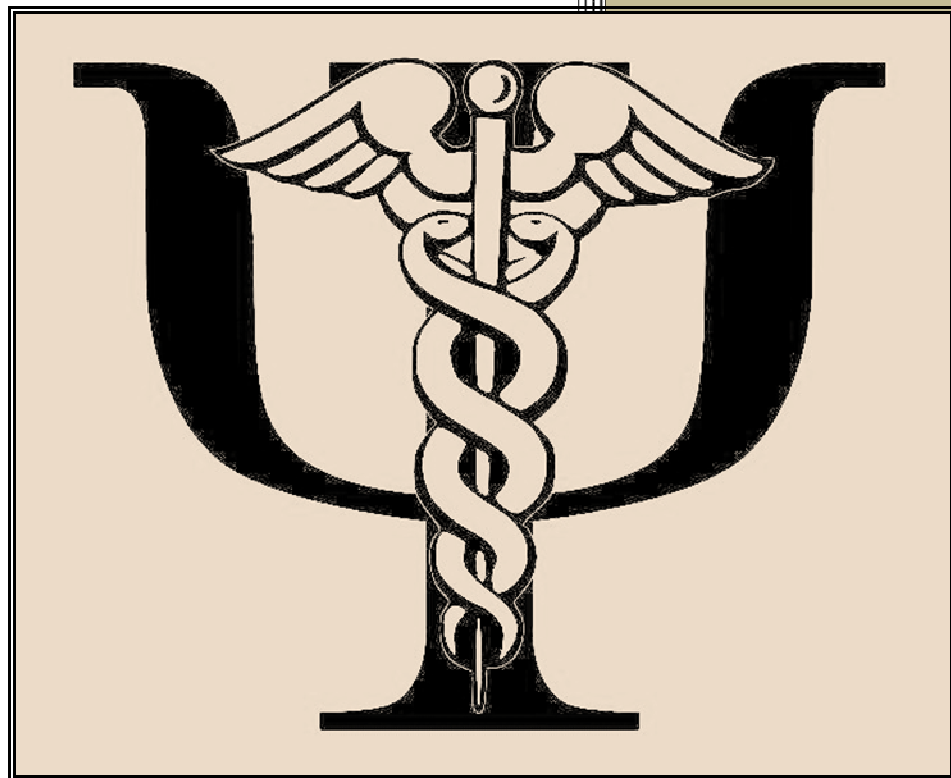


ISSN: 2171-2069

Volumen 3
Número 2
Julio de 2012

REVISTA IBEROAMERICANA
DE
PSICOLOGÍA Y SALUD



*Revista oficial de la
SOCIEDAD UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y SALUD*

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD

Director

Ramón González Cabanach, Universidad de A Coruña. rgc@udc.es

Directores Asociados

Ramón Arce, Univ. de Santiago de Compostela. Coord. del Área de Psicología Social. ramon.arce@usc.es

Gualberto Buela-Casal, Univ. de Granada. Coordinador del Área de Salud. gbuela@ugr.es

Francisca Fariña, Univ. de Vigo. Coordinadora del Área de Intervención. francisca@uvigo.es

José Carlos Núñez, Univ. de Oviedo. Coordinador del Área de Evaluación. jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle, Univ. de A Coruña. Coordinador del Área de Educación. vallar@udc.es

Consejo Editorial

Rui Abrunhosa, Univ. de Minho (Portugal).

Leandro Almeida, Univ. de Minho (Portugal).

Luis Álvarez, Univ. de Oviedo.

Constantino Arce, Univ. de Santiago de Compostela.

Jorge L. Arias, Univ. de Oviedo.

Alfonso Barca, Univ. de A Coruña.

Jesús Beltrán, Univ. Complutense de Madrid.

María Paz Bermúdez, Univ. de Granada.

Alfredo Campos, Univ. de Santiago de Compostela.

Miguel Angel Carbonero, Univ. de Valladolid.

Juan Luis Castejón, Univ. de Alicante.

José Antonio Corraliza, Univ. Autónoma de Madrid.

Francisco Cruz, Univ. de Granada.

Fernando Chacón, Univ. Complutense de Madrid.

Jesús de la Fuente, Univ. de Almería.

Alejandro Díaz Mújica, Univ. de Concepción (Chile).

Francisca Expósito, Univ. de Granada.

Ramón Fernández Cervantes, Univ. de A Coruña.

Jorge Fernández del Valle, Univ. de Oviedo.

Manuel Fernández-Ríos, Univ. Autónoma de Madrid.

José Jesús Gázquez, Univ. de Almería.

Antonia Gómez Conesa, Univ. de Murcia.

Luz González Doniz, Univ. de A Coruña.

Julio A. González-Pienda, Univ. de Oviedo.

Alfredo Goñi, Univ. del País Vasco.

María Adelina Guisande, Univ. de Santiago de Compostela.

Silvia Helena Koller, Univ. Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).

Pedro Hernández, Univ. de La Laguna.

Cándido J. Inglés (Univ. Miguel Hernández de Elche).

Juan E. Jiménez, Univ. de La Laguna.

Serafín Lemos, Univ. de Oviedo.

Matías López, Univ. de Oviedo.

María Ángeles Luengo, Univ. de Santiago de Compostela.

José I. Navarro, Univ. de Cádiz.

Miguel Moya, Univ. de Granada.

José Muñiz, Univ. de Oviedo.

Mercedes Novo, Univ. de Santiago de Compostela.

Eduardo Osuna, Univ. de Murcia.

Darío Páez, Univ. del País Vasco.

Wenceslao Peñate, Univ. de La Laguna.

Antonietta Pepe-Nakamura, UNIC – Univ. Corporativa FETC (Brasil).

Manuel Peralbo, Univ. de A Coruña.

Luz F. Pérez, Univ. Complutense de Madrid.

María Victoria Pérez-Villalobos, Univ. de Concepción (Chile).

Isabel Piñeiro, Univ. de A Coruña.

Antonio Andrés-Pueyo, Univ. de Barcelona.

