



SÁNCHEZ-CLAROS, Juan Patricio (2016). Tercer ciclo en el Espacio Europeo de Educación Superior: Naturaleza, límites y desafíos de un modelo entre la continuidad y la ruptura. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 5 – Doctorado: estado de la cuestión. São Paulo: editorial skepsis +. pp. 50-80 [ISSN 2177-9163]

url: [[www.editorialskepsis.org](http://www.editorialskepsis.org)]

## CONVOCATORIA “DOCTORADO: ESTADO DE LA CUESTIÓN” – EDUSK. N. 5 – 2014.

### COORDINACIÓN CIENTÍFICA Y EDITORIAL

Patricia Bressan

Doctora en Filosofía USAL

[edusk@editorialskepsis.org](mailto:edusk@editorialskepsis.org)

\*\*\*

### COMITÉ EDITORIAL PERMANENTE - EDUSK

[véase “equipo editorial” en [www.editorialskepsis.org](http://www.editorialskepsis.org)]

\*\*\*

### REVISORES EXTERNOS

Carlos Fernandes da Silva

Catedrático – Universidade de Aveiro / PT

[csilva@ua.pt](mailto:csilva@ua.pt)

Donna Fernández Nogueira

Docente - Universidad de Deusto / ES

[donna.fernandez@deusto.es](mailto:donna.fernandez@deusto.es)

Francisco Arcega Solsona

Catedrático - Escuela Universitaria

Universidad de Zaragoza / ES

[arcegafj@unizar.es](mailto:arcegafj@unizar.es):

Jesús Salinas

Catedrático - Didáctica y Organización Escolar

Universidad Islas Baleares / ES

[jesus.salinas@uib.es](mailto:jesus.salinas@uib.es)



---

Julio Cabero Almenara  
Catedrático - Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Sevilla / ES  
[cabero@us.es](mailto:cabero@us.es)

Margarita Bakieva  
Docente – Universidad de Valencia  
[margarita.bakieva@uv.es](mailto:margarita.bakieva@uv.es)



## PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

- **Cobertura temática.** Revisión crítica: artículos que sistematizan el estado de la cuestión de una temática.
- **Estilo de presentación.** Estilo teórico.
- **Estilo monográfico.** Reflexión crítica a partir de la bibliografía sobre el tema monográfico.
- **Bloque temático de la convocatoria en lo cual se encaja el artículo propuesto.** Investigación y formación. Programas de doctorado y las maestrías de investigación. Marco teórico, filosófico e histórico: ¿Qué es y para qué sirve el doctorado?
- **Tema y el contexto del artículo.** A partir del papel conferido a los estudios de doctorado en los textos normativos sobre el proceso de Bolonia, se reflexiona acerca de la naturaleza de este ciclo educativo, las demandas que supone respecto de su configuración anterior y se apuntan algunas ideas que orienten su devenir.
- **Motivación personal e investigadora.** Vinculación del tema con la elección de mi tesis doctoral: los estudios sobre cultura universitaria. Dentro de ellos, el doctorado es aquél en el que con mayor énfasis se aglutina el imaginario de la intelectualidad universitaria, al tiempo que se ve sometido en la actualidad a un fuerte proceso de cambio.
- **Supuestos de investigación.** Determinar el estado de la cuestión y analizar diferentes aspectos que permitan una adecuada comprensión del fenómeno de los estudios de doctorado en la actual evolución institucional de las estructuras universitarias.
- **Originalidad y/ o grado de innovación del artículo.** El artículo provee elementos de reflexión con orientación práctica en una temática que es generalmente descriptiva, dado su fuerte componente jurídico-legislativo.
- **Importancia científica dos resultados del artículo.** Se recapitula sobre algunos componentes fundamentales involucrados en el cambio de situación de los estudios de doctorado a raíz de las reformas de Bolonia, y es de utilidad para los doctorandos que pretendan considerar cuál es el papel que juegan en su ciclo educativo, tanto desde su implicación personal como en la estructura institucional.



## RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha traído importantes cambios en la organización de los estudios universitarios. Entre ellos, los programas de doctorado no sólo son el tercer ciclo de la educación superior y el más alto nivel académico que pueden conceder las universidades, sino que también constituyen la primera fase de la carrera de un joven investigador, mediante el desarrollo de una investigación original. A diferencia de los antiguos doctorados basados en el trabajo individual, Bolonia introduce una formación doctoral más corta, con objetivos basados en la integración en una comunidad científica y en equipos de trabajo, y donde las universidades pueden desarrollar una función de control y acreditación más firme. En este trabajo se consideran algunas de las dificultades y desafíos que plantea este nuevo modelo.

## PALABRAS-CLAVE

Educación superior; estudios de doctorado; EEES

---

## ABSTRACT

The European Higher Education Area has brought major changes in the organization of university studies. Among those, doctoral programmes are not only the third cycle of higher education and the higher academic level that universities can grant, but also constitute the first phase of a young researcher's career through the development of a original research. Unlike the old doctorates based on individual work, Bologna introduces a shorter doctoral training, based on the integration in a scientific community and teamwork objectives, and where universities can develop a firmer monitoring and accreditation activity. In this paper we consider some of the difficulties and challenges that this new model supposes.

