

Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España¹

Ángel Castro, Alejandro Guillén-Riquelme, Raúl Quevedo-Blasco,
M^a Teresa Ramiro, M^a Paz Bermúdez y Gualberto Buela-Casal
Universidad de Granada

Uno de los objetivos principales del Espacio Europeo de Educación Superior es crear una red de formación e investigación entre los países miembros que fomente el crecimiento y desarrollo de instituciones e iniciativas comunes. Para cumplir este objetivo, los estudios de doctorado cumplen un papel fundamental, pues suponen un nexo esencial entre la docencia y la investigación, además de una herramienta básica para la relación entre la universidad y la sociedad. Dentro de los estudios de tercer ciclo, en los últimos años las universidades europeas están creando Escuelas Doctorales, entendidas como estructuras organizativas en las que se lleva a cabo toda la formación doctoral. Debido a la relevancia actual de las Escuelas Doctorales, en esta investigación se pretende analizar su evolución histórica, las principales características y las diferencias entre las Escuelas Doctorales norteamericanas y europeas. Además, se destaca una serie de aspectos relevantes a tener en cuenta para la implantación y consolidación de las Escuelas Doctorales en España.

Palabras clave: Escuelas Doctorales, Espacio Europeo de Educación Superior, formación doctoral.

The doctoral programs: historical development, characteristics and relevant aspects to its consolidation in Spain. One of the main objectives of the European Higher Education Area is to create a network of training and research among member countries to promote growth and development of institutions and joint initiatives. To meet this objective, the doctoral studies play a key role, accounting for an essential link between teaching and research, as well as a basic tool for the relationship between university and society. Within the postgraduate studies in recent years European universities are creating Doctoral Schools, understood as organizational structures which performs all doctoral training. Due to the current relevance of Doctoral Schools, this research is to analyze its historical evolution, the main characteristics and differences between American and European Doctoral Schools. Furthermore, it highlights a number of important points to consider for the establishment and consolidation of Doctoral Schools in Spain.

Keywords: Doctoral Schools; European Higher Education Area; doctoral education.

Introducción

El objetivo principal del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tal y como se recoge en la Declaración de la Sorbona (1998) y en la Declaración de Bolonia

(1999), es conseguir la convergencia europea, la supresión de fronteras, en materia de educación superior, entre los países que forman parte de esta iniciativa (Buela-Casal, 2005a). Para cumplir este objetivo, se plantea la necesidad de homologar la enseñanza superior europea, creando una red de educación e investigación, que fomente el crecimiento y

Fecha de recepción: 12-3-2010 • Fecha de aceptación: 21-4-2010
Correspondencia: Ángel Castro
Facultad de Psicología
Universidad de Granada
Campus de Cartuja, s/n. 18011 Granada
E-mail: castroa@ugr.es

¹ Investigación financiada por la Secretaría General de Universidades (Referencia EA2009-0142).

desarrollo de instituciones e iniciativas comunes (Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal, 2009), favoreciendo la libre circulación de estudiantes y convirtiendo a Europa en un foco de atracción para alumnos, profesores e investigadores de otras partes del mundo (Declaración de la Sorbona, 1998).

En la Declaración de Bolonia (1999) se fijó el año 2010 como fecha límite para que todos los países cumplieran los objetivos propuestos y se estableció un calendario de reuniones bianuales de los ministros de educación de dichos países para analizar los progresos y nuevos desafíos. Estas reuniones se celebraron en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). Un aspecto básico a tener en cuenta en el proceso de convergencia europea es el de la formación doctoral. El doctorado constituye el grado académico más alto y supone, según muchos autores, un factor esencial en las relaciones entre la universidad y la sociedad europea (Buela-Casal, 2005b; Enders, 2005; Koerner y Mahoney, 2005). En la misma Declaración de Bolonia (1999) se reconoce que la formación doctoral es un nexo fundamental entre la docencia y la investigación, así como una herramienta básica para la relación con la sociedad. Sin embargo, el doctorado no se recoge en ninguno de sus objetivos fundamentales. En 2003, en la Declaración de Berlín, se puso de manifiesto que la creación del EEES, y la consecuente modificación de los estudios universitarios que conllevaba, afectaba a los estudios de doctorado. Por ello, se hacía imprescindible incluir éstos en la reforma, para resaltar la relevancia de la investigación y la formación, en el mantenimiento de la calidad y la competitividad del EEES (Declaración de Bergen, 2005).

