

**INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE UN PROGRAMA  
TRANSNACIONAL DE TERCER CICLO: EL DOCTORADO  
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL  
PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA  
(UPV/EHU) EN CHILE**

*Evaluative Research on a Transnational Program of the Third  
Cycle. Doctorate on Psychology and Education at the Euskal  
Herriko Univertsitatea (UPV/EHU)/ of the Basque Country.*

*Clelia Valenzuela Morales<sup>1</sup>*

***Abstract***

*The increased demand for training of doctors in most Latin American countries has raised primarily transnational training alternatives from Europe through different training modalities. This paper discusses the value and merit of the doctoral programs developed by the UPV / EHU in Latin America, specially the Psychology and Education Program offered by Arturo Prat University - Temuco Campus, Chile.*

*Through an evaluation research model supported by R. Stake's Respondent constructivist view, we examined the satisfaction level of the audience involved in the program in order to propose alternatives that will impact an improvement in the quality and effectiveness of future versions. The results show the importance of the institution's involvement where the program is developed and the climate generated among teachers and students.*

***Key words:*** *International cooperation - transnational doctorates - evaluative research - program evaluation - Respondent constructivist model.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Psicología y Educación. Secretaría Regional Ministerial de Educación. Temuco. E-mail: cleliavm@gmail.com

## **Resumen**

El incremento en la demanda de formación de doctores en la mayoría de los países de Latinoamérica, ha hecho surgir alternativas de formación transnacionales, principalmente, desde Europa a través de diversas modalidades de enseñanza. En este trabajo se analiza el valor y mérito de los Programas de Doctorado desarrollados por la UPV/EHU en América Latina, en particular, el Programa de Psicología y Educación impartido en el Campus Temuco de la Universidad Arturo Prat de Chile.

A través de un modelo de investigación evaluativa sustentado en la visión Respondente constructivista de Robert Stake, se analizó el nivel de satisfacción de las audiencias implicadas en el Programa con la finalidad de proponer alternativas de mejora que impacten en la calidad y eficacia de futuras versiones. Los resultados revelan la importancia del involucramiento de la institución donde se desarrolla el Programa y del clima generado entre profesores y estudiantes.

**Palabras Clave:** Cooperación internacional - programas de doctorado transnacionales investigación evaluativa - evaluación de programas - modelo Respondente constructivista.

## **Introducción**

La Universidad es una de las instituciones que ha logrado perdurar a través del tiempo respondiendo a los requerimientos específicos de aprendizaje que la sociedad le ha demandado. Este desafío de especialización permanente ha hecho surgir la educación de postgrado y, con ella, la formación doctoral, expandiéndose progresivamente con el fin de satisfacer la necesidad de formación y actualización científica y tecnológica a nivel mundial.

En este contexto, la insuficiente oferta de doctorados impartidos por las universidades latinoamericanas ha impulsado iniciativas de colaboración internacional en las cuales las universidades - en su mayoría europeas - promueven modalidades alternativas para impartir programas en contextos emergentes. Esta internacionalización de la Educación Superior ha puesto de relieve los procesos de

“evaluación” y “acreditación” intentando cautelar la calidad académica en la promoción de estas instancias de cooperación entre los países.

La experiencia de participar en un Programa transnacional despierta el interés por profundizar en este tipo de alianzas interuniversitarias y recoger la opinión de los usuarios, a través de una tesis enmarcada en el campo de la investigación evaluativa. El estudio aborda aspectos referidos a la oferta, planificación y desarrollo del Programa por parte de la UPV/EHU y los compromisos que competen a la universidad con la que se estableció la alianza en Chile.

A través del modelo de evaluación Respondente de Robert Stake, se analizó la valoración realizada por las audiencias implicadas develando interrogantes como la satisfacción con el Programa en el que participaron y las dificultades presentadas por los estudiantes en la elaboración de la Suficiencia Investigadora y la Tesis Doctoral.

Los resultados dan cuenta de aspectos coincidentes, divergentes y complementarios en la valoración realizada por los estudiantes y profesores, permitiendo precisar seis cuestiones clave, a partir de las cuales surge una propuesta de mejora que apunta, fundamentalmente, a la selección de los estudiantes que ingresan al Programa, el diseño y organización de los Cursos, el apoyo a la realización de la Tesis doctoral y algunos aspectos puntuales del compromiso de la institución en la que se desarrolla el programa.

### **Antecedentes del contexto**

Las marcadas diferencias entre la sociedad europea y latinoamericana se evidencian también en la forma cómo las Universidades abordan los problemas de la formación de investigadores, lo que sin duda es impactado por las condiciones culturales, sociales y económicas del entorno en el que se insertan. En relación a la formación de doctores, la OCDE (citada por Arias, 1997) reconoció hace más de una década cuatro problemas que aún se mantienen latentes: *la pertinencia de la formación doctoral; la localización; el problema de la internacionalización y la preocupación por mejorar la calidad del proceso de formación doctoral.*

Frente al problema de *la pertinencia de la formación doctoral* surgen dos interrogantes: centrarse en el desarrollo de las necesidades planteadas por la propia dinámica de la disciplina científica o centrarse en la resolución de las necesidades contextuales, económicas y sociales. Esto, sumado a las exigencias de desarrollo y especialización, y a un mercado de trabajo que no se diversifica para ofrecer un espacio a los investigadores. El problema de *la localización* cuestiona a la universidad como el lugar más idóneo para el desarrollo de la investigación, pues aquello que les caracterizaba ya no está presente en muchas universidades (investigación y docencia separadas, inexistencia de trabajo multidisciplinar, entre otras). El *problema de la internacionalización* plantea como necesidad el desarrollo de programas de apoyo a la movilidad, que permitan el intercambio de investigadores. Finalmente, el problema de *mejorar la calidad del proceso de formación doctoral* se fundamenta en el reconocimiento de aquellas variables que afectan la calidad y provocan bajas tasas de éxito. Esto explica en parte las razones por las que los programas han debido centrarse no sólo en formar doctores para generar y transferir conocimiento, sino también, intentar codificar los saberes estratégicos del entorno social en ambientes complejos e inciertos. En este ámbito, los países desarrollados han diversificado su forma de enseñar y realizar investigación respondiendo a las preferencias educacionales de las universidades y la heterogeneidad de las disciplinas científicas (BIRF, 2003).

