



Opción

ISSN: 1012-1587

opcion@apolo.ciens.luz.ve

Universidad del Zulia

Venezuela

Pérez Curiel, Concha; Limón Naharro, Pilar  
Posgrados: análisis de la calidad formativa y proyección laboral  
Opción, vol. 32, núm. 10, 2016, pp. 430-449  
Universidad del Zulia  
Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048901024>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Posgrados: análisis de la calidad formativa y proyección laboral

*Concha Pérez Curiel y Pilar Limón Naharro*

*Universidad de Sevilla, España*

*cperez1@us.es; pilar.limon.ext@juntadeandalucia.es*

## Resumen

La vorágine de másteres universitarios necesita de una reflexión. Objetivos del proyecto son conocer el producto, comparar sus contenidos y proponer alternativas de interconexión entre la universidad, la empresa y la sociedad. La metodología parte del análisis de la legislación del actual Espacio Europeo de Educación Superior y del Sistema de Garantía de Calidad de los Títulos. Los resultados describen fortalezas como el currículum docente e investigador del profesorado frente a barreras como la escasa participación de profesionales externos, de convenios institucionales y de transferencia al sector público.

**Palabras clave:** Posgrado, Especialización, Calidad, Empleabilidad, Espacio Europeo de Educación Superior.

## Postgraduate Studies: Analysis of the Training Quality and Job Projection

### Abstract

The whirlpool of university masters needs a reflexion. Main purposes of this project are to know the product, compare its contents and propose alternative connections among university, companies and the society. We start from a mixed methodology about the study of milestones that make up the European Higher Education Area and the Quali-

fication Quality Assurance System. The results show strengths such as the teacher and researcher CV face; barriers such as a lack of recruitment of specialist teachers who certify performing business outside of academia, or the absence of cooperation agreements with institutions and knowledge transfer to the public sector.

**Keywords:** Postgraduate, Specialization, Quality, Employability, European Higher Education Area.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de Posgrado requieren una revisión de urgencia. Urge hablar de calidad, especialización y proyección laboral. Urge analizar los formatos internacionales. Y sobre todo, urge reflexionar sobre los modelos actuales y la responsabilidad formativa institucional ante la demanda del mercado.

Tres más Dos o Cuatro más Uno<sup>1</sup> ha sido en el ámbito español la combinación más escuchada en los últimos meses desde el anuncio institucional de cambios en la política universitaria de Grado y Máster. Más allá de la duración, el análisis de la oferta de Posgrado evidencia la homogeneización en la que incurrir y la falta de rigor y, a veces, de honestidad, con promesas y expectativas incapaces de cumplir.

En el análisis de másteres en el ámbito de la Comunicación hay que diferenciar entre ámbito público (oficiales y títulos propios) y el ámbito privado. La hipótesis inicial destaca la apuesta por el academicismo y la investigación teórica del Máster oficial frente a la proyección práctica que ofrecen los títulos propios con objetivos de emprendimiento y empleabilidad. Los segundos pueden representar un balón de oxígeno en cuanto a la formación profesional del alumnado. Se trata de un formato que permite la incorporación de un porcentaje relevante de expertos procedentes de la propia industria y el acercamiento a la realidad del mercado.

Una combinación adecuada de ambas propuestas podría responder a la demanda del alumnado y también un acercamiento a los modelos de Posgrado internacionales.

Por otro lado y unido a la hipótesis anterior se propone un replanteamiento de los contenidos y del perfil del profesorado especialista en la materia. La evaluación de la calidad de la docencia arroja unos resultados en el EEES que deben ser también objeto de estudio.

La radiografía inicial muestra una balanza desequilibrada en lo que respecta al perfil del profesorado de másteres. La falta de profesionales especializados y la importancia de las estrategias de comunicación en el éxito empresarial es un hecho. Como contrapartida, una plantilla de profesorado universitario procedente de áreas científicas no vinculadas a la temática del Máster copan la mayor representación.

A las debilidades manifiestas se suma una oferta de Prácticas que no cierra convenios con empresas y sectores vinculados temáticamente al Máster y no se promociona una dinámica de comunicación directa para conocer la demanda real de las mismas. Las prácticas externas representan una de las modalidades preferentes de formación y acreditación de las competencias profesionales en las titulaciones de postgrado. Si bien contamos ya con antecedentes en algunas titulaciones, fundamentalmente de prácticum, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, requiere de un nuevo diseño de esta formación práctica, basada en la adquisición de competencias.

El prácticum en los másteres suele considerarse un elemento fundamental para garantizar la calidad de los estudios de Posgrado (Tello, 2007), en la medida en la que ofrece un espacio para que los estudiantes simulen la práctica de su profesión y hagan uso de los conocimientos teóricos adquiridos (Schön, 1998).

La investigación sobre el prácticum se ha centrado en aspectos como las buenas prácticas (Cid *et al.*, 2007); el papel del tutor (Martínez y Raposo, 2011); la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías a la tutorización (Cebrián, 2011); la estimación de los tiempos empleados por los alumnos en la realización de las distintas actividades formativas (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2011), etc. Sin embargo, también resulta necesario reflexionar y profundizar sobre su evaluación. Con el fin de determinar los aprendizajes que pueden ser alcanzados en los centros de prácticas han de concretarse las tareas y actividades realizadas por los alumnos y es preciso estudiar cómo se relacionan dichos aprendizajes con el desarrollo de las distintas competencias para así poder valorar adecuadamente su grado de adquisición por parte de los futuros profesores. (Alonso Cortés, M.D y López Aguado, M., 2011).

