

La reforma de los posgrados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Un modelo para explorar.

The reform of the postgraduate studies under the European Space for Higher Education: a model to explore.

Resumen

En las últimas décadas, los sistemas de educación superior están enfrentando cambios altamente significativos en sus estructuras y en su cultura organizacional. Particularmente en Europa, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en mayo de 1998, impulsa uno de los mayores desafíos en la historia de la universidad moderna.

Desde esta perspectiva, la formación de posgrado constituya una pieza esencial, tanto desde la configuración universitaria en sí como para el desarrollo y la evolución de la sociedad en su conjunto.

El presente artículo pretende sistematizar los principales avances acontecidos en la estructuración de las carreras de posgrado a raíz del EEES. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación teórica que pretende explicar la realidad a partir de técnicas de análisis conceptual de carácter lógico-discursivo. Los objetivos generales del estudio han girado en torno al análisis de las necesidades y tendencias de la formación de posgrado y en los mecanismos para llevar a cabo procesos de diseño curricular, que eleven la calidad de dichos programas desde una perspectiva innovadora.

De los resultados obtenidos a través de la revisión bibliográfica, se infiere que la reforma que se ha planteado a partir de Bolonia ofrece una oportunidad histórica para generar estrategias de intervención innovadoras en la oferta formativa de posgrado, a fin de construir programas sólidos que atraigan y retengan a buenos estudiantes y expertos profesores y que fomenten la colaboración interinstitucional y la movilidad en toda la comunidad académica.

In the last decades, the systems of higher education face highly

significant changes in their structures and in their organizational culture. Particularly in Europe, the development of the European Space for Higher Education (ESHE), initiated in May of 1998, prompts one of the greater challenges in the history of the modern university.

From this perspective, the postgraduate formation constitutes an essential piece from the university configuration in itself as for the development and the evolution of society as a whole.

The present article intends to systematize the main advances that took place in the structure of the postgraduate studies as a result of ESHE. Just for it, theoretical research has been carried out that tries to explain reality from the conceptual analysis techniques of logical-discursive character. The general objectives of the study have rotated around the analysis of the needs and tendencies of the postgraduate formation and in the mechanisms to carry out processes of curriculum design, that elevate the quality of said programs from an innovative perspective.

From the results obtained through the bibliographical review, it is inferred that the reform that has been presented as from Bologna offers a historic opportunity to generate innovative intervention strategies in the postgraduate formative offering, in order to build solid programs that attract and retain good students and expert professors and that they promote the interinstitutional contribution and the mobility in all the academic community.

Palabras clave/ Key words:

- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION
- REFORMA CURRICULAR
CURRICULAR REFORM
- FORMACIÓN DE POSGRADOS
POSTGRADUATE FORMATION
- ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
QUALITY ASSURANCE
- PERFILES DE TITULACIONES

QUALIFICATIONS PROFILES

- **COMPETENCIAS PROFESIONALES**
PROFESSIONAL COMPETENCIES
- **COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL**
INTERINSTITUTIONAL COLLABORATION

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas de educación superior están enfrentando cambios altamente significativos en sus estructuras y en su cultura organizacional. Las universidades siguen siendo una de las grandes fuentes de creación y difusión de conocimientos, pero no cabe duda que los fenómenos de la globalización, las reformas económicas y la evolución que se ha venido sucediendo en las sociedades y en las instituciones, hacen que las mismas se vean en la necesidad de adaptar e innovar sus procesos para adecuarse a las nuevas y siempre cambiantes condiciones del contexto, cumpliendo con sus renovadas misiones y convirtiéndose a su vez, en organizaciones que aprenden de su propio desempeño.

Particularmente en Europa, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en mayo de 1998 cuando los ministros de educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania rubrican en París la [Declaración de la Sorbona](#), impulsa uno de los mayores desafíos en la historia de la universidad moderna. En junio del año siguiente, los ministros de educación de 31 países europeos firmaron así la [Declaración de Bolonia](#), con el fin de establecer el mencionado espacio de convergencia. Cabe mencionar que entre los objetivos estratégicos se destaca la creación de un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones, el establecimiento de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales (grado y posgrado), la adopción de un sistema de créditos compatibles que promueva la movilidad (European Credit Transfer and Accumulation System: ECTS), la promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior (estableciendo criterios y metodologías comparables) y de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y

otras instituciones de educación superior europeas y la implementación de un Suplemento Europeo al Título (SET).

Desde esta perspectiva, la formación de posgrado constituya una pieza esencial, tanto desde la configuración universitaria en sí como para el desarrollo y la evolución de la sociedad en su conjunto.

El presente artículo pretende sistematizar los principales avances acontecidos en la estructuración de las carreras de posgrado en el EEES, dado que el debate acerca de la pertinencia y alcances de esta formación está presente en los actuales eventos de reflexión sobre la gestión académica y los mecanismos para asegurar la calidad de sus propuestas. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación teórica que pretende explicar la realidad a partir de técnicas de análisis conceptual de carácter lógico-discursivo. Los objetivos generales del estudio han girado en torno al análisis de las necesidades y tendencias de la formación de posgrado y en los mecanismos para llevar a cabo procesos de diseño curricular, que eleven la calidad de dichos programas desde una perspectiva innovadora.