### **La cooperación internacional en la formación de doctores**

En este ámbito, la “Agenda para el Desarrollo”, aprobada en 1997 por las Naciones Unidas, sentó las bases teóricas para una auténtica cooperación internacional (Hidalgo y Medina, 2004). Esto llevó a las universidades a diseñar modalidades alternativas para impartir estudios de doctorado en aquellos países latinoamericanos en que la oferta es insuficiente, impulsando a su vez, el surgimiento de “Redes universitarias” que han favorecido significativamente el intercambio académico y el establecimiento de proyectos conjuntos a partir de mecanismos de cooperación en áreas relevantes para el desarrollo educativo (Leiras, 2006). Así, surge la “Red Latinoamericana de Doctorados” (RLD), en la que participa la UPV/EHU, potenciando la movilidad de docentes y alumnos y la creación y consolidación de los grupos de investigación establecidos. La cooperación

desarrollada para impulsar estos programas ha fomentado la movilidad tanto de profesores como de estudiantes latinoamericanos en la fase de elaboración de la tesis doctoral (Leiras, 2006).

Cabe señalar que los “programas transnacionales” *también* han debido enfrentar las problemáticas descritas, principalmente, porque estas modalidades de cooperación requieren de una relación institucional que asegure una efectiva cooperación científica. En este ámbito, las modalidades de formación más comunes descritas por *Sebastián (2003)* son los *doctorados colaborativos* y los *doctorados conveniados o in situ*. Los primeros se refieren a programas de universidades de un país en los que cooperan profesores o investigadores de otro(s) países, generalmente mediante convenios interinstitucionales, otorgando el título de doctor la universidad del país titular del programa; es una modalidad bastante extendida que permite fortalecer las capacidades docentes y de investigación de la universidad que ofrece el doctorado. El principal inconveniente es que pocas veces existe una formalización de esta alianza, lo que no garantiza una cooperación científica real.

Los *doctorados conveniados o in situ* son programas de universidades extranjeras que se imparten en universidades de otro país con las que se suscribe un convenio, con mayor o menor grado de participación de éstas en lo que respecta al profesorado y la investigación y el título es concedido por la universidad extranjera. El programa objeto de estudio, se enmarca en una estrategia de colaboración de este tipo entre la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) de España y la Universidad Arturo Prat de Chile.

*Sebastián (2003)* explica que el análisis de las experiencias en diseño y desarrollo de doctorados *conveniados o in situ*, permite identificar ciertos factores que si se tienen en cuenta, pueden contribuir a mejorar su calidad y eficacia. Uno de ellos es que el diseño y desarrollo de estos programas deberían ser la consecuencia de una decisión firme de las universidades conveniadas, con clara diferenciación entre aquellos convenios que obedecen a un esquema de cooperación y aquellos que responden a una estrategia de ampliación de la oferta docente universitaria en mercados internacionales. Además, se requiere de la formalización de acuerdos que garanticen el apoyo político, la adecuación a las legislaciones locales, el

reconocimiento de los títulos, entre otros. Lo anterior, independiente de la firma de un convenio entre ambas instituciones, que garantice la complementariedad y sinergia necesaria entre las universidades; la existencia de masa crítica suficiente para garantizar la coparticipación local de profesores y tutores; la existencia de una infraestructura y de medios que posibiliten las actividades de investigación, junto a un clima favorable para el desarrollo de las tesis y la formación de los investigadores (Sebastián, 2003). Por ello, la selección de la universidad en la que se impartirá el programa es determinante para el éxito del mismo. La revisión de estos factores llevaría a admitir que las condiciones previas a la implementación del Programa objeto de estudio en el Campus Temuco ponían en riesgo la calidad y eficacia del mismo.

### **Calidad y evaluación de los programas de Doctorado**

En la Educación Superior, el concepto que da cuenta de la evaluación de la calidad es el “aseguramiento de la calidad”. Engloba las políticas, actitudes, acciones y procedimientos necesarios para asegurar que se mantendrá y elevará la calidad, ya sea en el logro de un estándar mínimo o garantizando a los involucrados que efectivamente la calidad se está logrando (Woodhouse, 2004).

En Europa, los criterios de garantía de calidad en la Educación Superior reconocidos por la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005) se organizan en tres ámbitos: la garantía interna de calidad; la garantía externa de calidad y la garantía de calidad de las agencias de garantía externa de calidad.

En Chile, la garantía de calidad está asociada a la Acreditación, otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) a las instituciones y programas de pre y postgrado que cumplen con ciertos criterios de calidad previamente definidos. La evaluación de los programas de doctorado, realizada por esta instancia, evalúa la calidad de aquellos programas que voluntariamente se someten a tres procesos que son independientes y, a la vez, complementarios: la evaluación externa, la evaluación interna y el juicio de acreditación. Como en Chile no existe una ley que regule la calidad de los postgrados, las instituciones y programas acreditados *pueden acceder*

a incentivos como becas y fondos concursables que les permiten mejorar los recursos humanos y materiales, entre otras iniciativas.

En los procesos de evaluación de la calidad existe una diversidad de condiciones; sin embargo, todos coinciden en incorporar una “evaluación externa” que, generalmente, toma como punto de partida la autoevaluación, complementada con información derivada de la observación del programa por parte de evaluadores externos con el propósito de detectar problemas y dificultades y proponer alternativas de acción. El segundo aspecto es una “acreditación” que permite establecer procedimientos para certificar públicamente los requerimientos mínimos de calidad que reúne un programa o una institución académica, asesorarle académicamente propiciando el mejoramiento y, al mismo tiempo, ofrecer información a los usuarios potenciales de dichos programas o instituciones (Águila, 2005).