Así, se propuso la creación del Espacio Europeo de Investigación (EEI), formado por los mismos países que componen el EEES y que cuenta con cinco objetivos fundamentales: 1) mantener y mejorar la calidad de la educación superior; 2) aumentar la movilidad en el doctorado y postdoctorado, mejorando así la formación de jóvenes investigadores; 3) estructurar los programas

de doctorado ajustándolos al modelo propuesto para los estudios de grado en el EEES; 4) mejorar la supervisión y evaluación y 5) promover la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles.

A partir de 2003, los distintos *Trends*, o análisis de tendencias, ponen de manifiesto la necesidad de equiparar los estudios de doctorado ofertados en los países del EEI para facilitar la homologación a nivel europeo. En el *Trend III* (European University Association, 2003) aparece la primera referencia a las Escuelas Doctorales, entendiéndolas como un elemento favorecedor para cumplir los objetivos propuestos. En los dos análisis de tendencias posteriores (2005 y 2007), se resalta la importancia de las Escuelas Doctorales, para mejorar la comunicación y el intercambio entre las facultades y grupos de investigación, siempre manteniendo las peculiaridades de distintos contextos y países, tal y como se pone de manifiesto en el *Trend V* (European University Association, 2007).

Es en este mismo texto donde se mencionan y definen los dos nuevos modelos organizacionales propuestos para la creación del EEES; por un lado, las Escuelas de Postgrado, definidas como una estructura organizativa que incluye a candidatos doctorales y estudiantes de máster y cuyas funciones se centran en la administración, admisión de alumnos, organización de cursos y seminarios y en la garantía de la calidad. En segundo lugar, se encuentran las Escuelas Doctorales o de investigación, que se conforman como una estructura de organización que incluye únicamente a estudiantes doctorales. La Escuela Doctoral se puede considerar como la agrupación –física o no-, de los diversos cursos o estudios –de formación académica y de investigación- que conducen a la defensa de la tesis doctoral (Gómez, Alfonso y Pardo, 2009). Suele organizarse alrededor de una disciplina particular, o línea de investigación determinada y puede implicar a una o varias instituciones, fomentando la cooperación entre ellas (European University Association, 2007). Se estima que las Escuelas Doctorales representan un lugar

privilegiado de coordinación entre los distintos elementos que constituyen la formación doctoral (alumnos, profesores, investigadores, personal de administración y servicios) que, en última instancia, ofrecen a los alumnos las herramientas necesarias para culminar con éxito el proceso de realización de la tesis doctoral (Gómez et al., 2009).

Debido a la trascendencia del EEES, a la importancia que los estudios de doctorado tienen en el proceso de convergencia europea y a la relevancia de las Escuelas Doctorales como centro de promoción y desarrollo de la formación doctoral, se plantea la necesidad de una investigación como la que aquí se presenta. El objetivo principal del estudio es ofrecer una visión global sobre las Escuelas Doctorales, prestando atención a su evolución histórica, a las características fundamentales y a las diferencias existentes entre la tradición norteamericana y europea. Por último, se señala una serie de aspectos relevantes a tener en cuenta para la implantación de las Escuelas Doctorales en España.

Evolución histórica

En Bolonia, sede de la primera Universidad, en el siglo XIII, se utilizó también por primera vez el término doctor, para referirse a los profesores, en primer lugar de la facultad de leyes y, posteriormente, a los del resto de facultades (Koerner y Mahoney, 2005). Alrededor de 1220, apareció la *Licencia docendi*, como un título honorífico que acreditaba a los profesores que habían superado una serie de exámenes para poder impartir docencia en la Universidad. Así, se estimaba que estos profesores habían alcanzado el conocimiento pleno en una disciplina y podían, así, impartirlo a los alumnos (Buela-Casal, 2005b). Esta licencia, que comenzó a otorgarse en las facultades de leyes de Italia, se extendió rápidamente a otras facultades y países y cientos de años después tuvo un equivalente en las universidades alemanas, lugar del nacimiento del doctorado tal y como se conoce actualmente (Koerner y Mahoney, 2005; Rashdall, 1895).