Luisa Ramírez, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Revuelta, Univ. de Huelva.

Susana Rodríguez, Univ. de A Coruña.

Francisco J. Rodríguez, Univ. de Oviedo.

José María Román, Univ. de Valladolid.

Manuel Romero, Univ. de A Coruña

Pedro Rosário, Univ. de Minho (Portugal).

Ramona Rubio, Univ. de Granada.

Marithza Sandoval, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Santolaya, Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Dolores Seijo, Univ. de Santiago de Compostela.

Juan Carlos Sierra, Univ. de Granada.

Jorge Sobral, Univ. de Santiago de Compostela.

Francisco Tortosa, Univ. de Valencia.

María Victoria Trianes, Univ. de Málaga.

Fernando Lino Vázquez, Univ. de Santiago de Compostela.

Revista Oficial de la Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud (www.usc.es/suips)

Publicado por: SUIPS.

Publicado en: A Coruña

Volumen 3, Número, 1.

Suscripciones: ver www.usc.es/suips

Frecuencia: 2 números al año (semestral).

ISSN: 2171-2069

D.L.: C 13-2010

EVOLUCIÓN DE LA LEGISLACIÓN DE DOCTORADO EN LOS PAÍSES DEL EEES

Tania Ariza, M. Paz Bermúdez, Raúl Quevedo-Blasco, y Gualberto Buela-Casal

Universidad de Granada (España)

(Recibido 1 de diciembre de 2011; revisado 3 de febrero de 2012; aceptado 6 de febrero de 2012)

Abstract

The decade in which the EHEA countries should have achieved the European convergence in Education in order for Europe to acquire a knowledge-based economy and be more worldwide competitive was concluded in 2010. During that period of time, higher education should have been adapted to the proposed objectives of the Bologna Process. Therefore, the evolution of the legislation governing the postgraduate programs of the 47 member states is here examined. The analysis of the PhD programs was conducted using 154 indicators, which were related to the general regulations for postgraduate programs from 2006 to 2011 as a consequence of the changes in the educational policy of the countries to be adapted to the EHEA. Finally, the level of adaption to the EHEA countries and its evolution during this process of institutionalization is proved.

Keywords: European Higher Education Area; European convergence; education legislation; Bologna process; postgraduate.

Resumen

En 2010 concluía la década en la que los países del EEES debían lograr la convergencia europea en materia de educación con el fin de que Europa adquiriera una economía basada en el conocimiento y sea más competitiva a nivel mundial. Durante ese período debían adaptar la enseñanza superior a los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia y, por ello, se analizó la evolución de la legislación que rige el nivel de posgrado de los 47 estados miembros. El análisis de los programas se realizó a través de 154 indicadores, divididos en cinco bloques y relacionados con la normativa general de los programas de posgrado y sus características. En los resultados, se observa la evolución de la legislación de doctorado desde 2006 hasta 2011 como consecuencia de las modificaciones en la política educativa de los países para adaptarse al EEES. Finalmente, se comprueba el nivel de adaptación al EEES y su evolución a lo largo de este proceso de institucionalización.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; política educativa; legislación de doctorado; proceso de Bolonia; posgrado

Introducción

La idea de un espacio común europeo en materia de educación surgió a partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se produce un año más tarde a través de la Declaración de Bolonia (1999). El inicio de este proceso intergubernamental supone un cambio de paradigma (Hernández, 2010; Ion y Cano, 2011; Mateo, Escofet, Martínez, y Ventura, 2009) y profundas reformas en la Educación Superior con el objetivo de lograr la armonización de los sistemas educativos europeos a fin de que sean más competitivos a nivel mundial, tanto en educación como en investigación. En la actualidad está compuesto por 47 países: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Kazajistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Vaticano. Próximamente, Bielorrusia formará parte de este proceso.

Los ministros de educación de los estados miembros se han reunido en diferentes ciudades europeas para debatir el progreso del EEES y analizar las transformaciones de las distintas políticas educativas. Estas conferencias han dado como resultado una serie de documentos firmados por los representantes de cada país que nos permiten conocer la evolución de este proceso de institucionalización (Declaración de Bergen, 2005; Declaración de Berlín, 2003; Budapest-Vienna Declaration, 2010; Declaración de Londres, 2007; Declaración de Lovaina, 2009; Declaración de Praga, 2001).

La formación doctoral en Europa no sólo se ha visto influenciada por el EEES sino también por el Espacio Europeo de Investigación (EEI) que forma parte de la estrategia del Consejo Europeo de Lisboa (2000), en la que se pretende que Europa base su economía en el conocimiento, con el incremento del número de investigadores y la mejora de la capacidad investigadora. Según Bitusikova (2009), es necesario un suministro estable de investigadores altamente cualificados, capaces de trabajar en diferentes sectores de la economía y que aprovechen las ventajas de la movilidad. Esta nueva forma de repensar el doctorado requiere que las universidades europeas promuevan el cambio, por lo que se han convertido en una pieza clave en el proceso de

reforma de la educación doctoral. En relación a este nivel del sistema educativo, existen estudios relevantes sobre el rendimiento de los doctorandos (Bermúdez et al., 2011; Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro, y Buela-Casal, 2010).

La necesidad de conseguir que los estudios de tercer ciclo logren una mayor calidad radica en que constituyen la primera fase de la carrera de un investigador joven, por tanto, es la formación de doctorado la que conforma el principal vínculo entre el EEES y el EEI (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell, y Sapir, 2008; European University Association, 2010a). Las reformas en el nivel de posgrado son esenciales para la coordinación entre ambos y una buena formación de los jóvenes investigadores hará posible que la educación y la investigación en Europa adquieran una mayor competitividad frente a otros países como EEUU, que cuenta con unos estudios de doctorado muy prestigiosos.

