 29-56. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

- Rama, C. (2007). *Los Postgrados en América Latina y el Caribe en la Sociedad del Conocimiento. Idea Latinoamericana* México: Editora Gisela Rodríguez Ortiz.

- Real Decreto 185/1985. (1985). De 23 Enero, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios posgraduados.

- Real Decreto 56/2005. (2005). De 21 Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.

- Real Decreto 1393/2007, (2007). Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE d*el 30 de octubre del 2007.Ministerio de Educación y Ciencias de España.

- Reglamento General de Postgrado, (2001). *Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Universidad Autónoma de Santo Domingo.* República Dominicana.

- Reglamento Marco de Departamentos en EHU/UPV. (2005). Universidad del País Vasco-República Dominicana.

- Rodríguez, A. (2009). *La universidad de santo domingo, primada de América. Conferencia magistral presentada en el Aula Magna de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en su 471 aniversario*. Octubre. Santo Domingo, República Dominicana.

- Rodríguez, F. (2000). La calidad en la administración pública, en Requena Antonio, Trinidad (coord.). *Evaluación y calidad en las organizaciones públicas*. Madrid: Editorial INAP.

- Rodríguez, M. (2007). *La cultura organizacional en instituciones de educación superior: problemas teóricos y metodológicos*. Tesis Doctoral. Donostia-San Sebastián. Universidad del País Vasco.

- Rodríguez, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En De Miguel, M. Mora, J. G. y Rodríguez, S. (Eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid. Secretaría General. Consejo de Universidades.

- Rodríguez, S. (1999). La investigación en evaluación institucional. *Cuadernos IRC, 3,* 31-38.

- Rodríguez, S. (2001). Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras. Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa, 19,* 2, 401-409.

- Rodríguez, S., Mateo, J., Casanova, J. y Hernando, J.C. (2000). La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el check list. *Cuadernos IRC, 6,* 4-8.

- Royero, J. (1999). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de Educación Superior. Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui, Venezuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación,* 1-12.

- Ruíz, C. (2001). La productividad investigativa en la universidad. *Integración Universitaria, 1,* 1, 53-72.

- Rutman, L. (1980). *Planning Useful Evaluations: Evaluability Assessment.* Beverly Hills: Sage Publications.

- Salkind, N. (1998). *Métodos de Investigación*. Tercera Edición. México: Prentice Hall.

- San Román, P. (2005). Indicadores de Calidad en la Evaluación del Profesorado Universitario. *Estudios de Economía Aplicada, 23,* 3, 667-684.

- Saravia, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional.* Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diag. En Educación. Programa Calidad Educativa en un Mundo Global. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Scheele, J. (2009). *Formación de doctorado en Ciencias e Ingeniería en los países desarrollados: Evoluciones recientes y perspectivas documentos,* Centro de políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

- Schwartzman, S. (1996). La Universidad como empresa económica. *Revista de la Educación Superior (México), 30,* 117, 99-104.

- Schwartzman, S. (1999). Prospects for higher education in Latin America. International higher education. *The Boston College Center for International Higher Education, 17,* 9-10.

- Sebastián, J. (2001). *La formación doctoral en América Latina y la colaboración de las universidades españolas.* Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2004a). *Reglamento del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y tecnología.* República Dominicana.

- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2004b*). Reglamento Orgánico y Funcional de la SEESCYT.* República Dominicana.

- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2006a*). Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior (1989-2005).* República Dominicana.

- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2006b). *Situación y Perspectivas de la Investigación en la Educación Superior y su financiamiento*. Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación. República Dominicana.

- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2006c).*Reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior*. República Dominicana.

- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2007). *Situación y Perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior para Promover la Calidad.* República Dominicana.

- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2008). *Reglamento de Postgrado. República Dominicana.*

- Sierra, R. (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación.* 5ta Edición. Madrid: Editora Paraninfo.

- Sierra, R. (2002). *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Editora Thompson.

- Situación Actual y Perspectiva del Sistema de Educación Superior Dominicano, retos y oportunidades en el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento y del TLC. (2006). *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación*. SEESCYT. República Dominicana.

- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teach College Record, 68,* 523-540.

- Stake, R. (1983). La evaluación de programas en especial la evaluación de réplica en Docrell, W. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid. Editora Narcea.

- *Stake, R.E. (2007). Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona. Centro de Publicaciones del MEC y Paidos Ibérica.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática.* Barcelona. Paidós/MEC.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.* Barcelona. Paidós.

- Tejedor, F. J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional*. 85-109. Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Tejedor, F. J. y García, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En Tejedor, F. J. y Rodríguez, J. L. (Eds.). *Evaluación educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas.* Salamanca. Universidad de Salamanca.

- Torres, J. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Revista Regional de Investigación Educativa, 1,* 2, 67-79.

- Tyler, R. W. (1967). Changing concepts of educational evaluation. En Stack, R. E. (Comp.). *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago. Rand McNally.

- UNAM, (1992). *El postgrado en la década de los ochenta. Graduados. Planes de estudios, población.* Serie de Estudios. Universidad Nacional Autónoma de México.

- UNESCO, (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*.

- United Kingdom Research Councils/Arts and Humanities Research Board (2001). *Joint Statement of the Research Councils´/AHRB´s skills training requirements for research students.*

- Valcárcel, M. y Simonet, B. (2009). El Posgrado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *La Cuestión Universitaria 5*, 91-98.

- Van, F. A. (1991a). La calidad de la educación superior en Europa. El siguiente paso. *Universidad Futura, 3*, 8, 59-72.

- Van, F. A. (1991b). ¿Cómo evaluar la calidad de la enseñanza superior en Europa Occidental?. En De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (Eds.): *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid. Consejo de Universidades.

- Van, F. A. (1991c). Higher education quality in Europe: the next step. *Creaction, 96,* 4, 61-82.

- Van, F. A. (1991d). Evaluación de la calidad de la enseñanza superior en Europa. Ponencia en *I Congreso Internacional sobre Calidad de Enseñanza Universitaria*. Cádiz.

- Véliz, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico.* Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco. Bilbao.

- Vessuri, H. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX. *Nueva Sociedad, 146,* 102-107.

- Vessuri, H. (1998). *La investigación y desarrollo (I+D) en las universidades de América Latina.* Caracas: Fondo Editorial FINTEC.

- Villarini, A. (1994). *La enseñanza moral en el currículo universitario. La educación moral en la escuela: fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Puerto Rico: Praxis.

- Villarini, A. (2008). El desarrollo de la conciencia ambiental y salubrista como competencia humana general. Puerto Rico. *Revista Crecemos ISSN: 1949-2162, 1,* 10, 21-25.

- Woodhouse, D. (2004). Desarrollo Global del Aseguramiento de la Calidad. Santiago, CSE. *Calidad de la Educación,* 17-36.

Webgrafía

- ANECA. (2001). *Ley orgánica de universidades (L.O.U.).* 6/2001 del 21 de diciembre. Consultado el día 15 de abril del 2010, [http://www.aneca.es/media/158381/lou.pdf].

- Artículo de la asociación Universitaria de Postgrado, *AUIP*, 2-3. Extraído el 6 de mayo del 2009, [http://cvi.mes.edu.cu/dirpostgrado/biblioteca/paradigmascalidadmx.pdf/view]

- BOE, (2001). Ley Orgánica de Universidades 6/2001, del 21 de diciembre del 2001. Madrid, España. *Boletín Oficial del Estado 307*, consultado el día 10 de febrero del 2001, [http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf]

- BOE, (2011). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Madrid, España. *Boletín Oficial del Estado 2541,* 35. Consultado el día 31 de marzo del 2011,[http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf]

- Brunner, J. J. (1999). Los Nuevos Desafíos de la Universidad. Educyt. *Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires,* 91. Consultado el día 30 de septiembre del año 2008, [educyt@de.fcen.uba.ar]

- Chacón, S., Anguera, Mª. T. y López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas. *Revista electrónica Psicothema*. Extraído el día 24 del mes de mayo del 2010,[http://www.psicothema.com/pdf/532.pdf].

- Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (2002). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social,* Módulo 6: Investigación Evaluativa. Extraído el 24 de mayo del 2010, http://contrasentido.yukei.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo6.pdf.

- Cruz, V. (2004). *Paradigma de Calidad Para la Internacionalización del Postgrado*. Extraído el 20 de marzo de 2010,[http://www.auip.org/archivos/paradigmascalidadmx.pdf]

- Cruz, V. (2008). *La Evaluación del Postgrado en Iberoamérica: los Premios AUIP a la Calidad.* Extraído el día 30 de marzo de 2010 http://www.auip.org/images/stories/DATOS/PDF/2008/ponenciasansebastian2.pdf **y** http://www.auip.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es

- Cruz, V. (2010). Evaluación del postgrado en Iberoamérica: los Premios AUIP a la calidad. *Revista digital universitaria, 11,* 5, 1067-6079. Extraído el 15 de junio del 2010,[http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art45/art45.pdf].

- De Miguel, M. (2000). *Modelos y Diseños en la Evaluación de Programas*.

Extraído el 3 de abril del 2010 [http://www.unioviedo.es/UniOvi/Apartados/Centro/Ciencias.Educacion/MIDE/Documentos/Evalprograma..PDF]

- De Miguel, M. (2010). Modelo para la Evaluación de Tesis Doctorales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 6,* 1, 3-18. Extraído el 10 de abril del 2010, http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.pdf

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948). *Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III*). Extraído el día 20 de junio del 2010, http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0013.pdf

- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9,* 1. Extraído el día 24 de mayo del año 2010, desde http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

- Espi, N. (2008). Evaluación de la Calidad en la Educación a Distancia: Un reto desde la perspectiva de RIACES. Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior *RIACES.* Extraído el día 25 de mayo del año 2010, desde http://216.75.15.111/~cognicion/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=103.

- *Evaluación de Programas Educativos.* Extraído el día 25 de mayo del año 2010, desde http://educación.ideoneos.com/index/.php/.

- Fernández, J. E. y cols. (2007). Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE, 13,* 2. Extraído el día 25 de mayo del 2010, desde http://www.uv.es/relieve/v10n1/relievev10n12.htm

- Fernández, L. N. (2004). *Evaluación y acreditación de la educación superior en la educación superior Argentina. La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe.* IESALC/UNESCO. Consultado el 30 de mayo del 2010, desde: www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/regionales_lat/evalyacredalc.pdf

- Fernández, P. y Díaz, P. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa.* Extraído el día 25 de mayo del 2010, desde http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp.

- García, G. La Revisión De Programas: Un Modelo Alternativo de Evaluación Curricular en la Educación Superior. Consultado el 12 de abril del 2010, desde: [http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt2.htm#5]

- García, J. (1993). La revisión de programas: un modelo alternativo de evaluación curricular en la educación superior. *Revista Mexicana de la Educación Superior. 87.* México. Consultado el día 12 de abril del 2010, www.anuies.mx/anuies/revsup/res087/txt2.htm

- Garduño, L. R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. OEI - Ediciones - *Revista Iberoamericana de Educación.* Extraído el 25 de mayo del 2010, [http://www.rieoei.org/rie21a06.htm.]

- Glazman, R. (2005). *Documento en línea.* Consultado el día 12 de abril del año 2010, desde: http://books.google.cl/books?id=VtnaCXtYjMgC&lpg=PA19&ots=pIEa6epU31&dq=autoevaluaci%C3%B3n%20y%20autoestudio&pg=PA84#v=onepage&q=autoevaluaci%C3%B3n%20y%20autoestudio&f=false

- *La Evaluación Institucional como forma de gestionar la calidad universitaria*. Ud. Didáctica 5. Extraído el 24 de mayo 2010, desde [http://migu.ocu.es/moodle/file.php/5/unidad_5/0.htm].

- *Las instituciones de Educación Superior deben Acreditar la Calidad*. Julio 2007. CNA. Extraído el 06 de abril del 2010, [http://www.universia.net.co].

- [Ley 57-78. *Ley de autonomía y fuero universitario de la UASD*, del 1961. Gaceta Oficial No. 8633, del 5 de Enero de 1962. Consultado el 15 de marzo del 2010, [http://bonoc.files.wordpress.com/2008/10/ley-5778.pdf]

- Ley de Reforma Universitaria. (1983). *Ley orgánica 11/1983 del 25 de agosto*. Consultado el 25 de mayo del 2010, [http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organismos/cneai/lru11-83.pdf?documentId=0901e72b8008fe57]

- López, M. (2004) Diseño y resultados de una evaluación intensiva de los títulos propios de la Universidad de Sevilla. *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Revista Fuentes.* Consultado el 12 de abril del 2010, [http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id_volumen=4&id_article=112]

- López, Ma. A. (2004). Presentación de un modelo para la evaluación de los títulos Máster Universitarios. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. *Revista Fuentes, 5,* 1-17. Consultado el 23 de Junio del 2010, http://institucional.us.es/revistas/revistas/fuente/pdf/numeros/5/010%20presentacion%20de%20un%20modelo.pdf

- Mayorga, M. J. (2004). *La entrevista cuantitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. RELIEVE, 10*, 1, 23-39. Extraído el 25 de mayo del 2010, [http://redalyc.uaemex.mx/pdf/916/91610102.pdf]

- Martínez, N. (2008). *Apuntes de Metodología de la investigación*. Extraído el día 25 de mayo del 2010, desde http:// perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_metod_investigac46htm.

- Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa*. Consultado el 25 de mayo 2010, [http://www.monografias.com/trabajos38/investigacioncualitativa/investigacion-cualitativa.shtml.]

- *Modelo de Deming.* Consultado el 28 de Julio 2010, [http://www.scribd.com/doc/12843869/Modelo-Deming]

- Nebot, I. (2008). *Potenciación de las habilidades para I+D+i en la formación doctoral de las Universidades Europeas*. Consultado el 22 de marzo del 2009, [http://www.uninorte.edu.co/erasmus/upload/CECL_08_Version_4.ppt].

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *La evaluación de la calidad en las universidades.* Consultado el 15 de Noviembre 2009, [http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3723]

- Park, C. (2007*). Redefining the doctorate, the higher education academy*. Consultado el 10 de noviembre del año 2008, [http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/redefining_the_doctorate.pdf]

- Plan de acción (2010-2011). *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Consejo de ministros 25 de junio del 2010. España. Gobierno de España, Ministerio de Educación.* Extraído el día 31 de marzo del 2011, [http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad]

- Red de Universidades, red de oportunidades, (2007). *Las instituciones de Educación Superior deben Acreditar la Calidad. CNA.* Consultado el día 06 de abril del 2010, [http://www.universia.net.co].

- Rosselló, G. (2006). *Criteris D´acreditació pels nous plans. ANECA*. Consultado el día 10 de noviembre del 2010, [http://www.ub.edu/geologia/recursos/documents/GasparRossello200406.ppt *]*

- Sarramona, J. (2007). *Las competencias básicas de carácter transversal*. Consultado el 15 de Mayo del 2008, [http//:www.uv.es/soespe/sarramona.htm].

- Sebastián, J. (1999). *Percepciones sobre la Cooperación Académica y Científica entre España y América Latina. Centro de Información y Documentación Científica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. [http://www.campusoei.org/superior/boletin2e.htm] (consultado el 3/03/2010)

- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos OEI, 33-52. [http://www.oei.es/superior/jsebastian.pdf] (consultado el 15/02/2010).

- SIDEP. (1996). *Los Doctores y el Doctores. Edición del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada, V1*. Universidad Central de Venezuela. http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/doctores.htm (consultada 30 /03/2010).

- Sistemas de acreditación y evaluación de postgrados en América Latina y el Caribe. Julio 2008.: [http://sistemasdepostgradosalc.blogspot.com/]

- UNESCO, (1998a). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.* [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm]. (Consultado 15/07/2010)

- UNESCO, (1998b). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción.* [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm] (Consultado12/04/2010)

- UNESCO, (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción.*: [http://www.anuies.mx] (Consultado 12/04/2010).

ANEXO I

CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN LA PRIMERA ETAPA

Cuestionarios a Estudiantes

Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

DPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(Cuestionario estudiantes)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los doctorandos sobre el Programa de Doctorado que han cursado.

Datos del Doctorado (Redondear el nº que acompaña la respuesta correcta)

Universidad: **1.** UAP **2.** UASD

Programa doctorado: **1.** Psicología y Educación **2.** Filosofía Mundo Global **3. S**ociedad democrática E.D. **4. D**imensiones económica y social... **5. P**sicodidáctica

Año Comienzo Curso:

1. 1999
2. 2000
3. 2001
4. 2002
5. 2003
6. 2004
7. 2005
8. 2006
9. 2007
10. 2008
11. 2009

Campus: **1.** Santo Domingo **2.** S. Fco. Macorís **3.** Temuco **4.** Iquique

A continuación, manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este Programa de Doctorado según la siguiente escala:

1. **Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Muy de acuerdo**

(Rodee con un círculo el número correspondiente a su opinión. Intente contestar todas)

.

		MD D A MA
1.	El programa se centró en un tema socialmente relevante	**1 2 3 4**
2.	El programa abordó temas de interés científico actual	**1 2 3 4**
3.	El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	**1 2 3 4**
4.	Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	**1 2 3 4**
5.	Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	**1 2 3 4**
6.	Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	**1 2 3 4**

7. Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	**1 2 3 4**
8. Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	**1 2 3 4**
9. El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	**1 2 3 4**
10. Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	**1 2 3 4**
11. Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	**1 2 3 4**
12. El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	**1 2 3 4**
13. La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno.	**1 2 3 4**
14. La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	**1 2 3 4**
15. Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	**1 2 3 4**
16. Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	**1 2 3 4**
17. Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	**1 2 3 4**
18. El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	**1 2 3 4**
19. Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	**1 2 3 4**
20. Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	**1 2 3 4**
21. Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido decuados	**1 2 3 4**
22. Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes.	**1 2 3 4**
23. Los trabajos de investigación propuestos se inscriben en las líneas de investigación del Departamento	**1 2 3 4**
24. Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	**1 2 3 4**
25. Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	**1 2 3 4**
26. Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente	**1 2 3 4**
	MD D A MA
27. Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación	**1 2 3 4**
28. Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos .	**1 2 3 4**
29. Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	**1 2 3 4**
30. Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	**1 2 3 4**
31. Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado.	**1 2 3 4**
32. El Programa respondió a mis expectativas	**1 2 3 4**
33. Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	**1 2 3 4**
34. Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	**1 2 3 4**

35. Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	**1 2 3 4**
36. Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	**1 2 3 4**
37. Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	**1 2 3 4**
38. Globalmente, estoy satisfecho con el programa	**1 2 3 4**

Si lo desea, puede añadir algún comentario o sugerencia en tres ámbitos:

1) OBJETIVOS/CONTENIDOS DEL PROGRAMA:

_____

_____

2) REALIZACiÓN/METODOLOGíA DEL PROGRAMA:

_____

_____

3) UTILIDAD DEL PROGRAMA:

_____

_____

_____

Por último, le rogamos rellene estos datos sobre sus características básicas:

Datos del estudiante:

(Rodee con un círculo el número de la alternativa que corresponda en su caso)

Licenciado en: _____ AÑO: _____

Ocupación actual: (Señala sólo una, la que corresponda a su ocupación principal).

1. Profesor Universitario
2. Profesor de otros niveles
3. Estudiante
4. Becario
5. Profesional
6. Otros. Escribir: _____

Número de Centros de trabajo donde desarrolla actividad remunerada económicamente:

Escribir número: ___

Número de horas de trabajo remunerado económicamente por semana. Escribir nº: ____

Edad

1 Menos de 31 años
2 Entre 31 y 35 años
3 Entre 36 y 40 años
4 Entre 41 y 45 años
5 Entre 46 y 50 años
6 Más de 50 años

Sexo:

1 Varón
2 Mujer

¿Cuál fue el motivo principal de su matriculación en el Programa? (Señale sólo una)

1 Preparación para la investigación científica
2 Preparación para la enseñanza universitaria
3 Preparación para la práctica profesional
4 Enriquecimiento personal
5 Otros (Escribir): _____

¿En qué situación está con respecto a su Tesis Doctoral? (Señale sólo una

1. No tengo tema
2. Dudo entre varios temas
3. Estoy perfilando el problema/contenido
4. Tengo decidido el problema a investigar

Cuestionarios a Profesores

DPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(Cuestionario Profesores)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los profesores sobre el Programa de Doctorado y especialmente sobre el Curso que ellos han impartido. En caso de haber impartido en diferentes Cursos les rogamos cumplimenten un cuestionario distinto para cada uno de ellos.

Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP ☐
2. UASD ☐

Programa doctorado:

1.Psicología y Educación ☐
2. Filosofía Mundo Global ☐
3. Sociedad democrática E.D. ☐
4.Dimensiones económica y social ... ☐
5. Psicodidáctica ☐

Campus:

1. Santo Domingo ☐
2. S. Fco. Macorís ☐
3. Temuco ☐
4. Iquique ☐

Año Comienzo Curso:

1.1999 ☐
2. 2000 ☐
3.2001 ☐
4. 2002 ☐
5.2003 ☐
6. 2004 ☐
7. 2005 ☐
8. 2006 ☐
9. 2007 ☐
10. 2008 ☐
11. 2009 ☐
12. 2010 ☐

A continuación, manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este Programa de Doctorado según la siguiente escala:

1.-Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Muy de acuerdo

(Marque una X bajo el número correspondiente a su opinión. Intente contestar todas).

	MD	**D**	**A**	**MA**
	1	**2**	**3**	**4**
1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante				
2.-El Programa abordó temas de interés científico actual				
3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él				
4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad				
5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa				
6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente				
7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada				
8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores				
9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones				
10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente				
11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos				
12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado				
13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos				
14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento				
15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno				
16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada				
17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado				
18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos				
19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas				
20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente				
21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos				
22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos				
23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio				
24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores				
25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario				
26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos				
27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso				
28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado				
29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores				
30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo				

Si lo desea, puede añadir algún comentario o sugerencia en tres ámbitos:

1.-OBJETIVOS/CONTENIDOS DEL PROGRAMA:

2.-REALIZACIÓN/METODOLOGIA DEL PROGRAMA:

3.-UTILIDAD DEL CURSO:

Datos del Curso que ha impartido:

Carácter del Curso:

1. Metodológico	
2. Fundamental	
3. Afín	

Tipo de Curso:

1.Obligatorio	
2.Optativo	

Número de créditos (Escribir): _____

¿El Curso ha sido elaborado expresamente para este Programa?:

1. Sí	
2.No	

Por último, le rogamos rellene estos datos sobre sus características básicas:

Datos del Profesor:

(Marque con X el número de la alternativa que corresponda en su caso)

¿Pertenece al Departamento que organiza el Programa?:

1. Sí	
2. No	

Categoría Académica (en el momento que impartió el Curso**)**

1. Catedrático de Universidad

2. Catedrático de Escuela Universitaria

3. Titular de Universidad

4. Titular de Escuela Universitaria

5. Asociado a Tiempo Completo

6. Asociado a Tiempo Parcial

7. Otros. Escribir:

Edad:

1.Menos de 31 años

2.Entre 31 y 35 años

3.Entre 36 y 40 años

4.Entre 41 y 45 años

5.Entre 46 y 50 años

6.Entre 51 y 55 años

7.Entre 56 y 60 años

8.Más de 60 años

Sexo:

1. Varón

2. Mujer

Años de Experiencia Docente:

1. Menos de 5 años

2. Entre 6 y 10 años

3. Entre 11 y 15 años

4. Entre 16 y 20 años

5. Más de 20 años

Años de experiencia de doctorado:

1.-Es el primer año

2.-Entre 2 y 5 años

3.-Entre 6 y 10 años

4.-Más de 10 años

¿Participó en el diseño del Programa?

1. SI

¿En qué participó? (puede señalar varias)

1. Elaboración de la propuesta del Programa
2. Selección del alumnado
3. Reuniones sobre el desarrollo
4. Evaluación global de los estudiantes

2. NO

¿Estaba informado de los objetivos del Programa?

1. SI

2. NO

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

Cuestionario a Coordinadores

Dpto. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

eman ta zabal zazu

Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(INFORME DEL COORDINADOR)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión del Director del Programa de Doctorado sobre dicho Programa.

Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP ☐
2. UASD ☐

Programa doctorado:

1.Psicología y Educación ☐
2. Filosofía Mundo Global ☐
3. Sociedad democrática E.D. ☐
4.Dimensiones económica y social ... ☐
5. Psicodidáctica ☐

Campus:

1. Santo Domingo ☐
2. S. Fco. Macorís ☐
3. Temuco ☐
4. Iquique ☐

Año Comienzo Curso:

1.1999 ☐
2. 2000 ☐
3.2001 ☐
4. 2002 ☐
5.2003 ☐
6. 2004 ☐
7. 2005 ☐
8. 2006 ☐
9. 2007 ☐
10. 2008 ☐
11. 2009 ☐

1. El programa estaba orientado a (ordenar jerárquicamente):

Formar investigadores ☐
Formar docentes universitarios ☐
Formar profesionales ☐

2. El tema del programa fue elegido prioritariamente porque:

Era de actualidad científica ☐
Era de interés social ☐
El departamento está especializado académicamente en él ☐
Abre nuevas perspectivas metodológicas al departamento ☐
Otras (escriba) ☐

3. Las perspectivas de empleo para los alumnos que han seguido el programa de doctorado son:

Muy buenas. Existe gran demanda para trabajos relacionados con el tema	
Buenas. Existe gran demanda pero no siempre relacionada directamente	
Regulares. Existe una moderada demanda que hace algo difícil encontrar trabajo	
Malas. Existe poca demanda que hace muy difícil encontrar empleo	

4. **Distribución de créditos:**

Nº Créditos	Total	Metodológicos	Fundamentales	Afines	T. de Inv.
Obligatorios					
Optativos (ofrecidos)					

5. ¿Es necesario un número mínimo de horas de permanencia por semana en el centro?

	No			
	Sí	¿Cuántas? →	En laboratorio	
			Apoyo a la Docencia	
			Participación en proyectos de investigación	

6. La información previa elaborada sobre el programa de doctorado y los cursos (objetivos, contenidos, requisitos, etc.) ha sido:

Muy buena	
Buena	
Regular	
Mala	

7. ¿Qué difusión ha tenido esa información?

Extensa	
Adecuada	
Escasa	

Alumnado

8. Número de Solicitudes ____ Admisiones ____ Matriculados ____ Abandonos ____

9. ¿Qué criterios se han seguido para la selección de los alumnos?

	Excluyente	Importante	No considerado
Titulación adecuada			
Expediente académico			
Trabajos previos sobre el tema			
Otros méritos			

10. Los criterios, en conjunto, han sido:

Muy selectivos	
Moderadamente selectivos	
Poco selectivos pero suficientes para tener alumnos cualificados	
No selectivos	

11. ¿Qué conocimiento tenían los alumnos de los objetivos, contenidos, etc. del programa?

Muy bueno ☐
Bueno ☐
Regular ☐
Nulo ☐

12. ¿Cómo calificaría la formación previa de los alumnos que han accedido al programa?

Muy buena ☐
Buena ☐
Regular ☐
Mala ☐

13. ¿Cuántos alumnos pertenecen a estos grupos?

Becarios ☐ Profesores Universidad ☐ Otros Profesionales ☐ Parados ☐

14. ¿Cuántos alumnos del programa han completado:

Los créditos correspondientes a los cursos ☐
El/los trabajos de investigación ☐
El proyecto de tesis doctoral ☐

15. ¿Qué porcentaje (%) de alumnos del programa puede completar la tesis doctoral en el plazo legalmente establecido?

☐

Profesores

16. Número de profesores que participaron en el programa

☐

17. Procedencia y categoría de los profesores (indicar Nº):

	Cat. Uni.	Tit. Uni.	Cat. E. U.	Tit. E. U.	Asoc.
Del departamento					
De otros departamentos de la misma universidad					
De otras universidades					

18. ¿Cómo calificaría globalmente al profesorado del programa en función de su grado de especialización en el tema?

Muy bueno ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

19. ¿Cómo calificaría la asistencia y el grado de cumplimiento de funciones del profesorado en el programa de doctorado?

Muy bueno ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

20. ¿Cómo calificaría el prestigio académico del profesorado del programa dentro de la comunidad científica?

Muy bueno ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

Recursos

21. El presupuesto del programa era de _____ euros

22. El presupuesto fue:

Suficiente ☐

Escaso ☐

23. ¿Existe infraestructura y recursos materiales adecuados para los doctorandos y el desarrollo del programa?

	Sí	No
Despachos		
Lugares de reunión o trabajo en grupo		
Equipos informáticos		
Laboratorios		

24. Los recursos materiales disponibles para el desarrollo del programa en su conjunto han sido:

Muy buenos ☐ Buenos ☐ Regulares ☐ Malos ☐

25. ¿En qué se ha invertido el presupuesto del programa de doctorado? ¿En qué porcentaje?

	%		%
Material bibliográfico		Subvenciones a profesores	
Material fungible o de paso		Profesores visitantes	
Equipamiento o material inventariable		Publicaciones de temas del programa de doctorado	
Ayudas a investigaciones de los doctorandos		Otros (escribir)	

Evaluación

26. Los objetivos que el programa se planteaba han sido cubiertos de forma.

Total ☐ Satisfactoria ☐ Regular ☐ No se han cubierto ☐

27. El grado de especialización en el tema planteado por el programa de doctorado que los alumnos han alcanzado es:

Alto ☐ Suficiente ☐ Regular ☐ Bajo ☐

28. Teniendo en cuenta los recursos disponibles para el desarrollo del programa, los resultados pueden considerarse:

Muy buenos ☐ Buenos ☐ Regulares ☐ Malos ☐

29. ¿Se han celebrado reuniones entre el profesorado para?

	Sí	No
Diseñar el programa		
Planificar el contenido de los cursos		
Coordinar la metodología de trabajo		
Establecer criterios de evaluación de los cursos		
Realizar un seguimiento de la marcha del programa		
Unificar exigencias en los trabajos de investigación		
Evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos		

30. Globalmente, ¿cómo considera que ha sido el desarrollo del Programa de Doctorado?

Muy bueno ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

31. ¿Volvería a repetir el programa de doctorado?

Sí ☐

No ☐

32. Si lo desea, puede añadir algún comentario a las respuestas anteriores o cualquier otra cuestión que considere de interés.

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

ANEXO II

PROTOCOLO ENTREVISTAS UTILIZADAS EN LA SEGUNDA ETAPA

Entrevistas

A. Entrevista a doctorandos y doctores

DPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(Entrevista a los doctorandos o doctores)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los doctorandos sobre el Programa de Doctorado y sobre el proceso de elaboración del Trabajo de Suficiencia y de la Tesis Doctoral.

Datos del Doctorado (Redondear el nº que acompaña la respuesta correcta)

Universidad: **1.** UAP **2.** UASD

Programa doctorado: **1.** Psicología y Educación **2.** Filosofía Mundo Global **3.** Sociedad democrática E.D. **4. D**imensiones económica y social... **5. P**sicodidáctica

Año Comienzo Curso: **1.** 1999 **2.** 2000 **3.** 2001 **4.** 2002 **5.** 2003 **6.** 2004 **7.** 2005 **8.** 2006 **9.** 2007 **10**. 2008 **11**. 2009

Campus: **1.** Santo Domingo **2.** S. Fco. Macorís **3.** Temuco **4.** Iquique

Entrevista a los doctorandos o doctores.

Estamos realizando una investigación acerca de la calidad de los estudios de Tercer Ciclo y necesitamos su colaboración para profundizar en el conocimiento del proceso de elaboración y defensa de la Tesis Doctoral, su valoración del programa de Doctorado que ha cursado en nuestra universidad, así como su visión general acerca del Tercer Ciclo. Le agradezco la atención que nos presta y que nos dedique parte de su tiempo. A continuación voy a realizarle una serie de preguntas acerca de este tema para recoger su experiencia y sus opiniones. Como le he indicado anteriormente, las entrevistas son anónimas y le garantizamos la confidencialidad de sus respuestas.

1. ¿En primer lugar, ¿por qué ha realizado estos estudios de doctorado?, ¿cuál fue el motivo principal de su matriculación en el programa?

2. ¿Qué valoración hace de los siguientes aspectos de su programa de doctorado?

Contenido.
Oferta.
Organización.

3. ¿Qué valoración hace de los profesores acerca de los siguientes aspectos?
Interés de los recursos. Sistema de enseñanza.
Organización de contenidos. Coordinación.

4. ¿Cuál es su situación con respecto a la tesis doctoral?

Si no hace tesis	
1ª.Puede explicarme cuáles son las razones?	Pasar a 18

5. ¿En qué momento surge el tema de la tesis?

6. ¿Cómo surge el tema?

La ha terminado 7a. ¿Cuánto tiempo ha empleado para realizarla? 7b. ¿Le parece un plazo apropiado o cree que se ha retrasado? 7c. ¿Cuáles son las razones del retraso?
Esta trabajando en ella 7d.¿Le parece un plazo apropiado o cree que se está retrasando? 7e.¿Cuáles son las razones del retraso? 7f.¿Cuándo tiene previsto terminarla?

He abandonado la tesis 7g.¿Cuáles son causas del abandono? 7h.¿Tiene previsto reanudar sus estudios de doctorado?

8. ¿Son relevantes para la Tesis Doctoral los cursos y Seminarios del programa?

9. ¿Dónde ha encontrado los mayores problemas en la elaboración de la tesis?

10. ¿Concretamente, en las fases iniciales, cuáles han sido esos problemas?

11. ¿Y en las fases intermedias, de desarrollo de la investigación?

12. ¿Y en la última fase de escritura de la tesis?

13. En su caso, cómo ha sido la relación con el director de la tesis?

14. ¿Se estableció un calendario de reuniones para efectuar un seguimiento del desarrollo del trabajo?

14a. ¿Se cumplió ese calendario?-

15. ¿Con qué periodicidad se reunía con el director?

Se reunía 15a. ¿Existía algún plan? 15b. ¿Han sido fructíferas esas reuniones?

16. ¿Cuáles cree que son las tareas que debe desarrollar el director de tesis?

17. ¿En qué fases es más importante la ayuda o colaboración del director, en las primeras de limitación del tema, en el desarrollo de la investigación o en la fase final de redacción de la tesis?

18. ¿Qué valoración hace globalmente del doctorado (curso y tesis) como:

a) Medio de transmisión de los avances científico?

☐ Excelente. ☐ Bueno. ☐ Regular. ☐ Malo.

b) Para la formación de nuevos investigadores?

☐ Excelente. ☐ Bueno. ☐ Regular. ☐ Malo.

c) Para la formación del profesorado universitario?

☐ Excelente. ☐ Bueno. ☐ Regular. ☐ Malo.

d) Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados?

☐ Excelente. ☐ Bueno. ☐ Regular. ☐ Malo.

19. ¿Qué sugerencias haría para mejorar los programas de Doctorado?

20. ¿Y para mejorar el proceso de elaboración, presentación y defensa de la Tesis?

21. ¿Qué consejos le darían a los estudiantes que están pensando en comenzar el doctorado?

22. ¿Está satisfecho con el programa de doctorado y la tesis (si la ha terminado)?

23. ¿Volvería a comenzar?

24. ¿Quiere añadir algún comentario sobre algún aspecto no tratado en la entrevista?

Muchas Gracias.

B. Entrevista a Directores de Tesis

eman ta zabal zazu
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

DPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

(Entrevista a los directores de Tesis Doctorales)

El objetivo de la presente encuesta es conocer la opinión de los Directores de las Tesis Doctorales sobre el Programa de Doctorado y las Tesis Doctorales que dirigen dentro de él. Si dirigieran doctorandos en más de un Campus o promoción podrían realizar una entrevista diferenciada para cada uno de ellos o bien una sola sobre todos ellos.

Estamos realizando una investigación acerca de la calidad de los estudios de Tercer Ciclo y necesitamos su colaboración para profundizar en el conocimiento del proceso de elaboración y defensa de una tesis doctoral, así como su visión general acerca del Tercer Ciclo. Le agradecemos la atención que nos presta y que nos dedique parte de su tiempo.

A continuación le pedimos que responda a una serie de preguntas acerca de este tema para recoger su experiencia y sus opiniones.

Aún cuando esta entrevista será recogida del correo electrónico con su nombre, le garantizamos la absoluta confidencialidad de sus respuestas

I. Datos del Doctorado (Marcar con X el cuadro que acompaña la respuesta correcta)

Universidad:

1. UNAP ☐
2. UASD ☐

Programa doctorado:

1.Psicología y Educación ☐
2. Filosofía Mundo Global ☐
3. Sociedad democrática E.D. ☐
4.Dimensiones económica y social ... ☐
5. Psicodidáctica ☐

Campus:

1. Santo Domingo ☐
2. S. Fco. Macorís ☐
3. Temuco ☐
4. Iquique ☐

Año Comienzo Curso:

1.1999 ☐
2. 2000 ☐
3.2001 ☐
4. 2002 ☐
5.2003 ☐
6. 2004 ☐
7. 2005 ☐
8. 2006 ☐
9. 2007 ☐
10. 2008 ☐
11. 2009 ☐

II. Preguntas

1. ¿Cuántas tesis ha dirigido, aproximadamente?

2. ¿Cuántos años lleva dirigiendo tesis doctorales?

3. ¿Dónde encuentran los doctorandos mayores problemas?

4. Concretamente, en las fases iniciales, ¿cuáles suelen ser esos problemas?

5. ¿Y en las fases intermedias de desarrollo de la investigación?

6. ¿Y en la última fase de escritura de la tesis?

7. ¿cuál es el plazo normal para la elaboración de una tesis doctoral en su área?

8. ¿Considera que este plazo es adecuado o dilatado?

9. Si considera que hay retrasos, ¿cuáles pueden ser las causas?

10. ¿Cuáles cree que son las tareas que debe desarrollar el director de tesis?

11. Y de todas éstas ¿cuáles son las que habitualmente se realizan?

12. ¿En qué fases es más importante la ayuda o colaboración del director, en las primeras de delimitación del tema, en el desarrollo de la investigación o en la fase final de redacción de la tesis?

13. ¿Cuál cree que es la actitud idónea de un director de tesis? (marque con X la alternativa que le parece correcta)

Establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando	
Actitud permisiva, dejar hacer	
Otras ¿cuáles?	

14. En general, ¿los doctorandos cumplen los acuerdos y siguen las recomendaciones?

15. ¿qué valoración hace de los siguientes aspectos de los programas de doctorado?

Contenido:
Organización:
Oferta:
Selección de alumnos:

16. ¿Son relevantes para la tesis doctoral los cursos y seminarios del programa?

17. ¿Cuál es su opinión sobre la organización del Tercer Ciclo efectuada en 1985 (Real Decreto 185/1985, de 23 de enero)?

18. ¿Qué valoración hace del doctorado como: (marque con X)

a) Medio de transmisión de los avances científicos?

Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

b) Para la formación de nuevos investigadores?

Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

c) Para la formación del profesorado universitario?

Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

d) Para el perfeccionamiento del desarrollo profesional de los titulados?

Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

19. ¿Qué sugerencias haría para mejorar los Programas de Doctorado?

20. ¿Y para el proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis?

21. ¿Qué consejos les daría a los estudiantes que están pensando en comenzar el doctorado?

22. ¿Quiere añadir algún comentario sobre algún aspecto no tratado en la entrevista?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

C. Análisis entrevista personal administrativo de los programas doctorales

Entrevista a Asistentes Administrativos

Agradecemos nos devuelvan sus opiniones para fines de completar investigación.
María Josefina Copplind, Abril 2011.

Expresar las dificultades que usted ha tenido con los doctorandos de los programas Sociedad Democrática Estad y Derecho, Dimensiones Económicas y Sociales y Filosofía en un Mundo Global.

¿Cuáles son las dificultades qué han tenido los coordinadores o usted en la administración?

¿Cuáles son las sugerencias de mejora para el tema administrativo?

Contaron los estudiantes con recursos tales como: bibliografía, recursos informáticos, apoyo logístico e infraestructura adecuada.

Considera usted que es importante ese programa, ¿por qué?

En relación a las finanzas, ¿tiene alguna opinión?

Muchas Gracias

D. Entrevista a Funcionarios de la UPV/EHU

Sobre su opinión de los programas doctorales en la UASD

¿Nos puede comentar sobre la historia del proyecto de la Red Latinoamericana de doctorados de la UPV/EHU?

Propósitos del proyecto en cuanto a la formación de investigadores.

Los programas y su vinculación a la movilidad.

¿Qué ha significado, para la Universidad del País Vasco desde tu posición, la formación de doctores en Latinoamérica y en la UASD?

¿Qué importancia le ves a esta formación doctoral en relación al desarrollo de la investigación?

E. Plantilla de recolección de Información de los Programas:

a) Título del programa
b) Departamento responsable
c) Numero de plaza ofertadas
d) Número de alumnos matriculados
e) Trabajos de investigación por año académico
f) Suficiencias investigadoras concedidas cada año académico
g) Tesis doctorales leídas cada año académico

F. Instrumento Análisis de los convenios UASD-UPV/EHU

No.	Modalidad de Convenio	Objetivos	Compromisos de las partes	Tipos de Cooperación	Vigencia

ANEXO III

RELACION DE MATRICES PARA ANALISIS DE ENTREVISTA

Matrices utilizadas para el análisis de las entrevistas

PROGRAMA DOCTORADO _____ BIENIO _____
ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ENTREVISTA DEL ALUMNADO: _____

Aspectos considerados en la entrevista		**Categorías**	**Respuestas**
Cursos	2.2	Valoración oferta cursos	
	2.3	Valoración organización	
	2.1	Valoración contenidos	
	8	Relevancia para la tesis doctoral	
Desarrollo de tesis	7.a	Tiempo empleado	
	7.c	Causas de los retrasos	
	10	Dificultades en la fase inicial	
	11	Dificultades en el desarrollo	
	12	Dificultades en la fase final	
Director de tesis	13 15.b	Relación con el director Valoración de ayuda recibida	
	16	Tareas que debe desarrollar el director	
Consejos y Sugerencias	19	Sugerencias de mejora del Doctorado	
	21	Consejos a estudiantes	
Valoraciones globales	18	Valoración Global del Doctorado	

PROGRAMA DOCTORADO _____ BIENIO _____
ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ENTREVISTA DEL ALUMNADO: _____

Aspectos considerados en la entrevista		**Categorías**	**Respuestas**	**Síntesis estructurada**
Cursos	2.2	Valoración oferta cursos		
	2.3	Valoración organización		
	2.1	Valoración contenidos		
	8	Relevancia para la tesis doctoral		
Desarrollo de tesis	7.a	Tiempo empleado		
	7.c	Causas de los retrasos		
	10	Dificultades en la fase inicial		
	11	Dificultades en el desarrollo		
	12	Dificultades en la fase final		
Director de tesis	13 15.b	Relación con el director Valoración de ayuda recibida		
	16	Tareas que debe desarrollar el director		
Consejos y Sugerencias	19	Sugerencias de mejora del Doctorado		
	21	Consejos a estudiantes		
Valoraciones globales	18	Valoración Global del Doctorado		

PROGRAMA DOCTORADO_____ BIENIO _____
ANÁLISIS DE ENTREVISTA INDIVIDUAL: DIRECTOR CÓDIGO _____

Aspectos considerados en la entrevista		**Categorías**	**Respuestas**
Cursos	16	Valoración oferta cursos	
	15.2	Valoración organización	
	15.1	Valoración contenidos	
	16	Relevancia para la tesis doctoral	
Desarrollo de tesis	7	Tiempo empleado	
	9	Causas de los retrasos	
	4	Dificultades en la fase inicial	
	5	Dificultades en el desarrollo	
	6	Dificultades en la fase final	
Director de tesis	13	Relación con el director Valoración de ayuda recibida	
	10	Tareas que debe desarrollar el director	
Consejos y Sugerencias	18	Sugerencias de mejora del Doctorado	
	20	Consejos a estudiantes	
Valoraciones globales	15	Valoración Global del Doctorado	

PROGRAMA DOCTORADO _____ BIENIO _____
ANÁLISIS DE ENTREVISTA CONJUNTA: DIRECTOR CÓDIGO _____

Aspectos considerados en la entrevista		**Categorías**	**Respuestas**
Cursos	16	Valoración oferta cursos	
	15.2	Valoración organización	
	15.1	Valoración contenidos	
	16	Relevancia para la tesis doctoral	
Desarrollo de tesis	7	Tiempo empleado	
	9	Causas de los retrasos	
	4	Dificultades en la fase inicial	
	5	Dificultades en el desarrollo	
Director de tesis	6	Dificultades en la fase final	
	13	Relación con el director Valoración de ayuda recibida	
	10	Tareas que debe desarrollar el director	
Consejos y Sugerencias	18	Sugerencias de mejora del Doctorado	
	20	Consejos a estudiantes	
Valoraciones globales	15	Valoración Global del Doctorado	

RESPUESTAS DE LOS COORDINADORES POR PROGRAMAS DE LA UPV/EHU

Interrogante	Respuestas		
	Programa de DES	**Programa de SDEyD**	**Programa de FMG**
	UPV/EHU	**UPV/EHU**	**UPV/EHU**
Orientación del Programa			
Razón elección tema prog.			
Perspectivas de empleo para alumnado			
Distribución de créditos			
Valoración de información previa elaborada sobre el programa y los cursos			
Valoración difusión inf.			
Criterios selección alum.			
Valoración criterios de selección			
Valoración conocimiento de los alumnos sobre objetivos, contenidos, etc.			
Valoración formación previa de los alumnos implicados			
Cantidad profesores que participaron en el programa			
Calificación global del profesorado en función al grado de especialización en el tema			
Calificación asistencia y grado de cumplimiento de funciones del profesorado			
Calificación prestigio académico del profesorado en la comunidad científica			
Valoración presupuesto del programa			
Existencia infraestructura y recursos materiales adecuados			
Valoración recursos materiales disponibles para desarrollo del prog.			
Inversión del presupuesto del programa doctorado			
Cobertura de los objetivos planteados en el programa			
Grado de especialización alcanzado por los alumnos en el tema planteado			
Valoración resultados en base a los recursos disponibles			
Propósitos reuniones entre el profesorado			
Valoración global del desarrollo del programa			
Volvería a repetir el programa de doctorado			
Comentarios extras			

Síntesis estructurada coordinadores de programas

No.	Criterios	Síntesis Estructurada de los Coordinadores
1	Orientación Programa	
	Razón elección del tema del programa	
	Perspectiva de empleo para alumnado	
2	Distribución de créditos	
	Valoración de información previa elaborada sobre el programa y los cursos	
	Valoración difusión de la información	
3	Criterios de selección de alumnos	
	Valoración criterios de selección	
	Valoración conocimientos de los alumnos sobre objetivos, contenidos, etc.	
	Valoración formación previa de los alumnos implicados	
3	Calificación global profesorado de especialización en el tema.	
4	Calificación asistencia y grado de cumplimiento de funciones del profesorado.	
5	Prestigio académico del profesorado en la comunidad científica.	
6	Existencia infraestructura y recursos materiales adecuados para doctorandos.	
7	Recursos materiales disponibles para el desarrollo del programa.	
	Inversión del presupuesto del programa doctorado	
	Cobertura de los objetivos planteados en el programa	
	Grado de especialización alcanzado por los alumnos en el tema planteado	
8	Valoración resultados en base a los recursos disponibles.	
9	Propósito de las reuniones entre el profesorado.	
10	Valoración Global del desarrollo del programa.	
11	Comentarios adicionales	

Análisis entrevista personal administrativo de los programas doctorales

Cuestiones	Respuestas		
	UPV/EHU		UASD
1. Expresar las dificultades que usted ha tenido con los doctorandos del programa Sociedad Democrática Estado y Derecho.			
2. ¿Cuáles son las dificultades qué han tenido los coordinadores o usted en la administración?			
3. ¿Cuáles son las sugerencias de mejora para el tema administrativo?			
4. Contaron los estudiantes con recursos tales como: bibliografía, recursos informáticos, apoyo logístico e infraestructura adecuada.			
5. Considera usted que es importante ese programa, ¿por qué?			
6. En relación a las finanzas, ¿tiene alguna opinión?			

ANEXO IV

INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACION

Tablas con análisis estadísticos de las Escalas de Satisfacción de los Cuestionarios a estudiantes.

Tabla No. 7.1
Estadísticos descriptivos

	N	Min.	Max.	Media	Desv.	Asimet.	Curtosis
DISE Diseño del Programa	109	1,9	4,0	3,344	,4638	-,739	,121
DTEMA Diseño: Tema/objetivos	109	1,0	4,0	3,354	,5900	-1,246	1,879
DCON Diseño: Contenidos	109	1,6	4,0	3,321	,5266	-,709	,025
DORG Diseño: Organización	109	2,2	4,0	3,356	,4522	-,224	-,723
RECU Recursos/Desarrollo	109	2,2	4,0	3,278	,4192	-,253	-,526
RALUM Recursos: Alumnado	109	2,0	4,0	3,394	,5230	-,307	-,731
RPROF Recursos: Profesorado	108	2,0	4,0	3,699	,4098	-1,378	1,926
RDES Recursos: Desarrollo	108	1,0	4,0	3,389	,6533	-1,217	1,473
RMAT Recursos: Material	106	1,0	4,0	2,698	,7390	-,298	-,288
REVAL Recursos: Evaluación	109	1,8	4,0	3,090	,6012	-,019	-,898
RINV Recursos: Trabajo de Investigación	106	1,0	4,0	3,495	,5753	-1,396	2,706
VALOR Valoración/Utilidad	109	1,0	4,0	3,498	,5957	-1,544	2,761
VUTIL Valoración: Utilidad	109	1,0	4,0	3,546	,5752	-1,562	2,948
N válido (según lista)	102	-	-	-	-	-	-

Tablas con análisis estadísticos de las Escalas de Satisfacción de los Cuestionarios a profesores.