## KEYWORDS

Higher education; doctorate programs; EHEA

---



---

**TERCER CICLO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:  
NATURALEZA, LÍMITES Y DESAFÍOS DE UN MODELO ENTRE LA  
CONTINUIDAD Y LA RUPTURA**

**THIRD CYCLE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: NATURE:  
LIMITS AND CHALLENGES OF A MODEL BETWEEN CONTINUITY AND  
RUPTURE**

Juan Patricio Sánchez-Claros<sup>1</sup>

**INTRODUCCIÓN**

La universidad es una de las instituciones socioculturales de más extensa y duradera implantación. A lo largo de su dilatada existencia, son varios los modelos estructurales que le han dado soporte, desde sus comienzos como una cuasidoméstica corporación basada en la comunidad de vivencias, pasando después por ser un organismo provisor de profesionales para el funcionariado y la administración estatales, hasta constituirse en el centro máximo de investigación y en depositaria de la simbología cultural en torno al conocimiento. Estos modelos históricos han generado sus propios usos y culturas, que se han ido incorporando al acervo de la institución, de tal manera que nuestras universidades actuales conservan tales vestigios bajo la forma de hábitos, comportamientos internos, finalidades y modos de entender sus relaciones con el resto

---

<sup>1</sup> Doctorando Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga (España). Email: [jpsc@uma.es](mailto:jpsc@uma.es)



de los organismos sociales y con la generación de los distintos saberes disciplinares.

En la actualidad, las profundas transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas experimentadas en la segunda mitad del siglo veinte han llevado a un profundo replanteamiento de las funciones que la universidad debe cumplir en el seno de una economía globalizada (Sánchez-Claros, 2014). Tal tránsito ha supuesto la aparición -o el reconocimiento- de perspectivas relacionadas con la transferencia hacia la sociedad del conocimiento generado; con el compromiso comunitario adquirido a partir de la formación de capital humano y de las actividades de innovación; y por último, con la idea de universidad emprendedora imbricada en el sistema de comercialización de recursos en un contexto de competitividad empresarial (Bueno y Casani, 2007).

Todas estas transformaciones remiten a la noción de inserción de la universidad en un tejido social cada vez más complejo y diversificado. Una inserción en la que se encuentran implicados no únicamente las estructuras históricas de organización, gestión y gobierno, sino el conjunto de los sujetos y agentes que conforman la comunidad universitaria. El calado que ha supuesto la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no puede entenderse sin considerar este escenario de cambio en el que tanto la institución universitaria como sus agentes se ven precisados a modificar sus posiciones relativas y los objetivos que tradicionalmente les venían siendo reconocidos.

En este contexto de actuación, la formación doctoral en Europa, en tanto que etapa educativa de máximo nivel, se ha visto



influenciada por el EEES y de forma paralela por el Espacio Europeo de Investigación (EEI), un ámbito generado a partir de las determinaciones del Consejo Europeo de Lisboa (2000), cuya finalidad apunta a que Europa se constituya en una economía basada en el conocimiento. La figura del doctor en una disciplina concreta supera así su antigua consideración de mera expresión de un logro individual para pasar a formar parte de una estrategia de orden superior, en la que se ve involucrado su papel en un sistema de relaciones culturales que apuntan hacia el desarrollo social y económico en el que la educación superior se encuentra ahora implicada. Una transformación sutil que desdibuja y replantea ciertos hábitos históricos que conforman gran parte de la simbología universitaria como élite en la generación y dispensación del conocimiento.

## **EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Este nuevo marco legislativo que aspira a vehicular la integración de la comunidad universitaria europea en una economía global del conocimiento que tanto compite como colabora con industria y empresas, es el instituido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ambicioso y complejo proyecto de consenso y concertación entre los diversos estados integrados en la Unión Europea dirigido a mejorar la educación superior y a armonizar las políticas y cuestiones universitarias (Rodríguez y Rodríguez, 2006). Trae consigo importantes novedades en la función universitaria y plantea una serie de cambios con respecto a la docencia, girando éstos alrededor de unos propósitos básicos (Zabalza, 2003; Benito y



Cruz, 2005) organizados en torno a la idea de la modificación de los papeles de profesores y alumnos y a la noción de *competencias* como mecanismo de inserción laboral y social, lo que a su vez determina maneras específicas de formación basadas en la cooperación y en la práctica..

El EEES apunta su andadura con las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999), manifestaciones interinstitucionales que instan a los estados miembros a la puesta en funcionamiento de una serie de actividades algunas de las cuales suponen actitudes genéricas de promoción de la cooperación internacional, mientras que en otras se menciona expresamente la adopción de medidas concretas que vendrán a suponer el rostro más reconocible de las reformas sugeridas:

- Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable con la incorporación de un suplemento al título para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.
- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales. La titulación del primer ciclo estará de acuerdo con el mercado de trabajo europeo ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo ciclo, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a una titulación de postgrado tipo master y/o doctorado.
- Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.





- Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
- Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

## **Percepción de obsolescencia**

El establecimiento de una estructura de tres ciclos, o el sistema común de créditos tienen así su estatuto fundacional, y su grado de seguimiento enmascara de algún modo el expreso carácter no obligatorio de las comunicaciones ministeriales en que consisten las mencionadas Declaraciones. De hecho Bolonia, a pesar de presentarse como una mera declaración de intenciones sin carácter vinculante ni obligatoriedad jurídica, ha arrastrado tras de sí una adhesión generalizada que ha revolucionado todo el panorama de la educación superior en Europa (Roith, 2010) e incluso más allá de sus fronteras. El temor a un aislamiento en estructuras académicas que repentinamente han sido percibidas como obsoletas ha conllevado a un número de países superior a los miembros de la Unión a sumar sus sistemas de educación superior en el proceso continental de reforma.



Esta percepción de obsolescencia ha perseguido a la universidad de la segunda mitad del siglo veinte, enfatizándose su inadecuación con el mundo laboral o los usos anticuados de la metodología docente, pero no es hasta la década de los 80 que la necesidad de renovación se plantea como una exigencia urgente que no puede ya desvincularse del desarrollo propio del mercado de trabajo y la cualificación profesional (Álvarez Rojo, 2004). Esta situación, en un contexto de globalización rampante conlleva estimular las capacidades productivas de los trabajadores, multiplicar y categorizar sus competencias profesionales, así como fomentar la libre circulación de los titulados por un espacio internacionalizado que precisa criterios unificados de homologación para los saberes adquiridos. Esta situación pone a las universidades en una doble vertiente de actuaciones: las orientadas a la formación de trabajadores cualificados, y las tendentes a mejorar y actualizar los procesos académicos tanto interuniversitarios como intercorporativos. Todos los niveles en los estudios universitarios se ven envueltos en esta exigencia, siendo el Plan Bolonia el catalizador de estas dinámicas que no acababan de verse resueltas en los ámbitos locales y nacionales de decisión.

El comunicado de Praga (2001) vendría a añadir otros tres aspectos estructurales a los objetivos genéricos mencionados: el aprendizaje a lo largo de la vida, el rol activo de las universidades en el proceso de convergencia europea, y el establecimiento de sistemas de garantía de calidad basados en la acreditación. Tres componentes que a través de la bondad implícita de sus planteamientos sitúan a la tradicional autonomía universitaria bajo mecanismos externos orientados a fines comunes y llevan un paso más allá las indicaciones



que las declaraciones de Sorbona y Bolonia habían planteado a los estados. El conjunto de estas *sugerencias* convertidas en determinaciones jurídicas tras las sucesivas adhesiones estatales, supone la introducción de una organización racional de los estudios y una gestión económicamente orientada, de cuño anglosajón, que conlleva cambios estructurales importantes sobre todo en aquellas universidades de corte humboldtiano.(Roith, 2010), que contemplan así la irrupción de una serie de modificaciones que afectan a su cultura básica, y que afecta no sin debate a todos los niveles de estudios impartidos. El doctorado, por su tardía incorporación a este proceso de cambio, es el último ciclo en incorporarse a esta dinámica de debate, y reencontraremos las problemáticas aquí apuntadas cuando nos refiramos a esta etapa concreta.

## **Una estructura tripartita**

Como es sabido, la organización estructural de los nuevos estudios superiores se elabora con arreglo al establecimiento de tres ciclos. Ciclos respecto de los cuales los documentos boloñeses no precisan su duración. Únicamente se dice que las titulaciones de primer ciclo deben durar "un mínimo de tres cursos". El Comunicado de Bergen (2005) alude a su extensión medida en créditos ECTS; por regla general entre 180-240 para el primer ciclo y entre 60-120 para el segundo. Esta es la disposición generalmente seguida por los países, aun cuando continúen subsistiendo programas docentes de mayor duración en ciertas disciplinas como medicina o música, por ejemplo. Esto no obstante, el cambio practicado con respecto al panorama inmediato pre-Bolonia es enorme: en efecto, en el curso



1999/2000 la mayoría de las instituciones y programas europeos de educación superior no se organizaban según la estructura en tres ciclos (EURYDICE, 2010), y la implementación de las reformas se ha ido haciendo efectiva de forma muy paulatina y desigual (De Garay, 2012).

En esta organización tripartita, la legislación, los textos académicos y el discurso generalizado han enfatizado las reformas que atañen a los dos primeros ciclos, así como el papel atribuido a éstos en relación a la formación profesional de los egresados y a las relaciones entre el aprendizaje en la universidad y la futura vida laboral de los alumnos, consideradas como temáticas más urgentes. Temas como el acceso a los estudios universitarios, el desempeño docente, la modificación metodológica o el aprendizaje autónomo de los alumnos han provocado que Bolonia sea percibida como un conjunto de reformas que atañen especialmente a los Grados y a las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el interior de las aulas: las modificaciones a que había que hacer frente, los planes-piloto, el entusiasmo por los métodos cooperativos o las subsecuentes reticencias a la implantación de las reformas han tenido a los Grados como escenario de confrontación y debate.

