

crue
Universidades
Españolas

monografías
2015

Grados y másteres

en España y el espacio
europeo de educación
superior (EEES)



Guy Eugène Haug Experto internacional en educación superior

M

crue
Universidades
Españolas

monografías
2015

Grados y másteres

en España y el espacio
europeo de educación
superior (EEES)

Guy Eugène Haug
Experto internacional
en educación superior

 crue
Universidades
Españolas

EL AUTOR: GUY EUGÈNE HAUG

Guy Haug es experto en evaluación, desarrollo e internacionalización de políticas, sistemas, instituciones y programas de educación superior en el ámbito europeo y global. Es uno de los arquitectos del espacio europeo de educación superior, por su contribución al diseño e inicio de los programas europeos Erasmus y Tempus, del Proceso de Bolonia para la renovación curricular, la convergencia y el atractivo de las universidades de Europa, y de la agenda de la Unión Europea para la modernización de la educación superior. Ha seguido la implantación del EEES en España tanto desde fuera como desde dentro del país, gracias a sus numerosas vinculaciones con organizaciones, autoridades, agencias de calidad y universidades españolas. Es máster en Derecho por la Universidad de Estrasburgo (Francia), máster en Ciencias Económicas por la Universidad de Ottawa (Canadá), doctor en Ciencias Políticas por las universidades de Estrasburgo y Tubinga (Alemania) y doctor honoris causa por HETAC (Irlanda). Vive y trabaja en Bruselas, París y Valencia.

OBSERVACIONES PRELIMINARES

Este documento se concibe como complemento a la presentación del autor en el seminario «Los cambios estructurales en las enseñanzas universitarias en España» organizado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en Madrid el día 16 de febrero del 2015¹. Esta jornada se celebró poco después de la adopción por parte del Gobierno español del R. D. 43/2015, del 2 de febrero, por el que se modifica la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Pretende aportar un punto de vista independiente y respetuoso, basado en los principios y la experiencia del EEES, al debate surgido en España con la adopción de este nuevo Real Decreto, al cuestionarse la idoneidad del mismo así como su oportunidad en un momento en el que la reforma anterior no está completada, y por tanto no se ha podido evaluar su impacto.

El autor queda muy agradecido a la CRUE, así como a la comunidad universitaria española que representa, por el interés y la confianza que le han demostrado. Espera que este documento pueda orientar el debate hacia el camino más adecuado para el futuro de las universidades españolas y sus estudiantes en el marco europeo y mundial.

A pesar de inspirarse en varias fuentes tanto europeas como españolas, este documento corresponde al análisis y las opiniones propias únicamente del autor y no comprometen de ninguna manera ni a la CRUE ni a cualquiera de sus miembros u órganos.

¹ <http://www.crue.org/Paginas/Seminario-sobre-estructuras-ense%C3%B1anzas-universitarias.aspx?Mobile=0>

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO • pág 6

CAPÍTULO I: CUALIFICACIONES DE GRADO Y MÁSTER EN EL EEES

1. El nuevo contexto del EEES • pág 12

- 1.1. Objetivos del EEES
- 1.2. Estructura de las cualificaciones en el EEES
- 1.3. Reforma curricular en el EEES
- 1.4. Un camino reformativo más arduo en España que en otros países

2. Análisis de los grados en el EEES • pág 16

- 2.1. Una mayoría de grados cortos
 - 2.1.1. Orígenes históricos de la opción por grados de tres años
 - 2.1.2. ¿Por qué una mayoría de grados de tres años?
 - 2.1.3. Riesgos y dudas con grados cortos
- 2.2. Una minoría de grados largos
 - 2.2.1. Mapa de grados largos en el EEES
 - 2.2.2. Razones para optar por grados largos
 - 2.2.3. Riesgos y dudas con grados fuertes
- 2.3. Coexistencia de grados cortos y largos en sistemas nacionales y en el EEES

3. Análisis de los másteres en el EEES

• pág 20

- 3.1. Funciones clave de los másteres en el EEES
- 3.2. Una mayoría de másteres largos en el EEES
- 3.3. Coexistencia de varios tipos de másteres en sistemas nacionales y en el EEES
- 3.4. Problemas en España con los másteres minimalistas y propios

4. Articulación grado-máster en el EEES

• pág 23

- 4.1. La secuencia grado-máster: ni 3+2, ni 4+1
- 4.2. Un debate mal planteado en España

CAPÍTULO II: POSIBLES VÍAS DE FUTURO EN ESPAÑA

1. Los riesgos de un acortamiento generalizado de los grados • pág 26

- 1.1. ¿Idoneidad del nuevo Real Decreto?
- 1.2. ¿Cuánta libertad adicional aporta el Real Decreto?
- 1.3. Pérdidas y costes ocultos

2. Viabilidad de un cambio parcial hacia ciertos grados más cortos • pág 29

3. La reforma más necesaria y urgente: fortalecer los másteres • pág 29

- 3.1. Nuevos másteres relacionados con el acortamiento de ciertos grados
- 3.2. Reforzamiento de los másteres sin acortamiento de los grados
- 3.3. Una solución alternativa: másteres largos con RAP parcial
- 3.4. ¿Un sello de calidad para los másteres propios buenos?

4. La modernización de los doctorados: una reforma pendiente • pág 31

- 4.1. El nuevo rol y contexto del doctorado en la Europa del conocimiento
 - 4.1.1. Coincidencia de las agendas europeas, nacionales y universitarias
 - 4.1.2. Nuevos roles y perspectivas profesionales para los doctores
- 4.2. Principales ejes de la modernización de los doctorados
 - 4.2.1. Estructuración de programas y escuelas doctorales
 - 4.2.2. Institucionalización de los estudios doctorales
 - 4.2.3. Europeización de los estudios doctorales

BIBLIOGRAFÍA • pág 36

RESUMEN EJECUTIVO

PANORAMA DE GRADOS Y MÁSTERES EN EUROPA Y ESPAÑA

Resumen ejecutivo del documento elaborado por Guy Haug

EL NUEVO MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Se recuerda que, más allá de su dimensión universitaria, el EEES persigue unos objetivos políticos, culturales y socioeconómicos fundamentales que enfatizan:

- el fomento de la calidad y la pertinencia de toda la educación terciaria (tanto inicial como continua, tanto universitaria como no universitaria);
- el fomento de la movilidad europea para que los europeos puedan aprovechar la diversidad del EEES y las oportunidades del mercado laboral europeo;
- y el fomento del atractivo de la educación superior europea en el mundo, con el fin de atraer talento y garantizar el fácil reconocimiento de las titulaciones del EEES en el resto del mundo.

Una de las herramientas claves para la cohesión del EEES y la compatibilidad de los itinerarios de aprendizaje son los marcos de cualificaciones. Más allá de los diplomas, hay que enfocarlo en los tipos y niveles de las cualificaciones, es decir, en el conjunto de competencias y conocimientos que puede demostrar una persona, y en los itinerarios y pasarelas que favorezcan el desarrollo del capital

humano, incluso basado en el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), según una estructura coherente articulada en ocho niveles, de los cuales cuatro corresponden a la educación terciaria: varios tipos de grados, de másteres, de doctorados, de cualificaciones de educación superior de tipo profesional o vocacional; a cada nivel corresponden no solamente titulaciones académicas o profesionales formales, sino también varios tipos de certificados con un nivel de competencias comparables, pero adquiridas de otra manera; por ello, el RAP es una herramienta absolutamente imprescindible para el aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), la movilización del capital humano y la inclusión social y económica.

La novedad más llamativa del EEES ha sido la adopción a nivel europeo de este modelo escalonado de titulaciones, que en la mayoría de los países ha sustituido a los programas tradicionales, propiciando una amplia y profunda ola de reforma curricular por toda Europa: replanteamiento de los programas, con el fin de renovarlos, perfilarlos, diferenciarlos y así flexibilizar la oferta formativa; enfoque en aprendizaje y estudiantes; fomento de la calidad global (teniendo en cuenta la eficiencia y la relevancia socioeconómica del proceso de enseñanza-aprendizaje) y otorgando a los egresados cualificaciones con sellos de calidad que se reconozcan por todo el EEES. Una mirada atrás permite afirmar que este camino reformativo ha sido más difícil, indeciso y largo en España que en otros países y se proponen algunas explicaciones claves de esta realidad.

MAPA DE LOS GRADOS Y MÁSTERES QUE EXISTEN EN EL EEES

El rasgo más fundamental es su gran diversidad, siendo la diversidad un objetivo clave de la modernización universitaria europea.

En cuanto a los grados, es fácil ver que la mayoría de ellos son grados cortos de apenas 180 créditos ECTS; se proponen algunas explicaciones históricas, relacionadas con las etapas de desarrollo y las prioridades de los países iniciadores del proceso de Bolonia. Las razones para optar por grados de tres años son una mezcla de consideraciones más o menos justificadas: cálculos financieros por parte de ciertas esferas gubernamentales que creían que los grados cortos serían más económicos (cuando en realidad son más bien un incentivo para seguir estudiando); referencias a la duración y solidez de los estudios secundarios en ciertos países; comparaciones internacionales (es cierto que los europeos entran en la universidad mejor preparados y que quizá logran, en apenas tres años, el nivel de un bachelor de EE. UU. de cuatro años); voluntad de proteger y reforzar los niveles posgraduados y el perfil investigador de ciertas universidades y, a veces, confianza justificada o no de que «en mi universidad tenemos mejores estudiantes y profesores y por tanto es suficiente con tres años». No obstante, a pesar de la opción mayoritaria por grados cortos, siempre hubo dudas y resistencias: muchos estudiantes (y profesores) desde el principio han temido que los grados cortos no sean suficiente para conseguir la empleabilidad deseada, o que no se vayan a reconocer en universidades de otros países, por ejemplo EE. UU., y evidentemente existe un riesgo de que se eliminen o se recorten los periodos de estudios en el extranjero de tipo Erasmus.

Los grados de 240 créditos ECTS son el modelo universitario principal en España, Escocia, Turquía y varios países de la antigua URSS o la ex Yugoslavia; representan solamente un 25 % de los grados en Europa, pero son una clara mayoría en el mundo (EE. UU. China; Japón, etc.). Se opina que tales grados largos (o fuertes) permiten a los estudiantes conseguir un mejor rendimiento académico, y también enriquecer los planes de estudios (con más competencias de tipo transversal o genérico, más atención a la empleabilidad y a actividades externas, como prácticas en empresas o periodos de estudios en el extranjero). En el caso de España, se tuvieron en cuenta dos argumentos más: la intensa cooperación universitaria con Latinoamérica (donde predominan sistemas con grados fuertes), y la voluntad de abordar una auténtica reforma curricular (evitando así que las diplomaturas pasen a llamarse grados y las licenciaturas a llamarse másteres sin cambio efectivo). También se han identificado algunos riesgos relacionados con grados largos, por ejemplo, dificultades con los acuerdos de doble titulación con instituciones que tengan grados cortos, y la posibilidad de estudios más largos y costosos.

La conclusión del análisis es que coexisten varios tipos de grados en el EEES, así como en casi todos los sistemas nacionales, tanto en los países donde la estructura en grados y másteres es tradicional (Reino Unido), como en los países donde es de reciente introducción. Se nota también que la coexistencia de grados largos y cortos dentro de la misma rama no plantea problemas serios o confusiones, cada vez que las diferencias entre los programas se reflejan adecuadamente en el nombre de las varias titulaciones.

En cuanto a los másteres, es importante destacar que en el EEES son una categoría de cualificaciones autónoma, y no una mera especialización como continuación del grado, ni un mero tránsito hacia los estudios de doctorado. La creación de esta nueva categoría de titulaciones fue evidentemente más complicada en países donde no existían antes, como era el caso de España. Existe una gran diversidad de perfiles y funciones de los másteres: profesionales o profesionalizantes, de especialización, de investigación, pero también de reorientación (fuera del área de conocimiento del grado), de doble competencia o de extensión de competencias hacia otra área. A esta gran diversidad de funciones corresponden vías de acceso cada vez más abiertas y diferentes, con estudiantes que quieren cambiar (de área, de universidad, de tipo de IES o de país) y adultos activos o en desempleo que quieren aumentar sus posibilidades laborales. Por ello es clave que los másteres sean flexibles, para que puedan responder a las necesidades formativas de personas de tan diferente procedencia que persiguen objetivos educativos/formativos tan distintos.

Es también importante señalar el destacado papel de los másteres en el campo de la internacionalización de las universidades, así como para el fomento de su atractivo y visibilidad internacional: corresponden al principal nivel de acceso de estudiantes que quieren obtener una titulación extranjera, y en ellos cabe también mucha movilidad tipo Erasmus (que es obviamente más fácil incluir en másteres largos) y muchos acuerdos de titulación doble/conjunta. Los másteres fuertes son también claves para la reputación internacional de las universidades; por ello, debilitar los másteres conlleva un riesgo de dañar la reputación de las universidades que los ofertan.

La mayoría de los programas de máster del EEES cuenta con una duración de 120 créditos ECTS. Son el modelo único en siete sistemas o subsistemas (universidades de Francia, Alemania, Turquía) y representan más del 75 % de todos los másteres en otros 18 países. Caben también másteres de 90 créditos ECTS, que existen minoritariamente en algunas IES de 21 países, pero son mayoritarios en cuatro: Escocia, Irlanda, Bulgaria y Chipre. Por lo que respecta a los másteres cortos (con solo 60 o 75 créditos ECTS), existen en algunos pocos países (Holanda, Reino Unido, Suecia) y son mayoría en solo uno (España); su reconocimiento en el EEES está menos garantizado, ya que se tiene que demostrar que el total de los 60 créditos ECTS corresponde al nivel posgraduado, algo que no es fácil.

En realidad, en todos los sistemas nacionales de educación terciaria del EEES –aquellos con una estructura tradicional de grados/másteres y aquellos que se han adaptado al EEES– coexisten másteres de distintos tipos, para diversas audiencias y con duración diferente. En España no fue la reglamentación quien impuso una mayoría de másteres minimalistas, sino la práctica de las universidades; aunque existan también másteres largos, notablemente en algunas disciplinas y cuando se trata de másteres Erasmus Mundus.

En opinión del autor, **la estructura actual de los másteres en España refleja un profundo malentendido, porque en el momento de su introducción no se vieron como un nivel de cualificación autónomo**, sino como una mera especialización después del grado o como la primera fase de un programa de doctorado. Los másteres cortos se han impuesto por una lógica aritmética que no ha tenido en cuenta factores como el reconocimiento y el atractivo en otros países del EEES.

A estas cuestiones acerca de los másteres oficiales se suma otra acerca de los másteres propios, que pueden ser de muy buena calidad pero no disponen en España de una posibilidad de conseguir un sello de calidad y por ello suelen no convalidarse en otros países de Europa o Latinoamérica.