El propósito de vincular la universidad con el ámbito de la empresa, desarrollando proyectos que participan en convocatorias de concursos de empresas y centros tecnológicos, tiene el objeto de enseñar a pro-

yectar y afrontar problemáticas del exterior de la universidad, hacer que los alumnos se vinculen de forma continuada y permanente con la problemática económica, social y cultural, que desarrollen la sensibilidad sobre lo público, lo social y vincular el trabajo universitario a la sociedad, como una metodología incluida dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Uno de los últimos retos planteados es cómo ejercer el control de calidad de las prácticas realizadas tanto desde el punto de vista de las empresas, de los alumnos como del profesorado. Las prácticas en ningún caso pueden ser un protocolo para completar un expediente y deben responder a la línea tanto investigadora como profesional del estudiante. Esta coherencia parece de momento complicada cuando los recursos, la gestión y la implicación de las empresas colaboradoras son asignaturas pendientes.

Se antoja imprescindible abrir nuevas vías de diálogo entre las facultades y el mundo empresarial al objeto no sólo de que comprendan los nuevos objetivos de los títulos sino de que se conciencien del nuevo formato, las nuevas periodicidades y su nueva función formativa/docente que va a obligar a que los profesores universitarios entren en sus espacios de trabajo y se coordinen en la evaluación y el mejor desarrollo posible de su labor. Por otra parte, habrá que emprender también una labor de formación del personal docente universitario que va a tener que tutorizar al alumnado. Tutorizar implicará una estrategia de presentación del alumno en la empresa, seguimiento, control de las prácticas y posterior evaluación de las mismas.

La conexión e interrelación de todos los elementos participantes en el diseño, gestión y resultados de las enseñanzas de Posgrado (alumnado, profesorado y empresas) deberían responder al reto de la calidad, el prestigio y la excelencia porque la competencia no deja ser un valor en alza en los mercados internacionales. La evaluación de estos factores requiere de herramientas que midan cuantitativa y cualitativamente cada área y seleccionen un perfil de posgrados suficientemente preparados para la transferencia del conocimiento en favor de la sociedad actual y futura.

El documento marco del sistema de garantía de calidad de los programas oficiales de Posgrado de puede ser una útil herramienta de medición y evaluación del producto. Como constata en su normativa abarca una serie de acciones que van desde la fase de diseño del Título hasta su acreditación por la ANECA y que estarán en consonancia con los criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, elabo-

rados por la Agencia Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA). Aspectos destacados de los mecanismos de supervisión de los másteres oficiales son el perfil formativo, los resultados académicos o la inserción laboral de los egresados.

En un momento en el que el debate sobre el Decreto de Flexibilización del Sistema Universitario Español sigue más vivo que nunca, más allá de las discrepancias sobre la duración de los propios estudios urge hacer una reflexión crítica sobre si los Posgrados están formando de verdad a profesionales cualificados capaces de insertarse en el mercado laboral y crear valor añadido. Para que esto sea posible, los estudios deben configurarse como un todo construido por la universidad con el concurso de empleadores, asociaciones profesionales y con el estudiante como protagonista pero también abriendo las aulas a profesionales en ejercicio y mediante el fomento de la excelencia, la innovación y la mejora continua.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

En nuestras universidades no es ya motivo de discusión si es conveniente o no medir o evaluar la calidad de su docencia, su investigación, su organización y servicios administrativos. De hecho, la evaluación ya se está haciendo en un elevado número de universidades. En todo caso serán objeto de discusión los aspectos concretos de la evaluación y el cómo proceder ante los resultados de la misma. Hace ya muchos años que las sociedades avanzadas, con ánimo de practicar la mejora continua en sus organizaciones, evalúan de forma deliberada, es decir cuantitativamente y de forma rigurosa, con preferencia sobre una evaluación implícita y cualitativa, ya que ésta tiende a crear estados de opinión que poco o nada resuelven. Son muchos los criterios sobre los que puede incidir la evaluación de la calidad en el Posgrado (Máster y Doctorado) y la Universidad no debe ceñirse a muros cerrados sino pensar en la proyección empresarial y social de los titulados. Un avance de interrogantes cuestionan por un lado si el tipo de evaluación sería interna (efectuado por la propia universidad), externa (mediante expertos ajenos a la universidad) o mixta (formados por un Comité quizá de universidades ajenas a la que se está evaluando que asesoren a expertos ajenos a la universidad. Por otro lado, se plantea además qué aspectos y con qué herramientas se debe hacer la evaluación y qué medios deben poner la universidad a disposición del proceso evaluador. Finalmente, es clave conocer

cuáles son los procesos correctivos y preventivos que deben adoptarse y qué beneficios o mejoras producirán estos procesos de evaluación sobre el conjunto del sistema universitario. En todos los casos, en todos los países, a través de la evaluación se pretende: conocer la calidad de las instituciones universitarias y sus puntos débiles y disponer de información objetiva y fiable para usuarios, estudiantes, empresas y sociedad en general, que permitan planes de I+D+i y de Educación Superior.