Punto de partida

A partir de la **Declaración de Bolonia** (1999), los ministros de educación de los países firmantes han decidido reunirse cada dos años, con la intención de valorar los avances realizados y marcar las pautas para la continuidad en la creación de este espacio. Así, en el **Comunicado de Praga** (2001), se han reafirmado los objetivos establecidos en Bolonia, con especial interés en promover la competitividad del EEES y su atractivo para el resto de países del mundo. El **Comunicado de Berlín** (2003) ha confirmado el importante papel que van a jugar en el futuro las redes y organismos de evaluación de la calidad en el EEES. Posteriormente, un nuevo encuentro de los ministros se ha celebrado en Noruega ha dado lugar al denominado **Comunicado de Bergen** (2005), donde se ha confirmado el compromiso de coordinar las políticas a través del proceso de Bolonia para establecer el EEES en el año 2010 y de ayudar a los nuevos países participantes (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania) a poner en marcha los objetivos del proceso. En el

Comunicado de Londres (2007) se han planteado propuestas de mejora que han girado en torno a los siguientes puntos clave:

- La adaptación de las distintas enseñanzas en un sistema de tres ciclos (grado, máster y doctorado) que sea reconocible y homologable por todos los países del EEES.
- El establecimiento de un marco nacional de cualificaciones, clave para facilitar la transparencia del sistema y la movilidad.
- La implementación de un registro de agencias de calidad europeas.
- El aprendizaje a lo largo de la vida, de forma que permitirá el acceso de los estudiantes a las enseñanzas en cualquier momento de su vida, así como compatibilizar mejor estudios y trabajo.
- La dimensión social de la enseñanza universitaria, en referencia a las políticas de apoyo a los estudiantes como becas y préstamos ligados a renta futura y a la disponibilidad de datos sobre estas iniciativas.

Más allá de las declaraciones emanadas de los encuentros entre ministros, otros documentos orientativos que van definiendo, concretando y dando entidad al EEES son los Informes Trends. Hasta el momento se han publicado cinco informes que se detallan cronológicamente a continuación:

- **Trends in Learning Structures in Higher Education (I).** Proyecto impulsado por la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea y la Asociación de Universidades Europeas con el soporte económico de la Comisión Europea, 1999).
- **Trends in Learning Structures in Higher Education (II).** Informe preparado para las Conferencias de Salamanca y Praga (Guy Haug y Christian Tauch, 2001).
- **Trends in Learning Structures in Higher Education (III).** Informe preparado para la Conferencia de Graz (Sybille Reichert y Christian Tauch, 2003).
- **Trends in European Universities Implementing Bologna (IV).** Informe preparado para la European University Association (Sybille Reichert y Christian Tauch, 2005).
- **Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area.** Informe preparado por la European University Association (David Croiser,

Lewis Purser y Hanne Smidt, 2007).

Asimismo, otro hito importante en la constitución del EEES se ha producido en mayo de 2001 cuando la Comisión Europea puso en marcha un programa piloto denominado **Tuning educational structures in Europe**, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen (Holanda). Dicho proyecto ha utilizado las experiencias acumuladas en los Programas Erasmus y Sócrates, y se ha orientado hacia la definición de competencias genéricas y específicas a cada área temática para los graduados de todos los ciclos. Aún más, el proyecto ha tenido un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente.

En síntesis, el punto central de todas estas acciones gira en torno a la adopción y desarrollo armónico de sistemas fácilmente comparables de titulaciones, que permitan el reconocimiento académico y profesional en toda la Unión Europea para ofrecer una formación competitiva y abierta hacia un mercado de trabajo que supera las fronteras nacionales. Por otra parte, la convergencia y articulación de los sistemas de educación superior también impacta en América Latina, a través de la construcción y consolidación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, y la puesta en marcha de un espacio común entre Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) luego que cuarenta y ocho ministros de educación reunidos en París en noviembre de 2000, firmaran una declaración que persigue impulsar la cooperación en materia de educación superior entre las tres regiones.

Puesta en práctica

La reorganización de las titulaciones, objetivo estratégico del EEES, se presenta a través de una estructura cíclica que considera los perfiles profesionales para la determinación de competencias y contenidos específicos. Al respecto, es importante distinguir por un lado los aspectos estructurantes de los nuevos títulos con la asignación de los créditos académicos correspondientes y por el otro, las acciones necesarias de llevar a cabo en cada

uno.

En el primer aspecto señalado, el nuevo sistema comprende dos niveles que en realidad son tres: grado (con significación relevante para el mercado de trabajo) y Posgrado (máster y doctorado). Los estudios de grado son el primer escalón de la oferta académica, equivalentes a las actuales diplomaturas y licenciaturas; el número de créditos ECTS necesarios para ser graduado varía entre 180 (tres cursos) y 240 (cuatro cursos). Su objetivo es lograr una formación académica y profesional de los estudiantes que les capacite tanto para incorporarse al ámbito laboral europeo como para proseguir su formación en el posgrado. Cabe aclarar que cada crédito ECTS equivale a un volumen de trabajo previsto para el estudiante de 25 a 30 horas y un año académico representa un total de 60 créditos.

El segundo y tercer nivel de la nueva distribución está formado por los estudios de posgrado. En el segundo ciclo se incluyen los másters y en el tercero, los doctorados. Aunque conservan la denominación con la que se identifican en el sistema actual, su transformación es una de las más relevantes dentro del nuevo espacio europeo.

El máster deja de ser un título propio, sólo reconocido por el centro de origen, y pasa a ser oficial. Su duración será de uno ó dos cursos (60 ó 120 créditos ECTS) y, junto a su carácter de formación especializada y multidisciplinar, se convierte en requisito imprescindible para acceder a una mayor preparación investigadora para la obtención del título de doctor. De hecho, se fija en 300 créditos europeos de grado y posgrado el mínimo necesario para acceder al doctorado.