La buena articulación grado-máster en el ámbito del EEES es un mecanismo fundamental. Supone que en los distintos países se oferten buenos grados (con duración flexible) y buenos másteres (también con duración algo flexible). Un grado del EEES debería normalmente verse como una cualificación suficiente para poder acceder a estudios de máster en el EEES; los candidatos, además, tienen que demostrar que cumplen los requisitos de admisión fijados por cada universidad para cada programa concreto.

Es decir, que lo que se promueve en el EEES es una secuencia grado-máster, que es relevante ya para el 90 % de todos los estudiantes, pero no se habla ni de 3+2, ni de 4+1. Lo importante es que grados y másteres merezcan su reconocimiento en el marco del EEES con base a la fe que crea su buena calidad, de acuerdo con los criterios fijados en los European Standards and Guidelines (ESG), que son la referencia común de las agencias de calidad de las redes europeas ENQA y EQAR. Esto implica que ciertos itinerarios permiten lograr el nivel de máster algo más rápido que otros, pero es muy dudoso que la mejor opción sea generalmente la más corta.

En España, el debate sobre el EEES se ha enfocado en la cuestión del 3+2 o 4+1, ocultando los aspectos más fundamentales y estratégicos de la construcción del EEES, como la renovación curricular y metodológica, la flexibilidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, la mejora de la gobernanza y la financiación universitaria, el fomento de las capacidades innovadoras de las universidades y de su competitividad en el ámbito europeo y mundial. Esto ha contribuido a orientar el sistema de aseguramiento de la calidad hacia formas de control y a generar en las universidades un clima de incertidumbre y duda, junto con una indigestión de reformas. El reto es ofertar buenos grados y buenos másteres, y hay evidencia de que, con el impulso del EEES, las universidades españolas han logrado importantes avances en este sentido al fomentar la empleabilidad, un mejor rendimiento académico y la internacionalización.

POSIBLES VÍAS DE FUTURO EN ESPAÑA

Esta segunda parte propone vías de futuro en España, teniendo en cuenta que:

- este análisis se hace a principios del año 2015: los caminos de reforma abiertos no son los mismos que los que se presentaban en 2005-2006, ni se pueden evaluar como si la elección entre ellos tuviera lugar en aquellos años;
- la ola de cambios impulsada por el Real Decreto del año 2007 sigue en proceso: parece extraño iniciar una nueva reforma sin tener en cuenta los beneficios de la opción inicial y las fortalezas y deficiencias del sistema como funciona en realidad.

El análisis de la situación y las perspectivas del sistema español lleva a cuatro conclusiones clave:

1. EL ACORTAMIENTO GENERALIZADO DE LOS GRADOS NO ES NI NECESARIO NI DESEABLE

El nuevo Real Decreto da a las universidades la posibilidad –no la obligación– de crear grados de 180 créditos ECTS. No obstante, esta aparente flexibilización genera varios interrogantes:

- parecen poco convincentes sus motivaciones: el sistema actual no está completamente implantado y no ha sido evaluado, las ventajas que pretende traer para la implantación de programas conjuntos no están demostradas (España ya es líder en Europa del programa Erasmus, y los grados largos son el modelo dominante en el mundo) y es probable que, en vez de una reducción de los costes, provoque una transferencia de más costes a los estudiantes y sus familias;
- no supone para las universidades tanta libertad adicional como parece: contempla solamente grados de 180 o 240 créditos ECTS (cuando en el EEES caben también todas las posibilidades intermedias); propone grados generalistas y másteres de especialización, cuando uno de los principios claves del EEES es la empleabilidad de los graduados, que supone un cierto nivel de especialización en línea con la demanda en el mercado laboral; parece vincular los nuevos grados de 180 créditos ECTS con másteres de 120 créditos ECTS, cuando en el EEES caben másteres de entre 90 y 120 créditos ECTS, con independencia de la duración de los grados; al prever que el Gobierno creará nuevas normas para las profesiones reguladas, crea una nueva fuente de incertidumbre para las universidades y los profesionales de estas ramas, y cabe el riesgo de que en alguna comunidad autónoma se obligue a todas las universidades a cambiar sus grados y así dar marcha atrás en vez de invertir en reformas más útiles;
- finalmente, un acortamiento generalizado de la duración de los grados a solo tres años conllevaría riesgos y costes: se trataría de un salto al pasado que pondría en peligro buena parte de las mejoras de la última década (desarrollo de competencias transversales, integración de más tutorías, más prácticas, más idiomas, más estancias en el extranjero); y sobre todo, parece evidente que un nuevo esfuerzo de cambio formal en la duración de los grados y másteres implicaría para el nivel del sistema español en su conjunto un descuido de otros cambios más necesarios y productivos.

2. LA CREACIÓN DE CIERTOS GRADOS CORTOS PODRÍA CONLLEVAR BENEFICIOS, BAJO CONDICIONES

En España también podrían coexistir grados diferentes, en vez de reconvertir todo el sistema desde un modelo único de 4+1 hacia otro de 3+2. Para que sea una fuente de más diversidad y eficiencia y no de confusión o retroceso, el cambio debería:

- limitarse a algunos campos donde los grados más cortos no impiden que se logre un nivel suficiente de empleabilidad y a algunas universidades que quieran ofertar un itinerario diferente a los estudiantes;
- producir grados con un perfil diferente, sin intentar comprimir en tres años el mismo contenido que en los actuales grados largos; este perfil diferente debería reflejarse en el nombre de la titulación;
- producirse a la vez que se crean más pasarelas con la formación profesional y la formación continua y se desarrolla el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP);
- hacerlo a su debido tiempo, no de manera inmediata y precipitada, empezando preferiblemente con proyectos piloto. Los nuevos grados cortos deberían responder a objetivos diferentes, con un perfil diferente.
- acompañarse de una reflexión acerca de los objetivos, criterios y procedimientos que aplican las agencias externas de calidad;
- no llevar automáticamente al diseño de nuevos másteres de 120 créditos ECTS; no hay que elegir entre un supuesto modelo de 180+120 y otro supuesto modelo de 240 + 60; el EEES establece sencillamente que los másteres deberían tener entre 90 y 120 créditos ECTS.

3. LA REFORMA MÁS NECESARIA Y URGENTE DEBERÍA SER EL FORTALECIMIENTO DE LOS MÁSTERES

La reforma urgente y necesaria en España no es acortar los grados, sino solucionar los inconvenientes y riesgos que conlleva la apuesta realizada para una oferta de másteres cortos que dan del sistema español una imagen incorrecta y disminuyen su atractivo en el ámbito europeo e internacional. **Esta reforma se debería introducir de manera autónoma, sin que se vinculara con la creación de grados cortos**, para asegurar la conformidad y el reconocimiento de los másteres españoles en el EEES, reforzar las universidades en el posgrado y mejorar el atractivo de las universidades y de la marca España en Europa y el mundo. Una posible fuente de inspiración es el sistema escocés, que también

cuenta con grados largos, pero seguidos de másteres de 90 créditos ECTS, en vez de solamente 60 créditos ECTS. El cambio necesario para ello no parece tan difícil, porque muchos de los actuales másteres cortos ya deberían incluir más créditos por su duración efectiva y/o por la importancia del trabajo de final de máster. El reforzamiento necesario de los másteres supone una reflexión simultánea acerca de la matrícula y las becas, para evitar situaciones de inequidad.

Existe otro aspecto para resolver el tema de los másteres cortos: consistiría en fijar la duración de todos los másteres en 90-120 créditos ECTS, conforme al EEES, ofreciendo todos los créditos necesarios (cursos, prácticas, proyectos, electivos, tesis, etc.) y reconociendo a todos los estudiantes los créditos del currículo que ya hayan cursado antes; permitiría no alargar los estudios para los egresados de grados españoles largos que entren con mejor preparación.

Otra reforma importante de los másteres se refiere a la actual falta de acreditación o sello de calidad para los másteres propios ofertados por las universidades españolas. Si no se pudiera diseñar a nivel español un sello de calidad específico para tales programas de buena calidad, las universidades podrían buscar y lograr para ellos la acreditación de una agencia extranjera que sea miembro de ENQA-EQAR, o un sello de calidad realmente europeo (no nacional), como existen en cada vez más áreas (Ciencias Empresariales, ingenierías, Informática, Química, etc.).

4. MODERNIZACIÓN DE LOS DOCTORADOS: UNA REFORMA PENDIENTE

Aunque va más allá del tema de este estudio, es importante añadir este apartado sobre la necesaria modernización del doctorado, como complemento del reforzamiento de los másteres en las universidades españolas y como pieza clave de su porvenir en la Europa del conocimiento.

A lo largo de la última década, tuvo lugar un replanteamiento estratégico fundamental del papel del doctorado en la universidad y la sociedad. Tanto a nivel de la Unión Europea como de los gobiernos nacionales y de las propias universidades, el doctorado se ve cada vez más como una pieza clave de su capacidad innovadora, en el punto de encuentro de la investigación, la educación superior y la interfaz con la economía y la sociedad.

El enfoque principal del debate se halla en el desarrollo de nuevas perspectivas profesionales para los doctores en el mercado laboral – más allá de las carreras académicas– y en la adquisición por parte de los doctorandos de las competencias transversales que necesitan en este nuevo contexto social y profesional a nivel europeo.

La modernización de los doctorados en Europa se estructura según tres ejes principales:

- hacia una mejor estructuración en programas de doctorado y su agrupación en el marco de escuelas posgraduales o doctorales;
- hacia la institucionalización, es decir su integración en la estrategia global de cada universidad;
- y hacia la europeización/internacionalización de los programas y escuelas doctorales.

Desde el 2011, el marco legislativo español permite el desarrollo de doctorados en estas direcciones, salvo, quizá, que el sistema de acreditación previsto no da atención suficiente a su carácter distintivo. Muchos programas de doctorado en España ya reflejan varios de los rasgos que se pretenden fomentar, gracias a su internacionalización (en cooperación con socios europeos y latinoamericanos) y su participación en los programas y proyectos europeos. No obstante, son pocas las universidades españolas que tienen una estrategia global para el doctorado en línea con las prioridades fijadas a nivel europeo. Los doctorados siguen enfatizando principalmente (o casi exclusivamente) en la preparación de futuros académicos, aunque se sabe que la oferta de plazas será muy reducida en España y en Europa. Las estructuras quedan muy fragmentadas y hay pocas escuelas doctorales con la masa crítica, la profesionalidad y la interdisciplinariedad necesarias.

Estas son las razones por las cuales la modernización de los doctorados y el fortalecimiento de los másteres se ven como reformas complementarias y prioritarias.

CAPÍTULO I: CUALIFICACIONES DE GRADO Y MÁSTER EN EL EEES

1. EL NUEVO CONTEXTO DEL EEES

En todos los países, y en especial en los más desarrollados como España, se ha ido reconociendo la relación positiva que existe entre el desarrollo de la educación superior (o mejor dicho terciaria²) y la capacidad del país de innovar, competir y garantizar/mejorar el nivel de bienestar social de sus habitantes. Es esto lo que realmente está en juego con el intento de fomentar un espacio europeo de educación superior (EEES) coherente y competitivo, al servicio de la sociedad europea.

El camino hacia el EEES se inició en los años 1998-1999, es decir, diez años después de los primeros pasos del programa Erasmus de la Unión Europea, con el llamado *proceso de Bolonia* que fue progresivamente ampliado a toda Europa, y en los países de la Unión Europea fue apoyado por la agenda de modernización para las universidades europeas y la creación del espacio europeo de investigación e innovación.

El objetivo común de estas iniciativas es que los países participantes orienten su educación terciaria según algunas prioridades y principios clave acordados a nivel europeo. Afectan directamente a cerca de 10.000 instituciones de educación superior (IES) y 30 millones de estudiantes, pero lo más importante es que el éxito del EEES será determinante para el futuro de cada país en Europa y de Europa en el mundo: más allá de su dimensión universitaria o académica,

responde a objetivos económicos y sociales fundamentales, y solamente se puede apreciar y entender si se concibe como un proyecto socioeducativo complejo y de largo plazo.

1.1. OBJETIVOS DEL EEES

Los objetivos políticos, culturales y socioeconómicos que subyacen al desarrollo del EEES se pueden resumir en tres aspectos fundamentales:

- Fomento de la calidad y pertinencia de la educación terciaria, no tanto desde el punto de vista estrictamente académico en cada disciplina, sino en un sentido mucho más amplio que contempla también la relevancia de la educación superior para el fomento de la innovación, la empleabilidad, el crecimiento y la inclusión social. Por ello se busca una mejor eficiencia de los sistemas de educación superior (rendimiento académico, duración, equidad en el acceso y en el éxito en los estudios iniciales y a lo largo de la vida), una mayor diversidad en la oferta formativa (para responder a la diversidad de los estudiantes en cuanto a sus expectativas y sus maneras de aprender) y unos mecanismos de aseguramiento y mejora de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje (a partir de evaluaciones internas y externas y, en su caso, procedimientos de acreditación).
- Fomento de la movilidad europea, tanto para aprender (estudiantes, investigadores) como para trabajar (egresados, profesionales, incluso el personal de la educación superior), dentro del espacio europeo como en el resto del mundo. Por ello es fundamental que de un país a otro se entiendan y reconozcan las cualificaciones adquiridas por los europeos, en especial las titulaciones de educación superior, para que pueda haber movilidad y aprovechar la diversidad y las oportunidades del EEES. Lo que se busca es un nivel suficiente de compatibilidad y coherencia entre los tipos y niveles de cualificaciones, lejos de todo intento de uniformización o estandarización.

² En vez de «educación superior» sería más apropiado hablar de «educación terciaria», como propone la OCDE. La educación terciaria incluye todas las ramas de la educación posteriores a la secundaria, sean o no universitarias, tanto en la etapa de formación inicial (antes del inicio de la vida laboral) como en las posteriores (formación continua, educación a lo largo de la vida). Una de las singularidades de España, en comparación con muchos otros países, es el fuerte componente universitario de su educación terciaria: en otros países, una alta proporción (o incluso una mayoría) de estudiantes estudian en colegios o centros no universitarios, de tipo técnico, tecnológico, profesional, etc. No obstante, en este documento la expresión «educación superior» se utiliza en el sentido más amplio de educación terciaria.

- Fomento del atractivo de la educación superior europea en el mundo, con el fin de atraer a los mejores estudiantes, doctorandos, docentes y garantizar el fácil reconocimiento de las titulaciones del EEES en el resto del mundo.

Los documentos más llamativos en cuanto a los objetivos del EEES son las comunicaciones gemelas de la Comisión Europea sobre la movilización del potencial intelectual de Europa (2005)³ y la implementación de la agenda de modernización universitaria europea para la educación, la investigación y la innovación (2006)⁴.

1.2. ESTRUCTURA DE LAS CUALIFICACIONES EN EL EEES

Una de las herramientas clave para la cohesión del EEES y la compatibilidad de los itinerarios de aprendizaje son los marcos de cualificaciones. Es muy importante destacar que no se enfoquen en los diplomas, es decir, en la dimensión académica de las titulaciones universitarias, sino en el tipo y nivel de cualificación a qué corresponden, es decir, en el conjunto de competencias y conocimientos que puede demostrar una persona. Esto es otra evidencia de que el proceso de cambio universitario en Europa contempla sobre todo la interrelación entre universidad y sociedad y allí encuentra su legitimidad.