En el ámbito de la evaluación de la calidad, De Miguel y Apodaca (2009) sostienen que el “aseguramiento” y la “garantía de la calidad” permiten obtener información interna y externa acerca de la eficiencia en la utilización de los recursos, la eficacia en el cumplimiento de los objetivos y planes estratégicos propios de la institución y la confianza que generan sus servicios. El “aseguramiento” considera los sistemas y procedimientos establecidos para velar porque los procesos internos se desarrollen según la planificación prevista y así detectar desviaciones que puedan afectar la calidad de sus prestaciones. La “garantía de calidad” en cambio, considera “aquellos procedimientos externos que permiten acreditar ante la sociedad que una determinada institución o servicio no sólo cumple los requisitos legales establecidos sino que ofrece prestaciones que generan confianza social” (p. 7); en este caso, la responsabilidad de la ejecución recae en organismos externos a la institución.

El reciente trabajo de De Miguel (2010), referido a cuatro evaluaciones de programas doctorales realizadas entre 1997 y 2004, presenta un análisis crítico de los resultados de cada una de las etapas de este tipo de programas. Entre otros, señala que la evaluación del diseño del programa se ha convertido en una “verificación de mínimos”, que no cuestiona la calidad científica de los programas presentados. Respecto a la etapa de desarrollo, el autor hace la distinción entre el período de

formación y el período de investigación. El primero permite comprobar en qué medida las enseñanzas impartidas han contribuido a desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para realizar una investigación. En el período de investigación se pretende detectar las dificultades que encuentra el doctorando al realizar su tesis y valorar la ayuda del tutor. Los principales problemas identificados - generalmente una vez obtenido el DEA- son problemas relacionados con la investigación científica; problemas de tipo personal, y dificultades presentadas con el director de la tesis. En la etapa de resultados reconoce dos niveles de evaluación: uno que permite estimar los productos del programa desarrollado, es decir, cuántos de los alumnos que se inscriben en un programa llegan a defender la tesis en los plazos establecidos y un segundo nivel de evaluación, referido a la calidad del producto: las Tesis Doctorales. Este proceso se realiza en tres momentos: la evaluación que autoriza su presentación (*ex ante*); la evaluación que realiza el tribunal en el momento de la defensa pública y la evaluación de las publicaciones y aplicaciones derivadas de ésta (De Miguel, 2010).

Los datos más significativos descritos por De Miguel (2010) apuntan hacia la “mortalidad” de los programas. Aunque la mayoría de los alumnos finalizan los cursos y seminarios (en torno al 75%), sólo el 30% de los matriculados obtienen la suficiencia investigadora. Además, el número de tesis defendidas, representa un bajo nivel de éxito (en torno al 10%).

En Latinoamérica ha habido avances importantes respecto a la definición de sistemas y modelos de evaluación de la calidad de los postgrados; sin embargo no es posible determinar el impacto real que ha tenido en la formación superior avanzada en general y en la empleabilidad de los egresados la evaluación de la calidad de los programas cursados.

### **La investigación evaluativa de la calidad de programa académicos**

Si consideramos que el propósito de cualquier evaluación supone estimar el valor del objeto evaluado, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente la misma. Sin embargo, tanto la actividad metodológica como la función evaluativa se han transformado según los cambios o visiones de una realidad

en permanente evolución (Escudero, 2003). En este escenario surge la investigación evaluativa, que es de algún modo, la transformación de la evaluación ante un nuevo contexto (Apodaca, 1992).

García (1999) admite que “investigación evaluativa” y “evaluación de programas” no conforman un mismo proceso, ya que investigación y evaluación son acciones que tienen propósitos distintos. Para Escudero (2003, 2006), la evaluación de programas es un tipo de investigación aplicada que incide sobre objetos sociales, que analiza y juzga su calidad según determinados criterios científicos, comprometiéndole a sugerir acciones alternativas a las diversas audiencias implicadas. En este estudio, la evaluación constituye una herramienta confiable para emitir un juicio de valor respecto a un Programa de Doctorado **en un contexto emergente como es el caso del Campus Temuco (Chile)**, permitiendo hacer visibles aquellos factores que han intervenido en el equilibrio entre las intenciones (objetivos y planificación del programa) y las observaciones de la realidad desde la perspectiva de los actores involucrados, adoptando el modelo Respondente de Stake (1975) como referente metodológico. Este modelo rompe el esquema objetivista apostando a que las evaluaciones deben recoger información en función de los intereses y preocupaciones de los involucrados.

Mateo (2000) explica que en la evaluación Respondente, 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 él, intentando atender a sus propias necesidades y expectativas. De Miguel (2010) explica que si el objetivo principal se orienta hacia la evaluación del significado que el programa tiene para las audiencias, es deseable que el diseño sea flexible y se adapte a las dinámicas que se generan en el transcurso de la evaluación. En este caso, el modelo se abordó desde una complementariedad metodológica cuantitativa cualitativa analizando la opinión de las audiencias desde los “Antecedentes”, es decir, las condiciones existentes al iniciar el proceso de formación doctoral; las “Transacciones”, que corresponden a las interacciones y actividades que se desarrollaron en el escenario educativo y los “Resultados”, aquello que se consigue a través del programa (Stake, 1975).

En general, este proceso recoge el impacto del programa en los participantes; los resultados evidentes y no evidentes; buscados y no buscados. Son las audiencias quienes sustentan y/o se benefician de las acciones desarrolladas.

### Objetivo general

Evaluar la implementación del Programa de Doctorado en Psicología y Educación que la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) impartió en alianza con la Universidad Arturo Prat.

### Metodología

Este estudio se sustenta en la investigación evaluativa, integrando elementos de la investigación cuantitativa y cualitativa al servicio del propósito general planteado.