## **EL TÍTULO DE DOCTOR**

Esta atención prioritaria a los Grados ha ralentizado un tanto la aplicación del plan al tercer ciclo, lo que ha tenido como consecuencia que los hábitos tradicionales de desarrollo de los estudios de doctorado hayan permanecido más tiempo casi intocados. Sin embargo, ya en la Declaración de Berlín de 2003 donde se



establece el doctorado como el tercer ciclo del proceso de Bolonia, se define el mismo como la primera fase de la carrera investigadora, situándolo en el centro de conexión entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.

## **La primera fase de la carrera investigadora**

Tal consideración de *primera fase de la carrera investigadora* y su inserción en una taxonomía institucional de mayor calado permiten atisbar el papel que desde Bolonia se pretende conferir a la investigación como motor del desarrollo cultural y científico europeo, y pone sobre la mesa una noción de doctorado considerado como hecho social, como integración en una comunidad investigadora activa, y como pieza de un mecanismo programático organizado que resulta novedosa y extraña a la antigua consideración del doctorado cuya naturaleza se correspondía con la adquisición de un logro individual. El doctorado como cénit académico comienza su trayectoria en las universidades de la Alta Edad Media, con una estrecha vinculación a la enseñanza, de acuerdo con su etimología proveniente del verbo *docere*, enseñar: *magister* y *doctor* eran términos equivalentes en Roma para designar a quienes ejercían la docencia. El actual uso de "doctor" es paralelo a las primeras universidades, empleándose para los profesores de Derecho Civil en la Universidad de Bolonia, desde donde se extendió al resto de universidades de la época. (Le Goff, 2008).

El doctorado es el título académico más elevado que conceden las universidades. Supone en principio la entrada a una comunidad selecta de investigadores y el marchamo de honor intelectual que



sitúa a sus detentadores en la cumbre de la pirámide cultural de la sociedad. Sin embargo, los usos y las motivaciones vinculadas a un doctorado puede ser muy divergentes de esta visión ideal. Entre sus límites se encuentra su consecución para finalidades utilitarias en orden a ascensos en distintas baremaciones funcionariales o la mejora de las condiciones laborales o salariales, con independencia del seguimiento o no de una posterior carrera investigadora. Otro límite importante viene constituido por su carácter *puntual* en el tiempo: el título de doctor, una vez obtenido, no precisa ser renovado ni puesto de nuevo en consideración de la comunidad académica. No es reevaluado, lo que permite su detentación como una propiedad que genera identidad intelectual y se incorpora en la personalidad del sujeto. Tal sería el caso de aquellos doctores *de iure* que no continúan una carrera investigadora: esa inactividad no afecta a la *personalidad* doctoral, que es adquirida con la defensa de la tesis y es ya inamovible. En contraposición, el doctorado puede no sólo detentarse, sino además ejercerse cuando el doctor prosigue con su carrera de investigación. Desde este punto de vista, el doctorado no es un mero título, sino un ejercicio que se renueva con cada nueva publicación, estudio o investigación. Este es el sentido que pretende enfatizar la reforma boloñesa cuando señala al doctorado como la "primera fase" de la carrera investigadora.

Una carrera investigadora que sale del despacho individual y que pretende insertarse en un entorno interdisciplinario, cooperativo e internacional. El doctorado es así el sello que garantiza la existencia y el desarrollo de una universidad investigadora en sentido moderno. El énfasis en los programas de doctorado y las diferentes formas de doctorado introducidas significan, como veremos, la puesta en relieve



de esa tarea común en que el tercer ciclo aspira a convertirse. Un nuevo doctorado que ya no es únicamente el trabajo de una persona tutorizada por su director, sino que introduce la noción de equipos de evaluación, de determinación institucional de los programas de estudio y ámbitos de interés, y de movilidad y colaboración. El título de doctor es conferido así a aquellas personas que siguen y finalizan con aprovechamiento un determinado programa en un campo de estudio, programa cuya organización, contenido y estructura puede variar de unos países a otros e incluso según las universidades y las diferentes áreas de conocimiento. Algunos rastros quedan, sin embargo, del solipsismo y del trabajo individual que el doctorado ha representado para sus aspirantes, en un juego de articulación entre la tradición heredada de esta titulación final de alto nivel y su nueva consideración como eslabón de un proceso más amplio. Esta tradición común derivada de la universidad medieval y mantenida en el tiempo hace que el grado de doctor suponga la preparación y defensa ante un tribunal de una tesis doctoral que debe reunir tres condiciones (Nebot, 2009):

- Que suponga una solución original a un problema de investigación.
- Que quede constancia de que el candidato reúne un conocimiento suficiente de una disciplina científica.
- Que se compruebe que el candidato es capaz de desarrollar investigación independiente en una disciplina científica.