- Los marcos de cualificaciones se justifican solamente para sistemas diferenciados e integrados de educación terciaria, es decir, que deben:
 - abarcar todas las cualificaciones postsecundarias, cualquiera que sea el tipo de IES y de programa o el método de adquisición de las competencias que se certifican;
 - no solamente ordenar las cualificaciones según su nivel, sino también diseñar itinerarios que permitan a los estudiantes moverse hacia otras cualificaciones, incluso las superiores; en otras palabras, la función de un marco de cualificaciones no es meramente clasificar/jerarquizar las cualificaciones, sino organizar unas pasarelas formativas flexibles que favorezcan el desarrollo del capital humano de cada país y de Europa en su conjunto. Así se evidencia la noción

de *sistema de educación terciaria integrado*, que incluye junto a las universidades la formación profesional y la formación continua, incluso basándose en mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes previos (RAP).

- El Marco Europeo de Cualificaciones (EQF, según su acrónimo en inglés) se concibe como una referencia común para el conjunto del sistema de educación y formación profesional, no como una norma impuesta. En cada país se establece en los marcos nacionales de cualificaciones (NQF) una correspondencia entre las cualificaciones del ámbito nacional y las del EQF.
- El Marco Europeo de Cualificaciones recoge la diversidad de cualificaciones e itinerarios según una estructura coherente articulada en ocho niveles (Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, que corresponde en España al Marco Español de Cualificaciones - MECU)⁵, de los cuales cuatro corresponden a la educación terciaria y fueron definidos ya en el año 2005 como Marco Europeo de Cualificaciones del EEES (que corresponde en España al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior - MECES)⁶.

Los cuatro niveles definidos para la educación terciaria corresponden a las siguientes cualificaciones:

- Varios tipos de grados (universitarios o más profesionales, con varios itinerarios de formación inicial o continua), que según los países se pueden llamar también *bachelor*, *licence*, *bakalar*, *laurea*, *etc.*, y que constan de no menos de 180 y no más de 240 créditos ECTS;
- Varios tipos de másteres, que según los países se pueden llamar también maestría, magister, *etc.* y tienen una carga de 90 a 120 créditos ECTS; sin embargo, se fijó un mínimo absoluto de 60 créditos, con la idea de que normalmente se logra el nivel de cualificación del máster con un total de 300 créditos, de los cuales por lo menos 60 deben ser claramente de nivel posgraduado (superior al grado) –algo que puede ser muy difícil de demostrar cuando la titulación entera consta solamente de 60 créditos;
- Varios tipos de doctorados, con o sin créditos ECTS, con una duración que varía más según la disciplina que según el país, aunque tres años parecen ser el mínimo (o la duración más adecuada);

³ Comunicación de la Comisión Europea, «Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa», COM (2005) 152.

⁴ Comunicación de la Comisión Europea: «Cumplir la agenda para la modernización de las universidades: educación, investigación e innovación», COM (2006) 208.

⁵ MECU, <http://www.mecd.gob.es/mecu/>

⁶ MECES, http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13317. La relación entre marcos español y europeo está explicada en: <http://www.mecd.gob.es/mecu/en/que-es/marcos-cualificaciones.html>

- Y varios tipos de cualificaciones de educación superior corta, de tipo profesional o vocacional, con una carga de créditos de unos 120 créditos ECTS.

Los cuatro niveles del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior corresponden no solamente a titulaciones académicas o profesionales formales (como grado, máster o doctorado), sino también a varios otros tipos de certificados de competencias de nivel comparable. Por ejemplo el nivel 7 incluye los másteres académicos o profesionales formales, pero también varias cualificaciones posteriores al grado, con una duración y un nivel de especialización muy diversos; en inglés suelen llamarse *diplomas* si corresponden a cursos formales de educación o formación profesional, o *certificate* cuando son más cortos o muy especializados. De la misma manera, el nivel 8 corresponde no solamente al doctorado formal y completo (académico, profesional o industrial), sino también a otras cualificaciones de nivel posmáster, en especial cualificaciones de tipo doctoral pero sin que se haya completado la tesis, como en el caso de los antiguos *DEA* franceses y españoles o del *M. Phil.* británico.

Esto permite también que se reconozca como una cualificación un conjunto coherente de competencias no validado en una titulación o un certificado formal, sino adquiridas de otra manera, a partir de estudios (formales o no, en una institución educativa o no) o gracias a la acumulación de experiencia profesional o social. Esto es la esencia del Reconocimiento del Aprendizaje Previo (RAP)⁷, que es una herramienta absolutamente imprescindible del desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*); el RAP es por ello una de las claves de la educación terciaria como factor de movilización del capital humano y de inclusión social y económica. En la mayor parte de los países de la Europa continental, el enorme potencial de cualificación y recalificación de la población activa basado en el Reconocimiento del Aprendizaje Previo queda por reconocerse –incluso en cuanto a sus repercusiones en los programas y las instituciones de estudios superiores. Es el caso en especial de España (donde puede corresponder como máximo al 15% de los créditos de cada titulación) y otros países de la Europa del sur.

Para las IES y la comunidad universitaria de Europa, la novedad más llamativa del Marco Europeo de Cualificaciones ha sido la adopción a nivel europeo de un modelo escalonado de titulaciones, con los niveles de grado y máster. Es la estructura de titulaciones universitarias tradicional en los países anglosajones como Reino Unido, EE.UU. o Irlanda; en los demás países del EEES, se han sustituido a los programas de estudios largos (4, 5 o 6 años sin

titulación intermedia), que eran tradicionales en buena parte de la Europa continental. Este cambio disparó una amplia y profunda ola de reforma curricular por todo el EEES.

Aunque no se descartarán algunas referencias a los certificados de formación profesional de duración corta y a los programas de doctorado, el resto de este capítulo estará claramente enfocado en los niveles de grado y máster y en la transición del uno al otro.

1.3. REFORMA CURRICULAR EN EL EEES

El aspecto más visible de la creación del EEES ha sido que requiere una profunda reforma curricular y organizativa en todos los países y todas las instituciones de educación superior (IES). En algunos países –los más abiertos a los vientos de la globalización– las estructuras de educación superior/terciaria ya estaban parcialmente alineadas con la estructura del EEES en edificación. En otros países –sobre todo los del este y del sur de Europa, incluso España–, las estructuras y la cultura universitarias estaban más alejadas de la globalización, de la interrelación con el mundo de la empresa y por tanto del modelo de Bolonia y del EEES. Por ello, el proceso de cambio les ha planteado unos retos más altos y complejos. Como consecuencia, con matices en cuanto a la profundidad de las reformas y a su calendario según los países y las IES, la Europa universitaria ha sido durante más de una década una «zona en obras» desde varios puntos de vista:

- Replanteamiento de los programas, con el fin de renovarlos, perfilarlos, diferenciarlos y así flexibilizar la oferta formativa, en cuanto a su orientación, sus objetivos (definidos en términos de aprendizaje y de competencias), sus contenidos y sus métodos, así como sus vías de acceso (concebidos en el espíritu de la formación a lo largo de la vida); un objetivo clave de la reforma curricular, que no siempre se ha entendido bien, ha sido fomentar el acceso efectivo al mercado laboral (incluso al mercado laboral único en el marco de la Unión Europea).
- Enfoque en aprendizaje y estudiantes, con el fin de ofertar itinerarios formativos individuales, flexibles, europeos, variados y transparentes (para que se puedan reconocer fácilmente incluso fuera del ámbito nacional).

⁷ Corresponde a los acrónimos ingleses de APL (*Accreditation of Prior Learning*) o APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*); este último se basa en el reconocimiento de la experiencia profesional o social incluso en la ausencia de cursos formales de educación o formación profesional.

- Fomento de la calidad global (es decir, mirando los resultados y la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje) y la relevancia socioeconómica de las cualificaciones que se consiguen en la educación terciaria; para ello se requiere una cultura de calidad (y de mejora permanente) y se enfatiza el rol esencial del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de cada institución.
- Calidad evaluada y certificada: un paso fundamental de la edificación del EEES se dio en el 2001 con la Declaración de Salamanca, en la cual las universidades europeas se comprometieron a otorgar a sus egresados cualificaciones reconocidas por todo el EEES (en vez de limitarse al territorio nacional), tanto para estudios posteriores como para actividades laborales. Esto supone, además de la reforma curricular y metodológica, que el EEES disponga de agencias de calidad externas a las universidades que otorguen acreditaciones (u otros sellos de calidad) que permitan el fácil reconocimiento de las cualificaciones fuera de su ámbito nacional y faciliten así el aumento de la movilidad estudiantil y profesional.
- La distancia entre la estructura de titulaciones del EEES y el modelo tradicional español era más larga que en otros países –en especial con respecto a la inexistencia de los másteres como una categoría de titulaciones académicas bien establecida;
- El alto número de profesiones reguladas y su estrecha vinculación con las titulaciones universitarias que dan automáticamente acceso a ellas;
- El papel tradicional del Gobierno en la definición de los programas de estudio y su homologación;
- La gran uniformidad del modelo universitario, con estructuras de gobierno idénticas para todas las instituciones y un sistema de regulación uniforme y muy detallado de todas las actividades universitarias;
- Un itinerario de cambio uniforme e indeciso, fundamentado en una larga serie de reales decretos que regularon por etapas solamente aspectos del cambio necesario, no siempre reflejaron bien los acuerdos europeos y se modificaron varias veces.

1.4. UN CAMINO REFORMATIVO MÁS ARDUO EN ESPAÑA QUE EN OTROS PAÍSES

Antes de cada una de las reuniones ministeriales que se han llevado a cabo relacionadas con el EEES –desde las de La Sorbona y Bolonia que fijaron las bases del EEES en 1998-1999, hasta las reuniones de seguimiento que se celebran normalmente cada dos años–, se ha publicado un informe donde se analizan las políticas y el progreso cumplido así como las tendencias del proceso de cambio por el EEES. En esta serie de informes preparatorios se pueden ver en especial las reformas que se han introducido en los distintos países del EEES en cuanto a la estructura de titulaciones para acercarse al modelo europeo de varios niveles de cualificaciones⁸.

Una mirada atrás confirma claramente que el camino reformativo en el EEES ha sido más difícil, indeciso y largo que en otros países⁹. Como explicaciones pueden darse, por lo menos, las siguientes:

⁸ Todos los documentos sobre la creación del EEES y el Proceso de Bolonia, incluso las declaraciones ministeriales, los informes preparatorios (Trends and Issues in Higher Education) y el trabajo del Bologna Follow-Up Group (BFUG) se pueden consultar en la página de Internet desarrollada por la cumbre ministerial de Bucarest en el 2012: <http://www.ehea.info/>

⁹ Véase en especial: España y el Proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible; Pello Salaburu, Guy Haug y José Ginés Mora; Academia Europea de Ciencias y Artes (España), 2011.

**EN ESPAÑA
 EL CAMINO
 REFORMATIVO
 POR EL EEES HA
 SIDO MÁS DIFÍCIL,
 INDECISO Y LARGO
 QUE EN OTROS
 PAÍSES**

2. ANÁLISIS DE LOS GRADOS EN EL EEES

En este apartado y en el siguiente se van a analizar las principales características estructurales de las carreras de grado (apartado 2) y de máster (apartado 3) que efectivamente se ofertan en los distintos países y las diversas IES que constituyen el EEES. Se pretende demostrar así que el rasgo más fundamental de las cualificaciones que realmente existen es su gran diversidad, siendo esta diversidad un objetivo clave de la agenda de modernización universitaria europea. Se intentará también explicar las razones por las cuales se han adoptado estructuras diferentes en países e instituciones de educación superior diferentes.

2.1. UNA MAYORÍA DE GRADOS CORTOS

En la serie de informes preparatorios a las reuniones ministeriales del Proceso de Bolonia, conocidos como informes Trends 1, Trends 2, etc., se pueden ver en especial las reformas que se han introducido en los distintos países del EEES con respecto a la estructura de titulaciones para acercarse al marco europeo de cualificaciones. A continuación se presenta un mapa de las titulaciones que existen en la actualidad en varios países del EEES, según datos recogidos del informe más reciente, que se publicó con ocasión de la cumbre ministerial de Bucarest del año 2012¹⁰.

Es fácil ver que en el EEES la mayor parte de los grados consta de solamente 180 créditos ECTS. Un análisis un poco más profundo demuestra no obstante que muy pocos países tienen exclusivamente grados cortos de este tipo. No se tienen en cuenta aquí los estudios de la rama de medicina, que en la mayoría de los países se estructuran de manera especial y están regulados en una directiva europea específica.

En algunos países se ofertan solamente grados de este tipo en las universidades (por ejemplo Italia, Francia, Suiza, Bélgica, Alemania salvo en algunas disciplinas como derecho, Holanda), aunque existan grados más largos en las demás categorías de IES que existen en estos países. Los grados de 180 créditos ECTS predominan en el 75% de los países del EEES (como por ejemplo en el Reino Unido). Esta observación es sin embargo algo sorprendente y no era lo que se esperaba en el momento de la firma del convenio de Bolonia. A continuación se da una interpretación de esta aparente paradoja.

2.1.1. ORÍGENES HISTÓRICOS DE LA OPCIÓN POR GRADOS DE TRES AÑOS

El punto de partida de la opción mayoritaria de grados cortos se puede encontrar en un informe¹¹ que pidió el ministro francés de aquella época, Claude Allègre, como paso preliminar a la Declaración de la Sorbona del año 1998. Este informe, que llegó a conocerse como Informe Attali, afirmaba, en contra de la evidencia, que ya existía en la mayoría de los países de Europa una estructura básicamente igual de las titulaciones, en línea con el sistema francés, con un primer ciclo de tres años (*licence*, en Francia), un segundo ciclo de dos años más (*maîtrise*, en Francia) y el doctorado (que se afirmaba duraba normalmente tres años); de ahí los acrónimos que en Francia se utilizan para referirse a la estructura de titulaciones promovida por Bolonia: L-M-D o 3-5-8.

El ministro francés invitó a sus homólogos de Alemania, Italia y Reino Unido a firmar con él la Declaración de la Sorbona. Cada uno de ellos tenía una razón bien clara para buscar una «excusa europea» que legitimase una reforma nacional que ya tenía preparada: en Francia, se buscaba un acercamiento entre universidades y *grandes écoles*; en Italia, el ministro Berlinguer quería imponer un nuevo marco de cualificaciones como pieza clave de un más profundo cambio en la universidad, y en Alemania, el ministro Rüttgers ya tenía lista una reforma para intentar recortar la excesiva duración de los estudios en las universidades alemanas; solo el Reino Unido no tenía agenda propia. No obstante, a petición de la ministra británica, la declaración que se firmó en la Sorbona no dice nada acerca de la duración de los ciclos, precisamente porque en el Reino Unido la duración de los estudios no está regulada por el ministerio y coexisten *bachelors* de varias duraciones (3, 3,5 o 4 años) según el subsistema (Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte por un lado, Escocia por otro), el perfil del programa, la disciplina o la universidad.