Los participantes o audiencias implicadas cumplían con los criterios de *representatividad, idoneidad y accesibilidad* propuestos por León y Montero (2003). Respecto a los doctorandos, participaron quienes habían alcanzado el DEA, se encontraran o no en la Tesis Doctoral. De los profesores, se incluyó a quienes impartieron Cursos, independiente de que estuvieran dirigiendo Tesis Doctorales en el Programa y también a quien cumplió la función de Coordinador.

**Tabla N° 1**  
**Caracterización de las Audiencias Implicadas**

Audiencias	n	Rango Edad	Género Masculino	Género Femenino
Doctorados	30	34 - 56	16	14
Profesores	7	46 - 65	6	1
Coordinador	1	60 - 65	1	

El grupo de estudiantes, en su mayoría menores de 50 años, son titulados en las áreas de Educación, Psicología, Ciencias Sociales e Ingeniería y el 85% de ellos prestaban servicios en la UNAP al inicio del Programa (Sedes Iquique, Chillán, Temuco y Osorno).

Cabe señalar que en el trabajo de campo se logró recoger información del 60% de los estudiantes, el 100% de los profesores/Directores de Tesis y del Coordinador del Programa.

Para el levantamiento de la información se adaptaron a la realidad latinoamericana tres instrumentos diseñados por Arias (1997), aplicados en un estudio similar en la Universidad de Oviedo, España. Se trata de cuestionarios y entrevistas cuyos formatos permiten contrastar la consistencia de la información recogida intrasujetos e intersujetos.

El "*Cuestionario para estudiantes*" recogió tres dimensiones básicas del objeto de estudio: Diseño - Desarrollo Utilidad, permitiendo determinar la valoración que los estudiantes hacen del programa a través de una Escala tipo Likert en la que debían manifestar el grado de *acuerdo* o *desacuerdo* en un rango de 1 a 4. El cuestionario presentaba tres partes diferenciadas: (a) Escala de Valoración del programa de Doctorado (b) Cuestiones abiertas para comentarios y/o sugerencias, que aluden al Diseño - Desarrollo Utilidad del programa (c) Datos del alumno. El "*Cuestionario para profesores*" atendió a las mismas dimensiones y estructura del anterior; el punto (c) recogía Datos del docente y del Curso impartido.

El "*Cuestionario para el Coordinador*" reunió información de gran utilidad para el análisis. Las dimensiones consideraron las temáticas seleccionadas en el diseño; la estructura y organización; el alumnado; el profesorado; los recursos y la evaluación del Programa y de los estudiantes.

Las entrevistas aplicadas permitieron contrastar, completar y, sobre todo, profundizar en la comprensión de las cuestiones clave aparecidas en los cuestionarios. Con la "*Entrevista a los estudiantes*" se indagó en la motivación por los estudios de Doctorado; la valoración que hacen de los contenidos, la oferta y la

organización del Programa; la valoración de los profesores y aspectos referidos a la tesis doctoral. La “*Entrevista a los Directores de Tesis*” permitió conocer la opinión sobre características propias del Programa; contenidos; organización; oferta y selección de alumnos y a su vez, las principales dificultades observadas en la dirección de los trabajos, tanto en su rol de Directores, como en la forma en que abordan este proceso los estudiantes. Ambas entrevistas proporcionaron información relevante en el análisis y discusión de los resultados y propuestas de mejora del programa evaluado.

En el análisis cuantitativo de la información se trabajó con estadísticos descriptivos básicos: la media aritmética como coeficiente de tendencia central para los datos de los estudiantes y la mediana en el caso de los profesores ( $n=7$ ), ya que el tipo de datos analizados requería de coeficientes robustos. El análisis cualitativo atendió a las recomendaciones de Stake (2007) para las investigaciones con estudios de casos, sin desatender el *análisis de contingencia* y *de congruencia* propios del modelo Respondente. En general, los datos recogidos a través de las entrevistas presentan una complejidad más bien descriptiva, permitiendo realizar un análisis más pragmático que semántico por tratarse de entrevistas estructuradas (Amezcuca y Gálvez, 2002). Las respuestas a las preguntas abiertas de los Cuestionarios se categorizaron por Dimensiones a través de la síntesis sucesiva del contenido de las respuestas, hasta alcanzar una síntesis global por Dimensión tomando como referencia las unidades textuales que aludían a cada Categoría. La breve extensión de las respuestas limitó la posibilidad de realizar el análisis a través de un programa informático.

## **Análisis y discusión de los resultados**

Si bien, en esta evaluación no se utilizaron las Matrices de Descripción y Juicio propuestas por Stake (1975), en el análisis de los Resultados cuantitativos y cualitativos se conservó el enfoque descriptivo y de contrastación y juicio que subyace a ambas Matrices. El primero responde en forma directa a los Objetivos de la investigación y la *contrastación* y *juicio* permitió precisar seis cuestiones-clave que sustentaron la Propuesta de mejora realizada.

Los resultados cuantitativos de los cuestionarios aplicados a los *estudiantes* demostraron que el nivel de satisfacción es alto en las tres dimensiones evaluadas (Diseño del Programa Recursos Valoración/Utilidad); lo mismo en la Valoración Global del Programa. Una síntesis de estos análisis revela que los aspectos más satisfactorios para los estudiantes fueron los recogidos en las subdimensiones: “Recursos-Profesorado” y “Recursos-Desarrollo”. En la Tabla N°2 es posible constatar que las subdimensiones con menor nivel de satisfacción pertenecen a “Recursos-Materiales” (instalaciones y medios disponibles) y “Recursos-Evaluación”.

