La evaluación de los estudios de postgrado

por M.ª Ángeles LÓPEZ ROMERO
Universidad de Sevilla

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

No es nuestra intención aquí realizar una revisión exhaustiva de las tendencias actuales, perspectivas teóricas, modelos de evaluación, metodologías, instrumentos de recogida de datos, técnicas de análisis, etc. utilizados en la evaluación de programas educativos, tema ampliamente abordado en la literatura especializada. En este trabajo nos planteamos la finalidad de ofrecer una perspectiva más aplicada y realista, presentando cómo se lleva a cabo en la práctica la evaluación de programas de postgrado en diferentes contextos sociales, políticos, económicos y académicos.

1. La evaluación de los Estudios de Postgrado en EE.UU.

En EE.UU., la literatura actual centrada en la evaluación de programas es inferior a la existente años atrás, siguiendo así una tendencia que comenzó a finales de los años 80. A pesar de que la investigación sobre la evaluación de programas está en declive, aquélla basada en la valoración del aprendizaje de los alumnos va en aumento. De este modo, el tema de la evaluación ocupa un lugar importante, recibiendo especial atención qué aspectos deberían ser objeto de estudio, en qué momentos (antes, durante o después), o qué nivel (clase, departamento, escuela, universidad). El aprendizaje de los alumnos y la satisfacción con los

revista española de pedagogía
año LXI, n.º 224, enero-abril 2003, 61-76

servicios tienden a ser el foco de la valoración (http://www.eriche.org/trends/program.html).

Las décadas de los 70 y 80 han sido testigos de un continuo diálogo acerca de cómo ha de evaluarse la calidad. En la educación profesional y de postgrado, el título de máster ha recibido escasa atención; la investigación más reciente indica que ni los rankings de reputación ni las valoraciones cuantitativas son adecuados, y que son necesarios indicadores multidimensionales para la evaluación de este nivel.

Los análisis históricos muestran que la evaluación de los programas máster en EE.UU. apenas se mencionaba en la literatura antes de los años 70. Una vez acometida, la evaluación de este tipo de título superior llegó a ser identificada como una de las prioridades de la educación de postgrado (Delaney, A., 1995). Una revisión de los primeros esfuerzos evaluativos revela dos limitaciones: una escasa atención a los recursos de los programas y una carencia de interés por los resultados de los alumnos. En respuesta a estas limitaciones, las críticas han recomendado la ampliación de criterios con la finalidad de asegurar una base comprensiva para la evaluación. Los programas máster profesionales u orientados a la práctica merecen una atención especial debido a sus peculiaridades y diferencias de los masters tradicionales y programas de doctorado.

En relación al aprendizaje de los alumnos de postgrado, apenas se han encontrado en la literatura existente publicaciones centradas en este aspecto. Las evaluaciones llevadas a cabo se han basado fundamentalmente en el personal, la calidad de los materiales, las normas de admisión, los porcentajes de retención, los porcentajes de graduación, etc., pero nunca o en muy pocas ocasiones en los logros académicos de los estudiantes, lo cual parece contradictorio si consideramos que la finalidad última de todos estos estudios es la mejora del aprendizaje de los alumnos (Murphy, P. y Gerst, J., 1996).

1.1. Aspectos comunes de la evaluación de los programas Máster

En los párrafos siguientes presentaremos brevemente un análisis de las principales características encontradas en diferentes estudios centrados en la evaluación de programas máster. La revisión de un conjunto de investigaciones destinadas a medir la calidad de este nivel educativo nos ha permitido identificar una serie de aspectos comunes a todas ellas, así como otros que varían en función de la naturaleza de cada estudio.

A) Objetivos de las Evaluaciones

¿Qué hay de común en las finalidades perseguidas por estos estudios evaluativos? Un examen de los artículos encontrados nos ha llevado a concluir que en todos se persigue la consecución de tales metas:

— Valorar la efectividad de los programas: evaluación sumativa.
— Proporcionar feedback a los distintos colectivos implicados en los programas.

— Identificación de los puntos fuertes y débiles.
— Identificación de las necesidades de los usuarios.
— Introducir cambios y mejoras allí donde se necesitan.