## **Las condiciones de acceso**



El acceso al doctorado exige por lo general la superación de unas enseñanzas previas de postgrado que pueden o no corresponder a un título oficial de master u otros títulos de postgrado orientados a la práctica profesional. Esta es una cuestión de autonomía institucional y académica que da lugar a una amplia variedad de soluciones, para las que es preciso tener en cuenta, además, los condicionantes económicos, de financiación y de gasto personal y familiar que supone el conjunto de la educación superior en el contexto globalizado al que se ha aludido. De este modo, una nueva preocupación con respecto al tercer ciclo es la condición socioeconómica de los posibles candidatos. Si bien gran parte de la discusión con respecto a la dimensión social se ha venido centrando en el primer y segundo ciclo, hay que considerar que muchos de los graduados habrán adquirido considerables niveles de deuda a finales de tales ciclos, con lo cual el acceso al tercer ciclo podría venir determinado en parte según la capacidad de los candidatos para abordar un nuevo y exigente período de estudios con poco ingresos. Las políticas de becas, subvenciones y ayudas han de ser fundamentales a la hora de conciliar la voluntad de ofertar doctorados al mayor número de alumnos posible con el costo que algunos de estos programas suponen y que implican decisiones individuales basadas en el correspondiente coste de oportunidad.

En conjunto, y de acuerdo a los datos de Eurostat 2012, Alemania y Austria cuentan con la más alta participación de estudiantes de doctorado en el total de la comunidad estudiantil, el 7%, seguidos por Finlandia y Luxemburgo con poco más del 6%. En 19 países, el acceso a los estudios de tercer ciclo sin una titulación de segundo ciclo también es posible. En la gran mayoría de esos países,





el acceso al tercer ciclo sin un título de segundo ciclo es excepcional y sólo se aceptan estudiantes de alto rendimiento o estudiantes extranjeros, como es el caso de Bélgica. En Santa Sede, Montenegro, Rumania y España, este camino está disponible para los estudiantes que han estudiado en los programas de 300 ECTS y, por tanto, pertenecen sólo formalmente a la categoría de los titulados de primer ciclo (Comisión Europea/Eurydice, 2015). En este sentido, la participación de los estudiantes de tercer ciclo que entran en los estudios de doctorado sin una titulación de segundo ciclo va desde el 1-5% de Bélgica, Alemania, España, Suecia o Turquía hasta el 16-25%. de Irlanda y Portugal.

## **Caracteres de unas competencias renovadas**

El título de doctor corresponde a la etapa final de la formación universitaria y se otorga después de la elaboración y defensa de una tesis de investigación, para cuya duración se establece en general en un mínimo de 2 años. La tesis doctoral representa una contribución relevante a los diferentes campos de conocimiento en los que se realiza (Sánchez, Mirás y Miraá, 2002), y es tradicionalmente considerada como la investigación más importante realizada por un doctorando, en consonancia con esa consideración de grado académico más elevado en el sistema educativo (Buela-Casal, 2005).

¿Qué caracteres han de perfilar los estudios de doctorado, más allá del trámite de exposición de las tesis doctorales, y en consonancia con el conjunto de competencias que atraviesa el nuevo sistema de ciclos en la educación superior? Éstos quedaron establecidos fundamentalmente en dos listados que abarcan tanto la



naturaleza genérica del doctorado en relación a su importancia como inserción en el organigrama general de la formación académica, como las competencias concretas que habrán de hacerse visibles mediante el trabajo doctoral y que constituye el lado de ejecución práctica vinculada con el proceso de elaboración del documento de tesis. El primer listado de los mencionados fue establecido en el Seminario de Salzburgo (2005), del que surgieron diez conclusiones renovadas en la reunión de Berlín 2010:

1. El componente básico de la formación doctoral es el avance del conocimiento mediante la investigación original. Al mismo tiempo se reconoce que la formación doctoral debe cada vez más con las necesidades de un mercado de trabajo que es más amplio que el mundo académico.
2. Incorporación de las estrategias y políticas institucionales: universidades e instituciones necesitan asumir la responsabilidad de garantizar que los programas de doctorado y la formación en investigación que ofrecen estén diseñados para afrontar los nuevos retos e incluyan oportunidades de desarrollo profesional adecuadas.
3. La importancia de la diversidad: la rica diversidad de programas doctorales en Europa – incluyendo a doctorados conjuntos – es una fortaleza que debe ser apuntalada por la calidad y la práctica acertada.
4. Los candidatos doctorales como investigadores de fase inicial: deben ser considerados como profesionales – con derechos apropiados – que hacen una contribución clave a la creación de nuevo conocimiento.



5. El papel crucial de la supervisión y de la evaluación: con respecto a los candidatos doctorales individuales, acuerdos para la supervisión y evaluación deberían estar basados en un marco contractual transparente de responsabilidades compartidas entre los candidatos doctorales, los supervisores y la institución (y donde sea apropiado incluyendo también a otros participantes)
6. Alcanzar la masa crítica: Los programas doctorales deberían perseguir el alcance de la masa crítica y deberían recurrir a las diferentes tipos de prácticas innovadoras que se están introduciendo en las universidades en toda Europa, teniendo en cuenta que soluciones diferentes pueden ser apropiadas en contextos diferentes y en particular en grandes y pequeños países europeos.
7. Duración: Los programas doctorales deberían operar en un tiempo de duración apropiado (tres a cuatro años a tiempo completo como regla)
8. La promoción de estructuras innovadoras: para satisfacer al reto de la formación interdisciplinaria y del desarrollo de aptitudes transferibles.
9. Aumentar la movilidad: Los programas doctorales deberían perseguir tanto una movilidad geográfica como interdisciplinaria e intersectorial y una colaboración internacional en un marco integrado de cooperación entre universidades y otros socios.
10. Asegurar una financiación apropiada: el desarrollo de programas doctorales de calidad y la finalización exitosa por los



candidatos doctorales requiere una financiación apropiada y sostenible.