Los demás países no fueron invitados a firmar esta declaración y muchos (entre ellos España) protestaron en contra de este acuerdo entre los Cuatro Grandes y lo vieron como un intento de imponer a los demás países de la UE una nueva estructura de titulaciones. Aunque en la declaración final firmada en la Sorbona no se diga nada acerca de la duración de los ciclos, muchos ministerios y académicos se habían enterado del informe preliminar y protestaron en especial contra una estructura tan rígida y contra grados tan cortos, que veían en contradicción con la tradición europea y las posibilidades de fomentar eficazmente la empleabilidad de los egresados.

¹⁰ The EHEA in 2012: Bologna Process Implementation report, 2012 <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf>

¹¹ Jacques Attali, Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, febrero de 1998. <https://histoireuniversites.files.wordpress.com/2014/05/attali-rapport-mesr-v2.pdf>

Dada la situación, se decidió dar una nueva vuelta al documento y el resultado fue la Declaración de Bolonia del 1999, que firmaron 29 países. El informe preparatorio para esta nueva declaración¹² admitió que en muchos países europeos no había distinción clara entre grado y máster, que donde existía había grados de entre tres y cuatro años y que en general el nivel de máster se conseguía después de cumplir programas de estudio de cinco años de duración oficial (y una duración efectiva media bastante más extensa en buen parte de los países). Por ello el documento preparatorio recomendaba una duración flexible de los distintos niveles.

Como consecuencia, la Declaración de Bolonia afirma que, con el objetivo de lograr un sistema de cualificaciones (no se habla de titulaciones) más entendible y compatible en Europa, todos los países firmantes tendrían una estructura de cualificaciones de primer ciclo (grados) y de segundo ciclo (másteres), que los grados deberían ser cualificaciones suficientes para acceder al mercado de trabajo único de la UE y que deberían tener una duración mínima de tres años. Luego hubo tres encuentros de trabajo donde se definieron de manera más detallada los objetivos y la estructura de los varios niveles de cualificación: en Helsinki en el 2001 para el grado y nuevamente en el 2002 para el máster, y en Salzburgo en el 2005 para el doctorado.

En algunos países, como Italia y Alemania, las reformas se hicieron sin esperar: Italia impuso grados de tres años, Alemania pasó a sus IES la flexibilidad del acuerdo europeo (y existen efectivamente grados de tres años –principalmente en las universidades– a cuatro años –principalmente en las *Fachhochschulen*, las universidades de ciencias aplicadas). Era una sorpresa ver que incluso los países que protestaron contra el supuesto modelo 3-5-8, en su mayoría recortaron los grados a tres años, y que donde las universidades podían decidir ellas mismas se optó mayoritariamente por grados cortos, aunque la duración efectiva no se reduzca de manera proporcional.

2.1.2. ¿POR QUÉ UNA MAYORÍA DE GRADOS DE TRES AÑOS?

Las razones para optar por grados de tres años son una mezcla de consideraciones más o menos justificadas:

- Cálculos financieros por parte de los Gobiernos: se creía (y al parecer se sigue esperando en ciertas esferas gubernamentales) que los grados cortos serían más económicos; en realidad es al revés, ya que los grados cortos no se ven como una llave suficiente para la entrada en el mercado laboral, sobre todo en tiempos de crisis económica, y son más bien un incentivo para seguir estudiando;
- Referencias a la duración diferente de los estudios secundarios, que duran un año más en ciertos países, como en el caso del *Abitur* alemán que da acceso a los estudios universitarios;
- Comparaciones y referencias internacionales, sobre todo con respecto a EE.UU. donde los grados son de cuatro años: se opinaba que los europeos entraban en la universidad mejor preparados y podían lograr el mismo nivel en apenas tres años;
- Estrategias institucionales: universidades orientadas hacia la investigación opinaban que con grados cortos se protegen y refuerzan los niveles de máster y doctorado, y por tanto el perfil investigador de la institución; y posiblemente su salida en los rankings;
- Orgullo académico, justificado o no, con la idea de que «mi universidad tiene estudiantes y profesores tan buenos que se requiere solamente el tiempo mínimo»;
- Y seguramente muchos otros cálculos por parte de ministerios, universidades y profesores.

2.1.3. RIESGOS Y DUDAS CON GRADOS CORTOS

Hay que destacar que a pesar de la opción mayoritaria por grados cortos, siempre hubo dudas y resistencias.

- La mayoría de los representantes estudiantiles desde el principio temían que los grados cortos no fueran suficiente para conseguir la empleabilidad deseada y que se impusieran procesos de selección y matrículas más altas en los másteres.
- En otros colectivos también se duda sobre si los grados cortos pueden corresponder a un nivel de cualificación que dé efectivamente acceso a empleos de este nivel, conforme a los objetivos de las declaraciones de la Sorbona y de Bolonia.

¹² Trends and Issues in European Higher Education, 1998-1999, Guy Haug y Jette Kirstein, Confederation of European Union Rectors' Conferences and European University Association.

- Aunque la cuestión nunca fue debatida abiertamente, se consideró la posibilidad de una reacción negativa por parte de las universidades de EE.UU. a los nuevos grados europeos de tres años. Profesores y estudiantes europeos temían dificultades con la admisión en los programas de máster de las mejores universidades norteamericanas. Este riesgo nunca se ha materializado hasta el momento, quizá porque desde hace décadas se ha aceptado en las universidades de EE.UU. a estudiantes británicos o franceses con grados de tan solo tres años, por lo que resultaba difícil no tratar de la misma manera a egresados de otros países.
- También se denunció el riesgo de que se eliminaran –o por lo menos se recortaran– los periodos de estudios en el extranjero de tipo Erasmus, que evidentemente tienen más fácil cabida en currículos más extensos.

Aunque no exista ningún debate formal al respecto, es interesante añadir que en las IES que han optado, voluntariamente o no, por grados cortos se pueden escuchar bastantes quejas al respecto, tanto por parte de profesores como de estudiantes. No sería sorprendente que ciertas universidades volvieran a grados largos en ciertos campos, precisamente en el momento en que España se propone el camino inverso.

2.2. UNA MINORÍA DE GRADOS LARGOS

Aunque los grados de cuatro años no son la mayoría en Europa, son claramente el modelo dominante en el mundo, tanto en EE.UU. como en la mayoría de los países que siguen el modelo americano, como China, Japón, etc. Cabe también recordar que durante siglos la tradición europea ha enfatizado grados bastante largos, como requerimiento para un adecuado nivel de educación y de preparación para la vida profesional.

2.2.1. MAPA DE GRADOS LARGOS EN EL EEES

Los grados largos (habitualmente de 240 créditos ECTS) son el modelo universitario principal en solamente dos sistemas de Europa occidental: España y Escocia (que tiene un sistema muy diferente del resto de Reino Unido, incluso en cuanto a su estructura, reglas de acceso y modelo de financiación). Pero son el modelo más común entre las universidades de ciencias aplicadas, que constituyen una parte importante del sistema terciario de muchos países como Alemania y Austria (*Fachhochschulen*), Finlandia (A. M. K.), Suiza (*hautes écoles spécialisées*), Holanda y Bélgica (*hogescholen*),

Portugal (*institutos politécnicos*), etc. Además, existen grados largos en algunas universidades en ciertas disciplinas (como el ya señalado caso del derecho en Alemania).

Los grados de 240 créditos ECTS son también comunes en países de la Europa oriental: son el modelo único en Turquía, Chipre, y países de la ex Unión Soviética como Armenia, Georgia, Ucrania y Kazajistán, y el modelo predominante en Grecia, Letonia, Azerbaiyán, Bosnia-Herzegovina y Bulgaria.

Este inventario de los países que disponen de grados largos demuestra que son claramente una minoría, pero caben perfectamente en el Marco Europeo de Cualificaciones, y donde existen se han desarrollado en un contexto nacional que cuenta también con grados más cortos.

2.2.2. RAZONES PARA OPTAR POR GRADOS LARGOS

Las ventajas que han visto en los grados largos o fuertes los países donde se adoptaron no son siempre las mismas, pero en todos los casos se opina que tales grados permiten:

- Desarrollar métodos de apoyo a los estudiantes que no están tan bien preparados (por ejemplo, cursos cero y tutorías) y así lograr una menor deserción y una tasa de éxito más alta; este indicador es importante tanto por razones de eficiencia (rendimiento académico) como de equidad;
- Incluir más posibilidades de desarrollo y adquisición de competencias de tipo transversal o genérico y, de manera más general, fomentar mejor la empleabilidad de los egresados; por ello se propuso en la cumbre ministerial de Bolonia en 1999 como alternativa al modelo de grados de tres años que rechazaban implícitamente la mayoría de países después de la firma de la Declaración de La Sorbona del año anterior;
- Enriquecer los planes de estudios, porque es más fácil incluir estancias fuera de la universidad, como prácticas en empresas o periodos de estudios en el extranjero.

En el caso de España, la opción inicial por grados de 240 créditos ECTS en todas las disciplinas excepto las médicas, reflejada en el Real Decreto 1393/ 2007, del 29 de octubre, sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias, tomó en cuenta dos argumentos más, específicos de la situación española:

- Uno era la importancia que tiene para España la cooperación universitaria con Latinoamérica, donde predominan sistemas con grados fuertes de cuatro o cinco años;
- El otro era que se quería provocar una auténtica reforma curricular de cara a las nuevas necesidades sociales y se quería evitar el riesgo de que las ya existentes diplomaturas pasaran sencillamente a llamarse grados y las licenciaturas a llamarse másteres, sin cambio efectivo.

2.2.3. RIESGOS Y DUDAS CON GRADOS FUERTES

Las reflexiones y experiencias de los países e instituciones que han optado por grados fuertes han permitido identificar las siguientes limitaciones y riesgos:

- Posibles dificultades para establecer acuerdos de doble titulación con IES de otros países europeos que en su mayoría tienen grados más cortos;
- El hecho de que se tarde un año más que en otros países para lograr el mismo nivel del EQF, aunque en ese caso se suele olvidar que los titulados logran un mayor nivel de formación y empleabilidad;
- La probabilidad de un coste más alto para lograr en cuatro años el mismo nivel que en otros sistemas se logra en tres años, aunque también se debería añadir que con grados más fuertes es menos necesario añadir estudios de máster, lo que debería conducir a un coste global menor si se considera el sistema en su conjunto.

2.3. COEXISTENCIA DE VARIOS TIPOS DE GRADOS EN SISTEMAS NACIONALES Y EN EL EEES

En todos los países que tienen tradicionalmente una estructura de titulaciones que distingue entre los niveles de grado y de máster coexisten programas de grado de tipo y duración diferentes, según las regiones, las universidades, las disciplinas y/o los estudiantes, incluso si no se tiene en cuenta los estudios de la rama de medicina.

- Esta observación se aplica evidentemente al Reino Unido, donde no existe ninguna duración estandarizada de los grados: la antigua distinción entre *bachelors* sin o con honours se ha hecho irrelevante en la práctica y es obsoleta; si bien la duración más habitual de los cursos de grado es de tres años, son de cuatro años en Escocia como ya se ha señalado, y pueden ser de duración diferente en varias disciplinas (por ejemplo, en derecho), cuando aglutinan dos disciplinas o áreas de profundización (una de ellas mayor y otra menor) o cuando incluyen un periodo extenso de prácticas (como en el caso de futuros profesores de idiomas extranjeros o de programas de Administración de Empresas con un perfil diferenciador, por ejemplo, internacional). Existen titulaciones de grado (*bachelors*) y grados avanzados (*advanced bachelors*), sin que se pueda afirmar que los primeros son siempre más cortos que los últimos.
- El sistema tradicional francés distinguía entre varios niveles de titulaciones de pregrado y grado después de –respectivamente– dos, tres o cuatro años de estudios superiores en el sector universitario, y una estructura diferente en las *grandes écoles*.

**EN LOS TEXTOS
 DEL EEES NUNCA SE
 HABLA NI DE 3+2, NI
 DE 4+1, SINO DE UNA
 SECUENCIA GRADO-
 MÁSTER QUE SEAN
 AMBOS DE CALIDAD
 SUFICIENTE COMO
 PARA MERECEER SU
 RECONOCIMIENTO EN
 EL EEES**

- En EE.UU., con una tradición generalizada de grados de cuatro años, en realidad pueden ser más cortos, por ejemplo para estudiantes que convaliden créditos universitarios antes de acabar con sus estudios secundarios, o acumulen más créditos en menos tiempo.

Por ello, es poco sorprendente que en el EEES coexistan varios tipos de grados largos y cortos, tanto en los países donde esto es tradicional como en los países donde la estructura grado-máster es de reciente introducción. Según la experiencia de los países con grados diferentes, incluso en cuanto a su duración dentro de la misma rama o en ramas próximas, no plantea problemas serios o confusiones, siempre que las diferencias entre los programas sean suficientes y se reflejen adecuadamente en el nombre de las varias titulaciones.

3. ANÁLISIS DE LOS MÁSTERES EN EL EEES

Es importantísimo destacar que en el EEES los másteres son una categoría de títulos (o mejor dicho de cualificaciones) realmente autónoma: no se conciben ni como una mera especialización en continuación del grado, ni se restringen a ser una mera etapa inicial hacia estudios de doctorado.

En el EEES, corresponden al nivel de cualificación que sigue al grado y se exige para la admisión a un programa de doctorado. Esto es una diferencia entre el EEES y el sistema de EE.UU., que en realidad está basado en el grado seguido habitualmente de una bifurcación hacia, o bien un máster, o bien un doctorado.

Introducir los másteres como una nueva categoría de títulos universitarios no significa lo mismo en todos los países del EEES. En la mayoría de los países ya existían titulaciones de este nivel, aunque no necesariamente con el mismo posicionamiento que tiene el máster en el EEES: muchas titulaciones de nivel máster no se estructuraban en dos etapas (con un grado antes del máster) y muchas otras no eran fáciles de comparar y reconocer en el ámbito del EEES. Fue evidentemente más difícil crear esta nueva categoría de titulaciones en países donde no existía, como era el caso de España: existía el nombre de máster, pero no correspondía a una categoría de titulaciones universitarias, sino a certificados de especialización poscenciatura. Algo de esta visión tradicional del máster en España se ha importado a los nuevos másteres creados en España en el marco del EEES.