Desde mediados de los años 80 se han venido publicando estudios de opinión y resultados de intentos de implantación de diferentes sistemas de la calidad, primero conceptualmente, como Aseguramiento de la Calidad (cf. ISO por ejemplo) y después acercándose a la gestión de sistemas de Calidad Total (EFQM, entre otros). En los últimos 25 años la sociedad ha venido enfrentándose a una coyuntura muy inestable debido a rápidos cambios en su propio seno, en la política y en los procesos internos. Ofrecer servicio de calidad en un ambiente turbulento es un trabajo difícil, especialmente para una universidad. Como resultado de las transformaciones internas y externas surge la cuestión del cumplimiento de las expectativas de los clientes. En nuestras Universidades no es ya motivo de debate la conveniencia de medir o evaluar la calidad de su docencia, su investigación y su organización y servicios administrativos. Serían en todo caso, los aspectos concretos de la evaluación los que deben ser motivo de la discusión y análisis. La evaluación de las instituciones universitarias es una práctica habitual en los países de nuestro entorno europeo y tiene larga tradición en los países de cultura sajona, cada uno por razones que pueden ser diferentes. En la Unión Europea uno de los intereses que motivan la calidad es la necesidad de gestionar más eficientemente el gasto social, y de permitir una valoración de la calidad de los títulos. A diferencia de las evaluaciones individuales de la actividad docente e investigadora de los profesores, no existía hasta 1995 una legislación explícita sobre evaluación institucional de las universidades. La necesidad de la evaluación de la calidad universitaria en España se plantea como consecuencia de la profunda transformación de la enseñanza superior ocurrida en los últimos 30 años. La demanda masiva, en términos cuantitativos, de estudios universitarios y el interés social que adquieren las actividades de I+D, a las que se concede un alto valor estratégico, son dos características esenciales del sistema universitario en el momento en que se crean los programas de evaluación. (Valea, A. *et al.*, 2011).

Según Buela-Casal y Castro (2011, 2011), desde la implantación del EEES existe un gran interés en evaluar la calidad de la Educación Superior y la producción científica con el fin de poder comparar la investigación española con la de otros países. Por ello, hay constancia de estudios recientes sobre la productividad en investigación en España (Buela *et al.*, 2010); (Buela *et al.*, 2011), sobre índices que miden su calidad (Buela *et al.*, 2011); (Buela-Casal y Zych, 2012) o su relación con la financiación por parte del Estado (Buela-Casal *et al.*, 2010); (Buela-Casal *et al.*, 2012).

Como apuntaba M.A. Quintanilla (1996) los objetivos prioritarios en la década de los 70-80 han sido superados y las prioridades actuales son otras. Aquellos objetivos eran la democratización y autonomía de las universidades y su gobierno, la modernización de las mismas y su inserción en el entorno social, así como el desarrollo de las actividades de investigación. Hoy estos objetivos se dirigen hacia la efectividad, operatividad y responsabilidad social de las universidades. Cuando más del 65% de la producción científica se produce en los departamentos universitarios la discusión no es hacer o no investigación, pues ya se hace, sino que ésta sea de calidad y las preocupaciones deben orientarse hacia cómo efectuar las inversiones, los programas y planes de avance científico y desarrollo tecnológico en cooperación con los agentes socioeconómicos. Es decir, el objetivo no es la extensión de la universidad sino la calidad universitaria.

Hasta hace algunos años, la calidad en la Educación Superior se entendía únicamente como producción científica en las universidades y se medía por el número de publicaciones y su repercusión (Abadal y Rius, 2006); (Buela-Casal, 2003); (Buela-Casal *et al.*, 2004); (Cangas, Fuentes y Gázquez, 2006); (Garfield, 2003) o por el número de tesis doctorales dirigidas en ellas (Agudelo *et al.*, 2003); (Moyano, Delgado y Buela-Casal, 2006). Pero actualmente, al hablar de la calidad se hace referencia a un concepto mucho más amplio, que abarca a alumnos, profesores, programas e instituciones y en el que se plantean varios desafíos a los que las universidades deben responder en este nuevo contexto competitivo (Buela-Casal, 2005c; Buela-Casal, 2005a; Buela-Casal, 2005d; Paganí *et al.*, 2006). Además, la relevancia de la evaluación de la calidad está llegando a otros ámbitos, como el del trabajo y las organizaciones, con nuevos procedimientos y medidas para evaluar el desempeño de trabajadores e instituciones.



## **2.1. La formación especializada como credencial de calidad**

La postmodernidad demanda profesionales especializados con un elevado nivel cultural, científico y técnico al que las enseñanzas universitarias tienen el reto de ofrecer respuestas. Para ello, los estudios oficiales de Posgrado asumen como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora y su preparación para el mercado laboral.