En Alemania, las universidades solían tener cuatro facultades: teología, leyes, medicina y filosofía. La más pujante de todas fue la de filosofía, en la que se comenzó a otorgar el doctorado, extendiéndose al resto de facultades durante el siglo XVIII (Pyenson y Sheets-Pyenson, 1999). La formación ofertada en Alemania se centraba en los *Gymnasien*, centros en los que se llevaba a cabo la formación doctoral de los alumnos, que constituyen el origen de lo que actualmente se entiende como Escuela Doctoral. Este modelo fue rápidamente copiado en Estados Unidos, concretamente en el Departamento de Filosofía de la Universidad John Hopkins a mediados del siglo XIX. Esta universidad se distanció del resto de universidades estadounidenses al desarrollar un sistema para enseñar cómo realizar una investigación productiva y formar a jóvenes investigadores (Brubacher y Rudy, 2004). La experiencia resultó tan positiva que años después, en 1875, la universidad comenzó a instaurar programas estructurados para graduados, que fueron exportados a otras universidades estadounidenses (Koerner y Mahoney, 2005).

Siguiendo el ejemplo de la Universidad John Hopkins, otros centros estadounidenses, como Yale, Harvard o Columbia, comenzaron a fundar Escuelas de Graduados, en la que los estudiantes no sólo realizaban sus investigaciones, sino que también convivían entre ellos y con los profesores que los dirigían (Brubacher y Rudy, 2004). En todas ellas se transforma la forma de enseñar, incluyendo laboratorios, bibliotecas, grupos organizados de seminarios, investigación científica de los alumnos y división en departamentos y pequeños grupos de trabajo. Así, en Estados Unidos surgen las Escuelas Doctorales, desarrolladas como organizaciones separadas para la gestión de la educación de postgrado.

Este modelo es exportado a Europa, ya durante el siglo XX y es a finales de este siglo cuando en Francia, los Países Bajos y Alemania comienzan a instaurarse las Escuelas Doctorales, respetando en algunos casos las singularidades de cada país y contexto (United Kingdom Council for Graduate Education, 1995). Actualmente y desde la

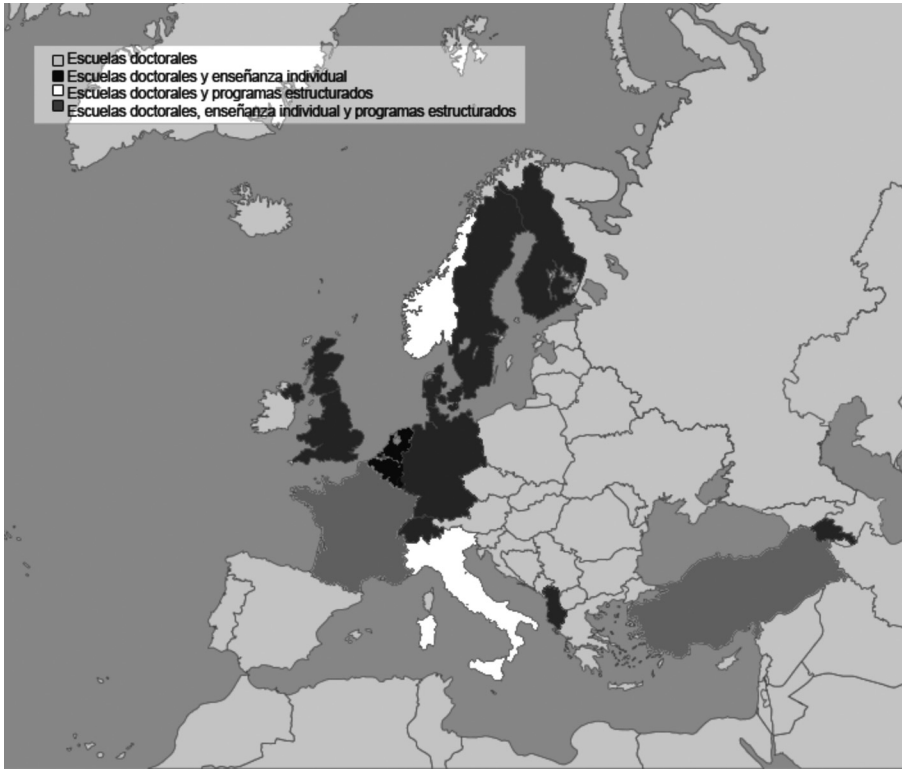


Figura 1. Mapa de las Escuelas Doctorales en el EEES.