B) Fuentes de Información

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

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

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

C) Procedimientos de Recogida de Datos y Aspectos Frecuentemente Evaluados

La técnica de recogida de datos a la que más se recurre es la *encuesta,* que en la mayoría de las ocasiones está constituida por una serie de items cerrados y un conjunto de preguntas abiertas.

¿Cuáles son los aspectos de los programas más frecuentemente sometidos a evaluación? Una revisión de diversos instrumentos nos ha permitido identificar los siguientes:

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

— Ambiente de aprendizaje, ambiente intelectual.
— Prácticas profesionales.
— Resultados.

Del mismo modo, las secciones destinadas a la descripción y valoración de las experiencias profesionales de los alumnos graduados en ediciones anteriores, tienen como objetivo evaluar en qué medida el programa máster prepara a los estudiantes para la práctica profesional. En estos apartados se suelen incluir la evaluación de tales aspectos:

— Componentes del desarrollo profesional que han cambiado como consecuencia de la experiencia en el programa máster.
— Grado de relación del trabajo actual con los contenidos y actividades del máster.
— Grado en el que las experiencias cursadas preparan para el empleo actual.
— Salario anual del primer empleo.

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

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

1.2. Procesos de acreditación de programas Máster

Los procesos de acreditación tienen como finalidad determinar si un programa académico tiene el nivel de calidad adecuado para cumplir con las normas de la organización acreditativa. Actualmente en los EE.UU. existen seis agencias regionales de acreditación de la educación superior, así como numerosas agencias acreditativas disciplinares y profesionales, de las cuales, al menos 25, tienen establecidos criterios relativos a títulos máster específicos (Borchert, M., 1994).

La acreditación es un proceso voluntario y no gubernamental. La mayoría de las instituciones que ofertan títulos máster están acreditadas por una de las seis agencias regionales. Los aspectos más frecuentemente evaluados por la acreditación regional son las funciones administrativas y académicas de la institución.

2. La evaluación de la Educación de Postgrado en Europa

Las instituciones de educación superior de la mayoría de los países de Europa occidental han experimentado en los últimos años un proceso de descentralización, debiendo tomar decisiones centrales e imponiéndose por tanto la necesidad de mejorar sus sistemas de dirección. Consecuentemente, se hace necesaria una mayor transparencia e información sobre

las instituciones, los títulos que éstas ofrecen y los programas de postgrado. Es este contexto el que ha estimulado el desarrollo de prácticas evaluativas en la educación superior y de postgrado.

La calidad se ha convertido en un asunto central en la Unión Europea, no sólo con la finalidad de promover el entendimiento entre los diferentes sistemas educativos de los países que la conforman, sino también por el volumen de estudiantes de programas internacionales y el aumento de contratos laborales. En los últimos 15 años, las evaluaciones nacionales y regionales se han ido centrado de forma creciente en la mejora de la calidad (Hämäläinene, K. et al., 2001).

En Europa, los estudios centrados en la evaluación de la formación de postgrado son menos frecuentes que los que se llevan a cabo en EE.UU. Aún cuando la evaluación de las instituciones universitarias es una práctica generalizada en los países del entorno europeo, la formación de postgrado, en muchos países, está al margen de las iniciativas de evaluación puestas en marcha.

En algunos países, sólo las universidades propiamente dichas son objeto de la evaluación de la educación superior; es éste el caso de Francia, Portugal o España. En otros países, tanto las titulaciones universitarias, como la formación de postgrado y otros tipos niveles educativos superiores, forman parte del foco central de los procedimientos de evaluación, empleando para ello una metodología similar; es éste el caso del Reino Unido y de Dinamarca. Finalmente, hay países que han establecido mecanismos de evaluación diferenciados para las titulaciones universitarias y para otros niveles superiores respectivamente, como ocurre en los Países Bajos, Irlanda y Austria (Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, 1998).

La principal razón de estas diferencias nacionales se sitúa en el hecho de que los sistemas educativos europeos están basados en principios muy diferentes; principios que tienen consecuencias en los procedimientos de evaluación que se llevan a cabo. No obstante, parece existir un consenso general tanto en el sector universitario como el formado por otros títulos superiores, en que la metodología que se emplee y los contenidos de evaluación han de adaptarse necesariamente a los temas centrales a evaluar, como investigación, relación con el mercado laboral, etc.