Para el nuevo mapa de titulaciones también se han tomado en cuenta los llamados **Descriptores de Dublín** (2004). Éstos han sido desarrollados por The Joint Quality Initiative, insisten en la recomendación de que el diseño de los títulos y estudios contenga enunciados genéricos de las expectativas de logro y de las habilidades, que constituyen la representación del final de la certificación de un ciclo. Es decir, no se pretende que sean prescriptivos ni exhaustivos, ni representan el umbral de requisitos mínimos, sino que buscan identificar la naturaleza del conjunto de la cualificación.

Vale la pena detenerse en los descriptores propuestos para las

titulaciones de posgrado, ya que constituyen una referencia muy consultada por las universidades a la hora de replantear sus programas. En relación a estas cualificaciones que indican la consecución del segundo ciclo, se otorgan a los alumnos que:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y los amplían y mejoran, lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan, a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser, en gran medida, autodirigido o autónomo.

Al analizar las cualificaciones requeridas para la consecución del tercer ciclo, se pretende que los alumnos:

- Hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.
- Hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.
- Hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional.

- Sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.
- Se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

"La transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye: la explicitación de objetivos; la organización modular en unidades que permita lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinarias en forma de prácticas como seminarios o debates; la selección de metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o viables de manera razonable; la selección de contenidos en coherencia con las pretensiones y la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados que garantice, a través del diseño y de los procedimientos, el rigor y la validez" (Yániz Álvarez y Villardón Gallego, 2006, p. 27).

En consecuencia, otro de los grandes retos y compromisos que ha planteado la conformación del EEES tiene que ver con el nuevo enfoque metodológico centrado en el aprendizaje del alumno. Las nuevas orientaciones basadas en el "enseñar a aprender" exigen un cambio muy significativo en la relación profesor-alumno. Por un lado, el docente necesita combinar una gran variedad de estrategias pedagógicas para lograr los objetivos de aprendizaje que se proponga y por el otro, el estudiante debe participar activamente y con autonomía en la apropiación del conocimiento. En tal sentido, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos acertados para determinados fines.

Avances alcanzados

A fin de analizar la repercusión de las directrices emanadas de los diferentes encuentros académicos a raíz de la convergencia y el impacto que ha generado el proyecto Tuning dentro de este marco, se presentan a continuación los aspectos trascendentales que se mencionan en los informes Trends y en algunos de los documentos elaborados para el diseño de titulaciones por la European Commission (EU), la European University Association (EUA), la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la National Unions of Students in Europe (ESIB) y la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Cabe aclarar también que por los objetivos de la presente investigación, sólo han sido comentados dos de los informes Trends (III y IV) dado que sus ejes centrales apuntan a las nuevas estructuras curriculares y la respuesta de las universidades a los retos que plantea la puesta en marcha de las reformas de Bolonia.

INFORME “Trends III” (Tendencias 2003)

Este informe ha sido preparado por Reichert y Tauch para la Conferencia de Graz en 2003. El título de dicho documento es “Learning Structures in Higher Education” y ha sido elegido considerando que no sólo se estudian las modificaciones de las estructuras educativas sino también, y por primera vez, se analizan y comparan los cambios desde el punto de vista de los principales agentes que intervienen en el proceso: gobiernos, conferencias nacionales de rectores, instituciones de educación superior y estudiantes. A diferencia de los dos primeros informes, basados fundamentalmente en la información suministrada por los ministerios de educación superior y por las conferencias de rectores, Trends III pretende demostrar que si el EEES ha de convertirse en una realidad, debe superar la etapa de las intenciones gubernamentales y legislativas y pasar a los procesos institucionales capaces de ofrecer el intercambio intensivo y la cooperación mutua necesarios para un espacio de tanta cohesión. Puntualmente Reichert y Tauch (2003) consideran que los siguientes conceptos necesitan que se les dote de un significado concreto a:

- El término “empleabilidad” u “ocupabilidad” en el contexto de programas de estudio en el nivel de grado.

- La relación entre los nuevos niveles o ciclos.
- Los créditos basados en la carga de trabajo real como unidades que han de acumularse en un programa dado.
- El diseño de planes de estudio que tengan en cuenta los descriptores de cualificaciones, los descriptores de niveles, las destrezas y los resultados del aprendizaje.
- La idea de la flexibilidad de acceso a los estudios y de los itinerarios de aprendizaje personalizados para un sector estudiantil de creciente diversidad.
- El papel de la educación superior en la perspectiva del aprendizaje permanente.
- Las condiciones necesarias para optimizar el acceso a la movilidad.
- Los procedimientos positivos internos y externos de evaluación de la calidad.

Es importante mencionar que un aspecto que ha sido resaltado en este informe se refiere a las titulaciones de doctorado dado que, aunque en la Declaración de Bolonia se las ha mencionado explícitamente, el debate sobre la educación de posgrado se ha centrado hasta ahora sobre todo en la titulación de máster. Sin embargo, la necesidad de unos estudios de doctorado más estructurados en Europa ya se había señalado repetidamente en el pasado. Por ejemplo, en la reunión celebrada en Córdoba en el 2002, donde se ha declarado que ya se había conseguido eliminar en gran medida las divergencias existentes entre países europeos en cuanto a estructura, contenidos, aspectos formales y orientación de los estudios de doctorado. A su vez, los participantes han pedido el establecimiento de estudios de doctorado estructurados, incluyendo directrices para la garantía de la calidad y para que la empleabilidad fuese también un criterio en el diseño de los mismos. También se hizo hincapié en la necesidad de establecer programas conjuntos europeos en el nivel de doctorado, apoyar la movilidad de estudiantes y crear la etiqueta de Doctorado Europeo.