Tabla No. 7.2
Estadísticos descriptivos

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desviación Típica**	**Asimetría**		**Curtosis**	
	Est.	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Diseño del programa	25	2.9	3.9	3.387	0.2614	0.070	0.464	0.060	0.902
Diseño: Tema/objetivo	25	3.5	4.0	3.900	0.2041	-1.597	0.464	0.593	0.902
Diseño: Contenidos	25	2.5	4.0	3.230	0.3948	0.142	0.464	-0.405	0.902
Diseño: Organización	25	2.5	3.8	3.183	0.3997	0.260	0.464	-0.860	0.902
Recursos/ Desarrollo	25	2.3	3.9	2.981	0.3678	0.357	0.464	0.664	0.902
Valoración/ Utilidad	23	3.0	4.0	3.843	0.2555	-2.450	0.481	6.139	0.935
Utilidad	23	3.0	4.0	3.913	0.2881	-3.140	0.481	8.605	0.935
Valoración global curso	23	3.0	4.0	3.717	0.3312	-0.767	0.481	-0.347	0.935
Normativa-Valoración	20	2.0	4.0	3.025	0.5955	-0.105	0.512	0.023	0.992
N válido (según lista)	20	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla No. 7.3
Estadísticos descriptivos Profesores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
3.-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él.	25	3	4	3.76	0.436	-1.297	-0.354
4.-Los objetivos del programa estaban definidos previamente y con claridad.	25	3	4	3.44	0.507	0.257	-2.110
12.-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado.	25	3	4	3.80	0.408	-1.597	0.593
17.-El nivel de preparación científica del alumnado es apropiado.	25	1	4	2.60	0.764	-0.366	0.071
18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos establecidos.	22	2	4	2.64	0.658	0.547	-0.528
20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente.	23	2	4	3.39	0.722	-0.773	-0.587
8.-Ha existido buena comunicación y coop. entre los profesores.	25	2	4	3.16	0.688	-0.216	-0.731
21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos.	22	2	4	3.59	0.666	-1.428	0.976
9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones.	24	1	4	2.46	0.658	0.166	0.048
10.-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente.	25	1	4	2.44	0.870	0.199	-0.436
11.-Se aplicaron criterios evaluación homogéneos en todos los cursos.	24	2	4	2.92	0.504	-0.196	1.463
22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos.	21	2	4	2.86	0.478	-0.495	1.497
23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio.	23	2	4	3.26	0.541	0.175	-0.185
25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario.	23	3	4	3.96	0.209	-4.796	23.000
N válido (según lista)	18	-	-	-	-	-	-

Media aritmética y desviación típica de los ítems analizados por programa. Rango de opciones de 1 a 4.

Tabla No 7. 4

	PROGRAMA											
	1 FMG			2 SDEyD			3 DES			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	3,75	20	,639	3,71	17	,470	4,00	13	,000	3,80	50	,495
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	3,84	19	,375	3,76	17	,437	3,92	13	,277	3,84	49	,373
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3,50	20	,889	3,12	17	,781	3,31	13	,751	3,32	50	,819
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	3,50	20	,688	3,41	17	,618	3,62	13	,650	3,50	50	,647
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de invest. propias de la especialidad	3,40	20	,883	3,41	17	,712	3,25	12	,622	3,37	49	,755
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	3,80	20	,523	3,53	17	,514	3,69	13	,480	3,68	50	,513
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	3,55	20	,686	3,29	17	,686	3,75	12	,452	3,51	49	,649
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	3,80	20	,523	3,29	17	,588	3,92	13	,277	3,66	50	,557
IT09 9-El profesorado se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	3,65	20	,489	3,53	17	,624	3,38	13	,870	3,54	50	,646
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	3,32	19	,671	3,65	17	,493	3,08	13	,760	3,37	49	,668
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	3,65	20	,587	3,41	17	,618	3,38	13	,506	3,50	50	,580
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3,60	20	,503	3,35	17	,702	3,15	13	,376	3,40	50	,571
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	3,60	20	,681	3,65	17	,606	3,75	12	,452	3,65	49	,597
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	3,55	20	,686	3,65	17	,606	3,62	13	,506	3,60	50	,606
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	3,65	20	,489	3,35	17	,702	3,17	12	,389	3,43	49	,577
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	3,60	20	,503	3,41	17	,618	3,15	13	,899	3,42	50	,673
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en cursos y actividades relac. con el prog.	3,75	20	,444	3,59	17	,618	3,31	13	,480	3,58	50	,538
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	4,00	20	,000	3,94	17	,243	3,77	13	,439	3,92	50	,274
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	3,80	20	,410	3,65	17	,493	3,54	13	,519	3,68	50	,471
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	3,70	20	,571	3,53	17	,514	3,31	13	,630	3,54	50	,579
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	3,90	20	,308	3,35	17	,606	3,69	13	,480	3,66	50	,519
IT27 27-Existió buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relac. con los cursos o los trab.	3,95	19	,229	3,65	17	,493	3,62	13	,506	3,76	49	,434
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trab. e invest.	2,95	19	,780	3,25	16	1,000	2,62	13	,768	2,96	48	,874
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (lab., equipos informáticos, etc.) para desarrollar el programa.	2,95	20	,605	2,76	17	,970	2,46	13	,877	2,76	50	,822
IT28 28-Los procedimientos de eval. de cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conoc. Adquiridos	3,60	20	,681	3,41	17	,618	3,23	13	,439	3,44	50	,611
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3,39	18	,608	3,24	17	,562	2,85	13	,689	3,19	48	,641
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	3,70	20	,571	3,24	17	,664	3,08	13	,641	3,38	50	,667
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	3,32	19	,820	3,24	17	,752	2,75	12	1,215	3,15	48	,922
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	3,70	20	,470	3,44	16	,629	3,46	13	,660	3,55	49	,580
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de invest. requeridos	3,90	20	,308	3,88	17	,332	3,69	13	,630	3,84	50	,422
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	3,65	20	,489	3,65	17	,606	3,62	13	,506	3,64	50	,525
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	3,80	20	,410	3,71	17	,588	4,00	13	,000	3,82	50	,438
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	3,80	20	,410	3,65	17	,493	4,00	13	,000	3,80	50	,404
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	3,85	20	,366	3,53	17	,624	3,92	13	,277	3,76	50	,476
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	3,95	20	,224	3,65	17	,493	3,83	12	,389	3,82	49	,391
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el prog. han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	3,70	20	,470	3,53	17	,717	3,58	12	,515	3,61	49	,571
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3,85	20	,366	3,59	17	,618	3,92	13	,277	3,78	50	,465

A continuación se presenta la misma tabla conteniendo únicamente las medias para facilitar su análisis.

Tabla No 7. 5

	PROGRAMA			
Ítems	1 FMG	2 SDEyD	3 DES	Total
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	3,75	3,71	4,00	3,80
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	3,84	3,76	3,92	3,84
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3,50	3,12	3,31	3,32
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	3,50	3,41	3,62	3,50
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	3,40	3,41	3,25	3,37
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	3,80	3,53	3,69	3,68
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	3,55	3,29	3,75	3,51
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	3,80	3,29	3,92	3,66
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	3,65	3,53	3,38	3,54
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	3,32	3,65	3,08	3,37
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	3,65	3,41	3,38	3,50
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3,60	3,35	3,15	3,40
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	3,60	3,65	3,75	3,65
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	3,55	3,65	3,62	3,60
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	3,65	3,35	3,17	3,43
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	3,60	3,41	3,15	3,42
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	3,75	3,59	3,31	3,58
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	4,00	3,94	3,77	3,92
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	3,80	3,65	3,54	3,68
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	3,70	3,53	3,31	3,54
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido decuados	3,90	3,35	3,69	3,66
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los tr	3,95	3,65	3,62	3,76
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	2,95	3,25	2,62	2,96
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el	2,95	2,76	2,46	2,76
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adqui	3,60	3,41	3,23	3,44
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3,39	3,24	2,85	3,19
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	3,70	3,24	3,08	3,38
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	3,32	3,24	2,75	3,15
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	3,70	3,44	3,46	3,55
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	3,90	3,88	3,69	3,84
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	3,65	3,65	3,62	3,64
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	3,80	3,71	4,00	3,82
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	3,80	3,65	4,00	3,80
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	3,85	3,53	3,92	3,76
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	3,95	3,65	3,83	3,82
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	3,70	3,53	3,58	3,61
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3,85	3,59	3,92	3,78

Tabla No. 7.6

Correlaciones

		IT27 27.- Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso	IT28 28.- Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado
IT01 1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante	R	,494(**)	,360(*)
IT02 2.-El Programa abordó temas de interés científico actual	R	,635(**)	,677(**)
IT03 3.-El Programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	R	,267	-,034
IT04 4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	R	,199	,362(*)
IT05 5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	R	,559(**)	,498(**)
IT06 6.-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	R	,665(**)	,513(**)
IT07 7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	R	,455(**)	,391(*)
IT08 8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	R	,487(**)	,416(**)
IT09 9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	R	,223	,316(*)
IT10 10.-Existen suficientes dotaciones {laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el Programa satisfactoriamente	R	,415(**)	,315(*)
IT11 11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	R	,513(**)	,695(**)
IT12 12.-Los profesores que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado	R	,682(**)	,669(**)
IT13 13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos	R	,658(**)	,614(**)
IT14 14.-La programación del curso explicita las condiciones previas o prerrequisitos para su aprovechamiento	R	,492(**)	,333(*)
IT15 15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alum	R	,412(**)	,487(**)
IT16 16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada	R	,538(**)	,650(**)
IT17 17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es aprop	R	,645(**)	,626(**)
IT18 18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias est	R	,172	,195
IT19 19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	R	,383(*)	,615(**)
IT20 20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	R	,183	,188
IT21 21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos	R	,346(*)	,256
IT22 22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos	R	,084	,181
IT24 24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	R	,229	,421(**)
IT25 25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	R	,273	,473(**)
IT26 26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos	R	,310(*)	,354(*)
IT29 29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	R	,453(**)	,644(**)
IT30 30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo	R	,215	,300

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

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

Tabla No. 7.7
Relación de contenido

Tema:	-Orientación del programa (formación de investigadores, docentes universitarios y profesionales). -Motivo de elección del tema desarrollado. -Perspectivas de empleo para los estudiantes egresados del programa
Estructura y organización:	-Distribución de créditos. -Horas de permanencia y tareas, en su caso de los estudiantes. -Valoración sobre la información previa que se elaboró sobre el programa. -Difusión de esa información.
Alumnado:	-Número de solicitudes, admisiones, matrículas y abandonos. -Criterios en la selección de estudiantes. -Valoración del grado de conocimiento que los estudiantes tenían del programa. -Valoración de la formación previa de los estudiantes. -Procedencia de los estudiantes. -Número de estudiantes que completan el programa.
Profesorado:	-Número de profesores participantes. -Procedencia y categoría del profesorado. -Valoración del grado de especialización del profesorado en el tema. -Valoración del grado de asistencia y cumplimiento de funciones del profesorado. -Valoración del prestigio académico del profesorado.
Recursos	-Valoración del presupuesto. -Existencia de infraestructura y recursos materiales (despachos, laboratorios,…). -Valoración de los recursos materiales disponibles. -Porcentaje de gasto en diferentes aparatos (bibliografía, equipamiento,…).
Evaluación:	-Valoración del grado de cumplimiento de objetivos. -Valoración del grado de especialización alcanzado por los estudiantes. -Valoración de los resultados en función de los recursos disponibles. -Existencia de reuniones para diseñar el programa, planificar, etc.… -Valoración global del programa. -Intención de repetirlo. -Comentarios y/ o sugerencias.

Tabla 7.8

	Programa											
	FMG			SDEyD			DES			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
1.-El Programa se centró en tema social relevante	4.00	5	0.000	4.00	8	0.000	4.00	12	0.000	4.00	25	0.000
2.-El Prog. abordó temas interés científico actual	3.80	5	0.447	3.75	8	0.463	3.83	12	0.389	3.80	25	0.408
3.-El Prog. responde a carencias formativas de titulados que pueden acceder a él	3.80	5	0.447	4.00	8	0.000	3.58	12	0.515	3.76	25	0.436
4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	3.40	5	0.548	3.50	8	0.535	3.42	12	0.515	3.44	25	0.507
5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	3.40	5	0.548	3.63	8	0.518	3.58	12	0.515	3.56	25	0.507
6.-El profesorado se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	2.80	5	0.837	3.13	8	0.641	2.58	12	0.515	2.80	25	0.645
13.-Los contenidos están coordinados con otros	3.00	5	1.000	3.25	8	0.463	3.17	12	0.389	3.16	25	0.554
19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	3.60	5	0.548	3.25	8	0.886	3.42	12	0.515	3.40	25	0.645
7.-La secuenciación de cursos ha sido adecuada	3.00	5	0.707	3.00	8	0.756	2.91	11	0.539	2.96	24	0.624
14.-La programación del curso explicita los prerrequisitos para su aprovechamiento	3.00	5	0.000	3.00	8	0.000	3.00	9	1.225	3.00	22	0.756
15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno	3.60	5	0.548	3.25	8	0.463	3.44	9	0.527	3.41	22	0.503
16.-Las sesiones de clase han durado adecuada	3.20	5	0.837	3.25	8	0.886	3.33	12	0.651	3.28	25	0.737
17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado	2.80	5	0.837	2.88	8	0.641	2.33	12	0.778	2.60	25	0.764
18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos	3.00	4	0.000	2.25	8	0.463	2.80	10	0.789	2.64	22	0.658
20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	3.60	5	0.548	3.50	6	0.548	3.25	12	0.866	3.39	23	0.722
12.-Los prof. que han desarrollado el Prog. son especialistas en los temas que han tratado	3.60	5	0.548	3.88	8	0.354	3.83	12	0.389	3.80	25	0.408
8.-Existió buena comunicación y coop. entre prof.	2.80	5	0.837	3.63	8	0.518	3.00	12	0.603	3.16	25	0.688
21.-Existió buena comunicación con los alumnos	4.00	5	0.000	3.67	6	0.516	3.36	11	0.809	3.59	22	0.666
9.-Los alumnos contaron con medios y recursos para la realización de trab. e invest.	2.80	5	1.095	2.25	8	0.463	2.45	11	0.522	2.46	24	0.658
10.-Hubo suficiente dotación (lab., equipos...) para desarrollar el Prog. satisfactoriamente	2.60	5	1.140	2.38	8	0.744	2.42	12	0.900	2.44	25	0.870
11.-Se aplicaron criterios de eval. Homogéneos	3.20	5	0.447	2.88	8	0.641	2.82	11	0.405	2.92	24	0.504
22.-Los procedimientos de eval. permitió manifestar los conocimientos adquiridos	3.20	5	0.447	2.83	6	0.408	2.70	10	0.483	2.86	21	0.478
23.-El cumplimiento de objetivos es satisfactorio	3.60	5	0.548	3.00	6	0.632	3.25	12	0.452	3.26	23	0.541
24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	3.75	4	0.500	3.83	6	0.408	4.00	12	0.000	3.91	22	0.294
25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	3.80	5	0.447	4.00	6	0.000	4.00	12	0.000	3.96	23	0.209
26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos	3.80	5	0.447	3.83	6	0.408	4.00	12	0.000	3.91	23	0.288
27.-Globalmente, estoy satisfecho con el curso	3.60	5	0.548	3.50	6	0.548	3.50	12	0.522	3.52	23	0.511
28.-Globalmente, se se trata de un buen Programa	4.00	4	0.000	3.83	6	0.408	4.00	12	0.000	3.95	22	0.213
29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	3.20	5	0.447	3.33	6	0.516	2.89	9	0.782	3.10	20	0.641
30.- Los prof. universitarios considera adecuada la normativa actual sobre estudios de Tercer Ciclo	3.25	4	0.500	3.20	5	0.837	2.83	6	0.408	3.07	15	0.594

Tabla 7.9

MEDIA	Programa			
	FMG	**SDEyD**	**DES**	**Total**
1.-El Programa se centró en un tema socialmente relevante	4.00	4.00	4.00	4.00
2.-El Programa abordó temas de interés científico actual	3.80	3.75	3.83	3.80
3.-El Programa responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3.80	4.00	3.58	3.76
4.-Los objetivos del Programa estaban definidos previamente y con claridad	3.40	3.50	3.42	3.44
5.-Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa	3.40	3.63	3.58	3.56
6.-El profesorado se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	2.80	3.13	2.58	2.80
13.-Los contenidos de mi curso están coordinados con los de los otros cursos	3.00	3.25	3.17	3.16
19.-Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas	3.60	3.25	3.42	3.40
7.-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3.00	3.00	2.91	2.96
14.-La programación del curso explicita los prerrequisitos para su aprovechamiento	3.00	3.00	3.00	3.00
15.-La programación del curso aporta toda la información necesaria para el alumno	3.60	3.25	3.44	3.41
16.-Las sesiones de clase de mi curso han tenido una duración adecuada	3.20	3.25	3.33	3.28
17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es apropiado	2.80	2.88	2.33	2.60
18.-Los alumnos han cumplido bien los requisitos y exigencias establecidos	3.00	2.25	2.80	2.64
20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente	3.60	3.50	3.25	3.39
12.-Los profs. que han desarrollado el Programa son especialistas en los temas que han tratado	3.60	3.88	3.83	3.80
8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores	2.80	3.63	3.00	3.16
21.Existió buena comunicación con los alumnos	4.00	3.67	3.36	3.59
9.-Los alumnos contaron con los recursos necesarios para la realización de trab. e invest.	2.80	2.25	2.45	2.46
10.-Existen suficientes dotaciones (lab., equipos, etc.) para desarrollar bien el Prog.	2.60	2.38	2.42	2.44
11.-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3.20	2.88	2.82	2.92
22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto los conocimientos adquiridos	3.20	2.83	2.70	2.86
23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio	3.60	3.00	3.25	3.26
24.-El contenido del curso es útil para la formación de los alumnos como investigadores	3.75	3.83	4.00	3.91
25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario	3.80	4.00	4.00	3.96
26.-El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos científicos de los alumnos	3.80	3.83	4.00	3.91
27.-Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso	3.60	3.50	3.50	3.52
28.-Globalmente, considero que se trata de un buen Programa de Doctorado	4.00	3.83	4.00	3.95
29.-La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación de doctores	3.20	3.33	2.89	3.10
30.- La mayoría de profesores universitarios considera adecuada la normativa actual sobre los estudios de Tercer Ciclo	3.25	3.20	2.83	3.07

ANALISIS DE VARIANZA (ANOVA) Y MEDIDAS DE ASOCIACIÓN PROFESORES

Tabla 7.10
Informe

Programa		Diseño del Programa	Diseño: tema/objetivos	Diseño: Contenidos	Diseño: Organización	Recursos/ Desarrollo	Valoración Utilidad	Utilidad	Valoración Global del Curso	Normativa - Valoración
Filosofía para un Mundo Global	**Media**	3.383	3.900	3.200	3.200	3.178	3.760	3.800	3.700	3.200
	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Desv. Típ.	0.3364	0.2236	0.5969	0.3260	0.4506	0.4336	0.4472	0.4472	0.4472
Sociedad Democrática Estado y Derecho	**Media**	3.417	3.875	3.313	3.125	2.955	3.800	3.833	3.667	3.250
	N	8	8	8	8	8	6	6	6	6
	Desv. Típ.	0.3507	0.2315	0.4955	0.4226	0.3254	0.3098	0.4082	0.4082	0.6124
Dimensiones Económicas y Sociales	**Media**	3.368	3.917	3.187	3.215	2.916	3.900	4.000	3.750	2.778
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	9
	Desv. Típ.	0.1690	0.1946	0.2165	0.4387	0.3622	0.1044	0.000	0.2611	0.6180
Total	**Media**	3.387	3.900	3.230	3.183	2.981	3.843	3.913	3.717	3.025
	N	25	25	25	25	25	23	23	23	20
	Desv. Típ.	0.2614	0.2041	0.3948	0.3997	0.3678	0.2555	0.2881	0.3312	0.5955

Tabla ANOVA Profesores

Tabla de Anova

			Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	Sig.
Diseño del Programa *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.011	2	0.006	0.076	0.927
	Intra-Grupos		1.628	22	0.074		
	Total		1.639	24			
Diseño: Tema/objetivos *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.008	2	0.004	0.092	0.912
	Intra-Grupos		0.992	22	0.045		
	Total		1.000	24			
Diseño: Contenidos *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.081	2	0.040	0.242	0.787
	Intra-Grupos		3.659	22	0.166		
	Total		3.740	24			
Diseño: Organización *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.041	2	0.020	0.119	0.889
	Intra-Grupos		3.792	22	0.172		
	Total		3.833	24			
Recursos/Desarrollo *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.250	2	0.125	0.918	0.414
	Intra-Grupos		2.997	22	0.136		
	Total		3.247	24			
Valoración/Utilidad *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.085	2	0.042	0.625	0.545
	Intra-Grupos		1.352	20	0.068		
	Total		1.437	22			
Utilidad *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.193	2	0.096	1.180	0.328
	Intra-Grupos		1.633	20	0.082		
	Total		1.826	22			
Valoración Global del Curso *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	0.030	2	0.015	0.125	0.883
	Intra-Grupos		2.383	20	0.119		
	Total		2.413	22			
Normativa – Valoración *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	1.007	2	0.503	1.494	0.253
	Intra-Grupos		5.731	17	0.337		
	Total		6.738	19			

Tabla ANOVA Profesores

Tabla de ANOVA[a]

			Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	Sig.
2.- El programa abordó temas de interés científico actual. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.033	2	.017	.092	.912
	Intra-Grupos		3.967	22	.180		
	Total		4.000	24			
3.- El prog. responde a carencias formativas de los titulados… *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.843	2	.422	2.496	.105
	Intra-Grupos		3.717	22	.169		
	Total		4.560	24			
4.- Los Objetivos del programa estaban definidos previamente y con claridad. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.043	2	.022	.078	.925
	Intra-Grupos		6.117	22	.278		
	Total		6.160	24			
5.- Los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de temática del prog. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.168	2	.084	.309	.737
	Intra-Grupos		5.992	22	.272		
	Total		6.160	24			
6.- El profesorado se ha coordinado para ofrecer una enseñanza… *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	1.408	2	.704	1.803	.188
	Intra-Grupos		8.592	22	.391		
	Total		10.000	24			
13.- Los contenidos están coordinados con los de otros cursos. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.193	2	.097	.297	.746
	Intra-Grupos		7.167	22	.326		
	Total		7.360	24			
19.- Los temas fueron tratados con la profundidad y extensión adecuados. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.383	2	.192	.438	.651
	Intra-Grupos		9.617	22	.437		
	Total		10.000	24			
7.- La secuenciación de los cursos ha sido adecuada. *Prog.	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.049	2	.025	.058	.944
	Intra-Grupos		8.909	21	.424		
	Total		8.958	23			
14.- La programación del curso explicita los prerrequisitos… *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.000	2	.000	.000	1.000
	Intra-Grupos		12.000	19	.632		
	Total		12.000	21			
15.- La programación del curso aporta la información necesaria para el alumno. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.396	2	.198	.764	.479
	Intra-Grupos		4.922	19	.259		
	Total		5.318	21			
22.- Los procedimientos de evaluación	**Inter-Grupos**		.838	2	.419	2.020	.162

manifestaron los conocimientos adquiridos.	**Intra-Grupos**	**(Combinadas)**	3.733	18	.207		
	Total		4.571	20			
23.- El cumplimiento de los objetivos es satisfactorio. *Prog.	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.985	2	.492	1.807	.190
	Intra-Grupos		5.450	20	.273		
	Total		6.435	22			
24.- El contenido del curso es útil para la formación como investigadores. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.235	2	.117	1.409	.269
	Intra-Grupos		1.583	19	.083		
	Total		1.818	21			
25.- El contenido del curso es útil para la formación de un prof. universitario. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.157	2	.078	1.957	.167
	Intra-Grupos		.800	20	.040		
	Total		.957	22			
26.- El contenido del curso es útil para ampliar los conocimientos… *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.193	2	.096	1.180	.328
	Intra-Grupos		1.633	20	.082		
	Total		1.826	22			
27.- Globalmente, estoy satisfecho con el desarrollo del curso. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.039	2	.020	.069	.934
	Intra-Grupos		5.700	20	.285		
	Total		5.739	22			
28.- Globalmente, considero que se trata de un buen programa de doctorado. *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.121	2	.061	1.382	.275
	Intra-Grupos		.833	19	.044		
	Total		.955	21			
29.- La normativa actual sobre el Tercer Ciclo es adecuada para la formación… *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.778	2	.389	.941	.409
	Intra-Grupos		7.022	17	.413		
	Total		7.800	19			
30.- Los prof. universitarios consideran adecuada la normativa… *Programa	**Inter-Grupos**	**(Combinadas)**	.550	2	.275	.753	.492
	Intra-Grupos		4.383	12	.365		
	Total		4.933	14			

[a]:No hay varianza intra-grupo. No se pueden calcular los estadísticos para 1.- El programa se centró en un tema socialmente relevante. *Programa.