Entre los países miembros de la Unión Europea existe un acuerdo generalizado en que ha de ser una agencia, un grupo de trabajo u otra institución importante la responsable de la coordinación de las actividades de evaluación. Sin embargo, se dan grandes diferencias en la implicación de las tareas de coordinación. En algunos casos, las agencias tienen funciones puramente administrativas, tales como iniciar la evaluación, identificar los expertos y publicar el informe final que éstos elaboran, sin tener implicación alguna en los procesos de evaluación. Esta es la situación de Finlandia y Portugal. En otros países, la agencia tiene un papel clave en el proceso de evaluación, siendo responsable de la dirección de las

principales fases de dicho proceso, del entrenamiento de los expertos y de las instituciones, y de la realización del informe final. Es éste el caso de Dinamarca, Francia y los Países Bajos (http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/accreditation.html).

2.1. Aspectos metodológicos

La metodología de evaluación de la calidad de la educación de postgrado en aquellos países europeos en los que este nivel se incluye en las evaluaciones que llevan a cabo de sus instituciones universitarias, descansa en los siguientes elementos (Enqa, 2001):

a) Autoevaluación. La autoevaluación es el elemento central de todos los sistemas evaluativos europeos. Todos los países enfatizan y reconocen el valor de un proceso analítico y crítico realizado por los propios responsables de la calidad del área evaluada. No obstante, los contenidos y los métodos de la autoevaluación son diferentes.

b) Visita. Diversos son los países que han adoptado un concepto multiprofesional de «experto». Estos países no sólo hacen uso del tipo de experto que tiene conocimiento profesional en el campo de estudio en cuestión, sino que los expertos son también especialistas en la educación superior y en los aspectos que se tienen en cuenta en una evaluación, como pueden ser los temas académicos, la dirección o la medición de la calidad (Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, 1998). En la mayoría de los casos, los expertos se responsabilizan de la preparación de la visita, en el sentido en que ellos deciden a quién visitar y qué temas van a ser discutidos. Tras la visita, los expertos han de redactar el informe de evaluación. Generalmente, la media de duración de la visita es de aproximadamente tres días, y dependerá de los objetivos perseguidos, la importancia que se le otorgue en el proceso de evaluación, así como de los grupos de personas a visitar.

c) El informe de evaluación. El informe de evaluación es un elemento crucial para el impacto del proceso evaluativo. En éste, se resumen las conclusiones y recomendaciones basadas en la autoevaluación y en la visita de los expertos. Sin embargo, existen considerables diferencias en la forma en que éstas se formulan, según los países. Algunos informes de evaluación sólo presentan los resultados del análisis. En otros, se exponen los juicios de los expertos junto a la documentación que justifica porqué se hace una determinada recomendación.

d) Seguimiento. En la mayoría de los países europeos la fase de seguimiento no está incluida en el proceso de evaluación. La responsabilidad de la agencia finaliza con la publicación del informe. Las instituciones son entonces responsables de la planificación y la puesta en marcha de un proceso de seguimiento. No obstante, a medida que se establecen más sistemas formales de evaluación, la inclusión de procesos apropiados y eficientes de seguimiento se está convirtiendo en un aspecto crítico.

3. La evaluación de los Estudios de Postgrado en América Latina

En las instituciones de educación superior de los países latinoamericanos es frecuente encontrar características como la ineficiencia administrativa, la baja productividad académica, el bajo rendimiento de los estudiantes y la escasa pertinencia social de algunas de sus carreras y programas de postgrado. De este modo, en términos globales, actualmente se acepta en todos los países de América Latina la necesidad de la evaluación de sus instituciones de educación superior. Entre las causas por las que se hace imperante esta necesidad, se encuentran (Ramos Serpa et al., 1999):

- La ampliación y diversificación de estas instituciones.
- La disminución de los recursos materiales y financieros dedicados a ellas.
- La necesidad de control por parte de la sociedad sobre la actividad educativa de nivel superior.
- La exigencia del aumento de la calidad en este trascendente servicio social.
- El deber de rendir públicamente cuentas de su gestión por parte de estas instituciones.