A partir de las sucesivas adhesiones al EEES desde 1999 hasta 2010, los países integrantes han replanteado su política educativa mediante leyes, decretos, órdenes y reglamentos. En España, este proceso de adaptación se ha realizado mediante la Ley Orgánica de Universidades (2001) y su modificación en la Ley Orgánica 4/2007, que estructura la enseñanza universitaria en los ciclos de Grado, Máster y Doctorado. En concreto, los estudios de tercer ciclo están actualmente reglamentados por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, que regula las enseñanzas de doctorado y establece su organización, estructura y competencias que deben adquirir los doctorandos entre otros aspectos. Además, se menciona la creación de las Escuelas de Doctorado como una unidad organizativa y de gestión para llevar a cabo las enseñanzas y actividades propias de la labor investigadora, dado que la mejora de la formación de los futuros doctores es esencial para contribuir a una economía basada en el conocimiento. En relación a esto, existen estudios que revelan aspectos importantes para su consolidación en España (Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2012; Castro et al., 2010)

Además, numerosas investigaciones tratan el Proceso de Bolonia, la normativa de los estudios de posgrado y su adaptación al EEES, tanto nacionales (Bermúdez, Castro, Sierra, y Buela-Casal, 2009; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro, y Castro, 2011; Buela-Casal y Castro, 2008; Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Bermúdez, y Sierra, 2011; Castro y Buela-Casal, 2008; Hernández y Díaz, 2010; Tejada, 2009) como internacionales (Brookes y Huisman, 2009; Carter, Fazey, González, y Trevitt, 2010; Enders, 2005; Kehm, 2009; Maier, 2010; Van Vught, 2009) y en diversos ámbitos

científicos (Bonnaud y Hoffman, 2010; Gillies, 2007; Lee, 2009; Vicente, Subirats, e Ibarra, 2010). Si bien, no en todos los estudios se manifiestan los aspectos positivos del proceso de convergencia europea (de Faramiñán, 2010; Valcárcel y Simonet, 2009). También, existen autores e instituciones que publican informes sobre el proceso de convergencia europea (Adelman, 2009; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2009; Bermúdez, Castro, Sierra, y Buela-Casal, 2006; European University Association, 2005a, 2005b, 2010a, 2010b; European Commission, 2005, 2008a, 2008b; Eurydice, 2007, 2009; League of European Research Universities, 2007; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009).

Una vez conocida la importancia de la formación doctoral como pieza clave para lograr la consolidación del EEES y la finalización en 2010 de la década de transición, en la que los países europeos debían adaptar sus enseñanzas a los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia, se hace necesario comprobar la situación de estos estudios en la actualidad. Por ello, se analiza la legislación que rige los programas de posgrado en cada uno de los estados miembros con el objetivo de conocer su evolución a lo largo del proceso de convergencia europea. De esta forma se comprobará si las reformas legislativas en el nivel de doctorado favorecerán la consolidación de una economía basada en el conocimiento en Europa, logrando así una mayor competitividad, tanto en educación como en investigación.

Método

Unidad de análisis

Se analizó la legislación que rige los estudios de doctorado en los 47 países pertenecientes al EEES.

Diseño

Se realizó un análisis descriptivo a través de la observación y análisis de documentos (Montero y León, 2007).

Procedimiento

El análisis de la legislación se hizo a través de una serie de indicadores relacionados con los estudios de doctorado, para conocer su evolución en cada país del

EEES y comprobar las modificaciones que han realizado en sus leyes educativas desde 2006 con el objetivo de adaptarse a los principios del Proceso de Bolonia.

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para realizar el análisis fueron los propuestos por Bermúdez et al. (2006) y se agruparon en cinco bloques: normativa general de posgrado, organización y enfoque de los estudios de doctorado, características de la tesis doctoral, aspectos relacionados con la presentación y defensa de la tesis, así como los requisitos para ser director y miembro del tribunal evaluador.

La recogida de datos se realizó a través del contacto con instituciones de los países pertenecientes al EEES con el objetivo de que aportaran información sobre su legislación educativa vigente relacionada con la Educación Superior y el Doctorado. Este tipo de información se encontró en la web de ENIC-NARIC (<http://www.enic-naric.net/>) que proporciona información sobre el marco de cualificaciones europeo. También se encontraron datos de contacto a través de la página oficial de la red de universidades de las capitales de Europa UNICA (<http://www.unica-network.eu/>). Una vez recogida la información para contactar con entidades relacionadas con la educación de cada país, se escribió una carta en inglés en la que se pedía a las instituciones que colaboraran aportando información sobre el doctorado. Además, se envió una copia traducida al idioma del país receptor para garantizar su lectura. Esta carta fue enviada por e-mail a ministerios de educación, departamentos y oficinas de postgrado pertenecientes a universidades de los distintos países, así como a agencias internacionales para la educación superior entre otros. Aproximadamente, un 85% de los países aportó la información que se le pedía.

Esta información se complementó con una búsqueda en la web oficial del EEES en España (<http://www.eees.es>) que permite el acceso a informes y páginas webs con información sobre la educación superior. También se optó por buscar información en la base de datos Eurydice, en la que existe información sobre los sistemas educativos y las políticas educativas en Europa. Además, se hizo una búsqueda en las páginas webs de las universidades más importantes para encontrar leyes de educación superior y reglamentos de doctorado actualizados.