Tabla de ANOVA Estudiantes

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
IT01 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,721	2	,360	1,501	,233
	Intra-grupos		11,279	47	,240		
	Total		12,000	49			
IT02 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,186	2	,093	,656	,524
	Intra-grupos		6,508	46	,141		
	Total		6,694	48			
IT03 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,346	2	,673	1,003	,374
	Intra-grupos		31,534	47	,671		
	Total		32,880	49			
IT05 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,305	2	,153	,355	,703
	Intra-grupos		20,195	47	,430		
	Total		20,500	49			
IT06 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,220	2	,110	,186	,831
	Intra-grupos		27,168	46	,591		
	Total		27,388	48			
IT04 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,675	2	,338	1,301	,282
	Intra-grupos		12,205	47	,260		
	Total		12,880	49			
IT07 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,515	2	,758	1,861	,167
	Intra-grupos		18,729	46	,407		
	Total		20,245	48			
IT08 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	3,568	2	1,784	7,195	,002
	Intra-grupos		11,652	47	,248		
	Total		15,220	49			
IT09 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,558	2	,279	,660	,522
	Intra-grupos		19,862	47	,423		
	Total		20,420	49			
IT10 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	2,477	2	1,239	3,013	,059
	Intra-grupos		18,911	46	,411		
	Total		21,388	48			
IT13 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,755	2	,378	1,128	,332
	Intra-grupos		15,745	47	,335		
	Total		16,500	49			
IT14 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,625	2	,813	2,657	,081
	Intra-grupos		14,375	47	,306		
	Total		16,000	49			
IT15 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,170	2	,085	,230	,795
	Intra-grupos		16,932	46	,368		
	Total		17,102	48			
IT16 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,091	2	,045	,119	,888
	Intra-grupos		17,909	47	,381		
	Total		18,000	49			
IT20 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,901	2	,950	3,101	,055
	Intra-grupos		14,099	46	,307		
	Total		16,000	48			
IT18 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,570	2	,785	1,790	,178
	Intra-grupos		20,610	47	,439		
	Total		22,180	49			
IT19 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,543	2	,772	2,870	,067
	Intra-grupos		12,637	47	,269		
	Total		14,180	49			
IT11 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,431	2	,216	3,118	,053
	Intra-grupos		3,249	47	,069		
	Total		3,680	49			
IT12 *	Inter-grupos	(Combinadas)	,567	2	,283	1,292	,284

PROGRAMA	Intra-grupos		10,313	47	,219		
	Total		10,880	49			
IT17 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,215	2	,608	1,879	,164
	Intra-grupos		15,205	47	,324		
	Total		16,420	49			
IT21 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	2,768	2	1,384	6,225	,004
	Intra-grupos		10,452	47	,222		
	Total		13,220	49			
IT27 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,155	2	,577	3,359	,044
	Intra-grupos		7,907	46	,172		
	Total		9,061	48			
IT25 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	2,892	2	1,446	1,971	,151
	Intra-grupos		33,024	45	,734		
	Total		35,917	47			
IT26 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,880	2	,940	1,415	,253
	Intra-grupos		31,240	47	,665		
	Total		33,120	49			
IT28 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,095	2	,547	1,493	,235
	Intra-grupos		17,225	47	,366		
	Total		18,320	49			
IT29 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	2,284	2	1,142	3,017	,059
	Intra-grupos		17,029	45	,378		
	Total		19,313	47			
IT30 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	3,598	2	1,799	4,651	,014
	Intra-grupos		18,182	47	,387		
	Total		21,780	49			
IT31 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	2,565	2	1,283	1,543	,225
	Intra-grupos		37,414	45	,831		
	Total		39,979	47			
IT22 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,754	2	,377	1,129	,332
	Intra-grupos		15,368	46	,334		
	Total		16,122	48			
IT24 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,386	2	,193	1,089	,345
	Intra-grupos		8,334	47	,177		
	Total		8,720	49			
IT32 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,011	2	,005	,019	,982
	Intra-grupos		13,509	47	,287		
	Total		13,520	49			
IT33 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,651	2	,325	1,751	,185
	Intra-grupos		8,729	47	,186		
	Total		9,380	49			
IT34 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,918	2	,459	3,045	,057
	Intra-grupos		7,082	47	,151		
	Total		8,000	49			
IT35 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	1,412	2	,706	3,417	,041
	Intra-grupos		9,708	47	,207		
	Total		11,120	49			
IT36 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,848	2	,424	3,001	,060
	Intra-grupos		6,499	46	,141		
	Total		7,347	48			
IT37 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,281	2	,140	,421	,659
	Intra-grupos		15,352	46	,334		
	Total		15,633	48			
IT38 * PROGRAMA	Inter-grupos	(Combinadas)	,989	2	,495	2,424	,100
	Intra-grupos		9,591	47	,204		
	Total		10,580	49			

Tabla de ANOVA Estudiantes

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DISE Diseño del Programa * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	,168	2	,084	,597	,554
	Intra-grupos		6,620	47	,141		
	Total		6,788	49			
DTEMA Diseño: Tema/objetivos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	,160	2	,080	,457	,636
	Intra-grupos		8,240	47	,175		
	Total		8,400	49			
DCON Diseño: Contenidos * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	,255	2	,127	,840	,438
	Intra-grupos		7,118	47	,151		
	Total		7,372	49			
DORG Diseño: Organización * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	,341	2	,171	,789	,460
	Intra-grupos		10,166	47	,216		
	Total		10,507	49			
RECU Recursos/Desarrollo * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	1,133	2	,567	5,097	,010
	Intra-grupos		5,226	47	,111		
	Total		6,359	49			
RALUM Recursos: Alumnado * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	1,555	2	,777	2,718	,076
	Intra-grupos		13,445	47	,286		
	Total		15,000	49			
RPROF Recursos: Profesorado * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	,478	2	,239	2,795	,071
	Intra-grupos		4,022	47	,086		
	Total		4,500	49			
RDES Recursos: Desarrollo * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	1,227	2	,614	3,828	,029
	Intra-grupos		7,375	46	,160		
	Total		8,602	48			
RMAT Recursos: Material * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	2,134	2	1,067	2,034	,143
	Intra-grupos		23,616	45	,525		
	Total		25,750	47			
REVAL Recursos: Evaluación * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	1,990	2	,995	3,516	,038
	Intra-grupos		13,301	47	,283		
	Total		15,292	49			
RINV Recursos: Trabajo de Investigación * PROGRAMA	Inter-grupos	(Comb)	,426	2	,213	1,510	,232
	Intra-grupos		6,482	46	,141		
	Total		6,908	48			
VALOR Valoración/Utilidad * PROGRAMA Programa	Inter-grupos	(Comb)	,487	2	,244	1,980	,149
	Intra-grupos		5,781	47	,123		
	Total		6,268	49			
VUTIL Valoración: Utilidad * PROGRAMA	Inter-grupos	(Comb)	,622	2	,311	2,616	,084
	Intra-grupos		5,593	47	,119		
	Total		6,215	49			

ANEXO V

RELACION DE LOS CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS RESPONDIDOS POR LA AUDIENCIA

A continuación se presenta la relación de cuestionarios respondidos.

Distribución de audiencias implicadas (profesores-estudiantes) según programas, bienios y cohortes 3er. Ciclo por DEA y tesis UPV/EHU-UASD Sede

Facultad/ Departamento	Programa	Cohorte		Estudiantes	Número Profesores	DEA Presentado	Presentación Tesis Doctoral
		No.	Bienio				
Facultad Humanidades /Dpto. de Filosofía	Filosofía en un Mundo Global	1	2005-2007	22	08	19	04
FCJP / Depto. De Derecho, Constitucional, Administrativo y Filosofía del Derecho.	*Sociedad Democrática, Estado y Derecho*	*1*	*1999-2001*	16	14	15	06
		5	2007-2009	24	18	22	-
FCES / Economía y Sociales	Dimensiones económica y social de la globalización: nuevas orientaciones de las intervenciones públicas.	1	2004-2006	21	14	15	06
			Totales	**83**	***54**	**71**	**16**

*Son 8 profesores de los dos bienios de SDEyD.

Relación de profesores por programa de doctorado

Programa	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Filosofía para un Mundo Global	05	20	20	25
Sociedad Democrática, Estado y Derecho	08	32	32	52
Dimensiones Económicas y Sociales	12	48	48	**100**
Total	**25**	**100**	**100**	

Porcentaje de respuesta cuestionarios por estudiantes y profesores según programa**.**

Modalidad / Audiencias / Programas	Cuestionarios				
	Estudiantes			Profesores	
	Enviadas	Llenadas	%	Enviadas	Llenadas
Dimensiones Económicas y Sociales (2004-2006)	21	13	61.90	14	12
Filosofía en un Mundo Global (2005-2007)	22	20	90.91	08	05
Sociedad Democrática Estado y Derecho (2007-2009)	24	18	75.00	18	08
Totales	**67**	**51**	**76.12**	**40**	**25**

Porcentaje de entrevistas realizadas por doctorandos o doctores y directores de tesis según programa.

Modalidad Audiencias / Programas	Entrevistas				
	Doctorandos o Doctores			Directores de tesis	
	Solicitada	Realizada	%	Solicitada	Realizada
DES (2004-2006)	13	08	61.54	12	08
DES (2002-2004)	04	03	75		
FMG (2005-2007)	20	02	10	07	05
SDEyD (2007-2009)	18	06	33.33	14	06
SDEyD (1999-2001)	07	06	85.71		
Totales	**62**	**25**	**40.32**	**33**	**19**

Relación de respuestas por coordinadores y personal administrativo según programa

Modalidad Audiencias / Programas	Entrevistas				
	Coordinadores			Asistentes Administrativos	
	Solicitada	Realizada	%	Solicitada	Realizada
DES (2004-2006)	02	02	100	02	
DES (2002-2004)					
FMG (2005-2007)	02	01	50	02	
SDEyD (2007-2009)	02	02	100	02	
SDEyD (1999-2001)					
Totales	**06**	**05**	**83.33**	**06**	

Audiencias Implicadas según Programa

Audiencias Implicadas / Programas Bienios	Nº Estudiantes	Nº Profesores	Nº Doctorando	N° Doctores	Nº Directores Tesis	Nº Coordinadores	Totales
FMG 2005-2007	20	05	-	02	05	01	33
DES 2004-2006	13	12	05	03	08	02	43
SDED 2007-2009	18	08	06	06	06	02	46
Totales	51	25	11	11	19	05	122

ANEXO VI

Tabla No. 7.3
Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
3.-El programa responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él.	25	3	4	3.76	0.436	-1.297	-0.354
4.-Los objetivos del programa estaban definidos previamente y con claridad.	25	3	4	3.44	0.507	0.257	-2.110
12.-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado.	25	3	4	3.80	0.408	-1.597	0.593
17.-El nivel de preparación científica del alumnado para seguir el curso es bueno.	25	1	4	2.60	0.764	-0.366	0.071
18.-Los alumnos han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos.	22	2	4	2.64	0.658	0.547	-0.528
20.-Los alumnos demostraron interés y participaron activamente.	23	2	4	3.39	0.722	-0.773	-0.587
8.-Ha existido buena comunicación y cooperación entre los profesores.	25	2	4	3.16	0.688	-0.216	-0.731
21.-Ha existido una buena comunicación con los alumnos.	22	2	4	3.59	0.666	-1.428	0.976
9.-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e invests.	24	1	4	2.46	0.658	0.166	0.048
10.-Existen suficientes dotaciones (lab., equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente.	25	1	4	2.44	0.870	0.199	-0.436
11.-Se aplicaron criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos.	24	2	4	2.92	0.504	-0.196	1.463
22.-Los procedimientos de evaluación permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos.	21	2	4	2.86	0.478	-0.495	1.497
23.-El grado de cumplimiento de los objetivos es satisfactorio.	23	2	4	3.26	0.541	0.175	-0.185
25.-El contenido del curso es útil para la formación de un profesor universitario.	23	3	4	3.96	0.209	-4.796	23.000
N válido (según lista)	18	-	-	-	-	-	-

Tabla No. 7.5

	PROGRAMA			
Ítems	1 FMG	2 SDEyD.	3 DES	Total
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante	3,75	3,71	4,00	3,80
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual	3,84	3,76	3,92	3,84
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él	3,50	3,12	3,31	3,32
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artístico	3,50	3,41	3,62	3,50
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad	3,40	3,41	3,25	3,37
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa	3,80	3,53	3,69	3,68
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado	3,55	3,29	3,75	3,51
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa	3,80	3,29	3,92	3,66
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente	3,65	3,53	3,38	3,54
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales	3,32	3,65	3,08	3,37
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno	3,65	3,41	3,38	3,50
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada	3,60	3,35	3,15	3,40
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados	3,60	3,65	3,75	3,65
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada	3,55	3,65	3,62	3,60
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas	3,65	3,35	3,17	3,43
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	3,60	3,41	3,15	3,42
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa	3,75	3,59	3,31	3,58
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado	4,00	3,94	3,77	3,92
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas	3,80	3,65	3,54	3,68
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación	3,70	3,53	3,31	3,54
IT21 21-Los documentos de trabajo y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados	3,90	3,35	3,69	3,66
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los tr	3,95	3,65	3,62	3,76
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones	2,95	3,25	2,62	2,96
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el	2,95	2,76	2,46	2,76
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos	3,60	3,41	3,23	3,44
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos	3,39	3,24	2,85	3,19
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados	3,70	3,24	3,08	3,38
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado	3,32	3,24	2,75	3,15
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes	3,70	3,44	3,46	3,55
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos	3,90	3,88	3,69	3,84
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas	3,65	3,65	3,62	3,64
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador	3,80	3,71	4,00	3,82
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario	3,80	3,65	4,00	3,80
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos	3,85	3,53	3,92	3,76
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional	3,95	3,65	3,83	3,82
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral	3,70	3,53	3,58	3,61
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa	3,85	3,59	3,92	3,78

Tabla No. 7.11

Medidas de asociación

	Eta	Eta cuadrado
IT08 8-Los contenidos impartidos en los cursos fueron coherentes con el título del programa * PROGRAMA	,484	,234
IT21 21-Los documentos de trabajos y materiales de apoyo entregados en los cursos han sido adecuados * PROGRAMA	,458	,209
IT30 30-Los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación fueron adecuados * PROG	,406	,165
IT27 27-Existió una buena disposición del profesorado a colaborar y atender consultas relacionadas con los cursos o con los trabajos de investigación * PROGRAMA	,357	,127
IT35 35-Los contenidos del programa han sido útiles para ampliar mis conocimientos científicos * PROGRAMA	,356	,127
IT20 20-Las partes teórica y práctica han estado equilibradas * PROGRAMA	,345	,119
IT29 29-Se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos * PROGRAMA	,344	,118
IT11 11-Los profesores que han desarrollado el programa son especialistas en los temas que han tratado * PROGRAMA	,342	,117
IT10 10-Ha existido variedad de cursos para satisfacer las preferencias personales * PROGRAMA	,340	,116
IT36 36-Los contenidos del programa han sido útiles para mi trabajo como profesional * PROGRAMA	,340	,115
IT34 34-Los contenidos del programa han sido útiles para la formación de un profesor universitario * PROGRAMA	,339	,115
IT19 19-Los alumnos mostraron interés y participaron activamente en los cursos y actividades relacionadas con el programa * PROGRAMA	,330	,109
IT14 14-La secuenciación de los cursos ha sido adecuada * PROGRAMA	,319	,102
IT38 38-Globalmente, estoy satisfecho con el programa * PROGRAMA	,306	,094
IT25 25-Los alumnos han contado con los medios y recursos necesarios para la realización de sus trabajos e investigaciones * PROGRAMA	,284	,081
IT07 7-Los cursos programados han permitido un estudio en profundidad del tema planteado * PROGRAMA	,274	,075
IT17 17-Mi tutor ha colaborado conmigo y me ha orientado en el trabajo de investigación * PROGRAMA	,272	,074
IT18 18-El nivel previo de conocimientos del alumnado era adecuado para seguir las enseñanzas del programa	,266	,071
IT33 33-Los contenidos del programa han sido útiles para mi formación como investigador * PROGRAMA	,263	,069
IT31 31-Se realizó una evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado * PROGRAMA	,253	,064
IT01 1-El programa se centró en un tema socialmente relevante * PROGRAMA	,245	,060
IT28 28-Los procedimientos de evaluación de los cursos permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos * PROGRAMA	,244	,060
IT26 26-Existen suficientes dotaciones (laboratorios, equipos informáticos y otros medios materiales) para desarrollar el programa satisfactoriamente * PROGRAMA	,238	,057
IT04 4-Los cursos propuestos han cubierto los distintos aspectos de la temática del programa * PROGRAMA	,229	,052
IT12 12-El profesorado ha preparado cuidadosamente las clases impartidas * PROGRAMA	,228	,052
IT22 22-Los trabajos prácticos y de investigación propuestos han sido interesantes * PROGRAMA	,216	,047
IT13 13-La documentación previa sobre el programa aportó la información necesaria para el alumno * PROGRAMA	,214	,046
IT24 24-Los alumnos han tenido libertad para elegir los temas del trabajo o trabajos de investigación requeridos * PROGRAMA	,210	,044
IT03 3-El programa de doctorado responde a carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él * PROGRAMA	,202	,041
IT02 2-El programa abordó temas de interés científico actual * PROGRAMA	,167	,028
IT09 9-El profesorado de los distintos cursos se ha coordinado para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente * PROGRAMA	,165	,027
IT37 37-Las enseñanzas recibidas en el programa de doctorado han sido relevantes para la realización de mi tesis doctoral * PROGRAMA	,134	,018
IT05 5-Los contenidos han permitido la especialización de los alumnos en un campo científico, técnico o artí *PROG	,122	,015
IT15 15-Los cursos han tenido la duración prevista según el número de créditos asignados * PROGRAMA	,100	,010
IT06 6-Los cursos del programa han formado a los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad * PROGRAMA	,090	,008
IT16 16-Las sesiones de clase de los cursos han tenido una duración adecuada * PROGRAMA	,071	,005
IT32 32-El Programa respondió a mis expectativas * PROGRAMA	,028	,001

Tabla No. 7.12
Resultado medias profesores por dimensiones según programa

Media

Programa	Filosofía para un Mundo Global	Sociedad Democrática, Estado y Derecho	Dimensiones Económicas y Sociales	Total
Diseño del Programa	3.383	3.417	3.368	**3.387**
Diseño: Tema Objetivos	3.900	3.875	3.917	**3.900**
Diseño: Contenidos	3.200	3.313	3.187	**3.230**
Diseño: Organización	3.200	3.125	3.215	**3.183**
Recursos/Desarrollo	3.178	2.955	2.916	**2.981**
Valoración/Utilidad	3.760	3.800	3.900	**3.843**
Utilidad	3.800	3.833	4.000	**3.913**
Valoración global del curso	3.700	3.667	3.750	**3.717**
Normativa-Valoración	3.200	3.250	2.778	**3.025**

ANEXO VII

a) Programa Dimensiones Económicas y Sociales

Las valoraciones realizadas por estos directores de tesis a los aspectos considerados en la entrevista son los que presentamos a continuación.

Matriz No. 5.15

Aspectos	Valoraciones
Opiniones sobre los cursos: oferta y organización.	Excelente, pertinente y esenciales; a través de los cursos el estudiante profundiza sobre las distintas materias y simultáneamente se introduce en la práctica de la investigación. Son imprescindibles para ponerlos en el camino de la elaboración de la tesis doctoral. En general buena organización, se superan bien las dificultades. Ellos entienden que deben mejorarse los aspectos y la coordinación administrativa. Cierta desorganización en la universidad de acogida. Debe superarse la falta de contacto posterior al curso.
Contenido de los cursos y relevancia para la tesis doctoral	Entienden que los contenidos son interesantes y lo valoran como *buenos y correctos*, afirman que son relevantes para la tesis doctoral.
Desarrollo de la tesis	Las dificultades identificadas por los directores de tesis son expuestas desde su fase inicial, su desarrollo y la etapa final, veamos lo que dicen: - La selección del tema y su estructuración. -Las obligaciones ajenas al oficio de estudiante dificulta un horizonte despejado para comprometerse con el programa. -La vinculación del aparato teórico y la investigación. -No conocer el oficio de investigador. -Indefinición de la universidad en materia de apoyo y valoración de los programas doctorales. -Carencias formativas previas. -La no disponibilidad de bases de datos y el manejo-ordenación de la información recolectada. -Restricciones de tiempo y de dedicación propician el desinterés del estudiante frente a la poca productividad y avances en el trabajo científico. -La vertebración del texto y errores metodológicos. -La obtención de conclusiones que se deriven de las hipótesis planteadas. -Relación marco teórico - datos empíricos. -Aportaciones novedosas. -Encontrar el equilibrio entre reproducir ideas de otros y exponer las ideas propias.
Relación con los doctorandos	Sobre la relación entre los directores de tesis y los doctorandos puntualizaron: establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando; controlar, verificar, motivar y educar; establecer plazos al doctorando y dejarle autonomía; actitud empática y dosis de flexibilidad; adecuar el plan a las circunstancias del doctorando.

Matriz No. 5.16

Sugiere a la UPV/EHU	– Mejorar la selección y disminuir el número de alumnos con objeto de que presenten un perfil más homogéneo (y de alto nivel). – Plantear una modificación organizativa sustancial, que incluya plazos para los trámites, control de la calidad de los cursos y formalizar el compromiso del programa con las tesis doctorales.
Sugiere a la UASD	– Facilitar la comunicación entre doctorandos y doctores; Fomentar la investigación entre las universidades de acogida de los doctorandos. – Liberar la carga académica para que los doctorandos puedan dedicarse al programa doctoral. – Mayor importancia de la metodología de investigación. - Mayor importancia y rigor en los métodos de investigación. En la elaboración y aprobación de las tesinas: tema, director, plazos de entrega.

b) Programa Filosofía para un Mundo Global

Las valoraciones realizadas por estos directores de tesis a los aspectos considerados en la entrevista son los que presentamos a continuación.

Matriz No. 5.17

Aspectos	Valoraciones
Opiniones sobre los cursos: oferta y organización.	Califican como esenciales la oferta de los cursos y como buena la organización de los mismos. Amplían sobre que el doctorando debe tener un cronograma de actividades a cumplir.
Contenido de los cursos y relevancia para la tesis doctoral	Los contenidos los catalogan de buenos y esenciales para la tesis doctoral, destacan la relevancia de los cursos de metodología.
Desarrollo de la tesis	Los señalamientos en torno al criterio Desarrollo de Tesis enfocando las dificultades itinerantes a través de los 3-4 años que emplean estos estudiantes, se resumen en: determinar con precisión la perspectiva del estudio, delimitar el tema de investigación, usar adecuadamente técnicas estandarizadas de trabajo científico y acceder a recursos bibliográficos relevantes; utilizar técnicas estandarizadas de exposición y argumentación; acceso a recursos bibliográficos; la dificultad en mantener la atención hacia lo esencial del objeto de estudio; uso de técnicas estandarizadas de exposición y argumentación; la cohesión del texto falta de dedicación.
Relación con los doctorandos	Si de lo que se trata es de la relación de ellos con los doctorandos puntualizan lo siguiente: establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando; y precisar bien el diseño del trabajo y atender al desarrollo argumentativo; orientar al doctorado en el diseño coherente y estructurado de la investigación: aportando mejoras y dando ánimos.

c) Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho

A propósito de resultados de entrevistas realizadas a los directores de tesis presentamos las opiniones del último programa de este estudio iniciado en el 2007.