El segundo de los listados puede ser extraído de los denominados Descriptores de Dublín (2004), que enuncian las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia, y que en relación a la consecución del tercer ciclo, señala que los doctorandos:

- 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.

Para hacer frente con éxito a este conjunto de determinaciones, el doctorando ha de poner en funcionamiento cualidades personales de resistencia al estrés, implicación sostenida, motivación hacia el tema objeto de estudio y comodidad con la metodología escogida. Philips y Pugh (2008) relacionan una serie de condiciones como perseverancia, determinación y voluntad sostenida en el tiempo, a las que añaden una importante dosis de *componente emocional* que acompaña permanentemente a dicho proyecto singular. Al respecto, explican que el entusiasmo inicial del doctorando, fácilmente reconocible al comienzo, puede deteriorarse cuando él mismo se da cuenta del tiempo de dedicación que exige el estudio, el ritmo sostenido de trabajo, el esfuerzo y la tolerancia a la frustración que encierra toda búsqueda sistemática de conocimiento.

## **LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO**

### **La remodelación del tercer ciclo**

Los estudios de doctorado no sólo son el tercer ciclo de la educación superior, no constituyen una etapa de formación desgajada e independiente. Si bien su carácter específico presenta un perfil y unas características propias cuyo contenido viene expuesto por los principios de Salzburgo y su desarrollo por los descriptores de Dublín, esto no significa que los programas de doctorado deben considerarse de forma aislada sino como parte de un proceso continuo de



aplicación de los tres ciclos. De hecho, uno de los mecanismos de engranaje en este tránsito consiste en asegurar que un componente de investigación se incluya y desarrolle en todos los ciclos, permitiendo así que los estudiantes adquieran experiencia en investigación a través de los distintos niveles universitarios, fomentando así de una parte el interés por la investigación como una posible carrera, y de otra la formación de estructuras racionales de pensamiento basadas en la curiosidad científica y la resolución de problemas siguiendo un método de investigación.

## **Los nuevos modelos de organización**

Se han adoptado diferentes soluciones estructurales para atender a los nuevos modelos de organización de los estudios de doctorado, que son apropiados para diferentes contextos, y cuya elección debe ser una competencia de cada institución, en base a los objetivos institucionales específicos que estas estructuras han de cumplir. Dos principales modelos de organización han surgido como vehículos para la promoción de la alta calidad, con vocación internacional y programas de doctorado en red. Estos modelos no son mutuamente excluyentes y a menudo han compartido características. Países e incluso instituciones individuales también pueden adoptar ambos modelos.

- Escuela de Graduados. Estructura organizativa que incluye los doctorandos y a menudo también los estudiantes de máster. Proporciona apoyo en el desarrollo de habilidades administrativas, desarrollo y de transferencia, organiza la



admisión, los cursos y seminarios, y asume la responsabilidad de la garantía de calidad.

- Escuela de Doctorado/Investigación. Estructura organizativa que incluye únicamente a los estudiantes de doctorado. Podrá estar organizada en torno a una disciplina en particular, un tema de la investigación o un área de investigación interdisciplinaria, impulsada por proyectos y centrada en la creación de un grupo o red de investigación. Puede consistir en una sola institución a varias instituciones en una red.

En 2014, 32 sistemas mantienen escuelas de doctorado frente a 16 sistemas que no (Comisión Europea / Eurydice, 2015). En 12 de los países donde existen escuelas de doctorado, hasta un 25% de los estudiantes de doctorado estudian dentro de este tipo de estructuras. Hay 19 sistemas en los que la mayoría de los alumnos estudian en las escuelas de doctorado, incluyendo siete donde todos los alumnos estudian en un marco de este tipo.

Por otra parte, los doctorados basados en la supervisión tradicional y la formación especializada coexisten en los centros de formación de doctorado. Estas estructuras se diferencian de la supervisión tradicional ya que proporcionan formación a los estudiantes dentro de las áreas de investigación previamente enfocados, a menudo definido estratégicamente por los órganos financiadores. Los Centros se pueden centrar así en los temas de investigación académica o de interés industrial, o una mezcla de ambos. Si bien la proporción de programas de doctorado estructurados está creciendo, los estudios de doctorado con



supervisión tradicional siguen siendo los más extendidos. En 16 países de todo la formación doctoral sigue un modelo de este tipo tradicional y en otros nueve países más del 70% de los programas siguen el enfoque tradicional (Comisión Europea / Eurydice, 2015).