La institución universitaria debe pues proporcionar a la sociedad profesionales con una sólida formación, creativos y capaces de explotar y dirigir los dispositivos del sistema socioeconómico. A pesar de todo, la Universidad no ha de limitarse meramente a servir a la sociedad proporcionando profesionales cualificados, sino que tiene a su vez la función fundamental de ser referente en el crecimiento y desarrollo cultural y tecnológico. (Pérez Curiel, 2011).

La especialización debe configurarse como un proceso coral construido por la universidad con el concurso de empleadores, asociaciones profesionales y con el estudiante como protagonista.

La especialización significa hoy, tal y como afirmara Sanmartí (2003:8), “dar respuesta a los retos informativos planteados por la sociedad” y, por tanto, formar profesionales capaces de tender puentes y de hacer inteligible la información política e institucional para acercarla a la ciudadanía. Pero también, siguiendo a Amparo Tuñón significa “capacitar a expertos que amplíen el concepto de actualidad periodística, que aumenten su credibilidad y que contribuyan a mejorar la calidad de la información periodística”. (2000:135).

En definitiva, la especialización supone formar a profesionales con la suficiente solvencia teórico-práctica no solo para desenvolverse sin dificultad en cualquier ámbito de la comunicación institucional (gabinete, asesoría o medio de comunicación), sino también para crear valor añadido, diferenciarse e innovar. En palabras de Esteve:

Se trata de crear una red de aprendizaje que cubra todas las necesidades intelectuales y profesionales de la sociedad en una constante adaptación simbiótica entre universidad y sociedad y en un continuum tecnológico-cognitivo (1999:93)

De ahí que los objetivos formativos de los estudios de Posgrado deban ser más específicos que los de Grado y asumir una mayor profundi-

zación intelectual para formar tanto investigadores como especialistas con una formación profesional avanzada.

En el contexto universitario español es de reconocer que los mayores esfuerzos hasta ahora se han centrado en las competencias de los estudios de Grado y han sido en menor medida consideradas las de los estudios de Máster y Doctorado. Una de las asignaturas pendientes en este nuevo sistema enseñanzas-aprendizaje es la diferenciación dentro de la gradación de las competencias de cada uno de los tres tipos de egresados del sistema universitario. De acuerdo al R.D. deberán garantizarse como mínimo las siguientes competencias básicas de los egresados de Máster:

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos relacionados con su área de estudio.
- Que sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad social.
- Que sepan comunicar sus conclusiones a públicos especializados y no especializados.
- Que posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar sus estudios de forma autónoma.
- Las competencias básicas que se establecen para los egresados de doctorado son:
- Que los doctorandos dominen los métodos de investigación con seriedad académica.
- Que hayan realizado una publicación a nivel nacional e internacional a través de una investigación original.
- Que sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Que sepan transferir el conocimiento a la sociedad.
- Que se les suponga capaces de fomentar el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

Unas competencias que definen un Posgrado con Certificación de Calidad.

## **2.2. La convergencia internacional del Posgrado**

No sólo se pretende conseguir que la Educación Superior en Europa sea competitiva, también se debe impulsar la investigación y para ello se creó en 2001 el Espacio Europeo de Investigación (EEI), estrategia presentada en el Consejo Europeo de Lisboa (2000). En relación al nivel de Posgrado, los países europeos han realizado esfuerzos para mejorar los programas a través de sucesivas reuniones. A partir del comunicado de Berlín se incluye el nivel de Doctorado como tercer ciclo y la investigación es considerada como un pilar fundamental en la educación superior. En 2005, se celebró un seminario en Salzburgo (European University Association [EUA], 2010a) donde se propusieron una serie de recomendaciones para los programas de Doctorado relacionadas con la importancia de la originalidad de la investigación, el estatus de los doctorandos, la duración de los estudios, la movilidad y la financiación entre otros aspectos.

También tuvo lugar una reunión en Glasgow en la que se declaró que los programas de postgrado pueden satisfacer las necesidades del mercado laboral a través del desarrollo de competencias y capacidades transferibles (EUA, 2005b). Por tanto, los países europeos deben centrarse en mejorar la calidad de los programas y de esta forma contribuir a una economía basada en el conocimiento, ya que, según Luzón, Sevilla y Torres (2008), la actualización de éste forma parte de un nuevo modelo de producción y es una exigencia en las sociedades avanzadas.

Según la EUA (2005a), las limitaciones de los programas de postgrado en el EEES son la larga duración de los estudios, las altas tasas de abandono, la falta de transparencia en la selección y admisión de estudiantes, y la financiación de la educación doctoral. En relación a esto, se puede resaltar que en la legislación de países como EEUU o el Reino Unido y otros países del EEES se refleja que la admisión de estudiantes es altamente selectiva, en la que éstos realizan exámenes de acceso tanto de conocimientos previos como de lengua inglesa a estudiantes extranjeros, entrevistas o la exigencia de cartas de recomendación.

Además, un currículum reconocido y un buen expediente académico son elementos muy valorados.

En otros países europeos como Eslovenia, Estonia, Liechtenstein o Luxemburgo, la selección no es tan estricta. Según Eckel y King (2004), las instituciones norte-americanas compiten por atraer estudiantes con mucho

talento, lo que hace que centren esfuerzos en mejorar la calidad de las instituciones, así como en satisfacer las necesidades de los alumnos.