**Tabla N° 2**  
**Resultados de las Dimensiones y Subdimensiones Evaluadas**

Dimensiones / Sub dimensiones	n	Media	Desv. típ.
<b>Diseño del Programa</b>	18	3,154	,4218
Diseño: Tema/objetivos	18	3,144	,5032
Diseño: Contenidos	18	3,256	,4792
Diseño: Organización	18	3,056	,4047
<b>Recursos/Desarrollo</b>	18	3,188	,3484
Recursos: Alumnado	18	3,306	,3888
Recursos: Profesorado	17	3,794	,3092
Recursos: Desarrollo	18	3,750	,4618
Recursos: Materiales	17	2,382	,6966
Recursos: Evaluación	18	2,903	,7181
Recursos: Trabajo de Investigación	18	3,333	,3835
<b>Valoración/Utilidad</b>	18	3,325	,5583
Valoración: Utilidad	18	3,311	,5324
<b>Satisfacción Global con el Programa</b>	18	3,33	,686

Si bien las dimensiones centradas en el profesorado muestran una satisfacción muy alta, están matizadas por un nivel de satisfacción más bajo en la “evaluación global de los conocimientos adquiridos”, tarea que es realizada por el profesorado.

También se analizaron las tendencias de opinión según características personales de los estudiantes; sin embargo, el reducido número de informantes (n=18) no permitió encontrar diferencias estadísticamente significativas. Para asociar la

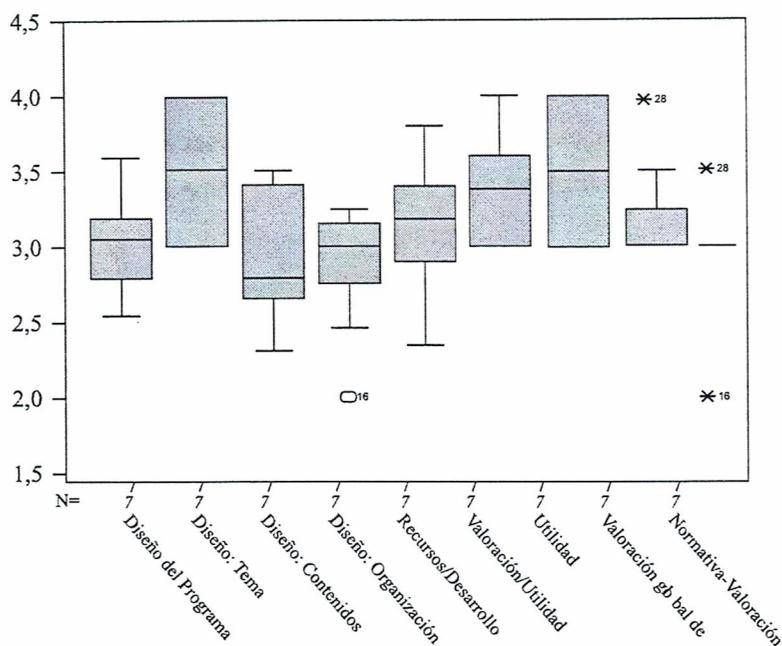
edad de los estudiantes se trabajó con las medias, la varianza y el coeficiente “Eta”. Tomados conjuntamente, revelaron que en las dimensiones “Valoración/utilidad” y “Diseño” los estudiantes más jóvenes fueron los menos satisfechos y los de edad intermedia (40 a 50 años) son quienes más lo valoraron. En la dimensión “Recursos”, sólo el “Profesorado” muestra diferencias importantes, siendo también los más jóvenes quienes expresan menor satisfacción; el resto manifestaría una satisfacción muy alta.

La Satisfacción global con los Cursos también muestra diferencias significativas con una menor satisfacción por parte de los más jóvenes. En conclusión, ellos fueron los más exigentes con la mayoría de los aspectos del Programa al que ingresaron. Respecto a la característica género, se comprobó que ninguna dimensión dio lugar a diferencias estadísticamente significativas.

La ocupación laboral y el nivel de avance en la Tesis Doctoral no fue posible de analizar, por el pequeño número de casos; lo mismo ocurrió con la motivación para matricularse en el Programa. Sin embargo, es posible señalar que quienes se incorporaron motivados por la “Preparación para la investigación científica”, se muestran menos satisfechos con la infraestructura y recursos materiales. Algo similar ocurre con la subdimensión de “Recursos-Evaluación”.

El análisis cuantitativo de la información proporcionada por los profesores reveló que la dimensión “Diseño” y la subdimensión “Recursos/alumnado” tuvieron la valoración más positiva, seguida de “Valoración/Utilidad”. La subdimensión que recogió opiniones menos positivas es la referida a Contenidos”, correspondiente a la dimensión “Diseño.

**Tabla N° 3**  
**Satisfacción de los Profesores en las Dimensiones y Subdimensiones**  
**Evaluadas**



En general, es posible apreciar que la valoración que realizan los docentes respecto a la mayoría de las cuestiones consultadas es media y media-alta. Los ítems más coincidentes y con mayor nivel de satisfacción se refieren a que “los cursos propuestos cubren los distintos aspectos de la temática del Programa” y “globalmente, se trata de un buen Programa de Doctorado”.

El análisis comparativo de la valoración realizada por estudiantes y profesores mostró como aspectos coincidentes: la opinión favorable de ambos respecto a la competencia y preparación del profesorado; la utilidad de los contenidos para ampliar los conocimientos científicos y para el trabajo profesional de los estudiantes y el interés y participación activa demostrada por ellos. Existe, además, una coincidencia plena respecto a cuestiones insatisfactorias tales como: la

existencia de suficientes dotaciones para desarrollar el Programa y la aplicación de criterios de evaluación homogéneos en todos los cursos; esta última mostró una dispersión importante de opiniones en el caso de los estudiantes y algo menor en los profesores.

También fueron relativamente coincidentes las opiniones referidas a la valoración global del programa. Lo menos coincidente se presentó en la coordinación entre los profesores: mientras los estudiantes asignan una puntuación media alta con relativa coincidencia de opiniones, la mayoría de los profesores la consideran media baja. Se pudo apreciar, además, una diferencia no menos importante entre estudiantes y profesores respecto a los medios y recursos con que cuentan los alumnos para realizar sus trabajos e investigaciones. Algo similar ocurre con la valoración asignada al nivel de preparación previa del alumnado para seguir el Programa: según los estudiantes es media alta, en cambio los docentes la calificaron como media baja.