La evaluación institucional en el nivel educativo superior es un fenómeno relativamente nuevo en estos países, que se encuentra todavía en proceso de extensión. De este modo, el tipo de evaluación que tiene lugar en diferentes puntos del continente latinoamericano variará en función de las características y peculiaridades de los contextos políticos, sociales y económicos en los que se desarrolla. Valgan como ejemplos a este respecto los casos de Cuba y Chile. Existen importantes diferencias en la concepción de evaluación que cada uno sustenta. Así, mientras que en Cuba los procesos evaluativos se centran en el control y la calificación, en Chile se orientan a la obtención de información fiable de la labor institucional y su aval público.

El tipo de evaluación de estudios de postgrado preferido en la mayoría de los países de América Latina es la Acreditación. Se trata de un sistema de evaluación institucional que permite ejercer un control de calidad académica (excelencia), pero sin que constituya una violación de la autonomía universitaria. Al ser requerida por la propia institución, es ideal para ejercer un control no impuesto directamente, aunque presionado por la dinámica competitiva.

La acreditación de postgrado es un proceso evaluativo mediante el cual se hace un reconocimiento de los méritos o cualidades de un determinado programa. El reconocimiento da lugar a una certificación y, a veces, a una gratificación. Dicho proceso comprende varias fases generales: solicitud ante la agencia acreditadora; autoevaluación con base en indicadores y estándares establecidos por dicha agencia; evaluación por parte de pares externos, que rinden un informe a la comisión certificadora que, en última instancia, enjuicia la acreditación, otorgándola, rechazándola o difiriéndola (Morles, 1997).

3.1. Los procesos de acreditación de postgrado en Venezuela y Chile

El nivel básico de calidad de los programas de postgrado debería garantizarlo el proceso oficial de creación que es de obligado cumplimiento, mientras que la acreditación debería dar cuenta de los niveles de excelencia que exhiben los programas que ya han cumplido con la obligación anterior. No obstante, en muchos países latinoamericanos lo que se acredita es el simple cumplimiento de las responsabilidades mínimas y no aquello que excede a la calidad básica.

En Venezuela, el sistema de acreditación de postgrado se creó con la finalidad de incrementar la calidad y excelencia de sus programas, no presentando, en cuanto a sus propósitos, las motivaciones clásicas del sistema de acreditación internacional: la calificación y la discriminación. De esta forma, se ha asumido que este proceso tiene un efecto directo y vinculante con la mejora cualitativa de los programas. Sin embargo, los instrumentos y procedimientos que se utilizan para llevar a cabo la evaluación acreditativa siguen enfatizando los aspectos formales del programa y prestan poca atención al funcionamiento del mismo, centrándose en la pertinencia de los recursos y la producción académica. Así, el sistema de acreditación lo que en realidad está reconociendo es la calidad de los recursos, lo cual no puede traducirse en un mejoramiento de los programas acreditados, sino en el reconocimiento de cierta calidad básica de acuerdos a criterios y estándares ya establecidos (http://www.sadpro.ucv.ve/ agenda/online/vol4n2/a1.html).

En Chile, como consecuencia del inicio y desarrollo del Programa de Mejoramiento de Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP) en el Ministerio de Educación durante 1999, se resolvió crear una comisión para diseñar y poner en marcha un sistema nacional de acreditación de programas de postgrado y recomendar medidas para consolidar de forma definitiva los sistemas en el tiempo.

La Comisión Nacional de Acreditación de Postgrados (CONAP) tiene la función principal de proponer al ministro de educación las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación académica de los programas de maestría y doctorado que impartan las universidades autónomas y de llevar a cabo ensayos metodológicos y experimentales conducentes a ese fin (http://www.conicyt.cl/ acreditacion/doct-acredit.html).

En definitiva, los procesos de acreditación de postgrado de muchos países de Latinoamérica se están orientando al fomento de la capacidad de autorregulación de las universidades y de los sistemas de educación superior, así como a la mejora de sus programas y a la proyección internacional de los mismos.