En este contexto, es preciso mencionar el **EURODOC**, una asociación de estudiantes de doctorado y jóvenes investigadores de varios países europeos. El EURODOC se ha fundado en España en el año 2002 y pretende ofrecer a los

estudiantes de doctorado un foro de debate así como representar sus intereses a nivel institucional, nacional y europeo. Parece recomendable pues, invitar al EURODOC a participar en las conversaciones que se entablen en el futuro sobre la forma en que deben progresar los estudios de posgrado y en particular, los estudios de doctorado en el EEES.

Cada vez está más claro para todos los sectores, que la tradición europea todavía vigente en muchas disciplinas (como el dejar a los doctorandos a su suerte ofreciéndoles sólo un sistema de tutorías y supervisión más o menos intensivo) no encaja ya por muchas razones, con las verdaderas necesidades de la sociedad moderna. Los programas de doctorado, dondequiera que existan, y sobre todo aquellos de titulación conjunta, pueden llegar a ser una de las características más atractivas del EEES. Sin embargo, mientras eso llega, los estudiantes siguen teniendo que afrontar una desorientadora variedad de estructuras nacionales e institucionales que pueden calificarse de todo menos de fácilmente comprensible y comparable.

Las principales conclusiones del mencionado estudio giran en torno a que las titulaciones y planes de estudio conjuntos están intrínsecamente relacionados con todos los objetivos del proceso de Bolonia y pueden llegar a ser elementos de máxima importancia para un EEES. Sin embargo, a pesar del llamamiento del Comunicado de Praga (2001), las titulaciones y planes de estudio conjuntos no han recibido todavía la atención que merecen, como queda confirmado por el hecho de ministerios y comisiones de rectores sólo conceden una importancia mediana o baja a esta cuestión. Aunque las instituciones de educación superior y los estudiantes sí son más favorables a las titulaciones y planes de estudio conjuntos, éstos todavía no han sido reconocidos como una herramienta esencial del desarrollo institucional y de la planificación estratégica. Su creación y coordinación se deja todavía completamente a la iniciativa particular de los profesores. Más de la mitad de las legislaciones nacionales no permiten la expedición de diplomas conjuntos, y más de las dos terceras partes de los ministerios afirman ofrecer algún tipo de incentivo económico para el desarrollo de titulaciones y planes de estudio conjuntos pero se desconoce la cuantía de dicho apoyo.

Los desafíos futuros apuntan a que los ministerios y las instituciones de

educación superior del EEES pueden llegar a perder una excelente oportunidad para situarse en una posición ventajosa internacionalmente sino contribuyen decidida y sistemáticamente (y con dinero) al desarrollo de las titulaciones y planes de estudio conjuntos, sobre todo dada la existencia del nuevo programa **ERASMUS Mundus**. Esto conlleva necesariamente la modificación de muchas legislaciones nacionales en materia de educación superior.

INFORME "Trends IV" (Tendencias 2005)

Este es el único estudio completo elaborado en Europa que analiza la respuesta de las universidades a los retos que plantea la puesta en marcha de las reformas de Bolonia. El estudio pone de manifiesto que existe un interés general en estas reformas, describe qué se ha conseguido hasta ahora e identifica las cuestiones pendientes de resolución. Al mismo tiempo, este informe ha sido preparado por la EUA para la reunión de Bergen (2005). Por ello, se han abordado los temas estudiados por los gobiernos y en concreto, las tres prioridades contempladas en el Comunicado de Berlín (2003) a saber: las estructuras de las titulaciones, la calidad y el reconocimiento. Además, también se ha estudiado la relación entre la educación superior y la investigación, sobre todo en lo que se refiere a los programas de doctorado, cuestión ésta de máxima importancia para las universidades.

Específicamente al considerarse las titulaciones de posgrado referidas al máster, el consenso sobre la duración, las funciones y los perfiles se ha alcanzado en sucesivas conferencias y seminarios entre Bolonia y Berlín, especialmente en Helsinki en 2003; sin embargo, sigue habiendo importantes diferencias en las estructuras de estos estudios. La cuestión de la duración sigue siendo polémica en algunos países. El tipo más frecuente de programa de posgrado es el máster que sigue a una titulación de grado y tiene una carga lectiva de entre 60 y 120 créditos ECTS; pero siguen encontrándose excepciones a la tendencia general.

No existe consenso a nivel europeo en relación a la cuestión de si en las titulaciones de posgrado se debería por norma diferenciar entre másters profesionales y másters orientados a la investigación. A su vez, han aparecido

propuestas en algunos países que ofrecen titulaciones de máster “con tesis” y “sin tesis”.

Asimismo, en aquellos países en los que las reformas se encuentran todavía en su etapa inicial, se están diseñando los estudios de grado sin tener en cuenta qué contenidos habrá que enseñar y qué objetivos alcanzar en los estudios de posgrado. Algunas instituciones de educación superior son muy conscientes de que esta forma de hacer las cosas no es nada satisfactoria y tendrá consecuencias negativas, pero se sienten incapaces de diseñar programas de posgrado sin que el ministerio les facilite marcos y directrices para este nivel.

En los países en los que los programas de posgrado o de segundo ciclo son de reciente implementación o que se están introduciendo todavía, existe la tendencia de crear demasiados másters porque todos los profesores quieren tener el suyo. A veces no se percibe que exista ninguna estrategia institucional y es improbable que vaya a haber financiación o acreditación (cuando sea pertinente) para todos estos programas. Muchas veces el diseño de estos másters está encorsetado en el modelo de los programas de grado, es decir los estudios de grado y máster son vistos como una misma entidad compuesta de dos fases consecutivas y cuyos destinatarios son los mismos estudiantes. Algunas instituciones piensan que la movilidad vertical (es decir, la que se produce entre el nivel de grado y el de posgrado o máster, o entre éste y el de doctorado) constituye una amenaza, ya que supone un desperdicio de talentos y no una forma de conseguirlos.