El análisis cualitativo complementó de manera importante la evaluación del programa objeto de estudio. En términos generales, la información que *los estudiantes* entregaron en las respuestas abiertas de los Cuestionarios fueron positivas en lo referido a Objetivos y Contenidos; lo mismo respecto a la coherencia con sus expectativas y necesidades; en relación a “Realización/ Metodología” hubo más comentarios críticos o negativos. Entre los aspectos favorables destacan aquellos que reconocen que las metodologías fueron adecuadas. Los comentarios negativos apuntan hacia el formato intensivo del curso y la dificultad para extender las interacciones con el profesor. Se reflejó además, la insuficiencia de horas presenciales y en algunos casos, las clases poco participativas y escaso apoyo bibliográfico. En relación a la “Utilidad” del Programa, la mayoría de los comentarios fueron positivos: el valor instrumental para obtener la Suficiencia investigadora o emprender la Tesis, aumentar conocimientos en temáticas actuales, formar investigadores para los contextos en que trabajan y aumentar las posibilidades laborales. También hubo comentarios negativos, como la necesidad de profundizar en “herramientas de investigación” y la necesidad de un mayor nivel de exigencia y desafío cognitivo.

En general, las opiniones valoran favorablemente la oportunidad que ha representado el Programa para los participantes, además de ser realista con sus necesidades y expectativas. Hubo también un reconocimiento favorable hacia la formación investigadora recibida, aún cuando algunos esperaban mayor peso en materias metodológicas. Valoran a su vez, el formato intensivo de los Cursos, por ser compatible con sus obligaciones laborales.

Respecto a los *motivos para incorporarse al Programa*, apuntan principalmente a desarrollarse en el ámbito de la investigación, reconociendo que el Grado académico les permitiría dedicarse a la investigación o, al menos, acceder a tareas vinculadas a ella en los espacios de trabajo (universidades). Quienes decidieron matricularse para la “Obtención de un Grado académico” lo consideran un logro después de años de ejercer la docencia. Quienes buscaban nuevas oportunidades laborales expresaron que el doctorado les entregaría herramientas para mantener su trabajo universitario, acceder a mejores posibilidades laborales y mejorar sus ingresos económicos.

La opinión es favorable respecto al *Programa y Organización de los Contenidos*; sin embargo, el tiempo fue muy limitado en algunos módulos. Los más críticos hicieron una valoración regular, expresando que faltó profundización, principalmente en elementos de investigación, lo que hace presumir que la duración de cada curso es un elemento que impactó en la valoración de los Contenidos del programa. En general, consideran que fue una buena oferta; que dio respuesta a los requerimientos del momento; que en Chile es difícil hacer este tipo de doctorados. Algunos añadieron que es adecuada para quienes trabajan y tienen poco tiempo para dedicar a este tipo de estudios. Al consultar sobre la “Organización”, la mayoría de los estudiantes asoció la responsabilidad que le cabe a la UNAP en esta alianza, manifestando claras diferencias entre la organización de la UPV/EHU y la escasa articulación entre ambas, responsabilizando de ello a la universidad chilena.

Respecto al *Profesorado*, todos los estudiantes entrevistados destacaron su actitud positiva y la preocupación e interés demostrado. En cuanto a la organización dada a los Contenidos, para algunos fue muy buena y se cumplió lo que cada módulo proponía. En relación a los *Sistemas de enseñanza* hubo opiniones divergentes; sin

embargo, la mayoría los consideró buenos y pertinentes para un programa de este tipo; reconocieron que algunos fueron más dinámicos y con un sistema de mayor participación. En general, la *coordinación de los profesores* fue bien valorada.

La *situación de la Tesis doctoral* era un elemento importante para los estudiantes al momento de la entrevista, ya que en este período, la UPV/EHU ofrecía una nueva oportunidad de inscripción de tesis doctorales para el Programa en Latinoamérica, lo que animó a muchos de ellos a repensar sobre esta etapa pendiente. En el período del trabajo de campo, sólo uno de los doctorandos se encontraba con su Tesis terminada y próximo a la defensa ante el Tribunal; cuatro estaban trabajando en ella y quienes pronto inscribirían su Tesis valoraron la motivación recibida por parte de los profesores del Programa para presentarla. En ese momento, ocho de los entrevistados no tenían el tema/problema de investigación definido aún. Al ser consultados sobre la etapa en la que han encontrado mayores problemas para la elaboración de la Tesis, quienes están acotando el tema o no lo han definido aún, consideran que las mayores dificultades están precisamente en esta etapa. Quienes ya la superaron, señalaron que los mayores problemas radican en la recopilación de los antecedentes, el tiempo que pueden destinar a este trabajo y el acceso a bases de datos. Reconocen que los problemas más frecuentes de la “Fase intermedia” se centran en el trabajo de campo y el análisis metodológico.

Finalmente, para definir *la relación de los estudiantes con su Director de Tesis* se utilizaron los conceptos: “Excelente/Buena”; “Regular”; “Sin contacto”. La mayoría valora muy favorablemente la persona de su Director, considerándole un motivador importante para continuar con el desafío de la Tesis. Quienes consideraron “Regular” la relación con su Director no hicieron comentarios. Dos personas dijeron estar “Sin contacto” con su Director y siete no dieron su opinión.

El análisis conjunto de los resultados cualitativos de los estudiantes permitió rescatar coincidencias y complementariedades que enriquecieron la evaluación. Las principales coincidencias estuvieron en el Diseño/Organización donde se valoró favorablemente la pertinencia y se reiteró la insuficiente profundización dada a los Cursos. Hubo una opinión generalizada respecto al impacto del número de horas presenciales en los sistemas de enseñanza que los profesores utilizaron. Otro

elemento presente en más de una ocasión, fue la incorporación insuficiente de herramientas de metodología de investigación en los cursos. Este análisis conjunto permite explicitar, además, que una parte de los estudiantes ha podido ver insatisfechas sus expectativas, por ser inadecuadas, o por otras razones. Sin embargo, en términos globales, la gran mayoría se manifestó satisfecho con el Programa e hizo comentarios favorables.