### **Los nuevos tipos de programa de doctorado**

Paralelamente a estos modelos estructurales, también han surgido una serie de programas de doctorado innovadores para responder a las cambiantes demandas de un mercado de trabajo que evoluciona rápidamente. La empleabilidad de los doctorandos dentro y fuera de las instituciones académicas, así como las necesidades individuales y sociales para la educación y la formación permanentes, han actuado como un catalizador para el desarrollo de nuevos programas, incluyendo doctorados profesionales, más doctorados basados en la colaboración ente universidad e industria y el aumento de la cooperación europea e internacional, a menudo conducente a doctorados conjuntos o europeos.

Los programas conocidos como "doctorados profesionales" o doctorados relacionados con la práctica merecen especial atención. Se centran en incorporar la investigación de una manera reflexiva a la práctica profesional. Con el fin de desarrollar una amplia discusión sobre este tema será importante para garantizar la difusión de información desde los países europeos que tienen experiencia en esta área, y en particular el Reino Unido, donde el número de doctorados profesionales ha crecido rápidamente. Mientras que deben cumplir las mismas normas básicas que los doctorados "tradicionales" para garantizar el mismo nivel de calidad, los marcos de cualificaciones





pueden ayudar a clarificar la relación y las precisas distinciones entre ambas modalidades. Los programas de doctorado profesionales aún no están muy extendidos. Sólo Bélgica, Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido tienen entre el 2 y el 5% de programas de doctorado profesionales. La duración de estos programas profesionales generalmente se prescribe a los tres años, a pesar de que no está regulada en todos los países. En Kazajstán, por citar un ejemplo extremo, todos los programas de doctorado se asemejan a los programas de doctorado profesional (Comisión Europea / Eurydice, 2015).

La diversidad de los programas de doctorado refleja la creciente diversidad del paisaje europeo de educación superior en el que las instituciones de educación superior tienen la autonomía para desarrollar sus propias misiones y perfiles y por lo tanto sus propias prioridades en materia de programas y prioridades de investigación. Sin embargo, la discusión sobre los nuevos avances ha llevado al consenso de que no debería haber ningún doctorado sin el componente principal de todos los doctorados, que es la elaboración y presentación de una investigación original así como que todas las certificaciones descritas como doctorados, cualquiera que sea su tipo o forma, deben encontrarse basadas en los mismos núcleos comunes de procesos y resultados. A este respecto, conviene señalar cómo la eventual posibilidad de generar una evaluación positiva de doctorado sin la existencia de una tesis real como documento único, sino a partir de un compendio de publicaciones (Ortega, 2014), ha ido tomando cuerpo entre las previsiones de futuro para el doctorado.



## **CONCLUSIONES**

En términos de recapitulación de lo expuesto, hay un primer aspecto a reseñar, consistente en las enormes diferencias existentes en la organización y estructuración de los estudios de doctorado en los diferentes países del EEES. Diversidad que resulta chocante si atendemos a la voluntad que desde las instituciones europeas se ha venido expresando en aras de lograr una convergencia legislativa y organizativa. Países como Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Suecia o España atienden en mayor medida a los criterios e indicadores establecidos por las legislaciones de los países, mientras que otros como Albania, Armenia, Azerbaiyán, Estonia, Georgia o Bosnia-Herzegovina recogen un menor número de criterios e indicadores, ofreciendo así una formación menos completa (Bermúdez et al, 2009). Estas diferencias parecen obedecer en principio a factores económicos causantes de diferencias y desigualdades tanto en riqueza como en población, territorio y acceso a los estudios universitarios, aunque las distintas perspectivas -investigadora, académica o profesional- con las que se atiende a la configuración de este tercer ciclo también generan diferencias de estructuración y de actitud hacia las reformas. El peso de tradiciones y culturas específicas también influye, de manera tanto interna -la consideración de las culturas académicas y los objetivos simbólicos del doctorado- como externas -perfil de acceso de los doctorandos o participación en la financiación de agentes o empresas privadas.

Salaburu, Haug y Mora (2011) mencionan asimismo los riesgos inherentes a la burocratización de un sistema de estudios sometido a marcos legislativos confusos y dispersos, con la



intervención de un número creciente de agentes locales y sometido a requerimientos administrativos de control, transparencia y acreditación que suponen un importante crecimiento de las tareas de gestión y papeleo, en detrimento de la inmediatez y agilidad con que los antiguos escenarios del doctorado se presentaban, dada su relativa sencillez de organización.

Bermúdez *et al.* (2009) recopilan algunos aspectos susceptibles de mejora, entre los que pueden citarse la aparente minusvaloración del doctorado en relación con los Grados. Pese a la importancia que el discurso de la docencia e investigación en la educación superior le concede, lo cierto es que la formación doctoral no aparece entre los objetivos principales de la declaración de Bolonia. Como ya ha habido ocasión de mencionar, las exigencias derivadas de la inserción en el mercado laboral de sucesivas cohortes de estudiantes universitarios en una economía de recursos escasos ha volcado hacia los dos primeros ciclos el énfasis de las reformas y la urgencia en su implementación.

Un segundo aspecto que señalan es el relativo a los condicionantes meramente personales de los doctorandos, y en este sentido se suelen citar los altos porcentajes de abandono de los doctorandos, en algunos casos superiores al 75%, la elevada media de edad de los nuevos doctores, y la dificultad por generar una oferta académica e investigadora atractiva que atraiga alumnado foráneo, en un momento en el que la circulación de agentes educativos y la movilidad entre países es uno de los más visibles caracteres de la globalización.