Resultados

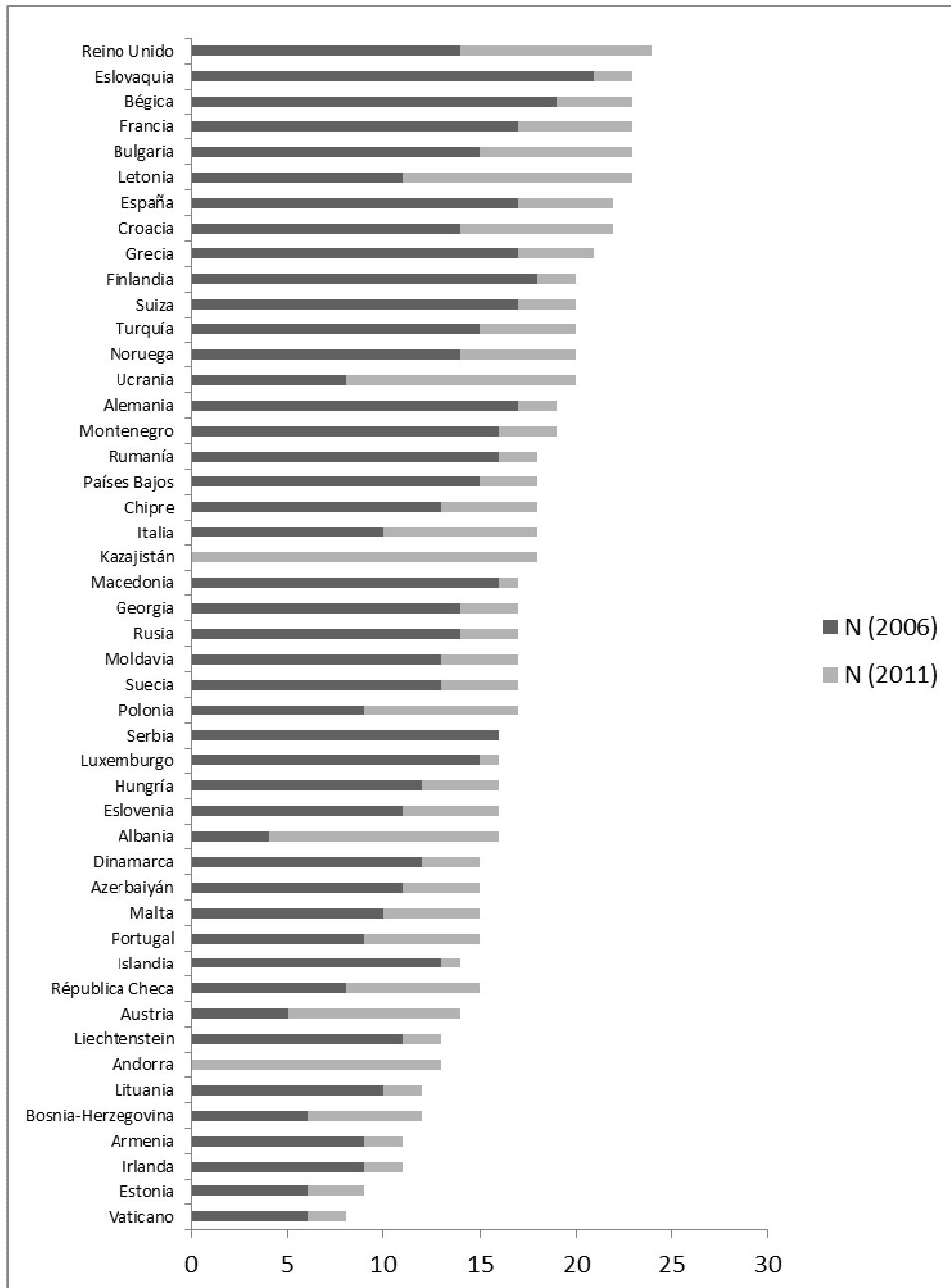
Normativa general en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Para analizar la normativa general de los programas se consideraron 42 indicadores relacionados con el proceso de selección y admisión de estudiantes, los sistemas de homologación y convalidación con países del EEES, contenidos de los programas de postgrado, características de los doctorados en cooperación con universidades de otros países y aspectos relacionados con los derechos de autor de la tesis doctoral.

En general, para conocer la normativa de postgrado en los países del EEES se puede observar en la figura 1 la evolución del número de criterios que cumplía cada país en el año 2006 (indicadores analizados en el estudio de Bermúdez et al., 2006) y el aumento que se produce en 2011 como consecuencia de las modificaciones que realizan en su legislación en los últimos años.

El país que reflejó un mayor número de indicadores en su legislación educativa fue Reino Unido que cumplía con 24 de los 42 criterios considerados en este bloque de contenidos, cifra que corresponde a un 57,1% de los datos. Los países que aportaron menos información en sus normativas sobre doctorado son Estonia (21,4%) y Vaticano (19%). En los últimos cinco años, los países que han realizado un mayor número de reformas en su política educativa en relación a la normativa general de postgrado son Andorra, Letonia, Ucrania y Albania. Un aspecto a tener en cuenta a la hora de interpretar esta figura es que Kazajistán no fue analizado anteriormente en el estudio de Bermúdez et al. (2006), por ser un país incorporado al EEES en 2010.

Figura 1. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con la Normativa General de Postgrado que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.