Declaración de Berlín (2003), se potencia la reforma de la educación y la investigación y una de las bases para el desarrollo de la formación doctoral es la implantación de las Escuelas Doctorales. Son muchos los países que basan su educación doctoral en la formación ofrecida en Escuelas Doctorales. En la Figura 1 se observa un mapa de los países que forman parte del EEES, clasificados en cuatro grupos en función de su organización de la formación doctoral: 1) países que sólo tienen Escuelas Doctorales; 2) países que tienen Escuelas Doctorales y programas de doctorado estructurados, como los existentes tradicionalmente en España; 3) países que tienen Escuelas Doctorales y además ofrecen una formación individual por parte de un tutor y 4) países que poseen Escuelas Doctorales, programas de doctorado estructurados y formación individual.

Características de las Escuelas Doctorales

En este apartado se van a analizar los tipos de Escuelas Doctorales, las funciones fundamentales que deben cumplir, los requisitos necesarios para fundar una Escuela Doctoral y las ventajas y desventajas de estas estructuras.

Tipos de Escuelas Doctorales

Según Denicolo, Fuller, Berry y Raven (2010), los tipos más comunes de Escuelas Doctorales que existen, son:

1. Escuelas de investigación: orientadas únicamente a que el doctorando complete el periodo de formación con la defensa de la tesis doctoral.
2. Escuela Doctoral trans-institucional: entendida como la unidad que genera un marco institucional para

Tabla 1. *Funciones y responsabilidades de las Escuelas Doctorales.*

<i>Funciones</i>
Ofrecer una formación en habilidades de investigación
Establecer sistemas de garantía de la calidad
Evaluar el progreso de los alumnos
Ofrecer formación a los directores de investigación para una correcta supervisión
Coordinar los estudios de doctorado
Establecer relaciones con las instituciones nacionales de investigación
Otorgar becas y premios para los estudiantes
Establecer criterios de admisión
Registro y seguimiento de los estudiantes
Publicitarse a partir de una página web
Ofrecer formación sobre distintos métodos y programas de investigación
Ofrecer a los alumnos las infraestructuras necesarias para la investigación
Llevar a cabo la matriculación de los alumnos
Mantener relación con las organizaciones de estudiantes
Publicitar la formación ofrecida
Ofrecer programas de formación para la docencia
Ofrecer asesoramiento social para sus estudiantes
Mantener relación con empresas e instituciones privadas
Establecer los criterios y requisitos de admisión
Apoyo a estudiantes internacionales

favorecer y promover los estudios de doctorado en los diferentes grados y departamentos de una universidad.

3. Escuela trans-facultad/ departamento: similar a la anterior, aplicada a una facultad o departamento. Si bien este modelo es común, implica el riesgo de dificultar la comparabilidad de las diversas Escuelas Doctorales dentro de una misma organización.
4. Escuela Doctoral a partir de una Escuela de Grados o de un departamento: se crea la Escuela Doctoral a partir de un departamento o facultad. Así, ésta debe contar con un número suficiente de personal investigador, de servicios y de estudiantes, para poder consolidarse como unidad independiente.
5. Escuela Doctoral inter-institucional: supondría la estructura necesaria para desarrollar un programa educativo o una investigación a través de la coordinación entre varias instituciones. Este modelo favorece el trabajo interdisciplinar.

Funciones de las Escuelas Doctorales

En la Tabla 1 se recogen las principales funciones y responsabilidades que han de cumplir las Escuelas Doctorales, a partir de lo expuesto por Denicolo et al. (2010).

Requisitos para el correcto funcionamiento de las Escuelas Doctorales

El *United Kingdom Council for Graduate Education* (1995) establece cuatro requisitos para que una Escuela Doctoral funcione adecuadamente. En primer lugar, cree necesario que tengan representación dentro de la institución con la que se relaciona o a quien representa la Escuela Doctoral; es decir, debe existir un representante institucional que pueda negociar y llegar a acuerdos con la institución en la que se basa la escuela. Posteriormente, es necesario que la Escuela Doctoral posea los medios (físicos, administrativos y económicos) que le permitan cumplir sus objetivos. En tercer lugar, se requiere que dispongan de fines claramente delimitados y, por último, deben existir mecanismos de responsabilidad, toma de decisiones y de ejecución claramente definidos y orientados a la consecución de esos objetivos.