Los posgrados en cooperación con universidades de otros países son esenciales para que éstos tengan una mejor formación y adquieran más competencias, lo que contribuye a reforzar el modelo de economía basado en el conocimiento. Según los resultados obtenidos, en todos los países europeos se ofertan becas, tanto para gastos de matrícula como para financiar los estudios completos, pero existe un amplio debate respecto a la consideración de los doctorandos como estudiantes o como investigadores con un empleo en la universidad.

No obstante, en muchos países del EEES se proporcionan becas de investigación, pero el futuro doctor sigue manteniendo el estatus de estudiante.

Por el contrario, en EEUU, país donde el número de años para hacer el Doctorado es superior al propuesto por el EEES, son considerados jóvenes investigadores y esto representa una motivación que puede reducir el número de abandonos. Por tanto, una mayor inversión del Estado en la educación superior y, en concreto, en los estudiantes de postgrado sería muy positiva para contribuir en la calidad de las investigaciones.

En España se han realizado múltiples estudios entre los que destaca el presentado por los doctores Ariza, Quevedo-Blasco Bermúdez y Buela-Casal (2012) que se centró en conocer la opinión de los coordinadores de los programas de Doctorado a los que se le otorgó la Mención de Calidad en la última convocatoria de 2008, con el objetivo de analizar los aspectos positivos y negativos de los programas implantados y comprobar la valoración que dan a los nuevos criterios para conceder la actual Mención hacia la Excelencia.<sup>2</sup> Las variables analizadas a partir de un cuestionario online dirigido a los coordinadores y directores de los programas de Doctorado fueron: a) información personal y profesional del profesorado, b) información general del programa de Doctorado, c) características del profesorado, la coordinación y los recursos, d) información del Máster y del Doctorado, e) características del alumnado, f) aspectos relacionados con la normativa, g) comentarios y sugerencias.

Los resultados apuntaban entre otras cuestiones a marcas de calidad como “el carácter interuniversitario del Doctorado” con lo que se fomenta la colaboración científica y evita un mal muy extendido en la universidad española que es la atomización y la dispersión de esfuerzos, la apuesta por la multiculturalidad en las aulas (alumnado extranjero), el

aumento de financiación de las ayudas estatales para estos programas o los criterios más valorados por los coordinadores (según evaluación de ANECA) que fueron la realización de proyectos de investigación, seguido de las publicaciones de tesis, las tesis dirigidas y los artículos publicados en la WoS. El criterio menos valorado por los coordinadores para la concesión de la Mención hacia la Excelencia es el número de sexenios.

El estudio concluye con la relación de deficiencias del sistema como la poca recompensa respecto al trabajo realizado por los coordinadores, una financiación insuficiente, además de los continuos cambios legislativos. Se exige pues una revisión de cara a mantener y mejorar la calificación de excelencia, una distinción que no sólo significa obtener un reconocimiento a nivel nacional, sino que constituye un referente a nivel internacional, tanto por el rendimiento en investigación como por la calidad de los resultados.

### **3. METODOLOGÍA**

Para nuestro análisis partimos de una metodología mixta que ha incluido el estudio de los textos e hitos legislativos que configuran el Espacio Europeo de Educación Superior y de los documentos del Sistema de Garantía de Calidad del Título (SGCT). Asimismo, incorporamos, para algunos de los másteres, la observación participante (desde la triple perspectiva: empleador, profesor y estudiante) y conversaciones informales con el alumnado y profesorado.

La oferta de Posgrado Oficial de la Universidad Pública Andaluza asciende a 895 títulos, de los que un total de 21 se refieren a la Comunicación en alguna de sus ramas (Ingeniería e Informática, Humanidades, Lingüística, Idiomas y Comunicación Social o Pública). De esta veintena de Máster, tan solo siete están en activo y aluden a estudios en Comunicación Social. En estos últimos, se centra nuestra investigación.

La muestra analiza, así pues, los siete títulos en activo de carácter oficial en Comunicación Social que hay en Andalucía. Entre ellos están representadas las universidades de Almería, Cádiz, Granada, Huelva, Málaga, Sevilla, Pablo de Olavide y la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). A continuación ofrecemos el detalle de los mismos:

- Máster Universitario en Comunicación Social por la Universidad de Almería (4312320).
- Máster Universitario en Gestión Estratégica e Innovación en Comunicación (4311028). Impartido por las Universidades de Cádiz y Málaga.
- Máster Universitario en Información y Comunicación Científica por la Universidad de Granada (4312267).
- Máster Universitario en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía (4312653).
- Máster Universitario en Investigación en Comunicación Periodística (4312392). Universidad de Málaga.
- Máster Universitario en Comunicación Institucional y Política por la Universidad de Sevilla (4312865).
- Máster Universitario en Comunicación y Cultura (4311176).