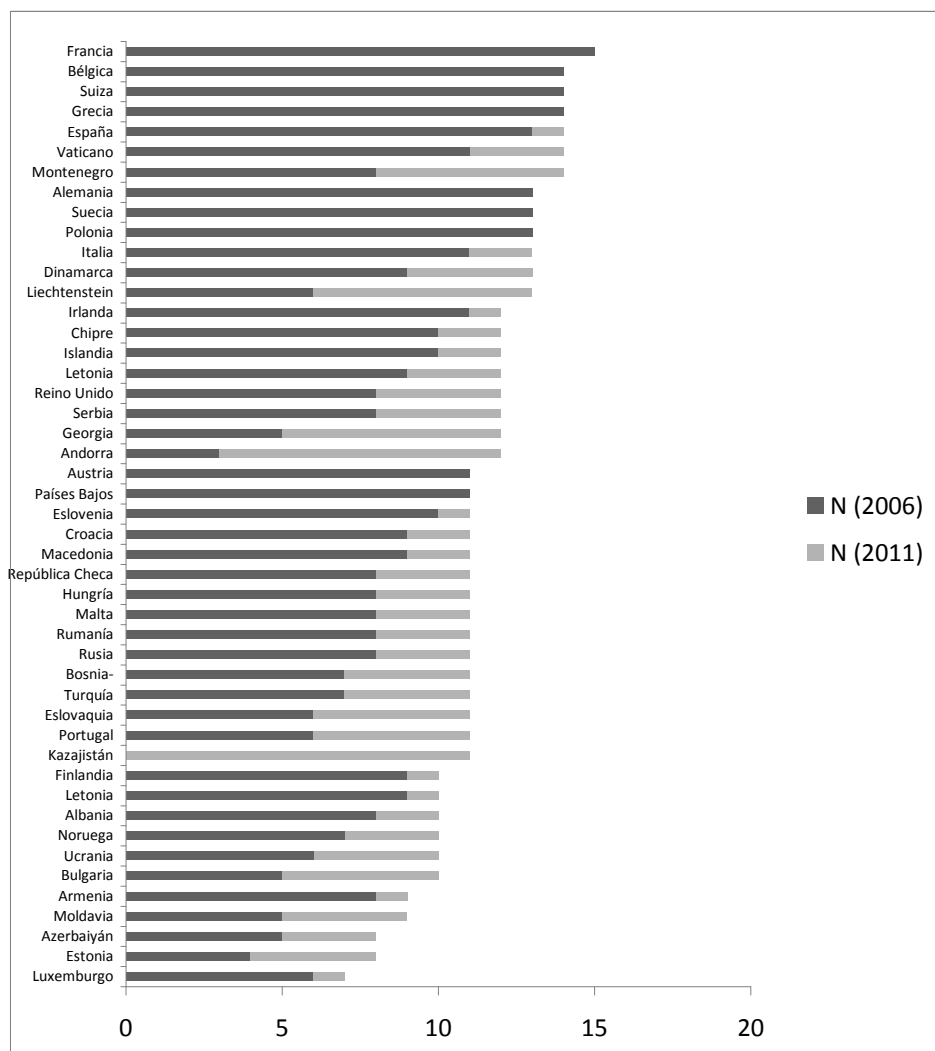


Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Organización y enfoque de los estudios de los estudios de doctorado

En cuanto a la organización y enfoque de los estudios, se analizaron 18 indicadores y en la figura 2 se puede observar la evolución que experimentaron las leyes sobre educación superior y de postgrado desde 2006 hasta 2011. El país mejor situado en cuanto a un mayor cumplimiento de los criterios considerados fue Francia, que reflejó en su legislación un 83,3% de los indicadores, seguido de Bélgica, Suiza, Grecia, España, Vaticano y Montenegro (77,7%). Por el contrario, Luxemburgo (38,8%) es el país que reflejó en menor medida dichas características en su normativa. Los países que introdujeron más información sobre indicadores relacionados con la organización y enfoque de los estudios a su legislación educativa en los últimos años son Andorra, Liechtenstein y Georgia.

Figura 2. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con la Organización y Enfoque de los Estudios de Posgrado que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.



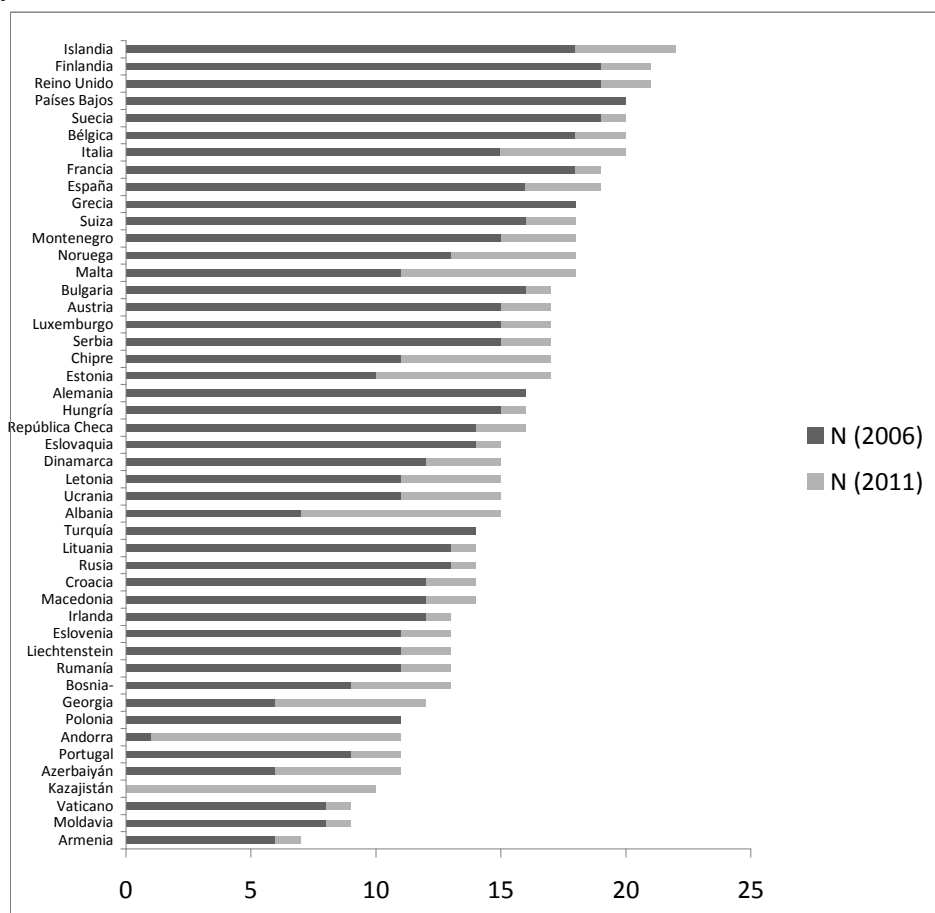
Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Características de la tesis doctoral

Respecto a los indicadores considerados para analizar las características de la tesis, se recogieron un total de 34, que estaban relacionados con la exigencia del proyecto de tesis, originalidad de la investigación, comprobación de la calidad previamente a la defensa, depósito de la tesis, tipos de tesis y tiempo medio de realización, papel desempeñado por el director, financiación, así como requisitos para ser Doctor Europeo y características de la Carta Doctoral.