Matriz No. 5.18

Aspectos	Valoraciones
Opiniones sobre los cursos: oferta y organización.	Consideran que la oferta de los cursos es esencial, adecuada y excelente, mientras que señalan que la organización es buena, las dificultades se superan bien. Afirman que deben ser mejorados los aspectos administrativos y desplegar mayores esfuerzos en la coordinación.
Contenido de los cursos y relevancia para la tesis doctoral	En torno al tema de los contenidos y su relevancia para el trabajo doctoral, lo califican como interesantes, muy buenos y adecuados. Y continúan opinando que son esenciales, a través de los cursos el estudiante profundiza sobre las distintas materias, que contribuyen a la formación para la elaboración de sus tesis.
Desarrollo de la tesis	Estos directores de tesis, seis (06) en total, de este programa identifican aspectos y elementos a propósito del desarrollo de la tesis doctoral en los 3-4 años que emplean los doctorandos para su elaboración, veamos. -La elección del tema, elaboración del proyecto inicial y la falta de acceso y de tiempo para trabajar con materiales bibliográficos. -La desmotivación, poca capacitación del doctorando y el desinterés y poco compromiso entre el doctorando y su director. -La dificultad de ir introduciendo todas las referencias que van encontrando. -Acceso a la información bibliográfica extranjera, manejo y ordenación de la información. -La falta de tiempo y dedicación son factores que determinan la baja productividad, y decae la motivación y el interés en el proyecto. -Exponer con un estilo lo dicho por otros, exponer ideas propias y conclusiones que se deriven de forma clara de las hipótesis dificultan la redacción final.
Relación con los doctorandos	Sobre la relación entre los directores de tesis y los doctorandos puntualizaron: el establecimiento de comentarios, correcciones y sugerencias permanentes con flexibilidad y buena actitud. En su enfoque sobre las tareas que deben desarrollar como directores comentan lo siguiente: debe implicarse en el proyecto, guiar, corregir, asesorar, supervisar y ayudar a la delimitación del tema, de la metodología e indicaciones bibliográficas; motivar y al final leer, corregir y preparar la defensa pública.

Síntesis comparativa de las entrevistas de doctorandos y doctores, y directores de tesis

Matriz No. 5.21

PROGRAMA DOCTORADO Dimensiones Económica y Sociales BIENIO 2004-2006

Aspectos considerados en la entrevista			**Síntesis Estructurada Doctorandos o Doctores**	**Síntesis Estructurada Directores de Tesis**
Cursos	16	Valoración oferta cursos	Variada, amplia y pertinente	Excelente, pertinente y esenciales; a través de los cursos el estudiante profundiza sobre las distintas materias y simultáneamente se introduce en la práctica de la investigación. Son imprescindibles para ponerlos en el camino de la elaboración de la tesis doctoral.
	15.2	Valoración organización	Los mecanismos de coordinación y logística deben fortalecerse en la institución de acogida. En general, buena organización por parte de la UPV/EHU.	Buena organización, se superan bien las dificultades. Deben mejorarse los aspectos y la coordinación administrativa. Cierta desorganización en la universidad de acogida. Debe superarse la falta de contacto posterior al curso.
	15.1	Valoración contenidos	Excelente, por su pertinencia, actualidad y contenido científico.	Bueno, contenido interesante y correcto.
	16	Relevancia para la tesis doctoral	Si bien algunos cursos fueron relevantes en general, otros no respondieron a las particularidades temáticas de algunos profesores.	Son relevantes para la tesis doctoral.
Desarrollo de tesis	7	Tiempo empleado	Promedio de tiempo: cuatro (04) años.	El promedio es de cuatro (04) años.
	9	Causas de los retrasos	La falta de motivación y de tiempo de dedicación para la investigación, unido a dificultades metodológicas.	Carencias formativas anteriores, falta de tiempo y de dedicación. Desmotivación de los doctorandos. Falta de material bibliográfico idóneo. La interacción con el director de tesis afectada por la distancia.

	4	Dificultades en la fase inicial	Búsqueda de información y acceso a bibliografía y datos actualizados. Operativizar el trabajo de campo.	La selección del tema y su estructuración. Las obligaciones ajenas al oficio de estudiante dificultan un horizonte despejado para comprometerse con el programa. La vinculación del aparato teórico y la investigación. No conocer el oficio de investigador. Indefinición de la universidad en materia de apoyo y valoración de los programas doctorales.
	5	Dificultades en el desarrollo	Fundamentalmente la necesidad de mayor asesoramiento y la disponibilidad de datos y de financiación.	Carencias formativas previas. La no disponibilidad de bases de datos y el manejo-ordenación de la información recolectada. Restricciones de tiempo y de dedicación propician el desinterés del estudiante frente a la poca productividad y avances en el trabajo científico.
	6	Dificultades en la fase final	Ninguna y la falta de tiempo y concentración en algún caso.	La vertebración del texto y errores metodológicos. La obtención de conclusiones que se deriven de las hipótesis planteadas. Relación marco teórico - datos empíricos. Aportaciones novedosas. Encontrar el equilibrio entre reproducir ideas de otros y exponer las ideas propias.
Director de tesis	13	Relación entre directores de tesis y los doctorandos	Muy buena asesoría, activa a través de internet. En ocasiones la necesidad de mejor sincronización y mayor asesoramiento.	Establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando. Controlar, verificar, motivar y educar. Establecer plazos al doctorando y dejarle autonomía. Actitud empática y dosis de flexibilidad. Adecuar el plan a las circunstancias del doctorando.

	10	Tareas que debe desarrollar el director	Orientación en la selección del tema, en el diseño del trabajo, en la metodología de la investigación concreta ; Supervisión del cumplimiento del cronograma y del desarrollo del trabajo; Asesoramiento en las dificultades y, revisión, corrección y aprobación del texto escrito.	El director debe implicarse en el proyecto: debe dirigir, clarificar, verificar, motivar y educar la tarea de investigación del doctorando. Ayudar en la selección de la bibliografía, en la resolución de problemas teóricos y cuidar la calidad del debate, al final leer y corregir.
Consejos y Sugerencias	19	Sugerencias de mejora del Doctorado	Mayor compromiso y responsabilidad de parte de los doctorandos y de la coordinación de los programas doctorales. Incrementar los recursos tecnológicos y bibliográficos. Introducir más cursos presenciales y propedéuticos. Incorporación de la realidad dominicana en los programas y en las investigaciones.	En relación a la Universidad del País Vasco. – Mejorar la selección y disminuir el número de alumnos con objeto de que presenten un perfil más homogéneo (y de alto nivel). – Plantear una modificación organizativa sustancial, que incluya plazos para los trámites, control de la calidad de los cursos y formalizar el compromiso del programa con las tesis doctorales. En relación a las universidades de acogida, en este caso la UASD. – Facilitar la comunicación entre doctorandos y doctores; Fomentar la investigación entre las universidades de acogida de los doctorandos. – Liberar la carga académica para que los doctorandos puedan dedicarse al programa doctoral. – Mayor importancia de la metodología de investigación. – Mayor importancia y rigor en los métodos de investigación. En la elaboración y aprobación de las tesinas: tema, director, plazos de entrega.
	21	Consejos a estudiantes	Enfocarse en la superación de las dificultades que pueden limitar su participación a fondo en el curso. Desarrollar mecanismos para dedicar el tiempo	– Tomar conciencia de que se trata de un trabajo de largo plazo que va a requerir un importante esfuerzo y disciplina personal, un alto grado de ilusión y compromiso por el estudio, así como disponer del tiempo necesario para acometer con rigor esta tarea de investigación, bajo la dirección de

			suficiente al programa de estudio. Elaborar el proyecto de investigación definiendo el tema de tesis, reforzando la metodología de investigación y comprometiéndose responsablemente.	un buen director en un área de su investigación, en una universidad comprometida con los doctores.
Valoraciones globales	18	Valoración Global del Doctorado	Excelente, para formación como investigador y para la actualización profesional.	La valoración es muy desigual y aparentemente extrema: desde malo y regular a bueno y excelente.

Matriz No. 5.22

PROGRAMA DOCTORADO Filosofía para un Mundo Global BIENIO 2005-2007

Aspectos considerados en la entrevista			**Síntesis Estructurada Doctorandos o Doctores**	**Síntesis Estructurada Directores de Tesis**
Cursos	16	Valor oferta	Excelente.	Esenciales.
	15.2	Valoración organización	Excelente.	Buena. El doctorando debe tener un cronograma de actividades a cumplir.
	15.1	Valor contenido	Los temas abordados excelentes.	Buenos contenidos.
	16	Relevancia para la tesis doctoral	Si.	Esenciales y los cursos metodológicos relevantes.
Desarrollo de tesis	7	Tiempo empleado	Entre 4 y 8 meses.	Un promedio de 3 a 4 años.
	9	Causas de los retrasos	No lo identifican.	– En la selección del tema y su estructuración. – Falta de disciplina y de tiempo dedicado a la tesis por parte del doctorando. – La falta de comunicación y control periódico por parte del director.
	4	Dificultades en la fase inicial	La elaboración del planteamiento del problema y los métodos.	Determinar con precisión la perspectiva del estudio, delimitar el tema de investigación, usar adecuadamente técnicas estandarizadas de trabajo científico y acceder a recursos bibliográficos relevantes.
	5	Dificultades en el desarrollo	No lo identifican con claridad.	– Utilizar técnicas estandarizadas de exposición y argumentación; Acceso a recursos bibliográficos. – La dificultad en mantener la atención hacia lo esencial del objeto de estudio.

	6	Dificultades en la fase final	La corrección de estilo y el manejo de referencias. La coherencia entre capítulos y la presentación de resultados.	– Uso de técnicas estandarizadas de exposición y argumentación. – La cohesión del texto.
Director de tesis	13	Relación entre los directores de tesis y los doctorandos	Excelente relación.	Establecer un plan de trabajo que debe seguir el doctorando; y precisar bien el diseño del trabajo y atender al desarrollo argumentativo.
	10	Tareas que debe desarrollar el director	Acompañar en el proceso, corrigiendo y aclarando dudas.	– Orientar al doctorado en el diseño coherente y estructurado de la investigación: aportando mejoras y dando ánimos.
Consejos y Sugerencias	19	Sugerencias de mejora del Doctorado	Mejorar la información y la comunicación. La coordinación debe asumir su rol desde la universidad de acogida.	– Mayor implicación de los coordinadores. – La preselección de los candidatos; la coordinación del contacto entre profesores y estudiantes, del calendario docente, y de los contenidos que imparten los profesores. – Los profesores ayudar a desarrollar trabajos de investigación y dedicar el tiempo a los doctorandos.
	21	Consejos a estudiantes	Asumir el compromiso con interés.	– Analizar los requisitos previos, la capacidad para el trabajo intelectual y la disponibilidad y dedicación al estudio y la investigación. – Elaborar correctamente el proyecto de investigación.
Valoraciones globales	18	Valoración Global del Doctorado	Excelente.	Regular

Matriz No. 5.23

PROGRAMA DOCTORADO Sociedad Democrática Estado y Derecho BIENIO 2007-2009

Criterios considerados en la entrevista			**Síntesis Estructurada Doctorandos o Doctores**	**Síntesis Estructurada Directores de Tesis**
Cursos	16	Valoración oferta cursos	Excelentes, accesibles y pertinentes.	Esenciales, adecuada y excelente.
	15.2	Valoración organización	Se ha mejorado en el desarrollo del programa. Es excelente.	Buena, se superan bien las dificultades. Deben mejorarse los aspectos administrativos y realizar mayor esfuerzo de coordinación.
	15.1	Valoración contenidos	Entre suficiente y excelente.	Interesantes, muy buenos y adecuados.
	16	Relevancia para la tesis doctoral	De mucha relevancia, en especial el de investigación.	Son esenciales, a través de los cursos el estudiante profundiza sobre las distintas materias, que contribuyen a la formación para la elaboración de sus tesis.
Desarrollo de tesis	7	Tiempo empleado	Un promedio de tres (03) años.	Alrededor de tres a cuatro años (3-4).
	9	Causas de los retrasos	La falta de estímulo y el exceso de carga académica. La dificultad de disponer del tiempo por múltiples obligaciones.	La dificultad de acceso a los materiales, la poca dedicación y capacitación del doctorando, y la poca interacción con su director.
	4	Dificultades en la fase inicial	Identificación de recursos bibliográficos y concreción del problema de estudio. La limitación de recursos financieros y la comunicación con los coordinadores.	La elección del tema, elaboración del proyecto inicial y la falta de acceso y de tiempo para trabajar con materiales bibliográficos. La desmotivación, poca capacitación del doctorando y el desinterés y poco compromiso entre el doctorando y su director.

	5	Dificultades en el desarrollo	La comunicación con el asesor y coordinadores. El acceso a fuentes bibliográficas.	La dificultad de ir introduciendo todas las referencias que van encontrando. Acceso a la información bibliográfica extranjera, manejo y ordenación de la información. La falta de tiempo y dedicación son factores que determinan la baja productividad, y decae la motivación y el interés en el proyecto.
	6	Dificultades en la fase final	Las numerosas correcciones y la comunicación con los asesores y coordinadores.	Exponer con un estilo lo dicho por otros, exponer ideas propias y conclusiones que se deriven de forma clara de las hipótesis dificultan la redacción final.
Director de tesis	13	Relación entre los directores de tesis y los doctorandos	Entre muy buena cuando está en el país y por internet, y escasa porque no responde a las demandas escritas.	El establecimiento de comentarios, correcciones y sugerencias permanentes con flexibilidad y buena actitud.
	10	Tareas que debe desarrollar el director	Asistencia a través de una comunicación oportuna; orientación, supervisión en el diseño del trabajo. Asesorar en el plan de trabajo y mantener el contacto con el doctorando.	– Debe implicarse en el proyecto, guiar, corregir, asesorar, supervisar y ayudar a la delimitación del tema, de la metodología e indicaciones bibliográficas. – Motivar y al final leer, corregir y preparar la defensa pública.
Consejos y Sugerencias	19	Sugerencias de mejora del Doctorado	Establecer mejor vínculo entre profesores y doctorandos. Limitar la carga académica en la fase de cursos y otorgar licencia para la fase de investigación. Los participantes: estudiantes y profesores deben asumir con mayor compromiso y responsabilidad.	– Mejorar la selección y disminuir el número de los alumnos. – Los aspectos organizativos: respeto de los plazos para los trámites, control de la calidad de los cursos, desarrollar mecanismos de coordinación para la dotación de todo tipo de recursos. – Fortalecer el compromiso de los profesores con el programa. – Las universidades de acogida deben apoyar la actividad de investigación de sus profesores.

	21	Consejos a estudiantes	Se sugiere que los estudiantes (profesores de la UASD) soliciten año sabático para disponer del tiempo necesario y se puedan integrar con mayor compromiso. La organización de su tiempo y la dedicación firme y decidida al programa.	Informarse sobre: – Las exigencias del tiempo y rigor de un programa doctoral. Estructurar su plan de vida con conciencia del compromiso que asumen.
Valoraciones globales	18	Valoración Global del Doctorado	Excelente programa doctoral.	Buena, en cuanto a su contenido, organización y oferta.

Matriz No. 5.24

RESPUESTAS DE LOS COORDINADORES POR PROGRAMAS DE LA UPV/EHU

Interrogante	Respuestas		
	Programa de Dimensiones Económicas y Sociales	**Programa de Sociedad Democrática, Estado y Derecho**	**Programa de Filosofía para un Mundo Global**
	UPV/EHU	**UPV/EHU**	**UPV/EHU**
Orientación del Programa	Formar investigadores y formar docentes universitarios	Formar docentes universitarios, formar investigadores y formar profesionales	Formar investigadores/doctores
Razón elección del tema del programa	Era de actualidad científica e interés social	Era de actualidad científica e interés social, y el departamento está especializado académicamente en él	Era de actualidad científica y el departamento está especializado académicamente en él
Perspectivas de empleo para alumnado	-	Muy buenas. Existe gran demanda para trabajos relacionados con el tema	Buenas. Existe gran demanda pero no siempre relacionada directamente
Distribución de créditos	Total de 32 créditos obligatorios (05 metodológicos, 15 fundamentales y 12 de trabajo de investigación	Un total de 60 créditos obligatorios	Un total de 30 créditos, 15 metodológicos, 15 fundamentales y 12 afines.
Valoración de información previa elaborada sobre el programa y los cursos	Buena	Muy buena	Buena
Valoración difusión de la información	Escasa	Adecuada	Adecuada
Criterios de selección de alumnos	Titulación adecuada (excluyente)	Titulación adecuada, expedientes académicos y trabajos previos sobre el tema (todos importantes)	Titulación adecuada y expediente académico (ambas excluyentes)
Valoración criterios de selección	Poco selectivos pero suficientes para tener alumnos cualificados	Muy selectivos	Moderadamente selectivos
Valoración conocimiento de los alumnos sobre objetivos, contenidos, etc.	Bueno	Bueno	Bueno
Valoración formación previa de los alumnos implicados	-	Muy buena	Buena
Cantidad profesores que participaron en el programa	-	-	23
Calificación global del profesorado en función al grado de especialización en el tema	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
Calificación asistencia y grado de cumplimiento de funciones del profesorado	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
Calificación prestigio académico del profesorado en la comunidad científica	Muy bueno	Muy bueno	Bueno
Valoración presupuesto	-	Suficiente	Suficiente

del programa			
Existencia infraestructura y recursos materiales adecuados para los doctorandos	Sí lugares de reunión o trabajo en grupo, y sí equipos informáticos	Sí despachos, sí lugares de reunión o trabajo en grupo, si equipos informáticos y si laboratorios	No despachos, si lugares de reunión o trabajo en grupo, y no equipos informáticos
Valoración recursos materiales disponibles para desarrollo del programa	Buenos	Buenos	Buenos
Inversión del presupuesto del programa doctorado	-	-	Material bibliográfico, ayudas a investigaciones de los doctorandos y subvenciones a profesores
Cobertura de los objetivos planteados en el programa	Satisfactoria	Satisfactoria	Satisfactoria
Grado de especialización alcanzado por los alumnos en el tema planteado	Alto	Alto	Alto
Valoración resultados en base a los recursos disponibles	Buenos	Muy buenos	Muy buenos
Propósitos reuniones entre el profesorado	Para diseñar el programa, planificar el contenido de los cursos, coordinar la metodología de trabajo, Realizar un seguimiento de la marcha del programa y evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos	Para diseñar el programa, planificar el contenido de los cursos, coordinar la metodología de trabajo, establecer criterios de evaluación de los cursos, realizar un seguimiento de la marcha del programa, unificar exigencias en los trabajos de investigación y evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos	Para diseñar el programa, planificar el contenido de los cursos, coordinar la metodología de trabajo, establecer criterios de evaluación de los cursos, realizar un seguimiento de la marcha del programa, unificar exigencias en los trabajos de investigación y evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos
Valoración global del desarrollo del programa	Bueno	Muy bueno	Muy bueno
Volvería a repetir el programa de doctorado	Sí	Sí	Sí
Comentarios extras	-	En dado que los programas de doctorado se imparten en R.D. la mayor parte del presupuesto se invierte en viajes y gastos de estancia de los profesores en este país. Los alumnos tras la finalización de los cursos de doctorado pueden disfrutar de las becas que el propio programa concede para estancia entre 1 y 3 meses en la Universidad del País Vasco. Durante esta estancia los alumnos realizan las consultas en las bibliotecas de la propia Universidad y de los centros de Investigaciones Españoles, por tanto los alumnos tienen acceso a bibliografía de la máxima calidad.	-Disminuir horas de docencias (doctorandos/profesores). -El colectivo de profesores del doctorado tiene publicado conjuntamente relacionado con el programa, tres (03) libros: 1. Filosofía en un mundo global. Anthorpos Barcelona 2008. 2. Filosofía de la innovación. Plaza Valdés, Madrid 2009. 3. Racionalidad, Visión, Imagen. Plaza y Valdés, Madrid 2009.

Matriz No. 5.25
RESPUESTAS DE LOS COORDINADORES POR PROGRAMAS DE LA UASD

Interrogante	Respuestas	
	Programa de DES	**Programa de SDED**
	UASD	**UASD**
Orientación del Programa	Formar Investigadores	Formar docentes universitarios
Razón elección del tema del programa	Era de actualidad científica	Era de actualidad científica
Perspectivas de empleo para alumnado	-	Muy buenas. Existe gran demanda para trabajos relacionados con el tema
Distribución de créditos	-	Un total 40 créditos obligat; 12 corresponden al trabajo de investigaci
Valoración de información previa elaborada sobre el programa y los cursos	Muy buena	Muy buena
Valoración difusión de la información	Escasa	Extensa
Criterios de selección de alumnos	Titulación adecuada (importante)	Titulación adecuada y expediente académico (ambas importantes)
Valoración criterios de selección	Poco selectivos pero suficientes para tener alumnos cualificados	Muy selectivos
Valoración conocimiento de los alumnos sobre objetivos, contenidos, etc.	Muy bueno	Muy bueno
Valoración formación previa de los alumnos implicados	Muy buena	Muy buena
Cantidad profesores que participaron en el programa	08	Todos
Calificación global del prof. en función al grado de especialización en el tema	Muy bueno	Muy bueno
Calificación asistencia y grado de cumplimiento funciones del profesorado	Muy bueno	Muy bueno
Calificación prestigio académico del profesorado en la comunidad científica	Muy bueno	Muy bueno
Valoración presupuesto del programa	-	Suficiente
Existencia infraestructura y recursos materiales adecuados para los doctorandos	No despachos, no lugares de reunión o trabajo en grupo, no equipos informáticos y no laboratorios	No despachos, no lugares de reunión o trabajo en grupo, no equipos informáticos y no laboratorios
Valoración recursos materiales disponibles para desarrollo del programa	Muy buenos	Muy buenos
Inversión del presupuesto del programa	Profesores visitantes	Profesores visitantes
Cobertura de los objetivos planteados en el programa	Total	Total
Grado de especialización alcanzado por los alumnos en el tema planteado	Suficiente	Alto
Valoración resultados en base a los recursos disponibles	Muy Buenos	Muy buenos
Propósitos reuniones entre el profesorado	-	Para coordinar la metodología de trabajo, establecer criterios de evaluación de los cursos, unificar exigencias en los trab. de investigación y evaluar la suficiencia investig. No se reunieron para diseñar el programa ni para planificar el contenido
Valoración global desarrollo del prog.	Muy bueno	Muy bueno
Volvería a repetir el programa doctorado	-	Sí
Comentarios extras	-	Una debilidad es que no contamos con la bibliografía necesaria

Síntesis estructurada coordinadores de programas

Matriz No. 5.26

No.	Criterios	Síntesis Estructurada de los Coordinadores
1	**Orientación Programa**	La formación de investigadores, doctores como prioridad uno y en ese mismo orden formar docentes universitarios, con menor interés fortalece el área profesional.
	Razón elección del tema del programa	Era de actualidad científica e interés social, y el departamento está especializado académicamente en él.
	Perspectiva de empleo para alumnado	Para los de FMG y SDED son muy buenas, ya que existe gran demanda para trabajos relacionados con el tema, mientras que los de DES no respondieron a ese criterio.
2	**Distribución de créditos**	Un total de 32 créditos obligatorios (05 metodológicos, 15 fundamentales y 12 de trabajo de investigación. Un total de 60 créditos obligatorios con el nuevo reglamento de Bolonia.
	Valoración de información previa elaborada sobre el programa y los cursos	Coinciden en que es muy buena.
	Valoración difusión de la información	Desde extensa, adecuada y escasa en el programa DES.
3	**Criterios de selección de alumnos**	Deben presentar titulación y expediente académico y otro elemento importante, trabajos previos sobre el tema doctoral. Son criterios muy selectivos para algunos coordinadores, menos selectivos pero suficientes para otros.
	Valoración criterios de selección	Desde muy selectivos, moderadamente selectivos y poco selectivos pero suficientes para tener alumnos cualificados.
	Valoración conocimientos de los alumnos sobre objetivos, contenidos, etc.	Desde bueno y muy bueno.
	Valoración formación previa de los alumnos	Muy buena y buena.
3	**Calificación global profesorado de especialización en el tema.**	Muy bueno.
4	**Calificación asistencia y grado de cumplimiento de funciones del profesorado.**	Muy bueno.
5	**Prestigio académico del profesorado en la comunidad científica.**	Muy bueno.
6	**Existencia infraestructura y recursos materiales adecuados para doctorandos.**	Los coordinadores de la UASD coinciden en que no hay despachos, lugares de reunión o trabajo en grupo, ni equipos informáticos, así como tampoco laboratorios. Sin embargo, los comentarios de los coordinadores por la UPV/EHU: DES dice tener lugares de reunión o trabajo en grupo, y equipos informáticos; mientras que SDEyD cuenta con despachos, lugares de reunión o trabajo en grupo, equipos informáticos y laboratorios.
7	**Recursos materiales disponibles para el desarrollo del programa.**	Desde muy buenos a buenos.
	Inversión del presupuesto del programa doctorado	En profesores visitantes y en material bibliográfico, ayudas a investigaciones de los doctorandos y subvenciones a profesores.
	Cobertura de los objetivos planteados	Total para la UASD y para UPV/EHU.
	Grado de especialización alcanzado por los alumnos en el tema planteado	Alto.
8	**Valoración resultados en base a los recursos**	Muy buenos.
9	**Propósito de las reuniones entre el profesorado.**	Hubo coincidencias en: para diseñar el programa, planificar el contenido de los cursos, coordinar la metodología de trabajo, establecer criterios de evaluación de los cursos, realizar un seguimiento de la marcha del programa, unificar exigencias en los trabajos de investigación y evaluar la suficiencia investigadora de los alumnos. Sin embargo, uno de los coordinadores hace la salvedad de que no se reunieron para diseñar el programa ni para planificar el contenido de los cursos.
10	**Valoración Global del desarrollo del prog.**	Los coordinadores entienden que es muy bueno, excepto uno que lo valora como bueno.
11	**Comentarios adicionales**	-Una debilidad es que no contamos con la bibliografía necesaria. -En dado que los programas de doctorado se imparten en R.D. la mayor parte del presupuesto se invierte en viajes y gastos de estancia de los profesores en este país. Los alumnos tras la finalización de los cursos de doctorado pueden disfrutar de las becas que el propio programa concede para estancia entre 1 y 3 meses en la Universidad del País Vasco. Durante esta estancia los alumnos realizan las consultas en las bibliotecas de la propia Universidad y de los centros de Investigaciones Españoles,

		por tanto los alumnos tienen acceso a bibliografía de la máxima calidad. -Otro comentario es disminuir horas de docencias (doctorandos/profesores). -El colectivo de profesores del doctorado tiene publicado conjuntamente relacionado con el programa, tres (03) libros: 1. Filosofía en un mundo global. Anthropos Barcelona 2008. 2. Filosofía de la innovación. Plaza Valdés, Madrid 2009. 3. Racionalidad, Visión, Imagen. Plaza y Valdés, Madrid 2009.