3.1. FUNCIONES CLAVE DE LOS MÁSTERES EN EL EEES

El nivel de cualificación del máster se caracteriza por su gran diversidad de perfiles y funciones, que permite ver la importancia que tiene para la individualización de los itinerarios formativos y la posibilidad para cada egresado de perfilar su portafolio de competencias:

- Muchos másteres son concebidos como una última fase de preparación a la entrada en el mercado laboral; suelen presentarse como másteres profesionales o profesionalizantes. No están necesariamente alineados con los estudios de grado anteriores: ciertos másteres agrupan a propósito estudiantes de distinta procedencia, incluso en el marco de la formación continua.
- La otra categoría tradicional de másteres son los másteres de investigación, que siguen concibiéndose como un paso intermedio hacia el doctorado y una carrera investigadora, no solamente en el ámbito académico, sino cada vez más en los departamentos de investigación/innovación de las empresas. Es previsible que los másteres de investigación evalúen, en sintonía con los programas de doctorado, hacia salidas no principalmente académicas.
- Un caso especial de másteres profesionales son los másteres de especialización, cuya función principal es profundizar unos estudios de grado para corresponder a las varias áreas de especialización que se piden en el mercado laboral.
- Una función muy importante de los másteres, aunque no totalmente reconocida en todos los países, es permitir a los graduados reorientarse fuera del área de conocimiento que han estudiado en el grado. Se trata de másteres de doble competencia, o de extensión de competencias hacia otra área, por ejemplo cuando estudiantes de derecho cursan un máster de administración de empresas, graduados de arte estudian relaciones internacionales o informáticos cursan un máster de administración pública.

A esta gran diversidad de funciones de los másteres corresponden vías de acceso cada vez más abiertas y diferentes. Si bien en España la vía principal de acceso sigue siendo desde un grado cumplido en la misma área (o una área relacionada) en la misma universidad, el reclutamiento de estudiantes de másteres se está diversificando ampliamente, con estudiantes que quieren cambiar: de área, de universidad, de tipo de IES (por ejemplo, graduados universitarios que van a cursar un máster en una institución no universitaria, o al revés), o de país (en el EEES, el máster es la mayor plataforma de

movilidad internacional para quienes quieren cumplir una titulación extranjera). Además, corresponde a una demanda fuerte (o por lo menos creciente) por parte de adultos empleados o en situación de desempleo que quieren aumentar sus posibilidades laborales, habitualmente basándose en reconocimiento parcial de competencias ya adquiridas (buen parte de la demanda de RAP es para acceder a programas de máster o cursarlos más rápido).

Por ello, es clave que los másteres sean flexibles, para que puedan responder a las necesidades formativas de personas de tan diferentes procedencia que persiguen objetivos educativos/ formativos tan diversos.

Finalmente, es preciso señalar el destacado papel de los másteres en el campo de la internacionalización de las universidades, así como para el fomento de su atractivo y visibilidad internacional¹³:

- Ya se ha mencionado que el máster es el principal nivel de acceso de los estudiantes que quieren estudiar un título en otro país. Esto significa que los másteres son en esencia los programas más fundamentales para la movilidad en el EEES, y que deberían concebirse de tal manera que sean atractivos no solamente para los estudiantes de la propia universidad y el propio país, sino también para los estudiantes extranjeros, europeos y no europeos. Para atraer a estudiantes extranjeros, es fundamental que el máster pueda demostrar una acreditación o un sello de calidad que permita a los egresados lograr que se reconozca también en su país de origen o en el ámbito internacional, algo que no está garantizado con másteres minimalistas de 60 créditos ECTS, o con másteres no reconocidos en el propio ámbito nacional (como es el caso de los másteres propios españoles).
- También cabe en los másteres la movilidad de tipo Erasmus, que consiste principalmente en la adquisición de unos créditos que cuentan como parte del título de la universidad de origen. Es evidente que es más difícil incluir una estancia en el extranjero para los estudiantes de másteres cortos o minimalistas que para los de programas más largos. Nada impide a estudiantes de másteres largos buscar algunos créditos en másteres más cortos, pero la experiencia demuestra que es muy difícil organizar másteres de doble titulación entre programas de duración muy diferente, por ejemplo cuando consta de 120 créditos ECTS en una universidad y de solamente 60 créditos ECTS en otra.

- Cabe también señalar que, para bastantes universidades, los másteres fuertes con muy buenos estudiantes reclutados de diferentes programas de grado nacionales y extranjeros son una herramienta para atraer a muy buenos profesores, incluso extranjeros. Másteres fuertes, con credibilidad internacional y profesorado altamente cualificado, son claves para la visibilidad y la reputación internacional de las universidades. Por ello, debilitar los programas de máster conlleva un riesgo de dañar la reputación de las universidades que los ofertan.

3.2. UNA MAYORÍA DE MÁSTERES LARGOS EN EL EEES

Un análisis del mapa de las titulaciones que existen en los países del EEES enseña claramente que la mayoría de los programas de máster cuentan con una duración de dos años, o mejor dicho 120 créditos.

Son el modelo único en siete sistemas o subsistemas (universidades de Francia, Alemania, Turquía), y representan más del 75% de todos los másteres en otros 18 países. En la mayoría de los casos corresponden a programas de grado cortos en el sistema donde se ofertan.

Además de másteres de 120 créditos, caben en el acuerdo europeo sobre los másteres todos aquellos que constan de 90 créditos (o entre 90 y 120 créditos); másteres de 90 créditos existen minoritariamente en algunas IES de 21 países, pero son mayoritarios en cuatro sistemas: Escocia (que tiene una mayoría de grados de 240 créditos), Irlanda, Bulgaria y Chipre.

En cuanto a másteres cortos (es decir, de 60 o 75 créditos), su reconocimiento en el EEES está menos garantizado, ya que se tiene que demostrar que la totalidad de los 60 créditos corresponden al nivel posgraduado, algo que no es fácil. Existen en pocos países:

- Holanda: se trata principalmente de másteres complementarios de otros estudios de nivel del máster (*master post-master*);
- Suecia;

¹³ Ver también las conclusiones del Seminario "Los estudios de máster en la universidad española actual: cómo pasar de las iniciativas dispersas a un sistema articulado" organizado en Segovia el 6 de marzo de 2015. <http://www.fuescyl.com/index.php/comunicacion/destacados/242-seminario-estudios-de-master-en-la-universidad-espanola>.

- Inglaterra: se trata principalmente de másteres sin orientación investigadora que ofertan las universidades británicas para estudiantes principalmente extranjeros. El límite inferior de 60 créditos ECTS acordado para másteres en el EEES se fijó para permitir la inclusión en el marco europeo de cualificaciones de estas titulaciones, que se sitúan al margen del sistema universitario británico. Suelen ser de un año calendario (no solamente un año académico), a menudo con un trabajo de fin de máster que queda por terminar al final de los 12 meses; es decir, que en realidad requieren por lo menos 75 créditos –no solamente los 60 créditos que corresponden a un año académico;
- Y España, donde los másteres de 60 créditos son una amplia mayoría, aunque no son el modelo único. Son mayoritariamente másteres pensados para los estudiantes españoles que han cursado un grado de 240 créditos en la misma universidad y siguen la línea de la rama de conocimiento. Al parecer, no se ha pensado mucho en estudiantes procedentes de otros países, que como regla general no pueden encontrar en un máster tan corto lo que necesitan para que sea reconocido en su país de origen.

3.3. COEXISTENCIA DE VARIOS TIPOS DE MÁSTERES EN SISTEMAS NACIONALES Y EN EL EEES

En todos los sistemas nacionales de educación terciaria del EEES –aquellos con una estructura tradicional de grados/másteres y los que la han adoptado para adaptarse al EEES– coexisten másteres de distintos tipos y con duración diferente. En algunos países, la reglamentación ha fijado la duración de los másteres de manera uniforme; en todos los demás, la legislación nacional ha pasado a las universidades la flexibilidad fijada a nivel europeo para la duración de los másteres. En algunos casos (se conocen algunos en Suiza), las universidades a su vez han pasado esta flexibilidad a los estudiantes: pueden cursar un máster de entre 90 y 120 créditos, según un programa más o menos fuerte que ellos mismos definen.

Al contrario de los grados, cuya duración se encuentra fijada en 240 créditos en España por el Real Decreto sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias del año 2007, el mismo Real Decreto admite flexibilidad en la duración de los másteres, que puede variar entre 60 y 120 créditos. No fue una medida de regulación, sino la práctica de las universidades lo que impuso en España el predominio de los másteres cortos, que ya llamamos minimalistas. Pero junto a estos, existen en ciertas universidades programas más

largos, singularmente los másteres de 120 créditos apoyados por el programa Erasmus Mundus, en los cuales son muy activas las universidades españolas. Es decir, que coexisten en España másteres nacionales de tipo minimalista con muy poco potencial europeo/internacional, y másteres europeos mucho más largos y fuertes, una situación que contribuye a despreciar un poco más a los primeros.

Cabe también decir que no todos los programas que conducen al nivel de máster se han separado entre grado y máster según el modelo de Bolonia, sino que quedan másteres integrados de cinco años (300 créditos) que no hacen esta distinción. Existen másteres de este tipo en 20 países del EEES, sobre todo en algunas disciplinas, como las ingenierías

En el Reino Unido existen másteres de ingeniería integrados de apenas cuatro años de duración total. Se trata de programas más profesionales que académicos y se distinguen de las titulaciones más tradicionales por su nombre: no se llaman ni *master of science* (M.Sc.), ni *master of arts* (M.A.), sino sencillamente *master in engineering* y se ofertan hasta en las universidades más prestigiosas (como el Imperial College).

3.4. PROBLEMAS EN ESPAÑA CON LOS MÁSTERES MINIMALISTAS Y PROPIOS

En opinión del autor, la estructura actual de los másteres en España refleja un profundo malentendido acerca del papel de este nivel de cualificación, que en el momento de su introducción no fue visto en España como un nivel de cualificación autónomo, con sentido propio y finalidad propia, sino:

- Como una mera continuación del grado hasta una especialización (y a menudo una hiperespecialización) en la disciplina que corresponde;
- O bien meramente como la primera fase, o la etapa formativa, de un programa de doctorado, de tal forma que el doctorado se pueda conseguir con un máster seguido de la preparación y defensa de una tesis doctoral. Es un modelo que existe en varios países (como Reino Unido o EE.UU.) para los estudiantes con un destacado perfil de futuro investigador, que se pueden admitir en un programa doctoral antes de que terminen el máster. No obstante, en el Real Decreto español del año 2007, el máster se concibe como la parte formativa del doctorado para la mayoría de los estudiantes. Esta interpretación rara del marco europeo de cualificaciones, que conllevaba el riesgo de no reconocimiento

de los doctorados españoles en el EEES, fue corregida en gran medida cinco años después, con la adopción de otro Real Decreto enfocado exclusivamente en la organización y la calidad de los estudios de doctorado (Real Decreto 99/2011, del 28 de enero).

Los másteres de apenas 60 créditos se han impuesto como si los másteres cortos fueran una continuación lógica de los grados de 240 créditos. Esta aritmética, si bien permite lograr el total normal de 300 créditos que corresponde al nivel de máster, no ha tenido en cuenta todos los factores relevantes: como ya se ha señalado, los másteres de solo 60 créditos plantean problemas de reconocimiento fuera de España, no son adecuados para estudiantes no españoles, y dan una idea incorrecta de la universidad española en un nivel que es determinante por su visibilidad y reputación en el ámbito europeo e internacional.

A estas dificultades con los másteres oficiales (es decir, acreditados, o en la actualidad por lo menos verificados positivamente por la agencia de calidad competente), se suma otra, que es específica de los másteres propios. Se trata de programas que no han sido ni verificados ni acreditados y por ello no son oficiales y no figuran en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Pero esto no señala necesariamente que no son de calidad: suelen ser programas que no cumplen un punto técnico de la normativa para másteres oficiales, por ejemplo porque la matrícula excede el máximo autorizado o porque el formato del programa no se ajusta al prescrito. Tales másteres, conocidos como másteres propios, no son reconocidos en España y por ello suelen no reconocerse fuera de España, lo que disminuye su atractivo entre españoles y extranjeros. Esta situación ya ha creado conflictos amargos con egresados que descubren el problema al finalizar sus estudios. Se conocen casos de estudiantes latinoamericanos a quienes su país (por ejemplo, México) no les convalida los estudios de máster en España porque el máster es propio en vez de oficial.

4. ARTICULACIÓN GRADO-MÁSTER EN EL EEES

La Declaración de Bolonia y los posteriores comunicados ministeriales para su implementación ven los niveles de grado, máster y doctorado como autónomos y normalmente consecutivos. La idea fundamental reflejada en estos textos es que en todos los países se tendrán buenos grados (con duración variable de entre 180 y 240 créditos ECTS), y buenos másteres (también con alguna variación en su duración), y que normalmente un grado del EEES debería verse como una cualificación suficiente para postular a estudios de máster en el EEES.

Esta afirmación es importantísima, porque corresponde a la *raison d'être* del EEES, que es la de facilitar la movilidad dentro del espacio europeo, para que los estudiantes puedan elegir los estudios que mejor les convengan sin limitarse a su propio país. Pero solamente se puede entender completa y correctamente si se añade un comentario clave: el EEES no da a los estudiantes individuales ningún derecho de admisión en tal o tal programa de tal o tal universidad. Las IES son las responsables de fijar las condiciones de acceso y los procesos de admisión y selección. Los candidatos son normalmente elegibles sea cual sea la duración, el país o el IES donde hayan cursado su grado, pero para ser admitidos tienen que demostrar que cumplen los demás requisitos de admisión del programa concreto.

4.1. LA SECUENCIA GRADO-MÁSTER: NI 3+2, NI 4+1

En los textos del Proceso de Bolonia nunca se habla ni de 3+2, ni de 4+1, sino de una secuencia grado-máster, que en la actualidad ya es relevante para el 90% de todos los estudiantes del EEES.

Lo importante es que tanto los grados como los másteres sean de calidad suficiente como para merecer su reconocimiento en el marco del EEES. La buena calidad se define según los criterios fijados en los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES¹⁴ (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, conocidos como ESG), que son la referencia común de las distintas agencias de calidad y acreditación que pertenecen a la red europea ENQA y al Registro Europeo de (buenas) Agencias de Calidad (EQAR). El reconocimiento mutuo de grados cumplidos por estudiantes que crucen las fronteras internas del EEES se basa también en la fe recíproca que debe generar el sistema europeo de aseguramiento de la calidad.

Esto significa que si bien el nivel de máster se logra normalmente con la validación de unos 300 créditos, la amplitud efectiva máxima del conjunto grado-máster va de 270 créditos (para los que cursen un grado corto seguido de un máster corto de 90 créditos) a 360 créditos (para los que cursen un grado largo seguido de un máster largo). Evidentemente, esta diferencia en la longitud de los estudios implicará también una diferencia en el nivel de cualificación logrado, y es muy dudoso que la mejor opción sea la más corta.

La existencia y aceptación de esta aproximación es el «precio que hay que pagar» para que pueda desarrollarse un EEES. No se puede negar la discrepancia en la duración de grados y másteres en el EEES, pero se debería relativizar su peso en la duración efectiva total de los

¹⁴ <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20version%20ESP.pdf>

estudios: este tiempo adicional que tardan algunos estudiantes para lograr una cualificación de nivel de máster pesa menos que el tiempo que se «pierde» por la diferencia que existe en muchos países entre la duración oficial de los estudios y su duración efectiva. En realidad, la variación en la duración de grados y másteres es nada más que uno de los varios factores que condicionan la duración efectiva de los estudios de un alumno: puede variar según los sistemas nacionales, la universidad o institución elegida, el tipo de programa, la disciplina, el itinerario formativo y el propio estudiante (que pueden acelerar o retrasar la acumulación de los créditos, además de fijarse objetivos formativos más o menos ambiciosos).