Realizamos el estudio de cada título en base a una ficha de análisis con 41 indicadores de especialización divididos en seis bloques de contenido:

- Bloque 1. Descripción básica del título. Referido a datos básicos como: el código de los estudios, la rama del conocimiento a la que se adscribe, la habilitación o no para profesión regulada, el número de créditos y el reparto de los mismos, las fechas de verificación e implantación o el tipo de enseñanza (presencial o semipresencial), entre otras cuestiones. Tales datos nos sirven para describir la tipología de la oferta de máster.
- Bloque 2. Criterios de admisión e información sobre el alumnado. La especialización comienza con la selección del alumno. De ahí la importancia de determinar las condiciones de acceso a los títulos ya que, en cierto modo, evidencia su capacidad para atraer talento gracias a su calidad. Así, establecimos indicadores sobre los requisitos de acceso (titulación, expediente, entrevistas, cartas de motivación, exámenes...), el perfil del alumnado, la existencia de alumnos extranjeros, la movilidad o el número de plazas.
- Bloque 3. Cuerpo docente. El perfil del profesorado, como ha quedado expuesto con anterioridad, es parte fundamental sobre la que descansa la edificación de la especialización. De este modo, recogimos información relativa al número de profesores doctores, el porcentaje

de docentes externos provenientes del sector profesional de la Comunicación o su participación en proyectos de innovación.

- Bloque 4. Plan de estudios. Contenidos. En este bloque analizamos cuestiones como el itinerario o enfoque (investigador o profesional), el número módulos y asignaturas, las metodologías docentes, los materiales, etc.
- Bloque 5. Herramientas para la empleabilidad. Según el EEES la oferta de Posgrado debe fomentar la incorporación de los egresados en el mercado laboral. De ahí que el uso de procesos y herramientas para conseguirlo ocupe o deba dominar un lugar preferente en los estudios. En este caso, analizamos la existencia o no de formación en autoempleo y/o emprendimiento, la firma de convenios con instituciones públicas y privadas o la oferta de proyectos específicos de inserción laboral.
- Bloque 6. Calidad, innovación y excelencia. El último apartado se refiere fundamentalmente a indicadores de calidad como menciones de excelencia, tasa de graduación, tasa de abandono o inserción laboral, entre otros.

Con esta ficha obtuvimos una radiografía cuyo análisis arrojan los datos expuestos en el apartado 4.

#### **4. ANÁLISIS**

Conviene destacar que, pese a que la norma indica que los documentos del Sistema de Garantía de Calidad deben ser públicos, no todos los títulos analizados poseen a disposición del público la información sobre los Informes de Autosegimiento o lo que es más notorio, los indicadores CURSA (Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y Acreditación), imprescindibles para que los alumnos puedan decidir de manera informada el acceso o no a los estudios. Es el caso de las Universidades de Almería, Cádiz y Granada. Para la obtención de la información se cursaron distintas solicitudes de información sobre los mismos y solo se obtuvo respuesta de la Universidad de Granada que facilitó una dirección en la que había un listado de documentos cuyo contenido estaba en blanco a excepción de la frase “sustituir por...”. Los datos de las universidades gaditana y malagueña fueron recopilados, finalmente, a través de los informes genéricos de las unidades de calidad universitaria. Frente a ello resalta la completa información difundida de ma-

nera pública, vía web, por la Universidad de Sevilla, Pablo de Olavide y la Universidad Internacional de Andalucía.

En cuanto a los resultados, los másteres analizados se adscriben fundamentalmente a la rama en Ciencias Sociales y Jurídicas. Los estudios tienen con carácter general una media de 60 créditos. Más de la mitad (57,1%) de las titulaciones son presenciales, mientras que el resto son semipresenciales. Del total, tanto solo un 42,8% dispone de prácticas pese a que mayoritariamente responden al doble itinerario investigador y profesional.

Verificados entre los años 2009 y 2010, la mayoría de los títulos se implantaron durante el curso 2010 y 2011, y ofertan entre sus salidas el ejercicio profesional en gabinetes de comunicación, asesorías, empresas periodísticas y culturales, etc.

El número de plazas disponibles oscila entre las 30 y las 60 y, salvo excepciones, no suelen cubrirse totalmente. Respecto a los criterios de admisión, las titulaciones en alguna de las ramas de las Ciencias de la Información y/o las Humanidades se posicionan como la vía preferente de acceso. No obstante, salvo exceso de demanda, no existe una selección de perfiles. En caso de que exista exceso de cupo, priman el expediente académico (entre un 50% y un 70%) y el currículum (con un 20-30%). Solo en el caso del Máster Universitario en Gestión Estratégica e Innovación en Comunicación se añade también una entrevista con los solicitantes.

La movilidad es un indicador a mejorar en casi todos los ítems analizados (salvo en el Máster en Comunicación Institucional y Política de la Universidad de Sevilla).

En cuanto al cuerpo docente, la nómina de profesores oscila entre los 17 y los 40, fundamentalmente varones frente a las mujeres que no alcanza el 40% de las plantillas. Más del 98% son doctores con una amplia experiencia docente e investigadora. De media, la participación de profesionales de la comunicación en ejercicio ajenos a la universidad se sitúa en un 8% aunque en la mitad de los casos no alcanza el 2%, y solo en algunos títulos como el Máster Universitario en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía, el Máster Universitario en Información y Comunicación Científica por la Universidad de Granada o el Máster en Comunicación y Cultura de la Universidad de Sevilla, supera el 25% y el 13%, respectivamente, del total de docentes.