La información cualitativa proporcionada por los profesores permitió reconocer que desde el punto de vista de los Objetivos, el programa busca ser pertinente a las necesidades de los estudiantes. Respecto a la “Realización/Metodología”, reconocen que las condiciones organizativas del Campus Temuco permitieron realizar las clases sin mayores contratiempos; sin embargo, era un grupo muy numeroso para este tipo de formación. Un docente se refirió además, a la heterogeneidad de los estudiantes, tanto en intereses como en la preparación previa. Respecto a la “Utilidad del Programa”, el mismo docente afirmó que “constituye una oportunidad de formación muy valiosa para ese entorno”.

En relación con la *Valoración del Programa de Doctorado*, los profesores/Directores de Tesis consideran que los Contenidos fueron adecuados y diferenciados entre sí y la Organización fue sencilla y eficaz. Hubo quienes agregaron que es mejorable; que hubo algunas carencias, pero mucha voluntad para resolver los problemas. Refiriéndose a la UNAP, un profesor manifestó que “la implicación de la propia universidad potenciando a sus doctorandos se vuelve fundamental...”.

En relación a la oferta, para la mayoría de los profesores fue adecuada, pero se debería ir ampliando. Un Director comentó que se debería aumentar el número de créditos, o incorporar un curso previo que proporcione algunos elementos básicos de metodología de investigación. Respecto a la selección de alumnos, los comentarios fueron bastante contrapuestos: para la mayoría, la selección fue correcta; para otros no hubo selección, o es una fase que debe llevarse con mayor atención y con criterios pertinentes, evitando el acceso de titulaciones poco relacionadas con el doctorado y que debe limitarse también la incorporación de estudiantes sin expectativas y capacidad real de realizar una Tesis doctoral.

Respecto a la *relevancia de los Cursos en la elaboración de la Tesis doctoral*, todos los directores coinciden en que los cursos son fundamentales para dicho proceso; que amplían las temáticas de investigación e inician a los estudiantes en la competencia investigadora, posibilitando el desarrollo de las destrezas para elaborar un discurso escrito, rigurosamente estructurado y que sin los cursos los alumnos no podrían encontrar los temas de investigación.

Las principales *sugerencias* dadas por los Directores *para mejorar el Programa* están orientadas hacia la organización y desarrollo de los Cursos; la selección de los estudiantes y la responsabilidad que le compete a la universidad chilena. Respecto a lo primero, proponen aumentar el número de créditos de formación metodológica y mejorar el diseño de los cursos. En cuanto al desarrollo de éstos recomiendan “ser más exigentes con los trabajos elaborados” y adoptar criterios de evaluación comunes a todos los profesores y que se consideren determinantes para el trabajo final de investigación. Sobre la selección de los estudiantes, apuntan hacia la necesidad de perfeccionar dicho proceso.

*En relación a la Tesis doctoral*, los problemas más frecuentes observados por los Directores radican principalmente en la falta de competencias de investigación por parte de los doctorandos. Algunos agregaron la búsqueda bibliográfica y los problemas derivados del escaso manejo de herramientas de análisis de datos y de la falta de entrenamiento en la elaboración de un discurso científico suficientemente riguroso. Dos de ellos agregan como dificultad, la escasa posibilidad de una tutoría presencial.

Las principales dificultades que los Directores reconocen al inicio de la investigación es la delimitación del objeto de estudio; el acceso a fuentes bibliográficas fundamentales y la determinación rigurosa del proceso metodológico específico a utilizar. En el desarrollo de la Tesis, la mayoría coincidió en que la principal dificultad está en la recolección de la información y el escaso dominio de programas para el tratamiento de los datos. Uno de ellos reconoció como problema la “falta de entendimiento entre Director y doctorando”, atribuible a carencias en la formación básica para el trabajo investigativo o a interferencias en la propia comunicación. Otros reconocieron la ausencia de una metodología de trabajo eficaz,

lo que afectaría a todo el proceso de investigación y que “la dificultad para avanzar se debe al exceso de trabajo profesional e insuficiente dedicación al trabajo de tesis”. En la etapa final, la mayoría coincidió en que las dificultades se producen en la interpretación y discusión de los resultados y en las conclusiones.

Finalmente, hubo una recomendación concluyente de los Directores de Tesis hacia los doctorandos y se refiere a la importancia que tiene para el logro de las metas propuestas, ingresar a un doctorado proyectándose hacia la Tesis y la investigación.

El análisis de la valoración que efectúan los estudiantes acerca del Programa doctoral cursado y las posibles diferencias en función de sus características personales y/o académicas, permitió concluir que éstas no incidieron en la valoración realizada, a excepción de la edad: los más jóvenes fueron los menos satisfechos con el programa cursado. Esto puede atribuirse a que en general, en nuestro país las personas mayores de 40 años tienen menos oportunidades reales de ingresar o retomar estudios de este tipo, por lo que su valoración es menos crítica y más reflexiva que la de sus pares.

En el caso de los profesores, las posibles diferencias en la valoración que efectúan acerca del Programa en función de sus características personales y/o académicas, no se aprecia mayormente afectada, a excepción de una valoración global más baja, manifestada por los profesores que no pertenecen al Departamento responsable del Programa.

## **Conclusiones y propuesta de mejora**

Esta investigación evaluativa permitió acceder a las aportaciones de los actores involucrados y reflexionar respecto a la calidad del programa impartido, sin inferir conclusiones como fin último, sino considerarlas un sustento para proponer alternativas de mejora al Programa evaluado. En este sentido, las confluencias, divergencias y complementariedades surgidas, favorecieron significativamente la comprensión de la realidad observada por los participantes. Además, el hecho de ser parte de las audiencias implicadas permitió enriquecer la interpretación de los resultados, identificando aquellas materias que requieren ser mejoradas. Dichas

cuestiones clave son: (a) Criterios de selección y/o admisión al Programa (b) Duración y profundización de los Cursos (c) Definición de criterios y procedimientos de evaluación a los estudiantes (d) Situación de la Tesis Doctoral (e) Condiciones de la alianza interinstitucional (f) Dotaciones para desarrollar el programa (Biblioteca, equipos informáticos y recursos materiales y virtuales).