4.2. UN DEBATE MAL PLANTEADO EN ESPAÑA

Desde el principio, el debate sobre el EEES en España se ha enfocado en la cuestión del 3+2 o 4+1, que al parecer ha ocultado los demás aspectos más fundamentales y estratégicos de la edificación del EEES, como la renovación curricular y metodológica, la flexibilidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, la mejora de la gobernanza y las finanzas universitarias, el fomento de las capacidades innovadoras de las universidades y de su competitividad en el ámbito europeo y mundial.

En vez de enfocar el esfuerzo de la comunidad universitaria en estas direcciones, la serie de reales decretos sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias y el aseguramiento de la calidad han empujado unas olas de cambio formal, no siempre fáciles de entender (por ejemplo, al impulsar la renovación de los másteres antes que los grados) y a veces sorprendentes (por ejemplo, al mezclar los niveles de máster y doctorado en el 2007 hasta que en el 2011 otro Real Decreto señalara el camino para la modernización de los doctorados según las orientaciones del EEES). El Real Decreto sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias también impuso un pesado sistema de verificación y acreditación de todas las nuevas titulaciones, más enfocado en mecanismos de control del micronivel de cada programa que en el fomento de la innovación estratégica

basada en la autonomía y responsabilidad institucional de las universidades. Esto supuso una enorme ola de burocracia que se ha impuesto tanto a las universidades como a las propias agencias de calidad.

En las universidades se ha creado así un clima de incertidumbre y duda, junto con una indigestión de reformas. Simultáneamente, en la prensa el proceso de cambio en el EEES solía presentarse más como una iniciativa exterior impuesta a España (por ejemplo, con las repetidas referencias al “Plan Bolonia”) que como un esfuerzo colectivo por contar con mejores universidades en el cual España libremente decidió participar desde la firma de la Declaración de Bolonia en 1999.

De hecho, lo mismo que en otros países, el reto que se plantea en España es ofertar buenos grados (suficientemente fuertes y relevantes con el mercado laboral nacional y europeo, lo que es más fácil si son algo más extensos y pueden incluir una tutoría eficaz, prácticas en la sociedad, estancias en el extranjero, idiomas, competencias transversales e internacionales, etc.) y buenos másteres (con gran variedad de perfiles –no solamente materias de especialización–, pero con una garantía razonable de que se vayan a reconocer en el ámbito europeo e internacional, lo que resulta más difícil si son lo más cortos posibles o más cortos aún del mínimo acordado a nivel europeo).

Una observación final muy importante es que, a pesar de plantearse de manera sesgada la pregunta clave e imponerse un sistema pesado de verificación de los nuevos programas formativos, hay indicios claros de que el impulso del EEES ha permitido avances importantes en las universidades españolas (en cuanto al fomento de la empleabilidad, del rendimiento académico y de la internacionalización) para pasar, en palabras del rector Juan Juliá, «de buenas universidades a mejores universidades»¹⁵.

¹⁵ De buenas universidades a mejores universidades, esa es la cuestión, Juan Juliá Igual, Editorial Tecnos, Madrid, 2014.

CAPÍTULO II: POSIBLES VÍAS DE FUTURO EN ESPAÑA

El análisis y las conclusiones que se presentan en este capítulo tienen en cuenta dos factores clave sin los cuales no se podrían entender correctamente:

- El primero es que este análisis se hace al inicio del año 2015, ocho años después de la adopción a nivel nacional de la estructura de titulaciones basada en grados largos definida en el Real Decreto sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias del año 2007. Durante estos años, el sistema universitario español ha tomado medidas en la dirección indicada, creando así una situación profundamente diferente de la que prevalecía antes de la reforma en el EEES. En otras palabras, los caminos de reforma abiertos para el sistema de educación terciaria de España en el 2015 no son los mismos que los que se presentaban en 2005-2006, ni se pueden evaluar como si la elección entre ellos tuviera lugar en aquellos años. No es lo mismo adoptar un sistema nacional de titulaciones desde el principio, como han hecho la mayoría de los países, que reorientar un sistema a mitad de camino de otro proceso de cambio como en España.
- La segunda observación es precisamente que la ola de cambios impulsada por el Real Decreto del año 2007 sigue en proceso: las primeras acreditaciones acaban de anunciarse para algunos másteres y están a punto de empezar para los primeros grados. Por ello, no se dispone de una evaluación global de su impacto y sus resultados. En estas condiciones, iniciar una nueva reforma (que en buena parte se parece a una contrarreforma) en este momento no parece justificado. No se puede tener en cuenta ni los beneficios de la opción inicial (que en el caso de España son potentes), ni los remedios a los puntos débiles (que en España no se refieren a los grados, sino mucho más a los niveles de máster y doctorado).

Con este telón de fondo, el análisis de la situación y de las perspectivas del sistema de educación terciario español a principios del 2015 lleva a conclusiones que se pueden resumir en cuatro puntos, que corresponden a las cuatro partes de que consta este capítulo:

- El acortamiento generalizado de los grados españoles no responde a una necesidad actual y es previsible que tendría un impacto negativo a nivel sistémico.
- Se podría sin embargo contemplar un movimiento limitado hacia ciertos grados cortos, que tendría como resultado un mapa de grados más diferenciados en España, lo mismo que en la mayoría de los países del EEES.
- La reforma más necesaria y más urgente en España consistiría, al contrario, en fortalecer los másteres.
- Otra reforma pendiente es la modernización de los doctorados, que permitiría reposicionar el sistema universitario español en el nivel que le corresponde en el EEES.

1. LOS RIESGOS DE UN ACORTAMIENTO GENERALIZADO DE LOS GRADOS

El nuevo Real Decreto sobre los grados establece que las universidades pueden ofertar grados de 180 créditos y pone fin a la duración única de todos los grados establecida en 240 créditos por el Real Decreto 1339/2007. Dice también que para las profesiones reguladas, el Gobierno establecerá normas que deberán ser conformes con las directivas de la Unión Europea que regulan estas profesiones.

No se puede criticar el nuevo Real Decreto como una nueva fuente de rigidez como las que ya hay en la legislación de la educación terciaria en España. Más bien al revés, da a las universidades la posibilidad –no la obligación– de crear grados de 180 créditos. No obstante, se pueden cuestionar sus intenciones e idoneidad, no aporta tanta libertad como parece y se intuyen unos muy serios riesgos y costes ocultos.

1.1. ¿IDONEIDAD DEL NUEVO REAL DECRETO?

En cuanto a la oportunidad e idoneidad de la nueva regulación, surgen varios interrogantes, en especial los que se precisan a continuación:

- El modelo actual de grado, que resulta de las opciones tomadas en el 2007 en el Real Decreto inicial sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias, todavía no está realmente implantado, ni evaluado. Por ello, es sorprendente y arriesgado cambiar radicalmente un sistema que queda en fase de implantación sin conocer realmente su impacto, en especial sus beneficios, que se van a poner en riesgo si se cambia nuevamente un aspecto clave de la reforma sin conocer sus probables consecuencias.
- Entre las razones oficiales del nuevo Real Decreto, se enfatiza la voluntad de facilitar la compatibilidad y la cooperación con las universidades de otros países del EEES, por ejemplo con base a titulaciones conjuntas. Pero no se da ningún análisis de la naturaleza y gravedad de los inconvenientes actuales, ni de los beneficios reales que se esperan del cambio, ni de los nuevos inconvenientes que van a plantear el cambio y la nueva ordenación de los grados. Las dificultades que puede plantear en algunos casos el modelo actual son una realidad, pero no han impedido que las universidades españolas se hicieran líderes del programa Erasmus. Tampoco parece tenerse en cuenta que con grados cortos, si bien se harían algo más fáciles los programas conjuntos con Europa, por la misma circunstancia se podría complicar la cooperación con el resto del mundo, en especial Latinoamérica, Norteamérica, China, Japón, etc. Y finalmente, el modelo de grados cortos que se pretende replicar en España no está tan apreciado en otros países del EEES que lo han experimentado y ven cada vez más claramente los inconvenientes relacionados con la corta duración de sus grados. Se podría dar el caso que cuando España tenga una mayoría de grados cortos, los demás países hayan corregido su trayectoria inicial y oferten muchos más grados fuertes que en la actualidad.
- El Real Decreto refleja también expectativas gubernamentales en cuanto al coste de la educación superior que no se pueden verificar con base a la experiencia de otros países del EEES. Parece poco creíble que, como se ha afirmado, los egresados vayan a entrar en el mercado laboral y ganarse la vida un año antes, sencillamente porque con grados cortos y generalistas no tendrán las competencias requeridas para ello. En opinión del autor, para aumentar las salidas profesionales al nivel del grado corto, en vez de acortar los grados universitarios, sería preciso reforzar decididamente la formación profesional de tipo superior o crear titulaciones de ciencias aplicadas orientadas a la empleabilidad a este nivel, como las que ofertan, por ejemplo,

los politécnicos portugueses o las *Fachhochschulen* alemanas. En realidad, es probable que pase exactamente lo contrario de lo anunciado, es decir, que graduados peor preparados para el mercado laboral se matriculen en mayor número a un curso de máster, aún más cuando la especialización comienza solamente después del grado como lo propone el R.D.. Esta es la experiencia de otros países, y es probable que se verifique también en España. Salvo si se cuenta con otro factor: con matrículas mucho más altas en los másteres que en los grados, habrá más estudiantes que no estarán en posición de seguir estudiando. Sin embargo, este cálculo sería incompatible con el ideal de una universidad pública y equitativa. En realidad, no supondría una reducción de costes, sino la transferencia de más costes a los estudiantes y sus familias.

**PARA AUMENTAR
 LAS SALIDAS
 PROFESIONALES
 AL NIVEL DEL
 GRADO CORTO,
 EN VEZ DE ACORTAR
 LOS GRADOS
 UNIVERSITARIOS,
 SERÍA PRECISO
 REFORZAR
 DECIDIDAMENTE
 LA FORMACIÓN
 PROFESIONAL DE TIPO
 SUPERIOR**

1.2. ¿CUÁNTA LIBERTAD ADICIONAL APORTA EL REAL DECRETO?

En cuanto a la libertad adicional que el nuevo Real Decreto parece dar a las universidades, caben los siguientes comentarios:

- El Real Decreto contempla solamente grados de 180 o 240 créditos, olvidándose una vez más de pasar a las universidades la flexibilidad acordada a nivel europeo, que define la duración de los grados entre un mínimo (180 créditos) y un máximo (240 créditos), con todas las posibilidades intermedias, por ejemplo, grados de 210 créditos, como existen en ciertas IES del EEES.
- Contempla solamente grados generalistas y dice explícitamente que la especialización es un tema de los másteres. Esta nueva orientación de los grados plantea unas limitaciones muy serias y no está en sintonía con los principios del EEES, que enfatizan la empleabilidad de los egresados como dimensión clave de los grados, y así admite que contenga un cierto nivel de especialización que corresponde a la demanda en el mercado laboral.
- El Real Decreto parece indicar que a grados de 180 créditos deben corresponder másteres de 120 créditos, cuando los principios del EEES no sostienen esta visión, que queda enmarcada en el equivocado dilema de 3+2 o 4+1. En realidad, los másteres deberían ser de entre 90 y 120 créditos, cualquiera que fuera la duración de los grados.
- El Real Decreto reserva la posibilidad al Gobierno de modificar los grados en disciplinas que corresponden a profesiones reguladas, creando así una nueva fuente de incertidumbre para las universidades. El borrador del Real Decreto que se difundió en la comunidad universitaria antes de su publicación, dejaba las profesiones reguladas fuera del ámbito del Real Decreto, evitando de esta manera que se reabrieran debates al respecto con las asociaciones profesionales. Sin embargo, la versión final del Real Decreto crea la posibilidad de una reestructuración obligatoria de numerosos grados que corresponden a profesiones reguladas. Así se cuestiona su estructura actual, pero no se aporta ninguna respuesta concreta y no se indica el calendario previsto. Habrá que esperar otro Real Decreto para conocer la lista de profesiones en las cuales se pueden (o se deben) revisar los actuales grados de cuatro años.
- Aunque el Real Decreto no crea ninguna obligación directa para que las universidades se reorienten hacia una nueva estructura de titulaciones con grados cortos, no se puede descartar que alguna(s) comunidad(es) autónoma(s) vea(n) en

él una oportunidad (probablemente equivocada) para reducir la inversión en la educación terciaria pública, a pesar de todos los argumentos contrarios que se plantean en este documento. De esta manera, la aparente libertad que conlleva podría convertirse en una obligación para todas las universidades de cualquier comunidad autónoma para que hicieran marcha atrás en vez de invertir en reformas más útiles.

1.3. PÉRDIDAS Y COSTES OCULTOS

Finalmente, habría que tener en cuenta los riesgos que resultarían de un acortamiento generalizado de la duración de los grados a solo tres años, y los costes adicionales que conllevan estos riesgos.

- De un lado, habría un alto riesgo de perder los beneficios que se han conseguido en España con la adopción de grados fuertes, sobre todo en términos de resultados del aprendizaje, fomento de la empleabilidad e internacionalización. Si se acortaran los grados a tres años, lo que menos se vería afectado serían los aspectos puramente disciplinarios; lo que más probablemente se reduciría o se eliminaría corresponde a las mejoras que en España se han conseguido en los programas en los últimos años: el desarrollo de competencias transversales, la integración de más tutorías, más prácticas, más idiomas, más estancias en el extranjero. Es necesario evitar este salto hacia el pasado, que tendría consecuencias negativas que perdurarían sobre la economía y la sociedad españolas, con graduados menos «empleables» en un mercado laboral difícil, y un crecimiento de la inequidad en el acceso y el éxito en la educación superior.
- El otro coste oculto relacionado con un cambio generalizado de los grados (que implica también una reestructuración de los másteres) es que conllevaría un altísimo riesgo para el nivel del sistema terciario español en su conjunto. Este riesgo es que las universidades se verían forzadas a enfocarse nuevamente en una fase larga de cambio estructural y formal en lugar de estratégico. Una nueva ola de revisión de la duración de las titulaciones no mejoraría la calidad y relevancia de la educación superior, sino que implicaría un descuido de otros cambios más necesarios y productivos, cambios que permitirían a las universidades españolas traer a los estudiantes y a la sociedad española los beneficios del EEES, y construir al mismo tiempo su propio futuro en el ámbito europeo y mundial.

2. VIABILIDAD DE UN CAMBIO PARCIAL HACIA CIERTOS GRADOS MÁS CORTOS

Esta opción es muy diferente de una posible reconversión masiva del sistema español desde un modelo único de 4+1 hacia otro de 3+2.