3.2. Limitaciones y necesidades de la evaluación de los estudios de postgrado en América Latina

Aún reconociendo la importancia atribuida a la investigación y evaluación institucionales durante las últimas décadas, tal preocupación ha estado centrada

en los programas de pregrado, debido a que éstos cubren la mayor parte de la vida universitaria. De este modo, la evaluación de los estudios de postgrado no ha recibido el mismo nivel de atención, al suponerse que no se requiere mayor complejidad en la evaluación de un programa de este nivel, por cuanto existen ya metodologías, técnicas e instrumentos susceptibles de ser aplicados a cualquier situación, si se cuenta con el tiempo, los recursos y la disposición necesaria para realizarla.

Dicho lo anterior, la evaluación de los programas de postgrado en los países latinoamericanos presenta una serie de limitaciones que habría que superar. De esta manera y como consecuencia de la ausencia de rigor en las prácticas evaluativas de los estudios de postgrado, se observan los siguientes inconvenientes (Salcedo, 1997):

a) *Ausencia de una definición precisa del proceso de evaluación*

Los procesos de evaluación que se llevan a cabo parten de un concepto de evaluación basado en la recogida de información acerca de aspectos generalmente no definidos, o definidos de forma ambigua, tales como rendimiento estudiantil, calidad de la enseñanza, calidad de la investigación, etc. Además, la evaluación suele centrarse en los problemas relativos al personal docente y de investigación, los recursos bibliográficos y técnicos, la integración entre pregrado y postgrado, el apoyo financiero e institucional a las actividades de investigación y otros, de igual o mayor importancia. Todos estos problemas se mencionan reiteradamente, sin que pueda observarse claramente en qué magnitud o dimensión han disminuido como consecuencia del tratamiento de que hayan podido ser objeto.

b) *Ambigüedad y/o falta de claridad de los objetivos*

La frecuente falta de claridad en cuanto a la cobertura, relevancia y focalización de los objetivos de la evaluación de los programas de postgrado constituye una seria limitación que condiciona los resultados que se obtienen.

c) *Falta de definición clara de las unidades de análisis a utilizar*

Las unidades de análisis hacen referencia a los elementos que constituyen los focos primarios de interés para el estudio, de los cuales se obtiene la información requerida: estudiantes o docentes, aulas, asignaturas o programas. Es de suma importancia definir los más precisamente posible todos estos aspectos, definiciones que generalmente carecen del rigor esperado.

d) *Falta de claridad acerca de las fuentes y tipos de información a utilizar*

La mayor o menor claridad de los tipos de información requeridos depende a su vez de la precisión con que se delimite el objeto a evaluar y se identifiquen las personas y grupos interesados, así como de la complejidad y alcance de los interrogantes a responder.

e) *Carencia de instrumentos rigurosamente elaborados*

Este aspecto es quizás el que presenta las mayores dificultades conceptuales

revista española de pedagogía
año LXI, n.º 224, enero-abril 2003, 61-76

y técnicas en las evaluaciones que se realizan en el continente latinoamericano, ya que no existen instrumentos validados en contextos institucionales específicos. De este modo, generalmente se recurre a la práctica de utilizar instrumentos elaborados con propósitos diferentes o construidos sin el rigor técnico necesario.

f) *Utilización incompleta o inadecuada de la información obtenida*

Gran parte de los datos que se procesan en las etapas finales de los estudios evaluativos provienen de las discusiones y opiniones de quienes participan, acerca de los problemas de carácter general que afectan al sistema de postgrado en su totalidad, pero no de aspectos específicos técnicamente delimitados, lo cual restringe en alto grado la solución de los problemas y la superación de dificultades académico-administrativas relacionadas con éstos.

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

4. La evaluación de la Educación de Postgrado en España

En los últimos años se ha generado en nuestro país una «cultura evaluativa» en el interior de las instituciones universitarias. Sin embargo, esta concienciación generalizada de la necesidad de evaluar la calidad no se ha extendido aún a la formación de postgrado. Si en algunas universidades españolas el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad*, aprobado por el gobierno en diciembre de 1995 a propuesta del Consejo de Universidades (Bricall, 2000), puede incluir la evaluación de los estudios de doctorado, en casi ninguna se ha pensado en llevar a cabo una evaluación de los títulos propios que se ofertan (masters, especialistas, expertos, etc.). En los momentos actuales, la prioridad de las universidades es la evaluación de todas las titulaciones que imparten (licenciaturas y diplomaturas) en los límites de tiempo establecidos.