Tabla 2. *Ventajas y desventajas de la formación en Escuelas Doctorales.*

<i>Ventajas</i>
Definen una misión o una visión compartida por todos los socios, que facilitan el proceso de convertir a candidatos doctorales en investigadores excelentes
Proporcionan un ambiente de investigación que estimula y promueve la cooperación entre disciplinas
Proporcionan una estructura administrativa clara para los programas doctorales, los candidatos y los directores, y ofrecen un perfil y un estatus claros para los candidatos doctorales
Aseguran masa crítica y ayudan a superar el aislamiento de los investigadores jóvenes
Hacen convivir a investigadores noveles con los investigadores expertos que los tutorizan
Apoyan y facilitan tanto la tarea de supervisar a los candidatos como el papel de los directores de tesis
Organizan la admisión con reglas y regulaciones claras y publicitadas
Proporcionan enseñanza y formación en destrezas transferibles
Mejoran las oportunidades de desarrollo de la carrera, incluyendo el asesoramiento sobre las oportunidades de financiación (becas, ayudas, proyectos, etc.)
Garantizan los mecanismos de garantía y supervisión de la calidad
Proporcionan un marco que permite el desarrollo de códigos de buenas prácticas, de procedimientos y mecanismos dentro de la estructura de la universidad y permiten la existencia de un árbitro independiente cuando surgen discrepancias
Mejoran las oportunidades de movilidad, de colaboración internacional y de cooperación inter-institucional
<i>Desventajas</i>
El hecho de que la institución se cree sólo como una forma de autopromoción para mejorar la visión hacia la universidad, sin centrarse en las funciones de la misma
Reducir la calidad de la educación de grado, aislando a los alumnos de grado de los de postgrado, mediante la concesión de mejores infraestructuras y profesorado a los segundos
Favorece la división de los profesores entre los que imparten en grado y los que lo hacen en postgrado
Reducción de la autonomía de los departamentos y grupos de investigación
Entorpecimiento mutuo con estructuras previas
Complejidad y posible contradicción en las funciones de las Escuelas Doctorales en comparación con las estructuras previas existentes

Ventajas y desventajas de la formación en Escuelas Doctorales

En la Tabla 2 se muestran las principales ventajas y desventajas de las Escuelas Doctorales, a partir del contenido del *Trend V* (European University Association, 2007) y del informe del *United Kingdom Council for Graduate Education* (1995).

Diferencias entre las Escuelas Doctorales estadounidenses y europeas

Tanto el significado del doctorado, como su orientación, estructura y duración, varían de un país a otro. El análisis de las diferencias existentes entre la formación doctoral de los países desarrollados enri-

quece las alternativas, las propuestas y las futuras mejoras que se puedan instaurar en el marco de la formación de tercer ciclo, más aún en el periodo de convergencia europea en el que están inmersos los países del EEES (Bretón-López y Agudelo, 2005).

En Estados Unidos, por ejemplo, el modelo de educación de postgrado combina un amplio programa de formación para la docencia con la realización de un máster previo al programa de doctorado, en el que se ofrecen las herramientas necesarias para la investigación (Denicolo et al., 2010). La duración media de un doctorado en Estados Unidos está entre seis y ocho años: dos años de máster, más tres-cinco años de doctorado,

más la redacción de la investigación (Koerner y Mahoney, 2005). La existencia de las Escuelas de Doctorado ha facilitado las condiciones de los estudios de postgrado, por la formación y las buenas condiciones que los doctorandos encuentran en ellas para culminar con éxito sus investigaciones.

En Europa no se puede hablar de un modelo único de formación doctoral; existen tantos modelos como países, aunque algunos se pueden agrupar entre sí. Bermúdez et al. (2009) realizaron un estudio en el que comparaban la situación del doctorado en los países miembros del EEES, analizando las normativas que rigen estos estudios en esos países. La conclusión fundamental de esta investigación fue que existían muchas diferencias en la formación doctoral que ofrecen los países del EEES en todos los bloques de indicadores analizados, que hacían referencia a las normativas generales del doctorado, a los sistemas docentes, las distintas modalidades de tesis doctoral existentes, la presentación y defensa de la tesis doctoral, a la cualificación de los directores de tesis y de los miembros del tribunal evaluador y al nivel de éxito en la formación doctoral. Los autores concluyeron que algunos de los países más desarrollados de la Unión Europea, como Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Suecia o España, eran los que cumplían una mayor proporción de los indicadores evaluados, mientras que los países menos desarrollados de Europa, tales como Albania, Armenia, Azerbaiyán, Estonia o Georgia, eran los que cumplían una menor proporción de indicadores.