Los planes de estudio, con un carácter eminentemente academicista, cuentan con una media de 5 módulos y 14 asignaturas. Las clases magistrales son la metodología docente más usada, acompañada de debates en el aula y la resolución de casos prácticos. Las nuevas tecnologías forman parte natural de las herramientas de todos los títulos. Sorprende, pese al carácter investigador, la falta, salvo excepciones, de formación en investigación y metodologías.

De otra parte, el fomento del autoempleo y el emprendimiento son la asignatura pendiente que más se repite en los Informes de autoseguimiento y de la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA). Respecto a las prácticas, más de la mitad (57%) de los Máster mantiene convenios con instituciones públicas y privadas aunque, una vez más, es el punto a mejorar señalado en la mayoría de los documentos de calidad. La inserción laboral, siendo una de las metas fundamentales de los estudios de Posgrado, no suele medirse. En los casos en los que sí se hace se sitúa entre el 40% y el 71% frente a los títulos propios y privados que publicitan más del 80%.

Por último, entre los másteres analizados nos encontramos con dos de carácter interuniversitario, uno de los cuales - el Máster Universitario en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía - tiene Mención de Excelencia Universitaria. Respecto a los indicadores CURSA, la tasa de graduación fluctúa entre el 45% y el 85%; y la tasa de abandono lo hace entre el 4% y el 23% con un ligera tendencia al alza. El grado de satisfacción del alumnado con los estudios roza el notable, indicador que baja por debajo del aprobado cuando se trata de las prácticas.

Tras el análisis se confirma la hipótesis de partida que vislumbraba un perfil academicista de los estudios de posgrado frente a una proyección más práctica y en línea con los ejes directores del Espacio Europeo de Educación Superior. De la misma forma, se corrobora la escasa participación de profesorado vinculado al sector profesional, la necesidad de incorporar más prácticas y convenios con instituciones públicas y privadas y, por ende, el fomento de las conexiones y la transferencia entre universidades y empresas.

Para atraer talento es necesario también aumentar los indicadores de calidad de los másteres y endurecer los requisitos de acceso para elevar y fomentar la excelencia. El incremento de la movilidad de alumnos

y profesores debe ser otra de las prioridades, junto a la búsqueda de conexiones con el mundo laboral y la incorporación de becas y mecanismos de financiación alternativos.

Por último, debe mejorarse la transparencia y la difusión de los datos de calidad de los estudios para que los alumnos puedan tomar decisiones de forma informada. La intensificación de la coordinación y de la planificación de las materias es otro de los aspectos a mejorar. Los procedimientos de calidad siendo completos precisan de una mayor dedicación y compromiso por parte de los responsables y coordinadores de las titulaciones, así como de los docentes.

## 5. CONCLUSIONES

La especialización, la proyección laboral y la calidad de los másteres es una construcción plural que debe edificarse con el liderazgo de la Universidad pero con la participación de los empleadores, asociaciones profesionales y con el estudiante como protagonista. Urge abrir las aulas a más profesionales en ejercicio, fomentar la vertiente más práctica de los títulos y trabajar intensamente en el fomento de la excelencia, la innovación y la mejora continua como parte natural de los procesos de construcción del conocimiento en la educación superior.

### Notas

1. Real Decreto 43/2005, de 2 de febrero, por el que se modifica el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.  
En el momento de adaptar los sistemas de educación superior a Bolonia, muchos países adoptaron un modelo flexible por el que las titulaciones de Grado pueden contar con entre 180 y 240 créditos, mientras que las de Máster entre 60 y 120. Así pues, en Europa se dan Grados de 3 y 4 años de duración, y Máster de 1 y 2 años. Frente a esto, España adoptó un modelo más cerrado según el cual, los Grados tenían 240 créditos y el Máster 60. Es decir, una duración de 4 años de Grado y 1 de Máster.
2. La Mención de Calidad era una distinción que reconocía la labor desempeñada por el personal responsable de la coordinación de los programas de Doctorado. A partir de 2011, empieza a concederse la

Mención hacia la Excelencia, un novedoso reconocimiento a estos programas que cuenta con un gran prestigio a nivel internacional. Este nuevo reconocimiento es similar a la Mención de Calidad, pero presenta algunas novedades en cuanto a los criterios estipulados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para la valoración de solicitudes y el período de validez entre otros aspectos.