Análisis entrevista personal administrativo de los programas doctorales

Matriz No. 5.27

Cuestiones	**Respuestas**		
	UPV/EHU		**UASD**
1. Expresar las dificultades que usted ha tenido con los doctorandos del programa Sociedad Democrática Estado y Derecho.	- Necesidad de agilizar plazos y evitar demoras para adecuar los distintos procedimientos de los Másteres y doctorados que se imparten en Latinoamérica al calendario establecido en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. - Excesiva demora, en ocasiones, en la presentación de la documentación necesaria para tramitar las admisiones por parte de la Subcomisión de doctorado y formalizar las correspondientes matrículas. Esta excesiva demora ralentiza el resto de procesos.	- Problemas de comunicación. Muchas veces se mandan correos que no se leen o no llegan bien… - Problemas de envío de documentación. Muchas veces se demora mucho el envío de la documentación necesaria para poder matricular a los alumnos/as. Es totalmente necesario agilizar este proceso para adecuarse a los plazos establecidos en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y así poder agilizar el resto de los procesos.	-El acceso a los documentos (bibliografía) en los inicios, que hoy es etapa superada. -Falta de motivación para la elaboración de tesis, tenemos que hacerle entender a los interesados lo que significa tener un título de PHD y la importancia del mismo.
2. ¿Cuáles son las dificultades qué han tenido los coordinadores o usted en la administración?	Lo que hemos comentado en el resto de la preguntas.	- Los problemas que hayamos tenido con la administración siempre van relacionados con las dificultades arriba indicadas. Comentar que por parte de la administración de la UASD siempre hemos tenido una	-Dificultades de aula, en estos momentos el doctorado se ha convertido en un problema: en la biblioteca no disponemos de un aula fija, por falta de logística, aire acondicionado; la

		muy buena disposición y respuesta, dentro de sus posibilidades.	estamos impartiendo en el aula UASD-UNESCO, con las dificultades de ruidos, propia del área. -La elección de los interesados y futuro doctorando debe ser más exigente, no todo el que tiene un título debe cursar este Programa, Depósito de documentos, incumplimiento a la fecha con las situaciones financieras.
3. ¿Cuáles son las sugerencias de mejora para el tema administrativo?	- Más agilidad en la comunicación, tanto desde la UPV/EHU hacia las Universidades con las que tiene establecido Convenio de colaboración como al revés. - Ser más eficaces y efectivos. - Necesidad de un interlocutor o una interlocutora en la otra Universidad que facilite y agilice	- Que haya una persona que coordine *con firmeza* el tema de recepción de documentación, plazos, pagos…	1- Ubicación de aula, dotación de infraestructura y equipos de apoyo. 2- Concientizar a los participantes de sus responsabilidades con los compromisos propios del programa. 3- Mejorar la respuesta de los docentes, relacionados con la elaboración de la tesina y la tesis. 4- No iniciar el programa sin los documentos y los pagos de inscripción de cada uno de los interesados. 5- Aulas: no disponemos de aulas adecuadas para impartir este programa.
4. Contaron los estudiantes con recursos tales como: bibliografía, recursos informáticos, apoyo logístico e infraestructura adecuada.	Quizás esta pregunta debiera contestarla mejor el alumnado participante.	- Esta pregunta mejor que la respondan los alumnos/as	No.
5. Considera usted que	- Importante para	-Importante para	Si, ya que nuestros

es importante ese programa, ¿porqué?	internacionalización y presencia de la UPV/EHU en el mundo - Expresión de la apuesta y compromiso de la UPV/EHU con Latinoamérica. - Elemento necesario para compartir conocimientos (dar y recibir), conocer otras realidades, culturas…	internacionalización y presencia de la UPV/EHU en el mundo - Expresión de la apuesta y compromiso de la UPV/EHU con Latinoamérica - Elemento necesario para compartir conocimientos (dar y recibir), conocer otras realidades, culturas…	profesionales necesitan la actualización y los conocimientos que le genera cursar un programa de esta calidad, para el fortalecimientos de las funciones que desempeña un abogado, como la de Juez, Fiscales, y el ejercicio diario.
6. En relación a las finanzas, ¿tiene alguna opinión?	- Tema de los pagos se demora en exceso y hay que dar muchas vueltas para completar los pagos, independientemente de si el pago se realiza a través de la Universidad colaboradora o lo haga directamente la persona matriculada. - Problema de los costos de las transferencias para realizar los pagos, al cobrarse las transferencias los costos se van encareciendo. Dificultad para que el dinero llegue íntegro. - Desde UPV/EHU, necesidad de poner en marcha "pasarela de pagos" para poder descontar el dinero directamente de las cuentas del alumnado.	Volvemos al tema de los plazos. Los pagos se demoran excesivamente. Habría que coordinar bien este tema para que los pagos se hicieran dentro de las fechas establecidas para así agilizar todos los procesos de matrículas, actas … - Desde la UPV/EHU tiene que darse la posibilidad de hacerse los pagos con VISA o buscar una manera para que a los alumnos/as las transferencias bancarias no les cueste tanto.	Si, debemos ser más exigentes con las finanzas, este es un programa muy costoso, en el orden económico, pero muy valioso en lo intelectual.

ANEXO VIII

a) Programa Dimensiones Económicas y Sociales

Los doctorandos y doctores han dado respuesta a la entrevista y a seguidas informamos sobre sus valoraciones.

Matriz No. 5.1

Aspectos	Valoraciones
Opiniones sobre la oferta de cursos	Su organización, consideran variada, amplia y pertinente la oferta de cursos del programa doctoral, expresan la necesidad de que los mecanismos de coordinación y logística deben fortalecerse en la institución de acogida. En general, buena organización por parte de la UPV/EHU.
Contenido y relevancia de los cursos para la tesis	Señalan que los contenidos pueden catalogarse de excelentes por su pertinencia, actualidad y su enfoque científico. Continúan diciendo que algunos cursos fueron de cierta relevancia para la elaboración de la tesis, mientras otros no respondieron a las particularidades temáticas de algunos profesores.
Desarrollo de la tesis	Las dificultades a todo lo largo y ancho del proceso de elaboración de la tesis se centra en: la búsqueda de información y acceso a bibliografía y datos actualizados; operativización del trabajo de campo; fundamentalmente la necesidad de mayor asesoramiento y la disponibilidad de datos y de financiación; así mismo señalan la falta de tiempo y concentración en algún caso.

b) Programa Filosofía para un Mundo Global

Matriz No. 5.2

Aspectos	Valoraciones
Opiniones sobre la oferta de cursos	Expresan que es excelente.
Contenido y relevancia de los cursos para la tesis	Así mismo señalan que los temas abordados fueron excelentes y relevantes para la tesis doctoral.
Desarrollo de la tesis	Las dificultades a todo lo largo y ancho del proceso de elaboración de la tesis se centra en: la elaboración del planteamiento del problema y los métodos; no lo identifican con claridad; la corrección de estilo y el manejo de referencias; la coherencia entre capítulos y la presentación de resultados.
Relación con los directores de tesis	Igual que en los del programa Dimensiones, Económicas y Sociales, mencionan que la relación ha sido excelente y externan que los directores de tesis debe acompañar en el proceso, corrigiendo y aclarando dudas.

c) Programa Sociedad Democrática, Estado y Derecho

Matriz No. 5.3

Aspectos	Valoraciones
Opiniones sobre la oferta de cursos	Califican la oferta de los cursos como accesible, pertinente y de excelencia y sobre la organización afirman que ha ido mejorando a través del desarrollo del programa y la catalogan de excelente.
Contenido y relevancia de los cursos para la tesis	Expresan que los contenidos son suficientes y de excelencia y lo perciben como de muy relevantes, sobre todo el de investigación.
Desarrollo de la tesis	Las dificultades a todo lo largo y ancho del proceso de elaboración de la tesis se centra en: la identificación de recursos bibliográficos y concreción del problema de estudio; la limitación de recursos financieros y la comunicación con los coordinadores; la comunicación con el asesor y coordinadores; el acceso a fuentes bibliográficas; las numerosas correcciones y la comunicación con los asesores y coordinadores.
Relación con los directores de tesis	En torno a la relación entre directores de tesis y los doctorandos, y las tareas que debe desarrollar el director de tesis, comentan que la relación es entre muy buena cuando está en el país y por internet, y escasa porque no responde a las demandas escritas; asistencia a través de una comunicación oportuna; orientación, supervisión en el diseño del trabajo; asesorar en el plan de trabajo y mantener el contacto con el doctorando.

Matriz No. 5.4

Dimensiones Económicas y Sociales	Filosofía para un Mundo Global	Sociedad Democrática, Estado y Derecho
Enfocarse en la superación de las dificultades que pueden limitar su participación a fondo en el curso. Desarrollar mecanismos para dedicar el tiempo suficiente al programa de estudio. Elaborar el proyecto de investigación definiendo el tema de tesis, reforzando la metodología de investigación y comprometiéndose responsablemente.	Asumir el compromiso con interés.	Se sugiere que los estudiantes (profesores de la UASD) soliciten año sabático para disponer del tiempo necesario y se puedan integrar con mayor compromiso. La organización de su tiempo y la dedicación firme y decidida al programa.

Análisis preguntas abiertas de cuestionarios de los estudiantes y doctorandos

A) Programa DES

a) Estudiante ADDES2

Matriz No. 5.5

Objetivos/Contenidos del Programa
Este doctorando ha expresado, que tanto los contenidos como los temas del programa son adecuados. Si tenemos en cuenta las valoraciones muy positivas (4), de que el programa abordó temas de interés científico actual. Señala, sin embargo, que hubiera deseado más contenido en método de investigación para niveles doctorales. Una y otra valoración tienen consistencia, porque son categorías identificadas en las unidades textuales de algunos de los participantes del programa. Resalta con mucha propiedad *que la depuración a los ingresantes al programa debe ser con mayor rigurosidad*, continúa *las personas sin los antecedentes apropiados no deben ser admitidas*. Este participante confirma y (es congruente) con valoración muy baja (1) lo inadecuado del nivel previo de conocimientos del alumnado para seguir las enseñanzas. En cuanto a la realización y metodología del programa es enfático en plantear que esperaba mayor rigor académico en un programa doctoral. Se muestra crítico en el sentido de que esperaba material de lectura en mayor cantidad, discusión de temas de actualidad y rigurosidad en cuanto a la evaluación de los contenidos aprendidos. Aunque los criterios y formas de valoración de los trabajos de investigación es uno de los aspectos más valorados (4), señala con puntaje muy bajo (1), el total desacuerdo con la evaluación global de los conocimientos adquiridos en el programa. Es interesante observar que es congruente en lo que valora cualitativamente y el puntaje que otorga, sobre el tema de evaluación y la selección inadecuada de los participantes. La parte que entra en contradicción es la que refiere con la más alta valoración (4), que los alumnos contaron con los medios y recursos necesarios para realizar trabajos e investigaciones, sin embargo, en las preguntas abiertas dice que la dotación del material documental era precaria. De acuerdo a las valoraciones cuantitativas que realiza otorga los más altos puntajes (4), a la documentación de trabajo y material de apoyo entregado en los cursos, y así como una altísima (4) percepción, a lo interesante de los trabajos prácticos y de investigación, se muestra incoherente con las dificultades que identificó en las preguntas abiertas de su cuestionario. Para finalizar este comentario, califica con muy alta puntuación (4) la buena disposición del profesorado a colaborar y atender sus consultas y con alta (3) está satisfecho con el programa.

b) Estudiante CJDES3

Matriz No. 5.6

Objetivos/Contenidos del Programa
En relación al diseño de programa, contenidos, en las enseñanzas recibidas, los resultados cuantitativos de este participante confirma muy alta satisfacción (4). Los contenidos han sido útiles para formarlo como investigador y profesor. En las valoraciones cualitativas expresa que hubo correspondencia entre los objetivos y contenidos. Se observa que existe congruencia en las puntuaciones y expresiones sobre las dimensiones que fueron valoradas en el programa DES. No obstante sobre los cursos ha valorado con baja puntuación (2), menciona la poca variedad de los mismos. dentro del ámbito de las ciencias sociales dice*…aportar una relevante bibliografía clásica y contemporánea sobre la teoría social. Además en términos filosóficos*(es de singular importancia dada la enorme deficiencia que ternemos los profesionales en ese campo del conocimiento). Ha reconocido la dificultad real del sistema docente de la UASD *carga con 40 horas a los profesores*, algunos además trabajan en jornada fuera de la UASD, situación del doctorando. En otro apartado, se refirió al tema de evaluación, el cual señaló con bajo puntaje (2). Si de la parte investigativa se trata la enfoca *de fundamental importancia, esto es, nos permite sintetizar y desarrollar con rigor científico cualquier problemática* y lo cual es reforzado por las muy altas valoraciones (4), sobre la profundidad de los cursos de interés científico, la relevancia social del programa (4) y la afirmación sobre las competencias y esmero del profesorado tanto en los temas tratados (4) como en las clases impartidas. Debemos observar que el participante ha dado respuesta con buen nivel de coherencia. Sus expectativas para la preparación científica, motivo por el que ingresó al programa, han sido respondidas. Entiende que el programa debe ser revisado en los métodos que usan los profesores, por tanto sugiere mejorar el sistema de evaluación. En resumen está globalmente muy satisfecho (4) con el programa.

c) Estudiantes BDDES1

Matriz No. 5.7

Objetivos/Contenidos del Programa
Deben ampliar el proceso de enseñanza en investigación (la metodología) es la sugerencia que propone este doctorando, se muestra incoherente, no es sustentada por las altas valoraciones que ha otorgado a los ítems que se vinculan a lo expresado. Excelente la utilidad del programa, asumida con muy alta puntuación (4) en torno al interés científico y socialmente relevante. Sus valoraciones, cualitativas son coincidentes con sus comentarios sobre el programa con las valoraciones cuantitativas. Llama la atención que en las 38 cuestiones sus valoraciones fueron todas entre altas (3) y muy altas (4). Actualmente está aprobado su proyecto de tesis doctoral y han sido satisfechas sus expectativas. Confirma que ha logrado enriquecimiento personal y desarrollado competencias para la investigación científica, señala con muy alta valoración (4) los contenidos del programa le han servido para formarse como investigador y profesor universitario. Esta altamente satisfecho con el desarrollo del programa.

d) Estudiantes DEDES4

Matriz No. 5.8

Objetivos/Contenidos del Programa
Las dimensiones diseño, objetivo y los contenidos del programa en los resultados cuantitativos los ha valorado con alta puntuación (3), considera con débil puntuación (2), las técnicas de investigación y en el contenido de los cursos. Así mismo, califica con bajo puntaje el equilibrio entre la teoría-práctica. En la realización de los cursos, ha expresado *experimentamos muchas dificultades logísticas (deficientes dotaciones infraestructura, ambiente), la puntualidad y asistencia de los doctorandos, en fin "baches" administrativos y organizativos que afectaron el curso y la imagen de la UASD*. Lo expresado anteriormente lo acompaña con una baja puntuación en torno a (2), recursos y medios para los alumnos realizar sus trabajos e investigaciones, esto es laboratorios, equipos informáticos (2). Esta valoración viene confirmada por sus propias expresiones que nos permite visualizar, la congruencia existente en este participante. En otro orden, dice que debe propiciarse un contacto previo al curso donde se discuta con los asistentes sobre los contenidos y las expectativas y que él o los profesores tengan opiniones. Es otro doctorando que no está conforme con los procedimientos de evaluación, en cuanto a que no permitieron medir el grado de conocimiento, y le otorga baja puntuación (2). Ha marcado como alta (3), su satisfacción con el programa, considera lo han formado como investigador y han sido útiles para su desempeño docente. En síntesis, este participante ha valorado con puntaje cuantitativos bajo (2) unas 11 cuestiones que fueron analizadas al principio; con puntuaciones muy altas (4), se ha referido a las condiciones óptimas de los profesores como especialistas en los temas que trata y asume que preparan cuidadosamente las clases (4). Ponderó con muy alta valoración, la libertad que han tenido los alumnos para elegir temas o trabajos de investigación. Tiene como motivo de ingreso prepararse para la enseñanza universitaria. Finalmente está de acuerdo que el programa respondió a sus expectativas, ítems al que le otorgó un (3).

B) Programa FMG

e) Estudiantes DEFMG3

Matriz No. 5.9

Objetivos/Contenidos del Programa
Hemos iniciado con las puntuaciones muy bajas (1), que otorga este participante a los ítems; se refiere a los cursos y su formación en técnicas de investigación propias de la especialidad y apunta a la precaria dotación de recursos (medios, infraestructura, ambiente, logística) que ha acompañado al programa. En ese mismo reglón, se refiere con muy alta (4) puntuación, la dotación de documentos, esta afirmación es incoherente con la otorgada a los recursos. Ha valorado con muy alto puntaje (4), la especialización de los alumnos a partir de los contenidos de los cursos del programa; se puede constatar la congruencia entre estas valoraciones, dado que cualitativamente valoró el programa como de alta prioridad y utilidad para los alumnos. Aunque afirma que el programa es significativo y fundamental en relación al apoyo logístico, entiende, que debe ser mejorado. Con buena valoración (3), asume que los contenidos del programa han sido de utilidad para su formación como investigador, lo cual es avalado por la valoración cualitativa que tanto objetivos como contenidos del programa son coherentes e iban orientados a temas de interés científico. No obstante valora críticamente los cursos y las técnicas de investigación, nos parece que se maneja de forma poco coherente, si se revisa que valoró con alto puntaje (4), que los contendidos han sido de utilidad para ampliar sus conocimientos científicos. Finalmente este participante dice que el programa respondió a sus expectativas, y se siente muy satisfecho con el mismo.

b) Estudiantes CEFMG2

Matriz No. 5.10

Objetivos/Contenidos del Programa
Las puntuaciones muy altas son las que caracterizan las opiniones de este participante, son (20) ítems valorados con (4), entre las que se destacan: el programa es pertinente, relevante socialmente y aborda temas de interés científico. Sus respuestas son congruentes al considerar como de muy alto nivel todos los criterios que dependen del programa: cursos, contenidos. Dice que le programa respondió a sus expectativas con alta valoración (3) y recibió enseñanzas fundamentales para elaborar su tesis. Comenta a modo de sugerencia incluir un curso de lógica y otro de metodología de la investigación filosófica. Cónsono a este comentario, propone aumentar el número de horas presenciales y solicita un control más estricto con la asistencia. En oposición a lo que opina la mayoría de los participantes, el entiende como buena la dotación de todo tipo de recursos para realizar el programa doctoral (3), expresa su satisfacción sobre las sesiones, duración, secuencia de las clases, si se refiere a los cursos, valora como alto (3) los contenidos, la coherencia entre ellos, y el programa, destacando la profundidad y pertinencia de los cursos y contenidos en relación a especializar los alumnos en ciencia, técnica y/o arte, ítems a los que otorgó muy alta puntuación (4). El reglón de los talentos humanos, los califica con muy altas valoraciones (4); se refiere a las inmejorables competencias que mostraron sus profesores en el desempeño del programa, elogia la coordinación y coherencia exhibida por ellos y finaliza con gran satisfacción (4) con su tutor y la forma como lo ha guiado. En relación a los alumnos califica como muy alto (4), el interés mostrado por ellos sobre todo la participación activa en los cursos y actividades del programa. Con una valoración de (3), indica estar de acuerdo con el nivel previo de conocimientos de los alumnos para continuar las exigencias del programa. Se confirman a través de sus valoraciones su actuación congruente mostrado en el llenado del cuestionario y muestra contradicción con los demás participantes, valora como muy alto (4) los métodos y procedimientos utilizados para evaluar el grado de conocimientos adquiridos por los alumnos. Finalmente el programa de doctorado lo satisfizo en su totalidad.

c) Estudiante ADFMG1

Matriz No. 5.11

Objetivos/Contenidos del Programa
Este participante valora cuantitativamente como muy alto (4), los ítems que corresponden al profesorado, sus altas competencias y dedicación. Afirma con muy buena puntuación (4), las bondades de los contenidos del programa sobre todo en su utilidad para formar como investigador y como profesional. No obstante, los ítems que refieren evaluación global de los conocimientos adquiridos los calificó de muy bajo (1) y en cuanto a la metodología, expresa *que debe ser reforzada o mejorada*. Continuando la denominación común otorgada por el, (2) considera bajo el tema de dotación de medios, infraestructura (laboratorios, equipos informáticos) y todo tipo de recursos de apoyo al trabajo y a la investigación en este programa. Las valoraciones de bajo puntaje (2), otorgadas, se concentran en todas las relacionadas al programa, a los cursos, a los contenidos, a la variedad de los cursos, a las sesiones, las secuencias, la duración de los temas, en fin son 15 ítems (2), que señala como deficientes. Con muy bajo puntaje (1), afirma, que el programa no responde a carencias formativas, es decir, no es pertinente, lo percibe poco relevante en cuanto al tema social. Es interesante como maneja su nivel crítico, más de la mitad de los ítems los califica con deficiente puntuación. Este participante aunque es profesor, el motivo principal es formarse para la práctica profesional y está actualmente trabajando en su tesis doctoral. Las más altas valoraciones (4) las concentra en los alumnos y el interés en la participación mostrada. Comenta que hubo libertad para elegir temas y trabajos, continúa opinando sobre el nivel adecuado de los alumnos para seguir las enseñanzas del programa. Reconoce además que los documentos de trabajo y materiales de apoyo ofrecido por los profesores así como la coordinación entre ellos ha sido excelente (4). En fin, este doctorando afirma y es coherente que está satisfecho con las enseñanzas recibidas y con el programa, recuerden que ha sugerido la necesidad de mejorar el método pero las más altas valoraciones como se dijo al inicio corresponden a la excelencia de los profesores del programa.