En este sentido, en el Real Decreto de 1 de diciembre de 1995 que establece el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, no se incluye nada en relación a la evaluación de los estudios de postgrado universitarios, pudiéndose leer en éste que el contenido de los proyectos se centrará en la enseñanza, la investigación y la gestión de una titulación o conjunto de titulaciones del mismo campo científico en una o varias universidades. No obstante, esta normativa queda derogada por el Real Decreto de 20 de abril de 2001, en el que se establece el II Plan de Calidad. Si leemos con detenimiento los objetivos de ambos planes, podremos comprobar que en el segundo, el número de éstos se ha incrementado. Así, en este segundo proyecto se establece un nuevo objetivo: «*establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académi-*

cos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado» (II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, 2001).

Aún así, todavía queda mucho camino por recorrer; tanto por parte de la Administración como de los investigadores del sistema universitario, el nivel de Tercer Ciclo (doctorados y títulos propios) ha sido prácticamente ignorado en comparación con el interés recibido por los estudios de formación inicial. Dada la situación actual, algunos investigadores entienden que urge la necesidad de evaluar la calidad de los estudios de postgrado en España, necesidad que queda argumentada por las siguientes razones (Contreras, 1996):

- Los títulos propios universitarios se diferencian claramente de las licenciaturas y diplomaturas, ya que son titulaciones propias de cada universidad.
- La gran proliferación de este tipo de estudios en nuestro país en los últimos años.
- Las expectativas sociales y profesionales de los alumnos y sus familias, en muchas ocasiones no responden a la realidad de la oferta.
- Los cursos de especialista, experto y máster se distinguen, entre otras cosas, por el elevado coste que supone para el alumno.
- En muchos casos, es posible convalidar los estudios de postgrado por créditos de doctorado, lo que requiere unas garantías mínimas de la calidad de los mencionados cursos.

4.1. Revisión de estudios evaluativos españoles centrados en el nivel de postgrado

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

A) Modelo de evaluación de masters y postgrados de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

La división de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona plantea y lleva a la práctica un modelo de evaluación que trata de responder a las necesidades propias de sus programas de formación postuniversitaria (masters y postgrados). No obstante, matizan que este modelo puede ser aplicable a cualquier otra división de esta universidad, realizando las modificaciones oportunas (Cabrera, 1998). El concepto de «evaluación de calidad» del que parten los autores del modelo se basa en la determinación de las necesidades de los demandantes, en el diseño de currículums apropiados, la optimización de los recursos existentes, el conocimiento del grado de satisfacción de los usuarios, la valoración de la repercusión laboral de estos

cursos, para, finalmente, establecer unos estándares aceptables y presentar propuestas de máxima calidad para la aprobación o continuidad de un curso determinado.

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

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

ÁREAS DE EVALUACIÓN

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

FUENTES DE INFORMACIÓN

En el modelo de evaluación propuesto se consideran básicas para la recogida de información las siguientes fuentes:

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

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Diversos son los instrumentos de recogida de datos que se proponen en este modelo:

a) *Evaluación de propuestas de masters y postgrados.*
b) *Cuestionario de evaluación de asignaturas/módulos.*
c) *Cuestionario de evaluación global del programa.*
d) *Sesión de evaluación con el alumnado,* mediante la que se obtiene una información más descriptiva y cualitativa.
e) *Autoinforme de evaluación del profesorado.*
f) *Cuestionario de evaluación postprograma,* que tiene la finalidad de conocer el valor del máster o postgrado en el mundo profesional.
g) *Sesión de revisión del programa.* Se trata de una reunión de tra-

bajo con los representantes de las personas directa e indirectamente implicadas en el programa.

h) *Informe de la dirección.*

B) Modelo de evaluación de los postgrados de la Universidad de Valencia

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

OBJETO DE EVALUACIÓN

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

FINALIDAD

La evaluación de los programas de postgrado tiene una doble finalidad:

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

MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

La recogida de información se lleva a cabo en un solo momento: transcurrido el 80% de la duración del programa.