### Referencias Bibliográficas

- AGUDELO, Diana; BRETÓN, Juana; ORTÍZ, Ginés; POVEDA, Jorge; TEVA, Inmaculada; VALOR, Inmaculada y VICO, Cynthia. 2003. "Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales". *Psicothema*, N° 15: 595- 609. Ed. Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo (España).
- ALONSO, María Dolores y LOPEZ, Mercedes. 2011. "Hacia una evaluación por competencias de la asignatura Practicum". VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior, Ed. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) Santander (España) Disponible en: <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/>. Consultado el 13.08.2015.
- BUELA, Gualberto; BERMÚDEZ, María Paz; SIERRA, Juan Carlos; QUEVEDO, Raúl; GUILLÉN, Alejandro y CASTRO, Ángel. 2010. "Relación de la productividad y eficiencia en investigación con la financiación de las comunidades autónomas españolas". *Psicothema*, N° 22: 924-931. Ed. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo (España).
- BUELA, Gualberto; BERMÚDEZ, María Paz; SIERRA, Juan Carlos; QUEVEDO, Raúl; GUILLÉN, Alejandro y CASTRO, Ángel. 2012. "Productividad y eficiencia en investigación de 2010: relación con la financiación de las comunidades autónomas españolas". *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, N° 17: 35-50. Ed. Universidad de Oviedo (España).
- BUELA, Gualberto; OLIVAS, José Antonio; MUSI, Bertha and ZYCH, Izabela. 2011. "The h index of the presidents of the American Psychological Association (APA) through journal articles included in the Web of Science database". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, N° 11: 95-107. Ed. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Granada (España).
- BUELA CASAL, Gualberto. 2005a. "La evaluación de la calidad en el proceso de convergencia europea." *Revista Mexicana de Psicología*, N° 22: 306-314. Ed. Sociedad Mexicana de Psicología (México).

- BUELA CASAL, Gualberto. 2005c. "El Sistema de Habilitación Nacional: criterios y proceso de evaluación". **Análisis y Modificación de Conducta**, Nº 31: 313-341. Ed. Universidad de Huelva (España).
- BUELA CASAL, Gualberto. 2005d. "Situación actual de la productividad científica de las universidades Españolas". **International Journal of Clinical and Health Psychology**, Nº 5: 175-190. Ed. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Granada (España).
- CANGAS, Adolfo Javier; FUENTES, María del Carmen y GÁZQUEZ, José Jesús. 2006. "Factor de impacto de las publicaciones españolas de Psicología utilizando un amplio rango de revistas fuente". **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, Nº 6: 417-423. Ed. Asociación de Análisis del Comportamiento (AAC), Almería (España).
- CEBRIÁN, Manuel. 2011. "Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso". **Revista de Educación**, Nº 354: 183-208. Ed. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid (España).
- ECKEL, Peter and KING, Jacqueline. 2004. **An Overview on Higher Education in the United States: Diversity, Access, and the role of the Marketplace**. Ed. American Council on Education. Washington (EEUU). Disponible en: <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/An-Overview-of-Higher-Education-in-the-United-States.aspx>. Consultado el 12.08.2015.
- ESTEVE RAMÍREZ, Francisco. 1999. **Comunicación Especializada**. Editorial Tucumán. Madrid (España).
- GARFIELD, Eugene. 2003. "The meaning of the impact factor". **International Journal of Clinical and Health Psychology**, Nº3: 363-369. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Granada (España).
- GUTIÉRREZ, Lourdes y LÓPEZ, Mercedes. 2011. "Relación de los enfoques de aprendizaje con la carga de trabajo percibida por los alumnos en el Practicum". **VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior**, Ed. Universidad de Cantabria, Santander (España). Disponible en: <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/> Consultado el 01.09.2015.
- MARTÍNEZ, Esther y RAPOSO, Manuela. 2011. "Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores", **Revista de Docencia Universitaria**, Vol. 9. Nº 2: 97-118. Ed. Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), Universidad Politécnica de Valencia (España).
- PAGANI, Rafaella; VADILLO, Oscar; BUELA, Gualberto; SIERRA, Juan Carlos; BERMÚDEZ, María Paz; GUTIÉRREZ, Olga; AGUDELO, Diana; BRETÓN, Juana y TEVA, Inmaculada. 2006. **Estudio internacional**

- sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades.** Editorial ACAP. Madrid (España).
- PÉREZ CUIEL, Concha. 2011: “Evaluación de la calidad, un reto para profesores y alumnos”, **VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior**, Ed. Universidad de Santander, Cantabria (España). Disponible en: <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/>. Consultado el 01.09.2015.
- QUINTANILLA GATICA, Mario. 2006. “Didactología y formación docente. El caso de la educación científica frente a los desafíos de una nueva cultura docente y ciudadana”. **Revista de Investigación en Educación**, N°3: 71-94. Ed. Universidad de Vigo, Galicia (España).
- RAPOSO, Manuela; CID, Alfonso; GONZÁLEZ, Mercedes; IGLESIAS, María Lina; MURADÁS, María y ZABALZA Miguel Ángel. 2007. “El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”. **VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.** Ed. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia (España). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/congreso/4385>. Consultado el 03.09.2015.
- SCHÖN, Donald. 1998. **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.** Ed. Paidós Ibérica. Barcelona (España).
- SANMARTÍ, Josep María. 2003. “Periodismo especializado, el nexo entre conocimiento y sociedad”. En DE RAMÓN, Manuel (coord.), **10 lecciones de periodismo especializado.** pp. 7-28. Ed. Fragua. Madrid (España).
- TELLO DÍAZ, Julio. 2007. Del Prácticum en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva Implicaciones en la formación del Psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo. **Tesis Doctoral.** Ed. Universidad de Huelva (España).
- VALEA, Ángel *et al.* 2011. “La evaluación de la calidad universitaria”. **VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior, Santander.** Disponible en: <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/>. Consultado el 12.08.201.