Muchas instituciones elogian abiertamente la nueva libertad que tienen para diseñar sus programas de posgrado interdisciplinarios, así como programas en nuevas áreas científicas y de conocimiento. En unos cuantos países (España, Grecia, Portugal y Suiza), los estudiantes no se han mostrado convencidos de que los posgrados fueran a seguir recibiendo financiación pública y temían que fueran a cobrarse tasas académicas que no pudieran pagar. Tengan o no tengan fundamentos estos temores, lo cierto es que los gobiernos de estos países no han logrado tranquilizar a los estudiantes.

Algunos retos que se mencionan en este informe hacen referencia a los siguientes aspectos:

- La organización de las estructuras de dos ciclos y la revisión de los planes de estudios están en plena fase de implementación en la mayoría de las instituciones, pero la reorientación y racionalización de los planes de estudios con objeto de aligerar y centrar los contenidos todavía no se ha completado.
- En muchos países se corre el riesgo de que conceptos y herramientas como enseñanza centrada en el estudiante, resultados del aprendizaje y modularización de los planes de estudio, así como la relación entre el ECTS y el SET, se implanten de una forma no sistemática con objeto de cumplir los requisitos legales vigentes, pero sin haberse comprendido cabalmente cuáles son sus funciones pedagógicas.
- Sería de gran utilidad para las instituciones de educación superior que desarrollaran un plan estratégico para implantar los nuevos planes de estudios en los programas orientados hacia el estudiante, considerando sus diversas necesidades a través de programas con diferentes perfiles. Los estudios de grado y posgrado deberían concebirse como partes de un todo.
- Los posgrados tienen un potencial desaprovechado por las instituciones para ocupar un lugar estratégico en la educación superior. Al desarrollar sus nuevos planes de estudios, los equipos de dirección de instituciones y los decanos deberían hacer más hincapié en los estudios de posgrado que ofrecen y, más concretamente, en potenciar sus aspectos internacionales e interdisciplinarios, impartiendo las clases en idiomas mayoritarios.
- La relativamente amplia gama de perfiles de posgrado (largos e integrados, cortos, profesionales, orientados a la investigación) es precisamente la prueba de que resulta imprescindible implantar los marcos de cualificaciones y el SET.
- En cuanto a las características comunes de las actuales reformas de las normativas sobre estudios de doctorado, las mismas parecen centrarse en que haya un mayor grado de orientación, asesoramiento, integración y formación en destrezas relevantes profesionalmente, así como conseguir transparencia en las estructuras institucionales con objeto de

que se produzca un mayor intercambio y una mayor masa crítica.

INFORME “Survey on master degrees and joint degrees in Europe” (Encuesta sobre los másters y titulaciones conjuntas en Europa)

Más allá de estos aspectos propuestos en los Trends, el informe presentado por la EUA y realizado por Tauch y Rauhvargers (2002) sobre másters y titulaciones conjuntas, aporta algunas ideas interesantes para los nuevos diseños curriculares.

Para la elaboración de este informe se ha aplicado un cuestionario que ha sido especialmente diseñado para analizar el desarrollo de los másters y las titulaciones conjuntas a partir del EEES. Dicho instrumento ha sido enviado a representantes del proceso de Bolonia, rectores de varias instituciones y miembros de las oficinas de cada país de European National Information Centres/National Academic Recognition Information Centres (ENIC/ NARIC). Finalmente, se han recibido las respuestas de treinta y un sistemas de educación superior y los datos procesados han sido presentados en dos partes. La primera parte, llevada a cabo por Tauch (2002), especifica los aspectos centrales referidos a la estructura y desarrollo de los másters. Algunas conclusiones significativas se presentan a continuación :

- Hay una tendencia dominante a diseñar posgrados de 300 créditos, aunque se diferencian en su estructura y duración. No obstante, en todos los países existen en paralelo programas cortos (60-120 créditos) y largos (170-300 créditos) que mantienen la misma valoración académica. En consecuencia, en muchos países se están haciendo pequeños cambios en la nomenclatura de ambas alternativas.
- En algunos países existen casos de titulaciones conducentes al primer grado de duración extremadamente larga, cinco o seis años. Esto está claramente fuera de las líneas internacionales y debilita la competitividad europea e internacional de los países. Por lo tanto, es una necesidad urgente replantear por su propio interés, tanto la estructura como las denominaciones de sus titulaciones.
- La diferencia entre una orientación académica o profesional en este nivel

de titulación parece irrelevante para algunos países, mientras que para otros es una distinción muy necesaria que debe presentarse muy claramente.

- En la mayoría de los casos, los requisitos generales para acceder a un posgrado es la finalización del grado; no obstante, un creciente número de países están diseñando puentes entre las instituciones de educación superior y las universidades mismas, que incluyen requerimientos específicos según el departamento que ofrece la titulación.
- Pocas instituciones de educación superior sienten la necesidad de solicitar la acreditación, ya sea desde agencias extranjeras, nacionales o regionales.