Para concluir, pueden añadirse una serie de desafíos que, de acuerdo con el análisis de la ANECA (2009) plantean retos estructurales para el futuro devenir del doctorado, que tienen que ver con la concepción de este nivel de estudios y con su paso hacia el establecimiento de la carrera investigadora como elemento de convergencia y mejora del escenario europeo de la educación superior:

1. Un primer aspecto que presenta tanto problemas como oportunidades y que aún no ha quedado suficientemente resuelto es el de la financiación de las enseñanzas de doctorado por las universidades, asociado con la necesidad de contar con más ayudas para la coordinación y gestión de unas enseñanzas en proceso de deslocalización, internacionalización y multiplicación de los agentes participantes.
2. Un segundo reto es el incremento de la movilidad de los doctorandos, aspecto que plantea problemas logísticos, de gestión, administrativos y financieros. Además de su ubicación en el seno de unos nuevos programas de doctorado que han visto drásticamente reducido su plazo de realización con respecto a los doctorados tradicionales.
3. En tercer lugar, queda pendiente el grave problema de la empleabilidad de los estudiantes que completan el doctorado. Es preciso habilitar cauces que promuevan el reconocimiento del valor de estos estudios por parte de la industria y de las empresas, con objeto de extender las posibilidades de inserción laboral. En tanto el prestigio social del título de doctor no se corresponda con un correlativo aumento de su valor efectivo de



cara al empleo, el diploma continuará como un ornato intelectual poco apreciado fuera de sus ámbitos usuales de inserción: la propia universidad y la administración pública.

4. Aun cuando ya ha sido mencionado, todo este crecimiento normativo exige formatos administrativos de transparencia y agilidad en la gestión. Asimismo, sería de desear un marco normativo más próximo y diáfano; en este sentido cabe recordar cómo la normativa en educación es tradicionalmente uno de los ámbitos más farragosos del Derecho Administrativo, y cómo una superación de esta circunstancia redundaría en los procesos de aplicabilidad de sus requerimientos y en la mejora de la práctica de los sujetos implicados.
5. Por último, un proceso como el expuesto en el que la participación de la comunidad académica se amplifica, apunta a la oportunidad de que la evaluación de este tercer ciclo se diseñase en el marco de un sistema general de garantía de la calidad cuya determinación partiera de la iniciativa y la autonomía de las universidades, y que recogiera aspectos como la definición de las competencias transversales, los procesos de admisión, la organización flexible de los diferentes doctorados ofertados, la planificación de la tutoría y el seguimiento individual del estudiante, la incorporación del doctorando a grupos de investigación, la calidad del profesorado, recursos y servicios implicados, la coordinación en la supervisión y desarrollo de las tesis, la publicación de los resultados obtenidos, etc.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros

- Álvarez Rojo, V. (et al.) (2004): *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Benito, A. y Cruz, A. (coord.) (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Buela-Casal, G. (2005). Recomendaciones para superar un programa de doctorado. En, Buela-Casal, G. (Ed.). *Manual práctico para hacer un doctorado*. EOS Universitaria, Madrid, pp.105-123.
- Le Goff, J. (2008). *Los intelectuales de la Edad Media*. Madrid: Gedisa.
- Phillips, E. y Pugh, D. (2008). *La tesis doctoral. Cómo escribirla y defenderla. Un manual para estudiantes y sus directores*. Barcelona: Profit.
- Rodríguez y Rodríguez, E. (2006): La construcción de la educación superior europea. En M.A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García (coords.), *La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- Salaburu, P., Haug, y Mora, J-G. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sánchez, E.; Mirás D. y Mirás, M. (2002). *Análisis comparativo de los estudios de tercer ciclo en las universidades españolas*. Madrid: MEC.
- Sánchez-Claros, J. P. (2014): Pervivencia de las culturas universitarias y tercera misión en el camino hacia un nuevo modelo de universidad. En Mut Camacho, M. (coord.). *Procesos de aprendizaje de vanguardia en la Enseñanza Superior*. Madrid: ACCI.
- Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

### Periódicos científicos

- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 193-210.
- Bueno Campos, E., y Casani Fernández de Navarrete, F. (2007): La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Revista Economía Industrial* 366, 43-59.
- De Garay, A. (2012). Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación superior en Europa. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLI(2), Nº 162, 113-126.
- Ortega Martínez, E. (2014). Las tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado en España?. En Peris-Ortiz, M. y Sahut, J. M. (coord.), *Future Challenges for Innovation, Business & Finance*. Paris: AEDEM. 314-331
- Roith, C. (2010): Nuevos programas de máster y doctorado de la Universidad de Alcalá para la formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.5, nº3.

### Documentos

- ANECA (2009). *XI Foro ANECA. El doctorado: logros y desafíos*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.



- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EURYDICE (2010). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Madrid: MEC
- Nebot Gil, I. (2009). El desafío de los programas de doctorado. En *XI Foro ANECA. El doctorado: logros y desafíos*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.