FUENTES DE INFORMACIÓN

La información a recoger proviene de los siguientes colectivos:

— Opiniones de los estudiantes como indicadores de satisfacción (aspectos de organización y desarrollo del programa).
— Opiniones de los coordinadores (gestión del programa).
— Opiniones del personal de Administración y Servicios.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se basa en la administración de cuestionarios a los estudiantes, a los coordinadores de los programas y al personal de Administración y Servicios.

ETAPAS DE LA EVALUACIÓN

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

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

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

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

Ambos modelos de evaluación presentados están en consonancia con los planteamientos actuales de nuestro país en materia de evaluación de programas, encuadrados dentro de perspectivas que asumen y apoyan la doble finalidad formativa y sumativa de los procesos evaluativos; estas características les permiten diferenciarse de los modelos tradicionales, cuyos únicos objetivos se dirigían a la determinación de la efectividad de los programas para tomar decisiones a nivel administrativo. De esta forma, los modelos aquí presentados responden a estos planteamientos, combinando diferentes tipos de evaluación (externa e interna), haciendo partícipes en los procesos evaluativos a todos los implicados en los programas, utilizando procedimientos de recogida de datos que recopilan información de diferente naturaleza (cuantitativa y cualitativa) y de distintas fuentes. Así mismo, cuentan con la colaboración de profesionales que aportan su experiencia y un punto de vista objetivo que ayude a una toma de decisiones razonada y fundamentada.

Dirección de la autora: M.ª Ángeles López Romero. C/ Áncora, n.º 6, 3.º A. Sevilla-41010. e-mail: marianlr@terra.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.XI.2002

Bibliografía

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

BRICALL, J. M. (2000) *Informe Universidad 2000.* Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

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

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

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

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

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

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

FINISH HIGHER EDUCATION EVALUATION COUNCIL (20-10-01). *Accreditation of Professional Courses.* http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/accreditation.html.

HÄMÄLÄINENE, K. ET AL. (2001) *Institutional Evaluations in Europe* (Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education).

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE POSTGRADOS (CONAP) (26-07-01).

Normas y procedimientos para la acreditación de programas de postgrado. http:conicyt.cl/acreditacion/doct-acredit.html.

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

MURPHY, P., Y GERST, J. (1996) Assessment of student learning in graduate programs, *Annual Forum of the Association of Institutional Research*. Albuquerque, NM, May 8, 1996. ED 409 765.

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

RAMOS SERPA, G ET AL. (1999) Concepciones y experiencias en la evaluacion de las instituciones de educacion superiores: Los casos de Cuba y Chile, *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, pp. 49-64.

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

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

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

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

Resumen:
La evaluación de los estudios de postgrado

Este artículo examina la práctica de la evaluación de los estudios de postgrado (títulos Máster, fundamentalmente), en diferentes países del mundo con características políticas, sociales y económicas distintas. Se describen las metodologías evaluativas empleadas, los objetivos que guían su acción, las técnicas más destacadas y algunos de los resultados más significativos hallados en la revisión de un conjunto de estudios que tienen como finalidad evaluar programas de postgrado universitarios en EE.UU., países latinoamericanos, Europa y, especialmente, en España. Asimismo, se presentan los aspectos positivos y las deficiencias de los diferentes modelos de evaluación que se exponen, como también las discrepancias existentes en la práctica evaluativa de estos países.

Descriptores: Estudios de Postgrado, Programas Máster, Evaluación de Programas, Acreditación, Metodologías de Evaluación.

Summary:
Evaluation of postgraduate programs

This article examines the evaluation procedures of postgraduate programs in a number of different countries with different political, social and economic characteristics. Four sections discuss the main goals pursued and the most frequent evaluation methodologies that have been found through the review of several researches whose main aim is to assess university postgraduate programs offered at U.S.A., Latinoamerican countries, Europe and, especially in Spain. Strengths and weaknesses of these evaluation systems are provided, and also when these procedures were initiated. We pay a careful separate attention to practice-oriented master programs because of their differences from traditional masters and doctoral programs.

Key Words: Postgraduate Programs, Master Programs, Program Evaluation, Accreditation, Evaluation Methodologies.