En cuanto a la segunda parte que ha sido realizada por Rauhvargers (2002), se analizan las titulaciones conjuntas cuyos objetivos tienen una intrínseca relación con el proceso de Bolonia ya que permiten a las instituciones académicas de distintos países tener una colaboración más estrecha. Los aspectos más importantes de esta parte del documento son los siguientes:

- Las titulaciones conjuntas normalmente se conceden después cuando un programa de estudios responde a las siguientes características:
 - Los programas son desarrollados y/o aprobados conjuntamente por varias instituciones.
 - Los estudiantes de cada institución participante estudiarán partes del programa de otras instituciones.
 - Las estancias de los estudiantes en las instituciones participantes tendrán una longitud comparable.
 - Los períodos de estudio y los exámenes aprobados en las instituciones asociadas son reconocidos plenamente y automáticamente.
 - Los profesores de cada institución participante también enseñarán en otras instituciones, elaborarán planes de estudios conjuntamente y crearán comisiones conjuntas para los procesos de admisión y evaluación.
 - Después de completar el programa completo, el estudiante obtendrá las titulaciones nacionales de cada institución participante o una

titulación (de hecho, con frecuencia un “certificado” no oficial o “diploma”) concedida conjuntamente por éstas.

- Las titulaciones conjuntas son más comunes entre programas de máster y doctorado, siendo un punto muy importante de la actual agenda política. Muy pocos países tienen un marco legal específico para titulaciones conjuntas y esto requiere superar las dificultades que supone tener diversas estructuras educativas y su consabido reconocimiento.
- El efecto de un programa es mejor que la suma de sus partes. Es necesario que cada institución educativa cubra la parte del programa para la cual está más avanzada competente y técnicamente. Las titulaciones conjuntas son más frecuentes en las áreas de Economía/Business, Derecho, Management, Estudios Europeos y Ciencias Políticas.
- Para la definición de este tipo de titulaciones es recomendable tener en cuenta: el número mínimo de instituciones participantes; la naturaleza del currículo conjunto; los requerimientos para la movilidad tanto de estudiantes, como de profesores y administrativos; y, los procedimientos para la obtención de las distintas certificaciones. Otras sugerencias importantes que se detallan son:
 - En cuanto a las certificaciones, idealmente se deberían detallar todas las instituciones participantes, incluyendo la legislación nacional e internacional y las adaptaciones necesarias para el reconocimiento de tales diplomas.
 - Los gobiernos nacionales deberían encauzar y animar para examinar y corregir la legislación vigente en cada país, con visión de que el desarrollo y la obtención del certificado de un determinado programa con instituciones educativas extranjeras sea legalmente posible. También es importante que se superen los obstáculos indirectos con regulación concerniente a certificados, mecanismos de admisión de alumnos, lenguaje de instrucción, etc.
 - Tanto el sistema de créditos (ECTS) como el SET aportan transparencia al proceso.
 - Es necesario que se desarrollen mecanismos comunes para el

aseguramiento de la calidad de estos programas conjuntos.

- La empleabilidad de los graduados es uno de los más importantes objetivos del proceso de Bolonia y las titulaciones conjuntas deben posibilitar tanto la viabilidad para explorar distintas formas de entrenamiento en algunas profesiones reguladas, como la incorporación de las directrices europeas en reconocimiento profesional. Adicionalmente, las titulaciones conjuntas impulsarán la creación de un mercado laboral europeo más amplio y la promoción del entendimiento de otras culturas.
- Deberían buscarse fondos adicionales en el marco de la cooperación europea para favorecer el desarrollo de estas titulaciones conjuntas y la correspondiente movilidad de estudiantes, profesores y administrativos.

Reflexiones finales y prospectiva

A raíz de lo expuesto en los apartados anteriores puede vislumbrarse que a partir del proceso de Bolonia, el tema de la convergencia se ha incluido en las más diversas convocatorias de eventos académicos y de reuniones técnicas en las regiones consideradas, principalmente en Europa objetivo de este estudio.

La reestructuración curricular y la reforma pedagógica en sí, se han constituido en los ejes centrales del discurso y de las propuestas de organismos nacionales e internacionales, generándose así una serie de planteamientos oficiales y alternativos que comprenden diversos escenarios globales, regionales y sub-regionales. No obstante, se ha podido avanzar parcialmente en el diseño de mecanismos y políticas que sustenten el proceso de integración del EEES, aún cuando ya existe una gran cantidad de registros sobre debates y colaboraciones.

Sin lugar a dudas, las directrices emanadas de los diversos encuentros llevados a cabo en las tres regiones constituyen un extraordinario desafío para los gobiernos, los sistemas nacionales de la educación superior, los parlamentos, los organismos multilaterales, las organizaciones

interuniversitarias, las propias instituciones de educación superior y para la sociedad civil organizada. Pero no hay que olvidar que esta convergencia e integración de la educación superior no sólo implica un conjunto de acciones de carácter instrumental, sino que también incluye la contemplación de variados aspectos culturales, políticos y económicos.

La revisión de la literatura ha indicado que la formación de posgrado debe ser un objetivo estratégico de las instituciones de educación superior, indispensable para incrementar la trascendencia del proceso formativo, fomentando la movilidad de estudiantes y profesores y promoviendo la evolución social, cultural, científica y tecnológica. El rediseño de estas titulaciones constituye un reto para el sistema universitario que exige tanto la combinación equilibrada entre docencia e investigación al servicio de la formación, como mecanismos específicos para el aseguramiento de su calidad.