Pese a las diferencias existentes en el doctorado entre los países miembros del EEES, como se ha afirmado anteriormente, en los últimos veinte años comenzó a instaurarse el modelo de Escuela Doctoral ya presente en Estados Unidos desde finales del siglo XIX, con unas características comunes que presenta similitudes y diferencias con las Escuelas Doctorales estadounidenses. En cuanto a las similitudes, cabe destacar tres fundamentales, según Stewart (2005): 1) el compromiso con la integración entre investigación y enseñanza; 2) la inclusión de ha-

bilidades sociales en el currículo formativo y 3) la atención al desarrollo de las poblaciones y zonas menos avanzadas. Las diferencias son bastantes más y se pueden agrupar en tres apartados, según Stewart (2005): ámbito de aplicación y alcance de la Escuela de Doctorado, máster de educación y en la naturaleza y la estabilidad de la financiación. En la Tabla 3, que se presenta a continuación, se presentan las características de las Escuelas Doctorales en Estados Unidos y Europa en esos tres apartados, para resaltar las diferencias existentes.

Aspectos relevantes para la implantación de las Escuelas Doctorales en España

España comenzó a formar parte de los países miembros del EEES en 2001. A partir de ese momento empezó a reformarse la educación superior para adaptarla a los objetivos del EEES. Como hitos importantes, se puede destacar el Real Decreto 1125/2003, por el que se establece el sistema de primer y segundo ciclo de la educación superior para adaptarlo a las exigencias del EEES, así como se instauró el crédito ECTS para la estructuración de los estudios. Otro documento importante es el Real Decreto 1393/2007, en el que se reconoce que, a pesar de los pasos dados por el sistema universitario español hacia la convergencia europea, eran necesarios más cambios puntuales que sustentaran la nueva estructura (Hidalgo y García, 2007). En el estudio de Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro y Castro (en prensa) se pone de manifiesto que existen diferencias en la formación doctoral ofertada por las distintas universidades públicas españolas, lo que tiene consecuencias en la productividad científica entendida como el número de tesis doctorales defendidas en cada universidad según el número de profesores funcionarios.

El tercer ciclo está regulado en España y funciona en base a una serie de normativas que delimitan los principales aspectos implicados. Si bien esto puede suponer un avance respecto a otros sistemas educativos que no tienen normativas ni regulaciones al respecto, cabe señalar que a partir de 2007 comen-

Tabla 3. *Diferencias entre las Escuelas Doctorales estadounidenses y europeas.*

Ámbito de aplicación y alcance de la Escuela de Postgrado	
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> — Articula una visión de excelencia para todos los implicados en el postgrado — Proporciona un control de calidad en todos los procesos — Mantiene los estándares equitativos en todos los campos académicos — Proporciona una perspectiva interdisciplinar — Hace hincapié en la importancia de preparar a futuros profesores
Europa	<ul style="list-style-type: none"> — Estructura novedosa, todavía no completamente implantada, que no cubre todavía estas aplicaciones — Hace hincapié en la investigación, no prestando demasiada atención a la docencia
Máster de educación	
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> — Gran parte de la educación centrada en la pedagogía, para formar buenos docentes — Dos vías, según el área de investigación, una para doctorado y otra para lograr un título profesional
Europa	<ul style="list-style-type: none"> — Menor relevancia a las materias orientadas a la docencia — Enfoque investigador, más que profesional
Naturaleza y estabilidad de la financiación	
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> — Fuentes de apoyo a los estudiantes (becas de la universidad, del estado, fundaciones y empresas privadas) — Financiación de empresas e instituciones privadas
Europa	<ul style="list-style-type: none"> — Becas de los distintos gobiernos a los estudiantes — Financiación con duración limitada mediante ayudas temporales

zó a popularizarse el sistema de Escuelas Doctorales en España. Entre las primeras, destaca la *Barcelona Graduate School of Economics* (BGSE). Es la primera Escuela Doctoral española, a la que han seguido otras como la *Barcelona Graduate School of Economics*, la *IE University*, o la *IESE Business School*, de la Universidad de Navarra.