Como ya se ha señalado, el EEES no implica que se elija alguna de estas dos opciones, que no son ni las únicas ni necesariamente las mejores. En el EEES y en cada uno de los países de que consta, cabe una variedad de tipos de grados y másteres, siempre que sean todos relevantes y de buena calidad.

Es decir, que en España también cabe la posibilidad de que se implanten ciertos grados cortos, sin que se cuestione nuevamente todo el sistema. Sin embargo, la implantación exitosa de tales grados, aunque de manera limitada, supone adaptaciones en varios campos, en especial en la formación profesional y continua, el aseguramiento de la calidad y la acreditación, el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y el perfil de los másteres.

Por ello, para que la existencia de ciertos grados cortos sea una fuente de más diversidad y eficiencia y no de confusión o regreso, se deberían tener en cuenta las siguientes observaciones:

- El cambio debería enfocarse en algunos campos disciplinares o profesionales donde grados más cortos no impiden que se logre un nivel suficiente de empleabilidad. Podría ser el resultado de un acuerdo dentro una rama de conocimiento, pero también se podría limitar a algunas universidades, es decir, que coexistirían en la misma rama grados largos y cortos.
- Debería limitarse a algunas universidades que asumen esta manera de diferenciarse y ofertar un itinerario distinto a los estudiantes. La opción por grados cortos funcionará mejor si se crean más pasarelas con la formación profesional y la formación continua y se contratan expertos del Reconocimiento del Aprendizaje Previo (RAP).
- El cambio no debería hacerse de manera inmediata y precipitada, sino en su momento, después de una amplia consulta de los colectivos interesados, empezando preferiblemente con proyectos piloto. Los nuevos grados cortos deberían responder a objetivos diferentes, con un perfil distinto, y no intentar comprimir en tres años el mismo contenido que los actuales grados más largos.

- La creación de grados cortos debería también acompañarse de una reflexión simultánea acerca del proceso externo de aseguramiento de calidad, tanto con respecto a los criterios de acreditación como en relación a las etapas del proceso; las agencias de calidad, tanto ANECA como las agencias autonómicas, tendrían que definir unas modalidades de (re) acreditación especiales para aquellos grados cortos que se sustituyeran por grados largos recientemente acreditados.
- El perfil diferente de los nuevos grados se debería reflejar claramente en el nombre de la titulación. Según su orientación, se podría pensar en nombres como «grado en... (algún campo profesional especializado, que no corresponda con toda una rama disciplinaria), «grado profesional» (véase por ejemplo el precedente de la *licence professionnelle* francesa), «grado generalista», etc. La nomenclatura de titulaciones resultaría más clara si los grados de cuatro años adoptaran un nombre diferente, como por ejemplo «grado avanzado». El perfil diferente y el nombre de cada grado nuevo deberían explicarse también en el Suplemento al Diploma.
- Finalmente, cabe destacar que la creación de ciertos grados cortos no implica como consecuencia automática que se diseñen másteres de 120 créditos en la misma universidad en la misma disciplina. El desarrollo automático de tales másteres como consecuencia de la existencia de un grado de 180 créditos sería una señal de que otra vez no se razone según los principios del EEES, las necesidades de la sociedad y los fundamentos de la movilidad estudiantil. No hay que elegir entre un supuesto modelo de 180 + 120 y otro supuesto modelo de 240 + 60: el EEES establece sencillamente que los másteres deberían tener entre 90 y 120 créditos.

3. LA REFORMA MÁS NECESARIA Y URGENTE: FORTALECER LOS MÁSTERES

Como ya se ha señalado, el futuro del sistema de educación terciaria español no se asegurará con la debilitación de los grados, que son en la actualidad uno de sus puntos más fuertes, sino gracias al fortalecimiento de los niveles de posgrado, que es donde se determina la reputación europea e internacional de las universidades.

En este tercer apartado se analizará el imprescindible fortalecimiento de los másteres, que es sin duda la reforma más necesaria y urgente en la universidad española.

El cuarto apartado tratará de la pendiente modernización de los doctorados según los principios del EEES y del espacio europeo de investigación e innovación.

Ya se han señalado los inconvenientes y riesgos que conlleva en España el predominio de másteres minimalistas de apenas 60 créditos. No se conoce otro sistema universitario en Europa o el mundo con másteres de este tipo, que dan de la educación superior española una imagen incorrecta y disminuye su atractivo en el exterior. Por ello se afirma aquí que la reforma urgentemente necesaria en España no es acortar los grados, sino corregir un problema sistémico que afecta a los másteres.

Esta reforma es necesaria no solamente como consecuencia de la posible introducción de grados cortos en ciertas áreas y universidades, sino de manera más generalizada. Además, se debería encontrar una solución a los problemas que en el ámbito europeo/internacional plantean los másteres propios a ciertos egresados y, como consecuencia, a las universidades que los ofertan.

3.1. NUEVOS MÁSTERES RELACIONADOS CON EL ACORTAMIENTO DE CIERTOS GRADOS

Ya se ha señalado que la introducción de másteres cortos no implica de manera automática y sistemática la implantación de másteres correspondientes de 120 ECTS en las universidades que los ofrezcan. Como nivel autónomo de cualificación, el máster tiene que responder a los criterios que para este nivel se plantean en el EEES y en los marcos de cualificaciones. Es decir, que pueden tener cabida másteres de entre 90 y 120 créditos, y que los másteres pueden tener todos los diversos perfiles que se han descrito en el capítulo anterior, ajustándose su duración, en cada caso, a sus objetivos, su audiencia, y su perfil de egreso.

3.2. REFORZAMIENTO DE LOS MÁSTERES SIN ACORTAMIENTO DE LOS GRADOS

- Esta reforma se debería introducir de manera autónoma en las áreas y universidades que van a quedarse con grados de 240 créditos. Buenos másteres deberían ser el complemento lógico de grados fuertes. Por ello, los másteres se deberían fortalecer con un triple objetivo: asegurar el reconocimiento de los másteres españoles en el EEES y por tanto en el resto del mundo, reforzar el potencial de las universidades en el posgrado y mejorar el atractivo de las universidades y de la marca España en la educación superior europea y mundial.

- Concretamente, se debería garantizar que los másteres españoles cumplieran los requisitos mínimos del EEES a la vez que se ajusten con sus objetivos universitarios y laborales y sus audiencias. Una posible fuente de inspiración es el sistema escocés, que también cuenta con grados largos, pero seguidos de másteres de 90 créditos en vez de solamente 60 créditos.
- Una reforma no tan difícil: en muchos casos, la reforma necesaria para lograr este número mínimo de créditos no parece tan difícil. En realidad, muchos de los másteres de 60 créditos que existen en España ya deberían tener más créditos. Su duración total, incluyendo el trabajo de fin de máster, ya suele ser superior a un año académico y en muchos casos excede de un año calendario, lo que significa que el número de créditos que se otorgan es inferior a los que se podrían y deberían otorgar. Además, en España suelen asignarse pocos créditos por el trabajo de final de máster (a menudo solamente 6 o 9) en comparación con otros países europeos (donde es más habitual una carga de 12, 15 o 30 créditos). Es decir, que muchos másteres podrían extenderse a los 90 créditos meramente a partir de una asignación más correcta de créditos, o mediante la adición de un proyecto, una práctica o un módulo optativo. Evidentemente, en otros casos, donde la carga es efectivamente de apenas 60 créditos, la puesta en conformidad de tales másteres minimalistas será más exigente y se tendrá que repensar más fundamentalmente el programa de estudios correspondiente.
- Financiación: la extensión de la duración de los másteres hasta el mínimo europeo de 90 créditos plantea no obstante una cuestión en cuanto a su financiación y a la matrícula que tendrán que pagar los estudiantes: ¿tendría que aumentar si se pasara de 60 a 90 créditos? ¿Qué pasaría con los estudiantes becarios? Esta importante pregunta no se debería ocultar, pero tampoco debería impedir que los másteres en España sean lo que deberían ser en el EEES.

3.3. UNA SOLUCIÓN ALTERNATIVA: MÁSTERES LARGOS CON RAP PARCIAL

Para el problema actual de los másteres existe una solución que curiosamente nunca se ha contemplado ni evaluado hasta el momento en España. Consistiría en fijar la duración de todos los másteres en 90-120 créditos, ofreciendo todos los créditos necesarios, incluso en forma de cursos, prácticas, proyectos, módulos optativos, tesis, etc., y reconociendo a todos los estudiantes los créditos del currículo que ya hayan cursado con anterioridad. En vez de la fórmula adoptada de másteres de 60 créditos que se ha pensado para estudiantes españoles con grados de cuatro años,

esta alternativa permitiría definir los másteres de manera conforme al EEES y no obstante evitar que se alarguen los estudios de los estudiantes que entren con mejor preparación. Supone un buen sistema, equitativo y creíble, de reconocimiento de los aprendizajes previos. Permitiría ajustar la duración efectiva de cada máster al nivel de cada estudiante. Impediría que egresados de másteres españoles tengan que demostrar que los 60 créditos que han cursado son efectivamente de nivel máster (y no de pregrado).

3.4. ¿UN SELLO DE CALIDAD PARA LOS MÁSTERES PROPIOS BUENOS?

Otra reforma importante de los másteres en España hace referencia a la actual falta de acreditación o sello de calidad para los másteres propios ofertados por las universidades españolas. Se podrían explorar por lo menos tres posibles vías de solución, dos de ellas nacionales y la tercera europea:

- Una consistiría en someter los títulos propios al mismo proceso de verificación-acreditación de la calidad que los títulos oficiales, salvo que al final se les otorgaría un sello de calidad diferente, que no les diera el estatus de título oficial reconocido por todo el territorio nacional. Podrían quedar excluidas del RUCT, o entrar en el registro en una categoría especial.
- Otra posibilidad sería que las agencias de calidad, tanto ANECA como las agencias autonómicas, diseñaran un proceso especial, con el mismo nivel de exigencia de calidad que para títulos de máster universitarios oficiales, salvo con respecto a ciertos aspectos formales o financieros. El sello de calidad podría ser el de la agencia evaluadora: este sello debería ser suficiente para garantizar el reconocimiento del máster en el ámbito europeo, cada vez que la agencia que lo otorgue tenga el estatus oficial de miembro de ENQA y EQAR.
- A falta de existir o considerarse suficiente una de las dos posibilidades que acaban de presentarse, siempre queda una tercera vía que consistiría en buscar y lograr la acreditación o el sello de calidad de una agencia extranjera que sea miembro de ENQA o EQAR. Existen en Europa varias agencias de calidad que no restringen su actividad a su territorio nacional e intentan establecer su sello de calidad como una referencia en sí mismo. Existen también, en cada vez más áreas disciplinarias/profesionales, sellos de calidad europeos (no nacionales) con muy buena aceptación internacional; es el caso de las ciencias empresariales (sello EQUIS), ingenierías (EUR-ACE), informática, química, y algunos otros campos.

4. MODERNIZACIÓN DE LOS DOCTORADOS: UNA REFORMA PENDIENTE

Aunque no sea formalmente parte del tema de este estudio, parece importante añadir este apartado sobre la necesaria modernización del doctorado, como complemento del reforzamiento de los másteres en las universidades españolas y como pieza clave de su futuro en el ámbito de la Europa del conocimiento.

También parece justificado abordar el tema de la modernización de los doctorados por su relación con el nivel del máster, aún más en España, donde el Real Decreto del 2007 sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias estableció una estrecha vinculación entre ambos niveles, antes de que se rectificara en el 2011:

- En el Real Decreto 1393/2007, el máster estaba diseñado como la etapa formativa del doctorado. En otras palabras, el doctorado no era más que la tesis, en obvia contradicción con los Principios de Salzburgo, que definen el rol y la organización de los doctorados en el EEES.
- Esta visión singular de la relación máster-doctorado fue revisada apenas tres años más tarde por el Real Decreto 99/2011, del 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Tomando como base este Real Decreto, la normativa española actual sobre el doctorado permite su plena conformidad con los principios del EEES y posibilita su modernización de acuerdo con la nueva visión del doctorado en la Europa del conocimiento.
- No obstante, en la modernización de los doctorados queda una reforma pendiente en la mayoría de universidades españolas, así como a nivel del sistema en su conjunto. En los apartados que siguen a continuación, se expone la nueva visión del doctorado y de los doctores y se indican los principales ejes del cambio deseable para que las universidades españolas puedan cumplir plenamente su papel en el EEES y en el espacio europeo de investigación e innovación.

4.1. EL NUEVO ROL Y CONTEXTO DEL DOCTORADO EN LA EUROPA DEL CONOCIMIENTO

El doctorado es la titulación académica más emblemática de la universidad europea. Corresponde al punto de convergencia entre sus misiones de avance, transmisión y aplicación del conocimiento. A lo largo de la última década tuvo lugar un replanteamiento

estratégico fundamental del papel del doctorado en la universidad y la sociedad. Estas reflexiones tienen sus orígenes en el debate sobre la Europa del conocimiento, que enfatiza la importancia de la innovación y la necesidad de reforzar la capacidad competitiva de Europa frente a EE.UU. y a los nuevos poderes del conocimiento de Asia.

4.1.1. COINCIDENCIA DE LAS AGENDAS EUROPEAS, NACIONALES Y UNIVERSITARIAS

El debate sobre la sociedad del conocimiento y la globalización logró situar la capacidad innovadora en el centro de las agendas de la Unión Europea, los Gobiernos nacionales y las universidades de Europa:

- La Unión Europea asume un papel clave en este campo, principalmente como parte de sus programas de I+D+I, su agenda para la modernización de las universidades¹⁶ y sus organismos como el Consejo Europeo de Investigación o el Instituto Europeo de Investigación e Innovación (EIT).
- Todos los grandes países europeos han tomado iniciativas para reforzar su capacidad innovadora/competitiva, con cambios legislativos en la organización de los estudios doctorales, el reforzamiento de los equipos de investigación, la financiación de los doctorandos y la colocación de los doctores en los sectores innovadores. Muchos han adoptado programas¹⁷ que pretenden identificar universidades capaces de competir con las mejores y apoyarlas por medios financieros adicionales, derogaciones a las reglas habituales, etc. Así se crea una mayor diferenciación entre universidades, por lo menos en parte según el potencial que se detecta en sus doctorados.
- La Asociación de Universidades Europeas (EUA) ha creado en su seno un Consejo por la Educación Doctoral¹⁸ y promueve una nueva visión¹⁹, nuevos principios organizativos²⁰ y el desarrollo de un mercado laboral para investigadores en Europa en colaboración con las empresas²¹.

¹⁶ Véase en especial: «Movilizar el potencial intelectual de Europa» (2005) y «Cumplir la agenda de modernización de las universidades europeas» (2006).

¹⁷ Es el caso de los “Campus de Excelencia Internacional” de España, de los PRES (*Polos de Investigación y de Educación Superior*) en Francia, de la *Excellenz-Initiative* alemana y de muchos otros programas semejantes.

¹⁸ EUA – CDE: <http://www.eua.be/events/eua-council-for-doctoral-education>

¹⁹ EUA: <http://www.eua.be/research/doctoral-programmes/doctoral-programmes-project/>

²⁰ Los “10 Principios de Salzburgo”. Véase la nota 23.