Los países que reflejaron en su legislación educativa un mayor número de los indicadores considerados para analizar las características de la tesis doctoral son Islandia (64,7%), Finlandia y Reino Unido (61,7%). Por otro lado, existen otras normativas en países como Vaticano y Moldavia (26,4%), además de Armenia (20,5%) que no recogen tantos aspectos. No obstante, países como Andorra y Albania, que en 2006 estaban en la misma situación, han replanteado su política educativa y son los que reflejaron un mayor número de indicadores en los últimos años (véase la figura 3).

Figura 3. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con las Características de la Tesis Doctoral que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.



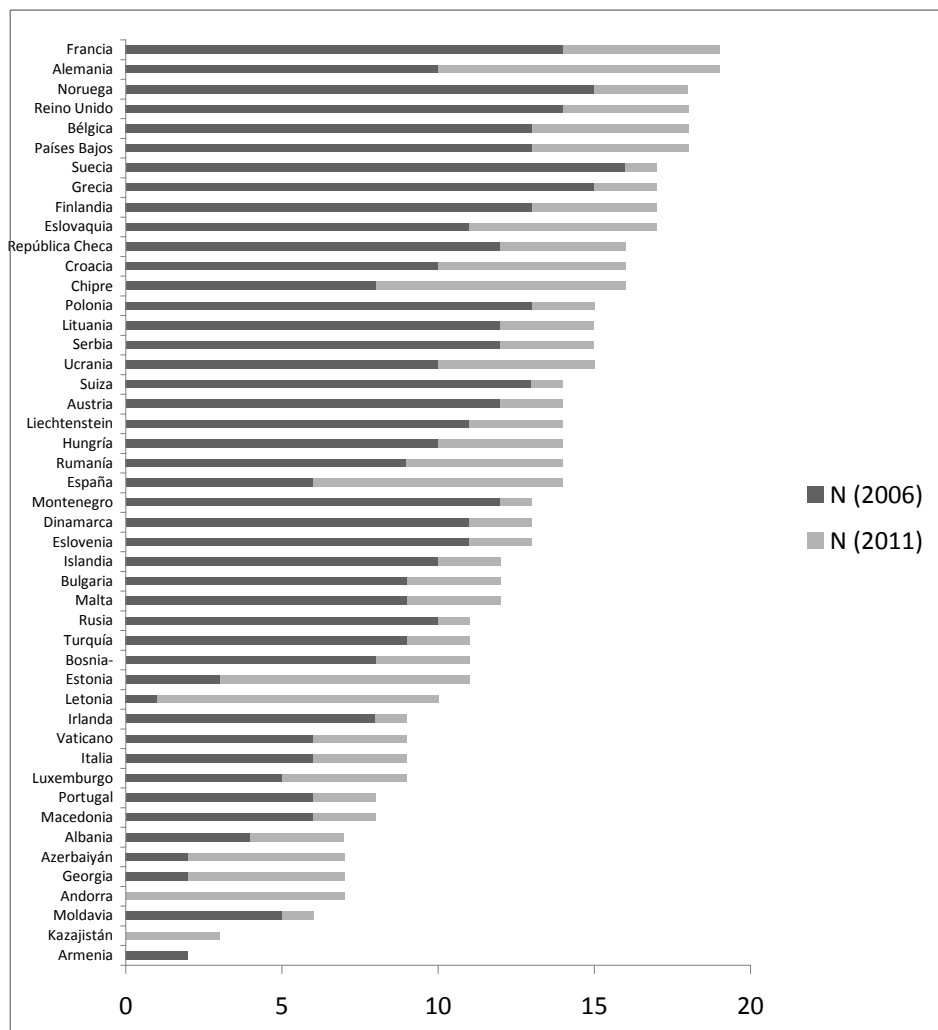
Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Características de la presentación y defensa de la tesis

Para el análisis de este bloque de contenidos se recogieron 31 indicadores relacionados con el formato y tiempo de presentación de la tesis, publicación previa de la investigación, sistema de puntuación y rango de calificación, así como las características de la concesión del grado de doctor.

Los países que contemplaron en su normativa de doctorado un mayor número de los indicadores considerados para analizar las características de la presentación y defensa de la tesis doctoral son Francia y Alemania (61,2%). Por el contrario, Kazajistán (9,6%) y Armenia (6,4%) son los que presentaron un menor número de indicadores en relación a este criterio. Las mayores modificaciones en la legislación educativa desde 2006 se realizaron en Alemania, Letonia, Chipre, España y Estonia (véase la figura 4).

Figura 4. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con los Requisitos para la Presentación y Defensa de la Tesis Doctoral que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.