A la luz de las citadas cuestiones, se propusieron las siguientes sugerencias de mejora al programa evaluado:

- a) *Criterios de selección y/o admisión al Programa:* Al respecto, surgen tres recomendaciones relevantes en beneficio de la eficacia del Programa:
  - Definición de las áreas de titulación profesional compatibles con la línea del Programa de Doctorado;
  - Evaluación de competencias elementales para la investigación, que permita a los seleccionados asumir eventuales debilidades durante el período formativo y de investigación.
  - Incorporación de una entrevista previa a cada postulante. Esto generaría expectativas más reales en los interesados y aportaría información importante a quienes desarrollarán el Programa.
- b) *Duración y profundización de los Cursos:* Atendiendo a las características propias de los contextos emergentes como es el caso de Chile, es recomendable incorporar horas complementarias de retroalimentación o consulta, permitiendo aclarar dudas a quienes lo requieran.
- c) *Definición de criterios y procedimientos de evaluación a los estudiantes:* Se plantea consensuar el o los procedimientos con los que se evaluará cada Curso, empleando criterios previamente conocidos por los estudiantes. La inclusión de una evaluación global al finalizar el período formativo, sin ser imprescindible, contribuiría a que los trabajos de Suficiencia Investigadora constituyan indicadores más reales del “éxito potencial” del Programa (De Miguel, 2010).
- d) *Situación de la Tesis Doctoral:* Una estrategia que favorecería el “éxito real” del Programa evaluado, es planificar dos encuentros presenciales con los doctorandos en las etapas en las que el tutor y el tutorado consideren más provechosas para la consecución de la meta.

- e) *Condiciones de la alianza interinstitucional*: Esta es una cuestión determinante en la valoración de la calidad del Programa evaluado. La principal recomendación es acotar los términos en los que se establece este tipo de Convenios, evitando “vacíos” que den lugar a situaciones que dañen la imagen de la universidad extranjera y del Programa en cuestión. La experiencia vivida, revela que es importante que los estudiantes conozcan las condiciones implícitas en esta alianza, contribuyendo a la regulación de los compromisos entre las partes.
- f) *Dotaciones para desarrollar el Programa*: Para mejorar esta debilidad se requiere verificar previamente las dotaciones existentes en el Campus en el que se desarrollarán las clases. Esto puede resultar engorroso para la universidad extranjera; sin embargo, en nuestro país la verificación “in situ” es una práctica frecuente.

La principal limitación presentada en esta evaluación de programas fue el número de estudiantes que participaron en el estudio, lo que afectó la estabilidad de los resultados. Esta limitación se resolvería si la revisión se incorpora en el diseño del propio Programa.

La responsabilidad que cabe a las universidades en el aseguramiento de la calidad de los programas académicos que ofrecen, les compromete a incorporar acciones y procedimientos que permitan asegurar que se mantendrá y elevará la calidad. En este sentido, si la evaluación se incorpora en el diseño del programa, los participantes contribuirían a su autorregulación, independiente de la evaluación externa de la garantía de calidad para la cual las universidades deben estar disponibles.

## **BIBLIOGRAFIA Y LINKOGRAFIA**

- ÁGUILA, V. (2005). El Concepto de Calidad en la Educación Universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (35), 64-75.
- AMEZCUA, M. Y GÁLVEZ TORO, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz

- alta. *Revista Especializada de Salud Pública*, 5 (76) 423-436. Extraído el 16-06-2010, de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272002000500005&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500005&lng=es&nrm=iso)
- APODACA, P. (1992). *Investigación Evaluativa en Educación Superior*. Memoria de titularidad. Universidad del País Vasco.
- ARIAS BLANCO, J.M. (1997). *Evaluación de Programas de Tercer Ciclo Universitario*. Tesis de Doctorado para optar al Título de Doctor en Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO / BANCO MUNDIAL (BIRF). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* [Versión electrónica] ISBN 958-96760-8-1. 1818 H Street, NW. E.E.U.U.
- DE MIGUEL, M. (2010). Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado [Versión electrónica]. *Revista de Educación* (352), 569-581.
- DE MIGUEL, M. Y APODACA, P. (2009). "Aseguramiento versus Garantía de Calidad en el Sistema universitario Español" [Versión electrónica]. *Boletín de Psicología* (97), 35-54.
- ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* [Versión electrónica]. Informe de ENQA, 11-25.
- ESCUADERO, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9 (1), 11-43. Extraído el 24-05-2010, de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- ..... (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde la práctica. *Contextos Educativos*, (8-9), 179-199. Extraído el 24-05-2010, de: <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/infos/2091397.pdf>
- GARCÍA, J. M. (1999) "Investigación y evaluación. Implicaciones y efectos. Algunas reflexiones metodológicas sobre investigación y evaluación educativa [Versión electrónica]. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 189-214.
- LEIRAS, S. (2006). "La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria RLCU como modelo de integración en el área de Educación Superior".

- Centro Argentino de Estudios Internacionales. Programa Integración Regional. Extraído el 23-05-2010 de: <http://www.caei.com.ar/>
- LEÓN, O. Y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- MATEO, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. I.C.E. Universitat Barcelona. España: Horsori.
- SEBASTIÁN, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- STAKE, R. (1975). "To evaluate an arts program", in Kemmis, S. and Stake, R. .... (1988), *Evaluating Curriculum*, Deakin University Press, Deakin University.
- ..... (2007). *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición. Madrid: Morata.
- WOODHOUSE, D. (2004). Desarrollo Global del Aseguramiento de la Calidad. *Calidad de la Educación*, Santiago: CSE. pp. 17-36.

Artículo Recibido: 19 de Abril de 2012

Artículo Aceptado: 24 de Mayo de 2012