²¹ EUA – Doc Careers (2009): <http://www.eua.be/research/doctoral-programmes/doc-careers/>

4.1.2. NUEVOS ROLES Y PERSPECTIVAS PROFESIONALES PARA DOCTORES

El enfoque principal del debate está en el desarrollo de nuevas perspectivas profesionales para los doctores en el mercado laboral –más allá de las carreras académicas–, y en la adquisición por parte de los doctorandos de las competencias transversales que necesitan en este nuevo contexto social y profesional.

- La formación de doctores no se debería concebir solamente de acuerdo con las necesidades del mundo académico de cada país, sino como una etapa de la formación profesional de futuros investigadores que se colocarán en el mercado laboral europeo, o sea en universidades y centros de investigación, o sea en empresas que quieren reforzar su capacidad competitiva y así mantener el empleo y el bienestar. La formación de profesionales de la investigación debería extenderse a la fase posdoctoral, que se debería reforzar, estructurar e internacionalizar.
- Para ello, los doctorandos y los jóvenes doctores deberían recibir un trato de investigadores principiantes y cobrar una nómina por su contribución a las actividades investigadoras. Para concretar y difundir este cambio de estatus de los jóvenes investigadores, se adoptó en el 2005 en una Recomendación de la Unión Europea la Carta Europea del Investigador²², que ya han adoptado muchas universidades y empresas en Europa. Viene acompañada de un código de buenas prácticas en el reclutamiento de investigadores y el desarrollo de su carrera.

4.2. PRINCIPALES EJES DE LA MODERNIZACIÓN DE LOS DOCTORADOS

El proceso de modernización de los doctorados europeos se orienta a los diez Principios de Salzburgo adoptados en el 2005²³. No recogen ningún acuerdo firme sobre su formato, su contenido mínimo, su duración y la capacitación de los doctores para la supervisión de trabajos de investigación, y no hubo más progreso al respecto en posteriores reuniones celebradas en Helsinki en el 2008, Niza en el 2009, etc. No obstante, los Principios de Salzburgo constituyen la referencia principal para el desarrollo de las nuevas políticas para el doctorado en Europa.

²² *European Charter for Researchers*, http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf

²³ http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf

Estas políticas se organizan según tres ejes principales:

- hacia una mejor estructuración en programas de doctorado y su agrupación en el marco de escuelas posgraduales o doctorales;
- hacia la institucionalización, es decir, su integración en la estrategia global de cada universidad;
- y hacia la europeización/internacionalización de los programas y escuelas doctorales.

4.2.1. ESTRUCTURACIÓN DE PROGRAMAS Y ESCUELAS DOCTORALES

El desarrollo de personal altamente cualificado se produce cada vez más según unas prioridades temáticas e institucionales, en el marco de programas estructurados y de escuelas posgraduales o doctorales que disponen de equipos de doctorandos, doctores en la fase de posdoctorado y profesores-investigadores que se aleja del modelo antiguo de una vinculación personal, bilateral, individual y exclusiva entre un profesor y un doctorando.

- Los programas doctorales añaden a la tesis otras actividades que tienen como función principal el desarrollo de competencias transversales e interdisciplinarias, de la movilidad y de la empleabilidad de los doctorandos (y a menudo también de los jóvenes doctores en la fase de posdoctorado), organizadas como módulos metodológicos o de formación, seminarios, actividades de cooperación externa de varios tipos, etc. Muchos programas suelen integrar la fase predoctoral y posdoctoral y por ello se ven como herramientas de sostenibilidad del desarrollo de los estudios doctorales y de la capacidad investigadora/innovadora institucional de cada universidad. Otra función importante de los programas doctorales es que permiten agrupar a varios doctorandos y doctores alrededor de temas de investigación prioritarios que la universidad quiere desarrollar como campo institucional de excelencia.
- Para conseguir una masa crítica y favorecer la interdisciplinariedad, las universidades tienden cada vez más a agrupar sus programas doctorales (y a veces los de otras IES) en escuelas posgraduales o doctorales. Estas estructuras no son nuevas, pero se han desarrollado y difundido mucho a la largo de la última década. Son de dos tipos principales:

- escuelas posgraduales (*graduate schools*), que suelen agrupar los másteres de investigación y los programas de doctorado de un determinado campo de conocimiento, en el seno de una facultad o en común entre varias facultades, sin tener profesorado propio distinto del de las facultades;
- escuelas doctorales (*doctoral schools, research schools*), que suelen ser entidades recientes que coordinan y apoyan los doctorados (y posdoctorados) de varias facultades, generalmente sin sustituirse a ellas, pero a veces con un profesorado propio, distinto del de las facultades.

El perímetro de tales escuelas puede ser bastante restringido o mucho más amplio: existen dentro de ciertas facultades, entre facultades de la misma universidad, a nivel de una universidad entera, entre dos universidades o a nivel de un sitio universitario entero (una ciudad o una región). Además de universidades, pueden incluir centros de investigación no universitarios, empresas, museos, hospitales, fundaciones, etc.

EL FUTURO DEL SISTEMA [...] ESPAÑOL NO SE ASEGURARÁ CON LA DEBILITACIÓN DE LOS GRADOS [...], SINO GRACIAS AL FORTALECIMIENTO DE LOS NIVELES DE POSGRADO **MASTER Y DOCTORADO**, QUE [...] SON LOS QUE DETERMINAN LA REPUTACIÓN EUROPEA E INTERNACIONAL DE LAS UNIVERSIDADES.

4.2.2. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DOCTORALES

El segundo eje principal de cambio es que los estudios de doctorado, que se encontraban tradicionalmente en manos de los profesores individuales, los departamentos y las facultades, pasan cada vez más a planificarse y organizarse a nivel institucional, como parte de la estrategia de desarrollo de cada universidad.

Este movimiento hacia la institucionalización responde a varias necesidades: estar en posición de competir por los mejores talentos; someter propuestas por proyectos y recursos competitivos; vigilar los rankings internacionales; romper los habituales muros entre departamentos, facultades, institutos y servicios administrativos.

Se trata, para las universidades, de definir una estrategia explícita para el doctorado y el posdoctorado de cara a factores como la diversificación de las carreras de los doctores, la elección de campos de excelencia a nivel institucional, el aumento de la demanda de doctorados (incluso a tiempo parcial y en el marco de la formación continua), el crecimiento de la demanda para doctorados profesionales o industriales y de la movilidad internacional, la vigilancia de los rankings internacionales, la búsqueda de acreditaciones y sellos de calidad, etc.

La institucionalización supone también el desarrollo de servicios de apoyo, tanto académicos (selección y admisión de doctorandos, módulos comunes de metodología y de formación, integración de los doctorados en los SIGC, etc.) como administrativos (empleo y seguimiento de los doctores, movilidad, portales de Internet, gestión de los acuerdos de cooperación y de los proyectos con financiación europea, etc.).

4.2.3. EUROPEIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DOCTORALES

Simultáneamente, se puede notar que los estudios de doctorado se van europeizando (y en la realidad internacionalizando) rápida y profundamente, en un contexto de creciente cooperación y competición entre universidades y países. Para reforzar la capacidad de los doctorandos y doctores de integrarse en equipos y proyectos internacionales, se enfatizan tres ejes de internacionalización que se combinan y se refuerzan mutuamente.

- Estancia de los doctorandos y los jóvenes doctores en una universidad o empresa extranjera, con el apoyo de entidades como EURODOC, el programa Marie-Curie o del Consejo Europeo de Investigación. Son cada vez más numerosas las universidades que no contratan como profesores a doctores de su propio país si no han pasado dos o tres años en el extranjero.
- Varias fórmulas de doble titulación o titulación conjunta, como la cotutela de tesis, los títulos de doctorado dobles o conjuntos, los programas de doctorado integrados entre universidades diferentes, las publicaciones conjuntas de artículos, etc.
- Inclusión en el título de doctor de una referencia a su carácter europeo/internacional.

A pesar de que un gran número de doctorados sean europeos o internacionales por su tema o su organización, la mayoría no tienen en el título de doctor ninguna referencia a esta dimensión europea/internacional. La principal excepción son los doctorados europeos para los cuales se fijaron ya en 1993 unos criterios formales (estancia en el extranjero, extranjeros en el tribunal, aspectos lingüísticos; no se requiere un tema o un contenido que fuese europeo o comparatista). El doctorado europeo ha conocido un notable éxito en las ciencias humanas y sociales en ciertos países, pero no se ha convertido en un auténtico sello de calidad, por falta de mecanismos de garantía de la calidad y de protección de la «marca».

El Real Decreto por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado en España admite explícitamente la mención de doctorado europeo, pero como una categoría particular del doctorado internacional para el cual fija criterios formales afines a los del doctorado europeo. No obstante, esta mención de doctorado internacional no tiene definición acordada y aceptada internacionalmente y no está difundida o no se conoce en el ámbito mundial. Parece responder a la necesidad de fomentar la movilidad de doctorandos entre España y Latinoamérica.

El marco legislativo para el doctorado en España no crea obstáculos al desarrollo de programas y escuelas doctorales según las líneas estratégicas que marcan el desarrollo de la Europa del conocimiento, salvo quizá con respecto al sistema de acreditación previsto, que no da atención suficiente al carácter distintivo del doctorado²⁴.

²⁴ En opinión de muchos expertos europeos los doctorados no se deberían acreditar individualmente y sería mejor disponer de una «mención de calidad» como existía antes en ANECA y evaluar (no acreditar) las estrategias institucionales y las escuelas doctorales, como sucede en Reino Unido, Francia y Alemania.

Muchos programas de doctorado en España ya reflejan algunos de los rasgos que se pretenden fomentar, en especial gracias a su internacionalización (en cooperación con socios europeos y latinoamericanos) y su participación en los programas y proyectos europeos.

No obstante, son pocas las universidades españolas que ya tienen una estrategia global para el doctorado en línea con las prioridades fijadas a nivel europeo. Los doctorados siguen enfatizando principalmente (o casi exclusivamente) la preparación de futuros académicos, aunque se sabe que muy pocos puestos estarán disponibles en España y en Europa. Las estructuras quedan muy fragmentadas y hay pocas escuelas doctorales con la masa crítica, el profesionalismo y la interdisciplinariedad necesarios.

Estas son las razones por las cuales la modernización de los doctorados y el fortalecimiento de los másteres se ven como reformas complementarias y prioritarias. De este modo se cerraría un punto de relativa debilidad de las universidades españolas en comparación con sus homólogas de otros países europeos. Por el contrario, la posible debilitación de los grados, que son en la actualidad un punto de relativa fortaleza de las universidades españolas, es una propuesta de reforma no muy convincente.

BIBLIOGRAFÍA

La vigencia de los sitios web se ha comprobado el día 20 de marzo del 2015

España y el Proceso de Bolonia: un Encuentro Imprescindible, Pello Salaburu, Guy Haug y José Ginés Mora, Academia Europea de Ciencias y Artes (España), 2011.

<http://www.academia-europea.org/pdf/Espana%20y%20el%20proceso%20de%20Bolonia.pdf>

European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna process and National Reforms – Bridging the gap between policy and research within the context of the European Higher Education Area (EHEA), A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), 2012.

<http://www.springer.com/fr/book/9789400739369>

Espacio europeo de educación superior (EEES), European Higher Education Area (EHEA):

Todos los documentos sobre la creación del EEES y el Proceso de Bolonia, incluidas las declaraciones ministeriales, los informes preparatorios (*Trends and Issues in Higher Education 1, 2, 3, etc.*) y el trabajo del *Bologna Follow-Up Group* (BFUG) se pueden consultar en la página web creada en ocasión de la cumbre ministerial de Bucarest en el 2012: <http://www.ehea.info/>

De buenas universidades a mejores universidades, esa es la cuestión, Juan Juliá Igual, Editorial Tecnos, Madrid 2014.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark. http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf

European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (en Español): <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20version%20ESP.pdf>

Communication from the European Commission (2005): *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy* (en español)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0152&from=ES>

Communication from the European Commission (2006): *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation* (en español)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0208&from=EN>

Trends and Issues in European Higher Education, 1998-1999, Guy Haug y Jette Kirstein, Confederation of European Union Rectors' Conferences and European University Association

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_l.1068715136182.pdf

OECD Reviews of Tertiary Education – Spain, Paulo Santiago, José Joaquin Brunner, Guy Haug, Salvador Malo y Paula Pietroggiacomio, OECD, Paris, 2009.

<http://www.oecd.org/spain/42309226.pdf>

The High Cost of Low Educational Performance (The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes), OECD, Paris, 2010. <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>

La universidad en la encrucijada: Europa y EE.UU., Pello Salaburu y colaboradores (Marta Moreno, Ludger Mees y Juan Ignacio Pérez), Academia Europea de Ciencias y Artes (España), Madrid, 2009.

<http://www.academia-europea.org/pdf/La%20Universidad%20en%20la%20encrucijada%20libro.pdf>

Bologna Seminar *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, Conclusiones y Recomendaciones, Salzburgo, 2005,

http://www.aneca.es/var/media/157718/11foro_docs_salzburgo.pdf

Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, UNESCO, París, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349e.pdf>

Hacia más diversidad universitaria, Guy Haug, Cuaderno de trabajo nº 6, STUDIA XXI, Fundación Europea Educación y Sociedad, Madrid, 2012. <http://www.studixxi.com/site/wp-content/uploads/Cuaderno-de-trabajo-6.pdf>

La internacionalización de las universidades, una estrategia necesaria, Guy Haug y Josep Maria Villalta, Documento de trabajo nº 2, STUDIA XXI, Fundación Europea Educación y Sociedad, Madrid, 2011. <http://issuu.com/efse/docs/la-internacionalizacion-de-las-univ?e=3027563/9696671>

Declaración conjunta de los ministros de educación, Bolonia, 19 de junio de 1999 (Declaración de Bolonia), http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf

Declaración conjunta sobre la armonización del diseño del espacio europeo de educación superior (Declaración de La Sorbona), 25 de mayo de 1998.

<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/15.pdf>

Perfilando el espacio europeo de educación superior. Mensaje de la Convención de IES europeas (Declaración de Salamanca), 29-30 de marzo de 2001. <http://www.eees.es/pdf/Salamanca2001.pdf>

ELEMENTAL
CHLORINE
FREE
GREEN ALLIANCE



Depósito Legal: M-29690-2015

ISBN: 978-84-608-2165-6

Edición:

Crue Universidades Españolas.

Plaza de las Cortes, 2, 7ª planta. 28014 Madrid

www.crue.org • info@crue.org

Impreso en papel ecológico libre de cloro.

Grados y másteres en España y el espacio europeo de educación superior (EEES)

Pretende aportar un punto de vista independiente y respetuoso, basado en los principios y la experiencia del EEES, al debate surgido en España con la adopción del Real Decreto 43/2015, del 2 de febrero, por el que se modifica la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Guy Eugène Haug

Experto internacional en educación superior.