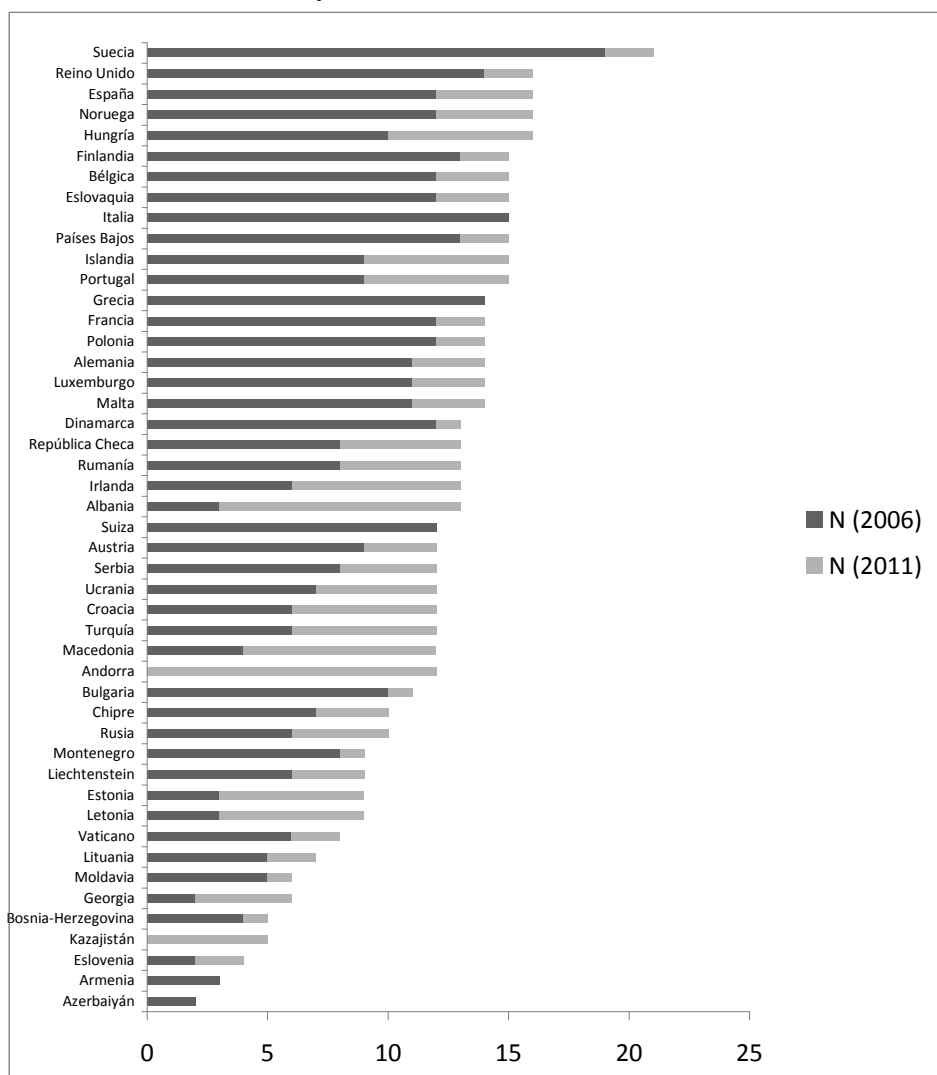


Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Requisitos para ser director o miembro del tribunal evaluador

Para conocer aspectos relacionados con los requisitos para ser director, requisitos para ser evaluador de la tesis y el funcionamiento del tribunal se analizaron 29 indicadores. Los países que reflejaron en su legislación más características sobre el director de tesis y el funcionamiento del tribunal fueron Suecia (72,4%) seguido de Reino Unido, España, Noruega y Hungría (55,1%). Los países que proporcionaron menos información sobre este aspecto son Eslovenia (13,7%), Armenia (10,3%) y Azerbaiyán (6,8%). En cambio, las legislaciones educativas que ofrecían poca información hasta 2006 y que, posteriormente realizaron un mayor número de modificaciones para adaptarse al EEES son Andorra y Albania (véase la figura 5).

Figura 5. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con los Requisitos para ser Director o Miembro del Tribunal Evaluador que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.



Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Resultados globales

Para tener una visión general de la evolución de la legislación educativa de los países en materia de doctorado puede observarse en la Tabla 1 los 12 países que mejor se adaptaron de forma global a los principios del Proceso de Bolonia. Además, se pueden observar aquellos países que más esfuerzos dedicaron en la modificación de su sistema educativo en los últimos años de la década de transición, etapa en la que debía adoptarse el nuevo modelo (véase la Tabla 2).

Tabla 1. Ranking de Países del EEES Mejor Situados según el Porcentaje de Adaptación de sus Estudios de Posgrado a la Legislación Europea.

| País | % global |
|---------------------|----------|
| Bélgica | 58,4 |
| Francia | 58,4 |
| Reino Unido | 58,4 |
| Suecia | 57,1 |
| España | 55,1 |
| Grecia | 54,5 |
| Finlandia | 53,8 |
| Países Bajos | 53,2 |
| Noruega | 53,2 |
| Alemania | 52,5 |
| Eslovaquia | 52,5 |
| Suiza | 50,6 |

Tabla 2. Ranking de Países del EEES que Introdujeron Mayor Número de Indicadores en su Legislación Educativa desde 2006 hasta 2011.

| País | % global | %2006 | Puntos de diferencia |
|------------------------|----------|-------|----------------------|
| Andorra | 36,7 | 2,6 | 34,1 |
| Albania | 39,6 | 18,6 | 21,0 |
| Letonia | 44,8 | 24,3 | 20,5 |
| Ucrania | 46,7 | 28,8 | 17,9 |
| Estonia | 35,0 | 18,6 | 16,4 |
| Croacia | 48,7 | 34,6 | 14,1 |
| Chipre | 47,4 | 33,3 | 14,1 |
| España | 55,1 | 41,7 | 13,4 |
| Reino Unido | 58,4 | 46,1 | 12,3 |
| República Checa | 46,1 | 33,9 | 12,2 |

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Los países están ordenados atendiendo a la diferencia de puntos (tercera columna).

Discusión

El análisis de la legislación que regula el nivel de posgrado en todos los países del EEES permite conocer la evolución de cada uno y su nivel de adaptación a los principios del Proceso de Bolonia. Se puede afirmar que todos ellos han realizado esfuerzos que contribuyen a una reconceptualización de la educación superior, tanto a nivel de grado, tal y como demuestran informes significativos en Europa (European University Association, 2010a; Eurydice, 2010), como de posgrado.

En relación a la etapa de posgrado, los resultados coinciden con los del estudio de Bermúdez et al. (2006) en el que se comprobó que Bélgica, Francia, Reino Unido, Suecia y España entre otros, son los países que han logrado una mayor adaptación al EEES. A partir de los resultados expuestos se aprecia una clara evolución en sus normativas de doctorado desde la mitad del proceso en 2006 hasta 2011, un año después de que concluyera la etapa de transición. En general, todos los países han establecido cambios en todos los bloques analizados en su legislación y muchos de ellos, como Andorra, Albania, Letonia, Ucrania y Estonia entre otros, han experimentado un gran avance en estos estudios en los últimos años. Este dato también lo confirma la European University Association (2010b) en su último informe sobre las tendencias en la educación superior europea en el que se afirma que la situación ha cambiado de forma extraordinaria y radical en comparación con hace cuatro años, aunque en países como Alemania aún coexisten el antiguo y el nuevo sistema. En el caso de Andorra, que en 2006 únicamente tenía regulado el suplemento europeo al título, es el país que más modificaciones ha realizado en su legislación educativa. En este país, el nivel de doctorado se encuentra actualmente en su fase inicial y se espera que las primeras tesis doctorales se presenten en 2013.