C) Programa SDED

a) Estudiante EASDA5

Matriz No. 5.12

Objetivos/Contenidos del Programa
Este participante presenta una valoración con muy alta calificación de los 38 ítems. Afirma (4) que el programa maneja temas de relevancia social. Y en cuanto al profesorado (3) valora como buena la disposición a colaborar. Estas valoraciones cualitativas se contradicen con las bajas puntuaciones otorgadas a todo lo largo del cuestionario. El programa debe incluir mayor contenido es una sugerencia que hace y que es afirmada con la pobre valoración (2) que otorga a todos los ítems sobre curso y contenidos del programa. Los objetivos son estimulantes pero no guardan relación con la ejecución en los contenidos. Debe garantizarse su correlación. La valoración baja de dotación de recursos (2) la evaluación (criterio y formas) (2) y sobre la evaluación global es confirmada por la insatisfacción sobre el programa, aunque reconoce que el programa (3) es suficientemente útil para su formación como profesor. El programa debe tener mayor utilidad en la formación científica y proveer al doctorando mayor capacidad para la investigación científica. La valoración cuantitativa refuerza (2) con bajo puntaje que el programa no llenó sus expectativas. Externa muchas inconformidades que a lo largo de este análisis pueden ser observadas. Siendo las más neurálgicas, que el motivo que lo impulsa a ingresar es ser preparado para investigar y ahí, de acuerdo a su testimonio, están las mayores debilidades de este programa. Coherente y congruente sus puntajes bajos (2), afirma que los contenidos del programa no lo formaron, como investigador tampoco le ampliaron sus conocimientos científicos, concluye que las enseñanzas recibidas son irrelevantes para realizar su tesis y esta nada satisfecho con el programa. Insiste en su discurso crítico y enfoca con baja valoración (2) los contenidos de los cursos del programa no han cumplido, no han permitido formar los alumnos en las técnicas de investigación propias de la especialidad, así mismo han sido deficientes por lo que los estudiantes manejan con poca profundidad los temas planteados… continúa y menciona poca coherencia entre contenidos impartidos y el título del programa. Este profesor universitario se queja de tener dificultades con el flujo de información e indica que está perfilando el problema de investigación. Finalmente su más alta puntuación, la otorga a la pertinencia social del programa, con el único muy de acuerdo que puntuó.

b) Estudiante EDSD4

Matriz No. 5.13

Objetivos/Contenidos del Programa
El programa permitió la adquisición de conocimientos que estaban ausentes, es una valoración cualitativa que reafirmada por la alta puntuación (3) que le otorga este participante al programa y su respuesta a carencias formativas de los alumnos. El discurso coherente, puede ser observado en los ejemplos que siguen: los objetivos del programa fueron cumplidos en su opinión gracias a la buena preparación de los profesores, es confirmado con las altas puntuaciones (4), otorgadas a la coherencia de la enseñanza a través de los cursos, contenidos y profundización de los mismos a cargo de profesores altamente especializados, de gran experticio y optima disposición a colaborar. Sorprende el puntaje bajo (2) que otorga al apoyo de su tutor. La metodología adecuada y amena es otro de sus comentarios, confirmando con los resultados cuantitativos antes mencionados. El importante aspecto de la dotación de recursos, infraestructura para los compromisos de trabajo e investigación los califica de buenos (3) y las cuestiones referidas a evaluación global, criterios y formas de valorar los trabajos de investigación es bastante alto (4). Este participante expresa estar altamente satisfecho con el programa y lo muestra con 27 ítems a los cuales otorgó (4).

c) EstudianteEBSDB6

Matriz No. 5.14

Objetivos/Contenidos del Programa
Este participante inicia con muy alta valoración cuantitativa (4) en los principales criterios y sub-criterios sobre diseño del programa. Estimó muy conveniente el programa, los cursos, su organización y secuenciación, así mismo, se refiere al equilibrio teoría práctica exhibida por los contenidos (4). Ciertamente el enfoque de este participante se percibe muy coherente, esto ha motivado con opiniones cualitativas sobre las bondades y relevancia del programa *contribuye a elevar el nivel educacional en la República Dominicana,* continúa y comenta que la experiencia académica lo ha dotado de mejores herramientas *sobre todo a los que estamos comprometidos con la enseñanza superior*, reafirma que estos entrenamientos y los estudios le han servido para desarrollar de forma competente su labor. De acuerdo al conjunto de valoraciones otorgadas, este informante asume, en la mayoría de los ítems de recursos/desarrollo y en todos los relacionados al proceso de evaluación, tanto a la dotación de infraestructura, como a documentación previa, muy altas puntuaciones (4). Destaca en su discurso la excelencia de los profesores, elogia su óptima disposición a colaborar, orientar y atender consultas de los doctorandos, ítems a los que calificó con muy altas puntuaciones. Este informante viste uniforme militar, es profesor de niveles no universitarios y ha confirmado total satisfacción del programa y ha testimoniado lo fundamental que han sido los cursos y documentos como soportes para su tesis, tanto como la intensa colaboración de su tutor. Finaliza afirmando que el programa lo ha beneficiado en su que hacer como profesional, profesor e investigador.

ANEXO IX

Cuadro No. 5.4
Relación características académicas directores de tesis

	SDED	Código	Tesis dirigidas	Años dirigiendo tesis	Carácter Curso	Categoría académica	Años de docencia	Edad	Años de Experiencia doctorado
1 x 2 x 3 x 4 x	EA	EASDED02	8	12	Fundamental	Titular de universidad	+20	51-55	+10
1x 2x 3x 4x	FJC	FJSDED01	3	12	Fundamental	Titular de Universidad	+20	+60	+10
4x	DES AG	AGDES01	12	25	Fundamental	Titular de universidad	+20	45-50	+10
1x 3x 4x	VC	VCDES02	6	9	Fundamental	Titular de universidad	+20	51-55	+10
1 x	FMG N.U.	NUFMG01	20	+25	Fundamental Obligatorio	Catedrático	+20	56-60	+10
4 x	FMG OG	OGFNG02	-	-	Fundamental Obligatorio	Profesor agregado	+20	56-60	+10

1 Elaboran propuesta programa 2 Selección del alumnado
3 Reuniones sobre el desarrollo 4 Evaluación global de los estudiantes.
Todos estaban informados de los contenidos del programa.

Profesor-Director de tesis EASDED02

Matriz No. 5.28

Objetivos/Metodología/Utilidad	Entrevista a Directores de Tesis
La puntuación de los resultados cuantitativos del profesor sobre los objetivos y si estaban definidos con claridad es alta (3) considera también que los cursos cubren los distintos aspectos (3). Algunas sub-dimensiones las valora con baja puntuación (2). La secuencia de los cursos, la coordinación de los cursos entre los profesores y la poca comunicación y cooperación entre profesores tienen tendencia bastante (2) baja. Estas respuestas son coherentes con las expresiones cualitativas que apunta dicho profesor *debe haber mayor control en la aplicación de la metodología* y propone más tiempo para explicar sobre el tema de los trabajos de tesis.	La opinión expresada por este director de tesis sobre la valoración del programa es buena, y estima estar de acuerdo (3) con la utilidad de los contenidos para la formación de los alumnos como investigadores, y como profesores y considera además que el programa es pertinente (3). Se muestra muy crítico sobre los alumnos y otorga baja puntuación (2), a elementos esenciales: su nivel de preparación científica no es apropiado y expresa que no han cumplido satisfactoriamente los requisitos y exigencias establecidos. Sin embargo, puntualiza como bueno (3) la participación activa y el interés demostrado por los alumnos. En torno a las sesiones de clase de su curso expresó que no han tenido una duración adecuada y es coherente con la propuesta de que debe darse un mayor seguimiento a los resultados del curso, así mismo evaluarlos periódicamente. Confirma que los cursos y seminarios ayudan a los doctorandos a profundizar cuestiones que más tarde tienen utilidad para su tesis.

Profesor-Director de tesis AGDES01

Matriz No. 5.29

Objetivos/Metodología/Utilidad	Entrevista a Directores de Tesis
En congruencia total este profesor indica, que el problema no está en los objetivos del programa lo que valora con alta puntuación (3), aunque expresa que no estaban sus contenidos coordinados con los de otros cursos (2), medio baja asume con alto puntaje (3) que los temas se trataron con la profundidad adecuada. Este es uno de los profesores, que valoró con muy baja (1) calificación. Uno de los puntos neurálgicos del programa la deficiente dotación de infraestructura, medios y recursos necesarios para realizar los trabajos de investigación. Insiste manteniendo estar muy en desacuerdo (1) con el precario estado de equipos informáticos, laboratorios para el desarrollo del programa. Contrasta con la altísima puntuación (4) que reconoce la demostración de interés y participación activa de los estudiantes y de la excelente comunicación (4) con ellos. De forma que este profesor otorgó muy baja puntuación a 2 ítems (relacionado a los recursos de toda índole y las dos muy altas, a los ítems que ya mencioné. Interesa comentar, que estuvo en desacuerdo y otorgó baja valoración (2) a unos cuantos sub-criterios. A saber: La secuenciación del curso ha sido adecuada y si el programa responde a carencias de los participantes. El tema de la evaluación reviste importancia para él y ha otorgado baja calificación (2), no se aplicaron criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos. Es crítica la posición del profesor, en el programa no forma en investigación científica (2), coincide con otros profesores que los estudiantes no tienen nivel científico apropiado para seguir el curso.	Las consideraciones de este director de tesis son avaladas por 25 años de dedicación y una docena de tesis dirigidas. Esta totalmente congruente con las aseveraciones que realiza sobre la indefinición de la política con los programa doctorales de la universidad de acogida lo que justifica la falta de apoyo a los participantes del doctorado (profesores universitarios con carga excesiva de docencia). Otros comentarios los enfoca a la precaria dotación de todo tipo de recursos; infraestructuras, banco bibliográfico, ambiente de investigación, elementos que se convierten en perturbadores junto a las carencias formativas previas (no conocer el oficio de investigador) para el desarrollo armónico del programa. Aunque es muy crítico con los estudiantes reconoce que cumplen los acuerdos y siguen las recomendaciones *a veces con muchas dificultades, por las razones ya expuestas*. Este director plantea de forma muy creativa que para la mejora de la formación doctoral se debe *profesionalizar a los alumnos y motivarlos con prebendas por su esfuerzo*. Nos interesa destacar que es el único director que ha importantizado la humanización. *Una universidad que los acoja con respeto y cariño* y refuerza además la conveniencia de fortalecer la internacionalización a través de fomentar la investigación entre las universidades de acogida de los doctorado. Esto es sin lugar a dudas una referencia que obliga a apoyar intensamente la red de doctorados latinoamericanos propuesta, creada y sustentada por la UPV/EHU, hoy con oficina en la primada de América, la UASD.

Profesor-Director de tesis VCDES0

Matriz No. 5.30

Objetivos/Metodología/Utilidad	Entrevista a Directores de Tesis
Como parte de las valoraciones de este profesor, los ítems de menor puntuación son las relacionadas a coordinación de los profesores de forma estructurada y coherente y la secuencia lógica de los cursos (2). Asignó baja puntuación (2) al nivel de preparación científica de los estudiantes para responder de forma adecuada al curso y a la escasa dotación de recursos y materiales para el desarrollo del programa. Las opiniones de este profesor que además es director de tesis, sobre la optima formación que como especialistas poseen los profesores del programa y la disposición y el interés de participar activamente en su formación de parte de los estudiantes, otorga alto puntaje lo que les equilibra las debilidades enfocadas por el. Se observa un reforzamiento y total coherencia en las respuestas sobre los objetivos-contenidos del programa por parte del profesor, tiene una valoración adecuada (3), es decir, está de acuerdo con los objetivos que estaban definidos con claridad, así con la mayor puntuación (4) establece relevante la utilidad de los cursos para la formación de investigadores, docentes universitarios y el aporte en conocimientos científicos.	La valoración de los tópicos enfocados por el director de tesis, sobre los cursos-contenidos, se observa coincidencia *contenido académico muy interesante*, opinión sustentada en cuatro elementos fundamentales: el estudiante profundiza conocimientos y prácticas en investigación lo que facilita y los empodera para la elaboración de su tesis doctoral, enfatiza sobre todo que los cursos, sus métodos y contenidos contribuyen a dar respuesta a las carencias importantes que traen nuestros alumnos. Constituye una interesante observación, a propósito de la selección de los estudiantes y de la pertinencia del programa, que estos dos criterios son responsabilidad de la universidad de acogida, por ser la que demanda y decide en última instancia cuales son los participantes en los programas y los temas pertinentes. Finalmente considera que es un programa de formación doctoral de excelencia y está complacido con la experiencia.

Profesor-Director de tesis OGFMG02

Matriz No. 5.31

Objetivos/Metodología/Utilidad
Este profesor aportó algunos comentarios coherentes entre su puntuación y las expresiones en el orden de los objetivos: dice que deberán revisarse y actualizar para cada nuevo curso, otorga baja valoración (2), al ítem de la coordinación de los contenidos de su curso con los demás cursos. Expresa con puntuación baja (2) que los estudiantes tienen un nivel no apropiado para seguir el curso, si vincula más esta afirmación, es congruente con sus expresiones sobre la utilidad del curso *pienso que el desarrollo de la propia temática está ayudando a cumplir ese objetivo pedagógico*, puesto que cada vez se incorporan mas disciplinas científicas en ese que desarrollo. Puntualiza que en cuanto a la coordinación de los profesores es baja (2), entiende que *la enseñanza es poco estructurada y menos coherente*, esta valoración es reforzada por el argumento de que es necesario *más coordinación entre el profesorado*. Por último, refiere la gran utilidad de aplicar encuestas para señalar y aflorar problemas, y la comunicación, discusión de esos resultados con los implicados; sobre todo para la mejora de la calidad del programa. Concluye con muy alta opinión sobre el programa.

Profesor-Director de tesis NUFMGO1

Matriz No. 5.32

Objetivos/Metodología/Utilidad	**Entrevista a Directores de Tesis**
Este profesor expresa sus resultados cuantitativos con muy altos puntajes (4) en todas las cuestiones sobre el profesorado: entiende que son altamente especializadas en los cursos dictados, que coordinaron entre ellos los contenidos del programa (4) y afirma de la buena y oportuna comunicación que exhibieron. Estas muy altas valoraciones (4) las extienden a los objetivos, cursos y contenidos del programa y afirma con opiniones coherentes *que se ha cumplido con adecuada metodología*. Asume en esa misma línea de calificación el programa en torno a su pertinencia y relevancia social (4). Si bien afirma que los alumnos han contado con los medios y recursos idóneos para sus compromisos académicos (3), se muestra crítico al considerar (2) poco interés y baja participación del alumnado y señala el deficiente, cumplimiento de requisitos y exigencias. Por último las dotaciones infraestructuras y ambiente para desarrollar el programa los considera poco adecuados.	En este rol, realizó un interesante y puntual comentario que refiere eximir de clases por un periodo de tiempo al doctorando/a y conceder ayudas para que sirvan de estímulos a los interesados/as en la actividad investigadora. Con estas valoraciones cualitativas da muestras de su discurso congruente y humanizado por una parte, pero por otro señala que los participantes desean hacer muchas preguntas, esto contradice en lo valorado sobre los alumnos que tilda de poco participativos. Es frontal en su aseveración las funciones de universidad son docencia e investigación, entiende, que la universidad de acogida debe apoyar en la formación de doctores con mayor determinación, *todo profesor del nivel universitario debiera ser doctor*. Está muy satisfecho con el desarrollo del curso y convencido de las bondades del programa. Como director lo avala una dilatada experiencia de más de 25 años y ha sido responsable de dirigir unas 20 tesis doctorales.

Profesor-Director de tesis FJCSD03

Matriz No. 5.33

Objetivos/Metodología/Utilidad	**Entrevista a Directores de Tesis**
Si se tienen en cuenta los resultados cuantitativos, este profesor valora de manera excelente (4), los ítems que refieren el diseño del programa, su pertinencia, el enfoque científico y actualizado de los contenidos. Estas valoraciones, muy altas, las extendió a los cursos, su secuenciación y los objetivos de los cuales entiende estaban muy bien definidos. A las sub-dimensiones que conforman recursos/desarrollo les otorga buenas calificaciones (3), esto es, los temas de dotación de recursos, infraestructura, equipos informáticos, incluyendo medios y recursos necesarios a los que han accesado los alumnos para realizar sus trabajos de investigación. Afirma estar de acuerdo en que los procedimientos de evaluación midieron el grado de conocimientos adquiridos (3). Estas valoraciones las confirma cuando expresa *a lo largo de los 12 años de implementación, este curso ha ido actualizándose mediante introducción y exclusión para hacer pertinente el programa.*	Este profesor lleva doce (12) años dirigiendo tesis y tres (3) han sido leídas. Confirma plenamente lo adecuado y fundamental que resulta este programa doctoral para formar investigadores y docentes universitarios en el área de derecho, que respondan a las necesidades de la sociedad dominicana. Si bien ha sido categórico en destacar las bondades del programa (4) y en el gran interés mostrado por los doctorandos en participar, ha sugerido que deben *establecer la disciplina debida y estructurar su vida diaria en función del objetivo prioritario que es la realización de la tesis doctoral.* El discurso de este profesor es una muestra clara de la alta satisfacción que le produce esta experiencia. Considerando sus funciones como coordinador hace una interesante sugerencia en torno a la elaboración, presentación y defensa de la tesis *debería estimularse y propiciarse co-direcciones con dos o tres directores de diferentes disciplinas.* Esto es, propone la interdisciplinariedad en los trabajos de tesis.

ANEXO X

Carta Descriptiva Programas De Doctorado UPV/EHU, Impartidos UASD

Programa Sociedad Democrática Estado y Derecho. Relación Programas de Formación Doctoral, Líneas de Investigación y Bienios. Coordinadores

Departamento	Programa	Relación de Cursos	Bienio	Coordinadores	Líneas de Investigación
Sociología	Sociedad Democrática, Estado y Derecho	-Problemas actuales de la democracia: control de constitucional y derecho fundamentales, -Nuevos problemas y nuevas tendencias en el derecho penal de nuestros días. -Tendencias actuales de la administración y del derecho administrativo en Europa: derecho ambiental. -Teoría de la argumentación política, retórica política y motivación de la decisión judicial: metodología de… -El neoliberalismo y sus efectos sobre el Estado y sobre el Estado y sobre el derecho. Mercado y Estado. .El derecho desde la perspectiva de los estudios de sexo-género. El derecho antidiscriminatorio. La construcción del conocimiento y de la diferenciación social y cultural aspectos metodológicos.	2007-2009	Dr. Francisco Javier Caballero Harriet Dra. María Aranzu Campus Rubio	Filosofía y Sociología del derecho y teoría del derecho. Filosofía del Derecho.

Programa Filosofía en un Mundo Global. Relación Programas de Formación Doctoral, Líneas de Investigación y Bienios. Coordinadores 2009

Depto.	Programa	Relación de Cursos	Bienio	Coordinadores	Líneas de Investigación
Filosofía	Filosofía en un Mundo Global	-Estética, naturaleza y modernidad: una aproximación diacrónica.- Ver e interpretar: la metáfora. Nietzsche y la crisis de los valores. -Ética a planetaria y principio de responsabilidad: lo global y lo local. -Una filosofía para la democracia. Rousseau: los principios de su sistema. -Racionalidad científica, filosofía e interculturalidad. -Fin de las utopías. -Percepción pública y comunicación social del conocimiento científico tecnológico.	2005-2007	Dr. Nicanor Ursúa Lezaun	-Historia de la Filosofía -Ética Planetaria. -Ciencia, Tecnología y Sociedad. -Filosofía política. -Percepción pública del conocimiento científico tecnológico. -Racionalidad científica e interculturalidad. -Teorías hermenéuticas.

Todos los cursos de los programas tienen el valor de 3 créditos

Programa Dimensiones Económicas y Sociales de la Globalización. Relación Programas de Formación Doctoral, Líneas de Investigación y Bienios. Coordinadores

Departamento	Programa	Relación de Cursos	Bienio	Coordinadores	Líneas de Investigación
Economía	Dimensiones Económicas y Social de la globalización: Nuevas orientaciones de las intervenciones Públicas	*Transformaciones del sector productivo y globalización *La globalización de las actividades económicas: una interpretación neo-tecnológica. *Política de desarrollo regional y política de protección social. *El crecimiento económico y la calidad ambiental: los retos ambientales de la globalización *Políticas del sector exterior: fomento del turismo y de las exportaciones. *Los efectos sociales y políticos del crecimiento urbano contemporáneo * El fenómeno migratorio actual: problemas de integración y legitimación sociopolítica. *Cultura, identidad y política en el contexto de la globalización. *Principales corrientes en la sociología contemporánea. *El «Sujeto Moderno» en cuestión: la problematización de las identidades en la sociedad post-industrial. *Análisis regresión aplicado a las ciencias sociales. *El proceso de investigación en las ciencias sociales. *Dimensiones de la globalización e incidencia en las relaciones políticas y socio-laborales.	2004-2006	Dr. Javier Bilbao Ubillos Dr. Vicente Camino Beldarrán y Dra. María Teresa Bazo Royo	***Economía Aplicada** *Transformaciones del sector productivo y globalización. *Política de protección social. *La globalización de las actividades económicas: una interpretación… *Políticas del sector exterior: fomento del turismo y de las exportaciones. *El crecimiento económico y la calidad ambiental: los retos ambientales de la. *Análisis de regresión aplicado a las ciencias sociales. *El neoliberalismo y sus efectos sobre el mercado, la sociedad y la cultura. ***Sociología** *Familia y modernidad *Los efectos sociales y políticos del crecimiento urbano contemporáneo. *El fenómeno migratorio actual: Problemas de integración y legitimación. *Globalización, identidad, cultura,*Enfoques teóricos contemporáneos de la sociología. *El proceso de investigación en las ciencias sociales. *El «Sujeto Moderno» en cuestión: la problematización de las identidades en...

Matriz No. 5.34
Instrumento Análisis de los convenios UASD-UPV/EHU

No.	Modalidad de Convenio	Objetivos	Compromisos de las partes	Vigencia
01	Convenio Marco	Desarrollar programas de estudio conjuntos, intercambio y cooperación en el campo de la docencia, formación de estudiantes e investigación.	Intercambio de de información y publicaciones incluyendo el intercambios entre las bibliotecas de las respectivas instituciones. Intercambio de personal docente e investigador para completar cursos ofrecidos en las respectivas instituciones. Seminarios, coloquios, simposios. Estudios conjuntos de investigación. Programas y planes de estudios conjuntos. Acceso a equipos y materiales específicos. Visitas de corta duración. Intercambio de estudiantes de grado dentro del Marco de la Comunidad Europea u otros programas internacionales. Otras actividades de cooperación acordadas entre ambas partes.	Septiembre 2010 Hasta fecha indefinida.
02	Carta de Intención	Profundizar las relaciones entre ambas universidades a los fines de fortalecer el cuarto nivel. Construir una Red compuesta por diversas universidades de Europa y Latinoamérica para expandir el 4to. Nivel en Latinoamérica. Posibilitar la incorporación de los doctores que surjan de los diferentes programas que se imparten en la Red, en condición de profesores cuando cumplan los requisitos que a tal efecto se establezcan. Crear un órgano de desarrollo del 4to. Nivel para toda la Red Latinoamericana con sus instalaciones en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, según las condiciones que próximamente pacten la UASD y la UPV/EHU. Estudiar la posibilidad de celebrar un congreso con los doctores y doctorandos de la Red con el objetivo de ir fijando y concretando las áreas temáticas de investigación. Las partes cooperan de modo que puedan hacer uso mutuo de sus experiencias, recursos y conocimientos para iniciar, desarrollar asegurar y ejecutar la presente carta de intención.	*Los compromisos son los expresados en los objetivos.	6 de septiembre de 2007 hasta fecha indefinida.
03	Convenio Máster Universitario y doctorado en Sociedad Democrática Estado y Derecho	Establecer el marco de colaboración entre la Universidad del País Vasco / Euskal Herrico Unibertsitatea y la Universidad Autónoma de Santo Domingo, para la impartición de las enseñanzas oficiales del Máster	Compromisos de la UPV/EHU: Actuará como presidente de la comisión de seguimiento del convenio, el Director de la Oficina de Doctorado en Latinoamérica, y como vocales, al menos los responsables del Máster universitario y del doctorado de la UPV/EHU o quienes ellos designen. El programa docente será elaborado y	11 de septiembre de 2009 hasta fecha indefinida.

		Universitario y Doctorado en Sociedad Democrática, Estado y Derecho.	actualizado por la UPV/EHU. La UPV/EHU aplicara los criterios de admisión y selección del alumnado definido en la memoria de implantación del Máster Universitario y del Doctorado y de acuerdo con la normativa de Gestión de máster y de doctorado que a tal efecto este vigente en la UPV/EHU. La UPV/EHU tramitara la expedición y el registro de los títulos oficiales de *Máster Universitario en Sociedad Democrática, Estado y Derecho*. Compromisos de la UASD: La UASD, asumirá los gastos de manutención, transporte y alojamiento de los profesores de la UPV/EHU. La UASD facilitara al alumnado en el Máster Universitario y en el Doctorado el acceso a la utilización de los servicios generales de la Universidad (aulas de estudio, aulas informáticas, bibliotecas, laboratorios, etc.). La UASD remitirá uno de los ejemplares de la documentación de admisión completa, al servicio de Estudios de Postgrado de la UPV/EHU. La organización y gestión económica del Máster Universitario y del Doctorado se llevara a cabo por parte de la UASD.	
04	Convenio para crear una oficina de la UPV/EHU en Latinoamérica para la coordinación y extensión internacional de los postgrado	Crear una oficina de la UPV/EHU en Latinoamérica para la coordinación y extensión internacional de los postgrado en Latinoamérica.	Compromisos de la UASD: Dotar de un local e infraestructuras en el que se ubicara físicamente la oficina objeto del presente acuerdo. Dotación de un puesto de secretario administrativo/secretaria administrativa, que formara parte del personal de la UASD. Compromiso de la UPV/EHU: Designar al director científico/la directora científica de conformidad con lo dispuesto en la cláusula 5ta. Del presente convenio. Aprobar el programa anual de actividades presentado por el director científico/la directora científica, el calendario anual de actividad de 3.000 euros anuales en concepto de gastos generales.	11 de septiembre de 2009 hasta fecha indefinida.
05	Convenio para la impartición de los estudios de Postgrado conducentes al título oficial de *Máster en Filosofía en un Mundo Global* y Doctorado.	Establecer el marco de colaboración entre la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y la UASD, para la impartición de las enseñanzas conducentes al título oficial de *Máster en Filosofía en un Mundo Global*, y Doctorado.	* Los compromisos son los mismos del Convenio Máster Universitario y doctorado en Sociedad Democrática Estado y Derecho	6 de septiembre de 2007. Hasta fecha indefinida.
06	Convenio para la impartición de las enseñanzas del Máster Universitario y Doctorado en Tecnología, Aprendizaje y Educación.	Establecer el marco de colaboración entre la UPV/EHU y la UASD, para la impartición de las enseñanzas oficiales del *Máster Universitario en Tecnología, Aprendizaje y Educación*.	* Los compromisos son los mismos del Convenio Máster Universitario y doctorado en Sociedad Democrática Estado y Derecho	Desde el 8 de septiembre 2010 hasta fecha indefinida.