La BGSE está especializada en la investigación y educación de postgrado en Economía, posee el reconocimiento legal de institución privada, reconocida por el gobierno de Cataluña como un instituto de investigación adjunto a la Universidad Pompeu Fabra y a la Universidad Autónoma de Barcelona, así como por el Centro de Investigación en Economía Internacional y el Instituto para el Análisis Económico, perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). El centro cuenta con 147 profesores afiliados de veinte países

distintos, además de con un consejo científico, cuya función es garantizar la calidad de la enseñanza, la investigación y de los procedimientos de admisión, formado por treinta académicos de reconocido prestigio, entre los que destacan diez premios Nobel de Economía.

En los tres últimos años, en otras universidades se están llevando a cabo acciones destinadas a crear Escuelas Doctorales, que permitan ofrecer una formación doctoral más estructurada y de mayor calidad. Por todo lo expuesto anteriormente y siguiendo las recomendaciones realizadas por Buela-Casal y Castro (2008) relativas a la mejora en los programas de doctorado, se puede señalar una serie de aspectos relevantes a tener en cuenta a la hora de implantar las escuelas doctorales. Dichos aspectos hacen referencia a la estructura de los estudios, al director/coordinador de la Escuela Doctoral, a la coordinación con otros centros,

el profesorado, el alumnado, el programa docente de los estudios de postgrado, a la relación de las Escuelas Doctorales con el mundo labo-

ral y a las infraestructuras con las que debe contar. En la Tabla 4, que se presenta a continuación, se muestran esos elementos relevantes.

Tabla 4. Aspectos relevantes a la hora de implantar Escuelas Doctorales.

Estructura	
—	Poseer una gestión administrativa especializada, con conocimiento de las normativas nacionales y europeas
—	Ofrecer una formación especializada y continuada para coordinadores y personal de gestión
—	Asesorar sobre becas, contratos y ayudas
—	Poseer estructuras que faciliten la cooperación entre disciplinas
—	Poseer mecanismos de garantía y supervisión de la calidad, que incluyan a todos los niveles: estudiantes, profesores y personal de administración y gestión
—	Poseer reglamentos y regulaciones claras
—	Recibir financiación externa, pública y/o privada
Coordinador/Director	
—	Poseer experiencia investigadora acreditada (al menos dos tramos de investigación reconocidos)
—	Recibir reconocimiento docente por la coordinación de la Escuela Doctoral
Coordinación con otros centros	
—	Promover la movilidad internacional de profesores, investigadores y alumnos
—	Estar gestionadas por varias universidades y centros de investigación y enseñanza
—	Contar con una red conjunta de actividades entre diversas Escuelas Doctorales y universidades
Profesorado	
—	Poseer experiencia docente acreditada
—	Poseer experiencia investigadora acreditada
—	Presentar, al menos, tres publicaciones de impacto sobre el tema que imparte y las investigaciones que dirige
—	No contar con máximos de docencia, favoreciendo la mayor dedicación del profesorado cualificado
—	Dedicación exclusiva a la docencia en Escuelas Doctorales
—	Elección por sorteo de los miembros del tribunal evaluador de las tesis doctorales
Alumnos	
—	Limitar el número de alumnos
—	Seleccionar a los alumnos según su currículum (primando expediente académico) y entrevista personal
—	Evaluar y publicitar el porcentaje de éxito del alumnado (másteres concluidos, proyectos de fin de máster presentados, tesis defendidas)
—	Contar con alumnos con estudios previos en otras universidades y países
Programa docente	
—	Delimitar de forma clara los objetivos y competencias
—	Solicitar un perfil de ingreso acorde a los estudios impartidos
—	Organizar la formación doctoral en función de las necesidades de formación de investigadores
—	Impartir la docencia en inglés
Mundo laboral (prácticas, convenios con empresas)	
—	Orientar la enseñanza y la formación a la adquisición de destrezas transferibles
—	Disponer de convenios de prácticas con empresas
—	Celebrar seminarios impartidos por profesionales de instituciones y empresas
Infraestructura	
—	Disponer de espacios físicos y medios propios
—	Realizar un trabajo conjunto de investigadores con experiencia e investigadores noveles
—	Ofertar actividades extra-curriculares
—	Disponer de página web cuya calidad sea evaluada externamente
—	Contar con publicidad internacional