Como corolario, es importante incluir los rasgos que caracterizan “buenos” cursos de másteres según la opinión de Haugh (2008):

- Los buenos másteres necesitan estar en línea con la estructura básica del EEES, que se ha concebido de manera muy flexible precisamente con el fin de poder aceptar varios perfiles de másteres y varios itinerarios de estudiantes. Caben másteres de 120, 100, 90, 75 y en ciertos casos también de 60 ECTS, pero no hay que confundir la excepción con la regla.
- Los ejemplos de buenos másteres tienen existencia y visibilidad propias y vienen con una fuerte dimensión europea o internacional, bien por su arquitectura, su contenido, la audiencia por cuál se conciben (teniendo en cuenta su atractivo para graduados de universidades extranjeras) o la aceptación de la titulación fuera de las fronteras nacionales. Muchos de estos másteres incluyen cooperaciones externas, bien con otras universidades nacionales, europeas o internacionales, bien con centros de investigación, empresas o entidades públicas o asociativas.
- Se ha demostrado que el desenvolvimiento de la oferta de másteres debería hacerse de acuerdo con principios institucionales y por equipos. Es responsabilidad de cada universidad asegurarse que su oferta sea coherente y comprensible (en cuanto a su estructura, su denominación,

su número, con un nivel adecuado de especialización, etc.), por lo que se precisa una coordinación institucional de los esfuerzos y de toda la comunidad académica. En estos momentos, la profundidad de la renovación curricular en una universidad se podría medir mejor por el número de cursos antiguos que se cierran y de horas lectivas que se transforman o se reciclan que por el número de cursos nuevos que se implanten.

- Otra característica de los buenos másteres es que gozan de una forma u otra de acreditación o de sello de calidad. Esto pone de relieve la importancia de un sistema transparente, comprensible y creíble de acreditación. Es decir, la acreditación y sellos de calidad son mucho más que un ejercicio burocrático impuesto a las universidades: se deberían concebir y aceptar como una herramienta que permite a las universidades demostrar su calidad.

En cuanto a la reforma de los doctorados, en el último Foro de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) realizado en diciembre de 2008, se han realizado unas conclusiones que pueden trasladarse a la situación que atraviesan otros países europeos; entre ellas es importante señalar:

- El creciente consenso en torno a la idea de que el doctorado es una enseñanza universitaria con entidad propia, que proporciona al estudiante una formación avanzada en competencias relacionadas con la investigación; formación que le permiten generar conocimiento, transferirlo a diferentes ámbitos y difundirlo a la comunidad científica y a la sociedad en general.
- A pesar de la diversidad de enfoques en la configuración de este tipo de enseñanzas (doctorados profesionales, doctorados internacionales, doctorados de excelencia, menciones europeas, etc.) es posible identificar un conjunto de rasgos comunes que lo diferencian de otras enseñanzas universitarias. Es decir, con independencia del enfoque elegido las enseñanzas de doctorado deben permitir a los estudiantes hacer una aportación original que contribuya al avance del conocimiento básico o aplicado.

- También existe acuerdo al considerar que el doctorado debe ayudar a la formación de un futuro profesional que, además de elaborar una tesis doctoral, está construyendo un proyecto personal; estas enseñanzas suponen el principio de la carrera profesional de muchos jóvenes investigadores situándolos en un estadio que supera su mera consideración como estudiantes.
- Hay también conformidad sobre la duración de los estudios que, en la mayoría de los países que configuran el EEES, ha quedado establecida en un período de tres a cuatro años.
- Entre las buenas prácticas recogidas en este espacio de debate, es importante situar las Escuelas Doctorales y los Graduate Centres como estructuras para articular y gestionar la conexión máster-doctorado. De igual modo cabría citar las redes europeas de formación para la investigación o los avances habidos en la autorización y seguimiento de los doctorandos. Los grupos de supervisión, formados o bien por varios investigadores en el marco de un grupo de investigación o bien por estudiantes que realizan a un tiempo en un mismo Centro su tesis doctoral, son una buena prueba de dicho avance.
- La continuidad de la formación una vez que el doctorando ha defendido la tesis doctoral (la formación postdoctoral en empresas, hospitales o centros de investigación) también ha sido considerada un logro en el camino hacia la construcción de un aprendizaje avanzado para toda la vida y por sus implicaciones personales y sociales.
- Entre los retos mencionados está el de la financiación de las enseñanzas de doctorado por las universidades, asociado con la necesidad expresada por los participantes de contar con más ayudas para la coordinación y gestión de las enseñanzas. Otro desafío es el incremento de la movilidad de los doctorandos, que plantea no sólo problemas logísticos y de gestión sino también otros asociados a la propia financiación de los programas. Igualmente, también se plantea como necesario la mejora de la empleabilidad de los estudiantes que completan el doctorado que, en la actualidad, mayoritariamente se emplean en el ámbito de la universidad y la administración pública.

- Un último reto identificado señala la falta de transparencia del marco administrativo necesaria para gestionar el expediente de un estudiante, especialmente en el caso de aquellos que proceden de otros países y requieren la homologación de sus estudios para obtener el título de doctor. Para ello sería conveniente encontrar una vía de evaluación de las enseñanzas de doctorado que permita una verificación del conjunto de los títulos de una universidad a los que conducen dichas enseñanzas. Considerando la posibilidad de que dichos títulos se agrupen por ramas, por ámbitos de conocimiento o fórmulas similares (Doctor en Medicina, Doctor en Educación, Doctor en Ciencias, etc.). Asimismo, sería importante que la evaluación de dichas enseñanzas fuera diseñada en el marco de un sistema de garantía de la calidad propuesto por la universidad. En dicha propuesta una universidad presentaría los procesos y procedimientos de los que se dota para garantizar, en el conjunto de su oferta de enseñanzas de doctorado, elementos como los siguientes:

- ✓ La definición de competencias transversales, en especial, aquellas relacionadas con la investigación, su transferencia y difusión.
- ✓ La identificación de criterios y procedimientos de admisión de estudiantes de modo que se garantice que estos poseen la formación avanzada previa que es necesaria para iniciar este tipo de enseñanzas.
- ✓ El diseño de estructuras que permitan la organización flexible de los diferentes doctorados ofertados (profesionales, internacionales, conjuntos, etc.), las vías de conexión en su caso con los estudios de máster profesionales y de investigación o con una formación avanzada complementaria establecida por la universidad. La concreción en dichas estructuras del tiempo de dedicación del estudiante, en créditos europeos (ECTS), a la elaboración y defensa de la tesis doctoral.
- ✓ La planificación de la formación investigadora en términos de tutoría y seguimiento individual del estudiante, y dirección para la elaboración y defensa de la tesis doctoral. Así como en términos de participación del estudiante en seminarios, talleres, conferencias y

actividades de investigación dentro o fuera de las universidades.