07	Dimensiones Económicas y Sociales: retos frente a la globalización, entre la UASD-UPV/EHU.	Establecer el marco de colaboracion entre la Unversidad del Pais Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y la Universidad Autónoma de Santo Domingo para la imparticion de las enseñanzas oficiales del Master Universitario en Globalización: Procesos Sociales y Políticas.	* Los compromisos son los mismos del Convenio Máster Universitario y doctorado en Sociedad Democrática Estado y Derecho	29 de octubre de 2008 hasta fecha indefinida.

Fuente: Convenios firmados por la UPV/EHU y la UASD en el período 2007-2010.

Como objetivo común y parte de los convenios a desarrollar por la UPV/EHU y la UASD se asumió celebrar un *Congreso de Doctorandos de Latinoamérica*, el cual estará compuesto por diez paneles de doctorandos de diversos temas desde la perspectiva de los diferentes países.

Los días 29, 30 y 31 de octubre de 2008 se celebró en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Primada de América (1538), el primer congreso internacional *Derecho, Filosofía, Economía, Sociología, Psicología y Educación en un Mundo Global*. Organizado y coordinado por la UASD y la UPV/EHU.

Los asistentes al evento fueron todos los estudiantes, doctorandos y doctores de los cuatro programas de la UPV/EHU con las diferentes universidades latinoamericanas.

En este Congreso Internacional participaron Universidades de 12 países: País Vasco, Puerto Rico, Chile, Perú, Bolivia, México, Brasil, Colombia, Ecuador, Francia y el país anfitrión, República Dominicana. En el congreso se presentaron paneles de filosofía, Economía y Sociología, Psicología y Educación.

Participaron expositores de cada país invitado y las intervenciones de los profesores y coordinadores de los programas doctorales, que se están impartiendo en la UASD por medio a convenios con la UASD-UPV/EHU.

El 11 de septiembre de 2009 se firma un convenio entre la Universidad de País Vasco (UPV/EHU) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), con el fin de crear una oficina de la UPV/EHU en Latinoamérica para la coordinación y extensión internacional de los postgrados.

Lista de doctorandos con sus respectivas tesis.

Doctorandos que obtuvieron el grado de doctor en el programa Dimensiones Económicas y Sociales:

Manuel de Jesús Linares Jiménez
Titulo de la tesis: *Política Económico-Social Dominicana en un contexto de globalización y cambio institucional (1959-2000).*
Director de la tesis: Dr. Javier Bilbao Ubillos
Fecha de lectura: enero de 2007
Calificación: Sobresaliente cum laude por unanimidad

Víctor Manuel Peña Rodríguez
Titulo de la tesis: *Política económica y competitividad: el caso de la República Dominicana (1990-2000).*
Director de la tesis: Dr. Javier Bilbao uvillo
Fecha de lectura: octubre de 2006
Calificación: Sobresaliente cum laude por unanimidad

Emma Polanco Melo de Mercedes
Titulo de la tesis: *Globalización, neoliberalismo y la Seguridad Social en el contexto de la República Dominicana.*
Director de la Tesis: Javier Bilbao Ubillos
Fecha de lectura: Diciembre de 2007
Calificación: Sobresaliente cum laude por unanimidad

Hirán Sánchez Melo
Titulo de la tesis: *Redistribución del ingreso a través del Gasto Público: El Gasto en Educación (1970-2010).*
Presentada en enero 2010.

Rafael Fernández Matos
Titulo de la tesis: *Las Zonas Francas Industriales y su Incidencia en la Economía Dominicana: Estrategias Para Competir Globalmente. (1996-2006).*
Fecha de lectura: 28 de septiembre de 2010

Doctorandos que obtuvieron el grado de doctor en el programa Sociedad Democrática, estado y Derecho:

Rafael Antonio Alegría Pérez
Titulo de la tesis: *Globalización y nuevo orden: efectos en la República Dominicana*.

Dora Evangelina Eusebio Gautreau
Titulo de la tesis: *Globalización, ciudadanía y justicia migratoria*.

Rosalía Sosa
Titulo de tesis: *La Experiencia constitucional dominicana y la necesidad de formalizar un derecho procesal constitucional.*
Año de lectura: 2005

Juan Francisco Toribio
Titulo de tesis: Discriminación y pobreza en el batey dominicano. (2009).
Fecha de lectura: 2010

Franklin Antonio García Fermín
Titulo de la tesis: *Democracia, Constitución y reelección presidencial en la República Dominicana*.
Año de lectura: 2003

Sonia Díaz
Titulo de tesis: *La Globalización Neoliberal y el Fenómeno Migratorio: Análisis del Modelo Hispano Dominicana.*
Director de Tesis Francisco Caballero Harriet
Fecha de Lectura: Julio de 2008

Santa Moreno
Titulo de tesis: *Medio Ambiente Derecho Fundamental.*
Fecha de Lectura: 2 de julio de 2011
Director de tesis: Dr. Demetrio Loperante Rota

Doctorandos que obtuvieron el grado de doctor en el programa Filosofía en un Mundo Global:

Manuel Antonio Rosario Sánchez
Titulo de tesis: *Valoración, actitud, conocimientos y aprovechamiento científico tecnológico de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*
Fecha de lectura: marzo, 2009.

Andrés Merejo Checo
Titulo de tesis: La era del Cibermundo. Caso de estudio: La República Dominicana (reflexión teórico-práctico).
Fecha de lectura: septiembre de 2010.
Director de tesis: Nicanor Ursúa.

Ramón Leonardo Díaz
Título de tesis: *Las tenciones de la estructura: Estudio crítico de la estructuras de las revoluciones científicas para una perspectiva hermenéutica de la ciencia.*
Fecha de lectura: abril 2010.
Director de tesis: Nicanor Ursúa

Algunas reglamentaciones MESCyT, UASD

En su Página 19, el capítulo V está dedicado a los programas de doctorado en el siguiente articulado: el Doctorado es el programa de Postgrado que otorga el título de más alto grado académico en República Dominicana y tiene como propósito desarrollar competencias para diseñar, realizar y dirigir, tanto en forma individual como colaborativa, investigaciones científicas que generen nuevos conocimientos, innovaciones o tecnologías.

Para el MESCyT autorizar la oferta de un programa de Doctorado, la institución debe demostrar capacidad académica propia o a través de convenios formales con IES, nacionales o internacionales, la cual ha de reflejarse de manera objetiva en la existencia de Políticas y líneas de investigación en ejecución; equipos de investigación consolidados, en cada uno de los cuales deben figurar investigadores activos, vinculados y dedicados a tiempo completo al programa de referencia; recursos físicos, bibliográficos, tecnológicos, de personal y financieros que permitan el desarrollo de las actividades docentes e investigativas, y la difusión de los hallazgos de la investigación de conformidad con la naturaleza de la propuesta; El desarrollo de actividades académicas que sirvan de apoyo a la propuesta, tales como la interacción sostenida con grupos e instituciones nacionales e internacionales que faciliten el intercambio de profesores y estudiantes, o la confrontación y la aplicación de los resultados de las investigaciones.

En la UASD, la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado expresa en su reglamento 2001-117, del Consejo Universitario, art. 4: en los estudios de Postgrado que imparte la Universidad Autónoma de Santo Domingo se otorgará: Título de Especialidad, Título de Maestro(a), Título de doctor (a) equivalente a PhD.

El artículo 7 dice que el Doctorado como más alto grado académico que ofrece la UASD, permitirá a los participantes el desarrollo de investigaciones de nivel filosófica, teórico, científico y tecnológico originales, el incremento de las expectativas de mayor alcance de potencialidades y competencias profesionales.

Artículo 7. Reglamento General de la universidad Autónoma de Santo Domingo:

El Doctorado como más alto grado académico que ofrece la UASD, permitirá a los participantes el desarrollo de investigaciones de nivel filosófico, teórico, científico, y tecnológico originales, el incremento de las expectativas de mayor alcance de potencialidades y competencias profesionales.

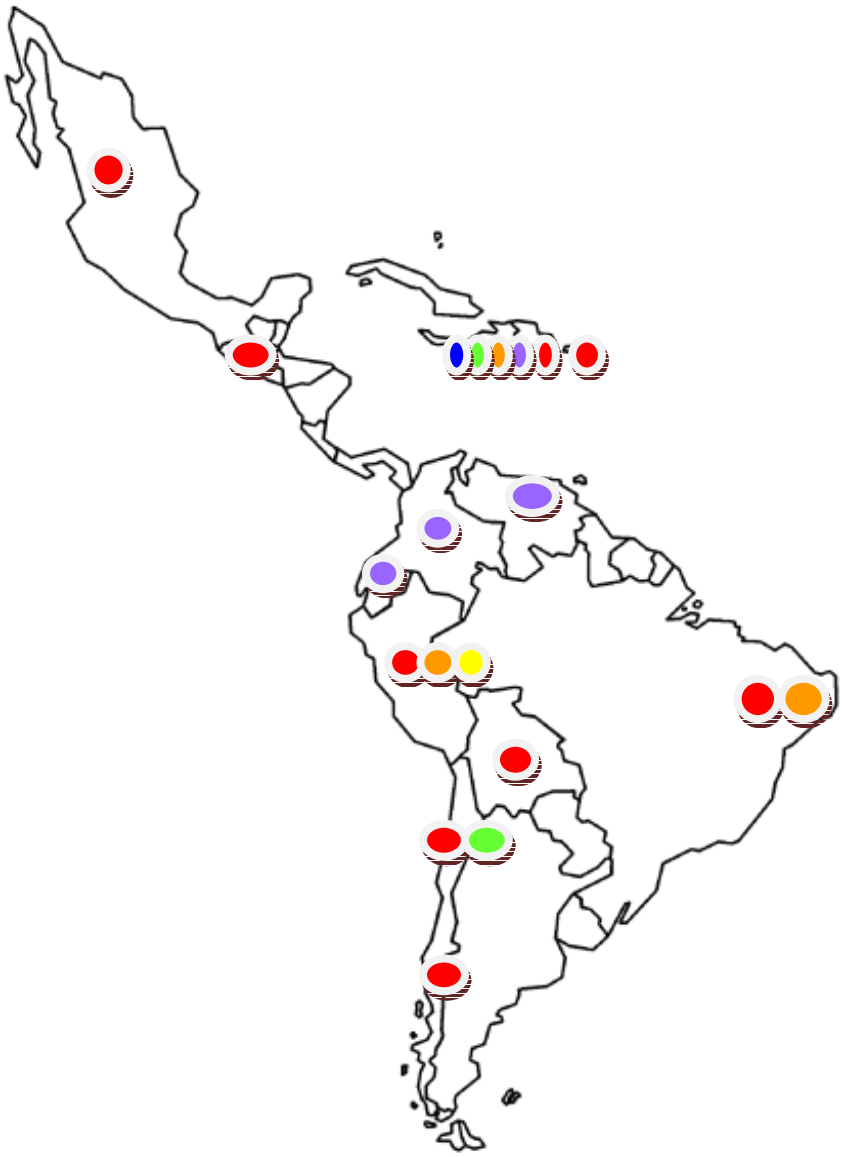
En lo relativo al Reglamento del CONSEJO SUPERIOR DE DOCTORES (CSUD) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, de fecha agosto 2009, los doctores fueron juramentados el 14 de octubre del 2009, el CSUD está conformado por un (01) doctor por cada facultad, son nueve (09) facultades. Los capítulos más relevantes, señalan lo siguiente en el capítulo I, el art 4. Cito…*Artículo 4.- El CSUD es un órgano asesor y consultivo de los Programas de Postgrado, Maestría y Doctorado así como de los estudios postdoctorales de la UASD y está integrado por los siguientes miembros: el (la) Vicerrector (a) de Investigación y Postgrado de la UASD, quien lo preside. Un representante por cada uno de los Consejos de Doctores de Facultad de la UASD, que lo será el (la) coordinador (a) de los respectivos Consejos de Doctores, o su suplente. El periodo de permanencia de estos representantes será de 3 años.*

Las atribuciones del CSUD, son entre otras:

- Orientar las líneas de investigación de la UASD, de acuerdo con el desarrollo del país y los intereses propios de la Institución.
- Desplegar esfuerzos para la implementación de programas propios de PhD o de doctorado, promoviendo a través de los Consejos de Doctores de las Facultades la gestión, coordinación y relaciones con instituciones, entidades y/o profesionales nacionales o internacionales que puedan contribuir a la creación de dichos programas.
- Establecer los lineamientos que se consideren convenientes y necesarios para garantizar la calidad académica de los Programas de Maestría, Doctorado y de los Estudios Postdoctorales, de acuerdo con los reglamentos establecidos dentro de la Institución y de la MESCyT.
- Revisar los términos de los convenios y acuerdos marcos que se consideren con universidades e instituciones nacionales o internacionales, para armonizarlos con los

reglamentos establecidos dentro de la institución y de la MESCyT y con los intereses de la Institución y del país.

- Y contribuir a la formación de una comunidad de redes de investigadores que realicen aportaciones originales en las distintas áreas del saber, dentro de su entorno nacional, regional y global.



MASTER OFICIAL “SOCIEDAD DEMOCRÁTICA, ESTADO Y DERECHO”

- **MÁSTER OFICIAL “SOCIEDAD DEMOCRÁTICA, ESTADO Y DERECHO”**
- **MÁSTER OFICIAL “FILOSOFÍA EN UN MUNDO GLOBAL”**
- **MÁSTER OFICIAL “GLOBALIZACIÓN: PROCESOS SOCIALES Y POLÍTICAS ECONÓMICAS”**
- **MÁSTER OFICIAL “PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS”**
- **MÁSTER OFICIAL “INGENIERÍA COMPUTACIONAL Y SISTEMAS INTELIGENTES”**
- **MÁSTER OFICIAL “TECNOLOGÍA, APRENDIZAJE Y EDUCACION”**

ANEXO XI

Puntos fuertes y puntos débiles DES, FMG, SDED

De los estudiantes y doctorandos

Cuadro No. 5.6

Dimensiones Económicas y Sociales **Puntos Fuertes**
Objetivos y Contenido del programa
Los contenidos del programa fueron adecuados al tema objetivo del programa.
Realización y Metodología
Metodología empleada adecuada.
La metodología del programa ha sido buena.
Utilidad del programa
El programa es de gran importancia para los profesores del ámbito de las ciencias sociales. El mismo aporta una importante bibliografía clásica y contemporánea, sobre teoría social. Además, en término filosófico es de singular importancia dada la enorme deficiencia que en este campo del conocimiento tenemos profesionales, incluidos los de las ciencias sociales en el país.
El programa es de fundamental importancia en lo relativo a la parte investigativa, debido a que este nos permite sistematizar y desarrollar con rigor científico una investigación sobre la problemática elegida.
Con este programa se logrará crear buenos investigadores y un buen personal docente.
Permitió, a una parte de los estudiantes, ponerse en contacto en discusiones, documentos y visiones teóricas que se estaban discutiendo en el mundo académico en ese momento.

Cuadro No. 5.7

Dimensiones Económicas y Sociales **Puntos Débiles**
Objetivos y Contenido del programa
Falta de contacto previo al curso entre participantes y profesor.
Poca existencia de contenido referente a métodos de investigación para niveles doctorales.
Falta de rigurosidad en la depuración a los integrantes al programa.
Realización y Metodología
Falta de lugar adecuado.
Poca puntualidad y asistencia de los doctorandos.
Gastos excesivos en transporte desde y hacia Boca-Chica y hotel de los profesores.
Poco apoyo de las autoridades de la UASD.
Falta de rigor académico en el programa, en el sentido de mayor material de lectura, discusión de temas de actualidad y rigurosidad en cuanto a la evaluación de los contenidos aprendidos.
Falta de ampliación en el proceso de enseñanza en investigación (metodología).
El sistema docente, como el de la UASD, carga con 40 horas a sus profesores; si a ello se le agrega que algunos trabajan fuera de la UASD, se complica más las cosas.

De los profesores y directores de tesis

Cuadro No. 5.9

Dimensiones Económicas y Sociales **Puntos Fuertes**
Objetivos y Contenidos del Programa
Los objetivos formales son correctos y están bien elaborados.
Objetivos y contenidos del programa adecuados.
Realización y Metodología del programa
La metodología está bien instrumentalizada.

Cuadro No. 5.10

Filosofía para un Mundo Global **Puntos Fuertes**
Objetivos y Contenidos del programa
Los objetivos del programa se han cumplido.
Realización y Metodología del programa
La metodología utilizada en el curso es adecuada.
Utilidad del Curso
La dimensión del curso es de gran utilidad.
El curso es útil para el desarrollo de la tesis doctoral, objetivo final.
El curso es útil.
La temática del programa permite poner a disposición de los alumnos instrumentos para realizar el acontecer actual del pasado. El desarrollo de la propia temática está ayudando a cumplir ese objetivo pedagógico ya que cada vez son más disciplinas científicas las que participan en ese desarrollo. Esto es importante teniendo en cuenta el variado origen disciplinar del alumnado.

Cuadro No. 5.11

Sociedad Democrática, Estado y Derecho **Puntos Fuertes**
Objetivos y Contenidos del programa
El contenido, deliberadamente amplio del programa permite reforzar su objetivo formativo. Algo relevante para el aprovechamiento del alumno.
A lo largo de los 12 años desde su implementación este curso de doctorado ha ido conformándose mediante la introducción y exclusión perspectivas disciplinas hasta conformar un programa que se adecua a lo que muestra en los demás como en el programa. Adecuado para formar investigadores y docentes universitario. En el área pertinente de derecho que respondan a la necesidad de República Dominicana.
Realización y Metodología del programa
La metodología utilizada en el curso es adecuada.
Utilidad del Curso
El curso es útil.

Análisis de puntos débiles de los programas DES, FMG y SDED, se desarrollan a partir de las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios.

Cuadro No. 5.12

Dimensiones Económicas y Sociales **Puntos Débiles**
Objetivos y contenidos del programa
Objetivos y contenidos algo reiterativos, poco prácticos y excesivamente escolares.
La falta de tiempo de los alumnos.
La ausencia de medidas clara por parte de la Universidad de referencia para fomentar los doctorados.
La carencia de políticas de investigación en las universidades de referencia.
La falta de formación inicial de muchos doctorandos y la carencia de internacionalización de los alumnos.
Falta de revisión y actualización de los objetivos, cada vez que el programa se inicia nuevamente.
Débil coordinación de los contenidos entre los diferentes cursos.
El grado de cumplimiento de los objetivos no fue satisfactorio.
Realización y metodología del programa
Debilidad en las condiciones objetivas en las que se desarrolló el programa.
Falta de coordinación del profesorado, de los distintos cursos, para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente.
Demasiada dependencia del profesorado y poca autonomía del alumnado.
Falta de recursos y medios necesarios para la realización de trabajos e investigaciones de los alumnados.
Falta de dotaciones suficientes para desarrollar el programa satisfactoriamente.
El programa de doctorado no responde a las carencias formativas de los titulados que pueden acceder a él.
La duración de las sesiones de clase no fue adecuada.
Falta de cooperación y buena comunicación entre los profesores.
Los temas no fueron tratados con la profundidad y extensión adecuadas.
Utilidad del curso enfocado en gestión y alumnado
Débil cobertura de los cursos propuestos, a los aspectos de la temática del programa.
La secuenciación de los cursos no ha sido adecuada.
No se aplicaron unos criterios de evaluación homogéneos en los diferentes cursos.
Bajo nivel de preparación científica del alumnado, para seguir el curso apropiado.
Falta de explicitud en las condiciones previas o prerrequisitos para el aprovechamiento de los cursos en la programación.
Débil utilidad del contenido del curso para la formación de los alumnos como investigadores.
Bajo cumplimiento satisfactorio de los requisitos y exigencias establecidos a los alumnos.

Cuadro No. 5.13

Filosofía para un Mundo Global **Puntos Débiles**
Objetivos y contenidos del programa
Débil coordinación con los profesores, para la estructuración de los objetivos.
Débil coordinación de los contenidos entre los diferentes cursos.
Realización y metodología del programa
Falta de cooperación y buena comunicación entre los profesores.
Falta de recursos y medios necesarios para la realización de trabajos e investigaciones de los alumnados.
Falta de suficientes dotaciones para desarrollar el programa satisfactoriamente.
Baja participación de interés de estudiantes.
Falta de coordinación del profesorado, de los distintos cursos, para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente.
La secuenciación de los cursos no ha sido adecuada.
Utilidad del curso enfocado en gestión y alumnado
Bajo cumplimiento satisfactorio de los requisitos y exigencias establecidos a los alumnos.
Bajo nivel de preparación científica del alumnado, para seguir el curso apropiado.
Poco seguimiento de los resultados obtenidos del curso.

Cuadro No. 5.14

Sociedad Democrática, Estado y Derecho Puntos Débiles
Objetivos y contenidos del programa
Débil coordinación con los profesores para la estructuración de los objetivos.
Realización y metodología del programa
La secuenciación de los cursos no ha sido adecuada.
Falta de recursos y medios necesarios para la realización de trabajos e investigaciones de los alumnados.
Falta de dotaciones suficientes para desarrollar el programa satisfactoriamente.
La distancia geográfica profesor-alumno dificulta la discusión y corrección de los trabajos que el profesor realiza. Una circunstancia relevante y que habrá que trabajar para solventar si tenemos en cuenta que se trata de un programa que pretende el desarrollo de capacidades de investigación.
Falta de coordinación del profesorado, de los distintos cursos, para ofrecer una enseñanza estructurada y coherente.
Utilidad del curso enfocado en gestión y alumnado
Bajo nivel de preparación científica del alumnado, para seguir el curso apropiado.
Los procedimientos de evaluación no permitieron poner de manifiesto el grado de los conocimientos adquiridos.

Los directores de tesis del programa Dimensiones Económicas y Sociales presentaron sus opiniones arrojando sus valoraciones vistas como puntos fuertes en relación a los aspectos: la oferta de cursos y valoración de contenidos; y los Puntos Débiles en relación al desarrollo de la tesis y los doctorandos.

Cuadro No. 5.15

Dimensiones Económicas y Sociales Puntos Fuertes
Desarrollo de Tesis
En las fases intermedias pueden tener más peso los aspectos materiales (bibliografía, disponibilidad de base de datos, etc.)
Valoración oferta de cursos
Los cursos son claves, sin ellos sería imposible su desarrollo.
Valoración contenido
Los contenidos de los cursos son correctos.

Cuadro No. 5.16

Dimensiones Económicas y Sociales Puntos Débiles
Desarrollo de Tesis
La poca disponibilidad de tiempo.
Falta de dedicación.
Falta de material bibliográfico idóneo.
Falta interacción con el director, marcada por la distancia.
Deficiencia en la selección del tema y su estructuración.
Dificultad en la elección de la vía correcta de orientación de la investigación a partir de la abundancia de información que en ese momento se tiene.
Desorientación en la obtención de conclusiones que se deriven de forma clara de las hipótesis planteadas y del discurso concluido.
Dificultad con la relación marco teórico/datos empíricos.
Deficiencia en aportes novedosos.
Dificultad en la vinculación del aparato teórico y la investigación empírica.
Dificultad en la vertebración del texto.
Falta de motivación para terminar la tesis.
Indefinición de la universidad en materia de apoyo a los doctorandos.
Carencias formativas previas.
Indefinición del problema y errores metodológicos.
Alumnos
Deficiencia en exponer con un estilo y discurso personal lo dicho por otros.