Para concluir, siguiendo a Austin (2002), se debe afirmar que hay que mejorar la formación doctoral que se ofrece, modificando los planes de estudio para que se adecuen a los problemas sociales y a las habilidades y capacidades que se vayan a requerir en un futuro (entornos de aprendizaje, uso de las nuevas tecnologías, habilidades para el trabajo en equipo). Además, como aspecto más relevante, reclama una mayor formación orientada a la docencia, pues así los

doctorandos estarán mejor preparados para dar respuesta a las demandas de futuros estudiantes (Díez et al., 2009). Estas medidas y otras similares, si se llevan a cabo con éxito, podrán contribuir a la mejora de la calidad de la formación y la investigación que ofrezcan las universidades españolas, situándose éstas en una buena posición de partida ante el nuevo contexto competitivo que se abre en la Europa de la convergencia educativa.

Referencias

- Austin, A.E. (2002). Creating a bridge to the future: preparing new faculty to FACE changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26, 119-144.
- 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, 193-210.
- Bretón-López, J. y Agudelo, D. (2005). ¿Cuáles son los aspectos del doctorado en diferentes países que un alumno debe conocer?. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 110-133). Madrid: EOS.
- Brubacher, J.S. y Rudy, W. (2004). The development of the Graduate School. En J.S. Brubacher y W. Rudy (Eds.), *Higher Education: A history of American colleges and universities*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Buela-Casal, G. (2005a). La evaluación de la calidad en el proceso de convergencia europea. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 306-314.
- Buela-Casal, G. (2005b). Recomendaciones para superar un programa de doctorado. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 151-171). Madrid: EOS.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Ramiro, M.T. y Castro, A. (en prensa). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*.
- Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008). Análisis de la evolución de los programas de doctorado con Mención de Calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 49-60.
- Declaración de Bergen (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior- Consiguiendo los resultados*. Recuperado el 30 de abril de 2010 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/050520_Bergen_Communique.pdf.
- Declaración de Berlín (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 30 de abril de 2010 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf.
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros de Educación sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperada el 30 de abril de 2010 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf.
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta de los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido sobre la armonización de la creación del sistema europeo de educación superior*. Recuperado el 30 de abril de 2010 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/Sorbonne_Declaration.pdf.
- Denicolo, P., Fuller, M., Berry, D. y Raven, C. (2010). *A review of graduate schools in the UK*. Lichfield: United Kingdom Council for Graduate Education.
- Díez, M.C., Pacheco, D.I., García, J.N., Martínez, B., Robledo, P., Álvarez, M.L. et al. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37, 45-56.
- Enders, J. (2005). Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academia work. *Higher Education*, 49, 119-133.

- European University Association (2003). *Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 30 de abril de 2010 de <http://eees.universia.es/documentos/tendencias/index.htm>.
- European University Association (2005). *Universidades europeas: puesta en práctica de Bolonia*. Recuperado el 30 de abril de 2010 de <http://eees.universia.es/documentos/tendencias/index.htm>.
- European University Association (2007). *Universidades compartiendo el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 30 de abril de 2010 de <http://eees.universia.es/documentos/tendencias/index.htm>.
- Hidalgo, R. y García, J.N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35, 35-48.
- Gómez, M.F., Alfonso, R. y Pardo, M.M. (2009, septiembre). Las Escuelas Doctorales: potenciando la investigación y la docencia de calidad en el EEES. Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*. Sevilla, España.
- Koerner, K.C. y Mahoney, M.J. (2005). Los orígenes del doctorado en Psicología. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 19-39). Madrid: EOS.
- Pyenson, L. y Sheets-Pyenson, S. (1999). *Servants of nature: A history of scientific institutions, enterprises and sensibilities*. Nueva York: W.W. Norton and Company.
- Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the Middle Ages*. Londres: Oxford University Press.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Recuperado el 30 de abril de 2010 de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado el 30 de abril de 2010 de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>.
- Stewart, D. W. (2005, noviembre). Reflections from a US Graduate School. Ponencia presentada en el *Concilio de la European University Association*. Londres, Reino Unido.
- United Kingdom Council for Graduate Education (1995). *Graduate Schools*. Washington: Jasprint Ltd.