- ✓ La elaboración de códigos de conducta y contratos entre universidades y doctorados que regule el compromiso de ambos en estas enseñanzas.
- ✓ La incorporación del estudiante a un grupo de investigación estable, que desarrolla uno o varios proyectos de investigación.
- ✓ La calidad del profesorado que imparta doctorado, su vinculación a grupos de investigación y la calidad de éstos.
- ✓ La calidad de los servicios y recursos necesarios para el desarrollo de las enseñanzas de doctorado.
- ✓ La definición de los objetivos de calidad de las enseñanzas de doctorado en términos de estimaciones sobre tesis doctorales leídas y las publicaciones de impacto derivadas de dichas tesis, así como del modo en que se analiza e informa sobre el cumplimiento de los mismos.
- ✓ La calidad de la formación ofrecida, en términos de coordinación de la supervisión y el desarrollo de las tesis doctorales.
- ✓ La evaluación de los estudiantes para asegurar que adquieren los conocimientos en métodos y técnicas instrumentales, destrezas y competencias sociales necesarias.
- ✓ La recogida de información y el análisis sobre la satisfacción de los estudiantes, así como de la satisfacción y el seguimiento de los egresados y su inserción laboral.
- ✓ La publicación de los resultados obtenidos en las enseñanzas de doctorado.

No cabe duda que al ir relevando el estado del arte surgen a cada momento un sinnúmero de nuevos interrogantes y líneas de estudio para desarrollar a futuro. En este caso, al sólo mencionar que los planes de estudio deberían adaptarse a lineamientos convergentes y a las demandas sociales y del mercado laboral, se plantea una clara necesidad de llevar a cabo estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos que contribuyan a integrar equilibradamente los aspectos de interés detectados en el entorno, contando además con mecanismos concretos para la evaluación sistemática de

los resultados. No obstante, de los resultados obtenidos a través de la revisión bibliográfica, se infiere que la reforma que se ha planteado a partir de Bolonia ofrece una oportunidad histórica para generar estrategias de intervención innovadoras en la oferta formativa de posgrado, a fin de construir programas sólidos que atraigan y retengan a buenos estudiantes y expertos profesores y que fomenten la colaboración interinstitucional y la movilidad en toda la comunidad académica.

Referencias bibliográficas

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2008). Foro XI: El doctorado, logros y desafíos. Conclusiones. Madrid. Documento recuperado el 10 de enero de 2009, de http://www.aneca.es/estudios/docs/11foro_conclusiones.pdf

COMUNICADO DE BERGEN (2005). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

COMUNICADO DE BERLÍN (2003). Realising the European Higher Education Area. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF

COMUNICADO DE LONDRES (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Documento recuperado el 12 de marzo de 2008, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf

COMUNICADO DE PRAGA (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf

CROISER, D. ; PURSER, L. ; SMIDT, H. (2007). TRENDS V. Universities shaping the European Higher Education Area. Documento recuperado el 12 de marzo de 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de

<http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBologna.pdf>

DECLARACION DE LA SORBONA (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF

DESCRIPTORES DE DUBLIN (2004). The Joint Quality Initiative. Documento recuperado el 21 de marzo de 2007, de http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 1. Universidad de Deusto, Bilbao.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto, Bilbao.

HAUG, G. (2008). Conclusiones del X Foro ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN). Los nuevos títulos de máster y la competitividad en las universidades. Madrid. Documento recuperado el 10 de enero de 2009, de http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_10foro.pdf

HAUG, G.; KIRSTEIN, J. (1999). TRENDS I. Trends in Learning Structures in Higher Education. Documento recuperado el 22 de marzo de 2007, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf

HAUG, G.; TAUCH, C. (2001). TRENDS II. Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de [http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20\(II\).pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20(II).pdf)

REICHERT, S.; TAUCH, C. (2003). TRENDS III. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Documento recuperado el 8 de marzo de 2007, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends2003final.1065011164859.pdf

REICHERT, S.; TAUCH, C. (2005). TRENDS IV. European Universities Implementing Bologna. European University Association. Documento recuperado el 8 de marzo de 2007, de

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINA_L.1117012084971.pdf

TAUCH, C.; RAUHVARGERS, A. (2002). Survey on master degrees and joint degrees in Europe. European Universities Association. Documento recuperado el 16 de abril de 2007, de http://www.mec.es/universidades/eees/files/Joint_Master-Tauch.pdf

YÁNIZ ÁLVAREZ, C.; VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto, Bilbao.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2007). Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education, Belgium. Documento recuperado el 16 de diciembre de 2008, de http://www.aneca.es/estudios/docs/11foro_docs_doctoralprogeurope.pdf

UNESCO-CEPES (2006). International Workshop organized by the German Rectors' conference (HRK), Frankfurt. Form Follows Function-Comparing Doctoral Training in Europe and North America. Documento recuperado el 16 de diciembre de 2008, de http://www.aneca.es/estudios/docs/11foro_docs_report.pdf

UNESCO-CEPES (2004). Studies on Higher Education. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest. Documento recuperado el 16 de diciembre de 2008, de http://www.aneca.es/estudios/docs/11foro_docs_doctorate.pdf