Si bien, también se reconoce que unos países han realizado modificaciones en sus leyes educativas de forma más rápida que otros y lo mismo se ha podido comprobar en este análisis con los estudios de tercer ciclo. En relación a esto, debe considerarse la diferencia de países en cuanto al año de incorporación, ya que algunos como Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, Ucrania y Kazajistán se han adherido al EEES más tarde. Además, deben tenerse en cuenta otros factores que han limitado la consecución de los objetivos, como las diferencias económicas, sociales y culturales existentes entre los países más desarrollados y menos desarrollados. En este caso, los países que se incorporaron de forma tardía al proceso también son los menos desarrollados y esto ha

dificultado el proceso de convergencia europea. Quizás otra de las causas es la reticencia inicial de algunos de ellos al cambio, que finalmente han ido aceptando para seguir integrándose con los países europeos. En relación a esto, existe una tendencia que piensa que las instituciones que han tenido más tiempo para adaptarse ven los cambios de forma más positiva (European University Association, 2010b).

Los indicadores analizados en este estudio no solo sirven para comparar los sistemas educativos diferentes, ya que como sostiene Nóvoa (2010) a partir de éstos se describe la realidad y permiten la construcción de nuevas prácticas en educación. No obstante, no se trata de comparar sistemas educativos de países que por su tradición cultural son totalmente distintos, sino de hacer comparables ciertas prácticas, puesto que la finalidad de crear un espacio europeo común no es la homogeneización de la educación sino la armonización de la enseñanza superior para favorecer la libre circulación de estudiantes, profesores e investigadores.

A pesar de que con este análisis parezcan sistemas educativos similares, por el hecho de reflejar en las normativas los mismos indicadores, si bien existen grandes diferencias entre ambos en cuanto a la organización interna, funcionamiento y gestión de los programas. Bitusikova (2009), sostiene que existe una gran diversidad en la organización de la educación doctoral, no sólo entre los diferentes países europeos, sino que también entre diferentes universidades de un mismo país, sobre todo en aquellos países en los que el poder está descentralizado. Por tanto, es importante considerar que los datos aportados en este estudio describen de forma general los estudios de doctorado y no se atienden las diferencias particulares que existen dentro de cada país. Además, un aspecto a resaltar que dificulta la comprensión de la realidad educativa de los países es que es posible que no todos los indicadores reflejados en la legislación se estén llevando a la práctica, al igual que no siempre la totalidad de las prácticas educativas de un país están legisladas.

Un reciente estudio de Buela-Casal y Castro (2011) resalta la importancia de la evaluación de la docencia y la investigación en el marco del EEES. Por ello, no debe olvidarse que una mejora de la formación de doctorado contribuirá a la calidad de la docencia y de las investigaciones de los futuros doctores, que serán capaces de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de lograr la publicación de sus estudios en revistas con un alto factor de impacto, con las múltiples ventajas que esto conlleva (Buela-Casal y Zych, 2012).

Para finalizar, cabe decir que los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia se están consiguiendo de forma gradual. No obstante, aún deben realizarse cambios en las políticas educativas de los países, sobre todo los menos desarrollados, para lograr la armonización de los sistemas educativos europeos y conseguir una economía basada en el conocimiento. Igualmente, debe añadirse que aunque la etapa de transición haya terminado este proceso aún no ha concluido. De hecho, la European University Association (2010b) mantiene que simplemente se ha consolidado la base inicial para un proceso permanente de innovación en la educación superior.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de un proyecto financiado por la Secretaría General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis (EA2010-0169). Ministerio de Educación.

Referencias

- Adelman, C. (2009). *The Bologna process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*. Recuperado de <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2009). *El Doctorado: logros y desafíos*. Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Archivo-documental/Publicaciones-del-Foro-ANECA>
- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., y Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*. Recuperado de <http://www.bruegel.org/publications/publication-detail/publication/1-higher-aspirations-an-agenda-for-reforming-european-universities/>
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2006). *Análisis transnacional de los estudios de doctorado en el EEES*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades.
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 193-210.

- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI, 14*, 17-33.
- Bitusikova, A. (2009). New challenges in doctoral education in Europe. En D. Boud y A. Lee (Eds.), *Changings practices of doctoral education* (pp. 200-210). Londres: Routledge.
- Bonnaud, O., y Hoffman, M. (2010). *Needs and management of the complementary courses for PhD candidates in the field of electrical and information engineering: An answer to economical and industrial world*. Recuperado de http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5480058&tag=1
- Brookes, M., y Huisman, J. (2009). The eagle and the circle of gold stars: Does the Bologna process affect US higher education? *Higher Education in Europe, 34*, 3-23.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T., y Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación, 23*, 285-296.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Bermúdez, M. P., y Sierra, J. C. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de formación del profesorado universitario y de formación del personal investigador. *Cultura y Educación, 23*, 273-283.
- Buela-Casal, G., y Castro, A. (2008). Análisis de la evolución de los programas de doctorado con mención de calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora. *Revista de Investigación en Educación, 5*, 49-60.
- Buela-Casal, G., y Castro, A. (2011). La evaluación de la calidad docente y de la investigación hoy. *Cultura y Educación, 23*, 253-257.
- Buela-Casal, G., y Zych, I. (2012). What do the scientists think about the impact factor? *Scientometrics*. Advance on line publication. doi: [10.1007/s11192-012-0676-y](https://doi.org/10.1007/s11192-012-0676-y).
- Carter, S., Fazey, J., González, J. L., y Trevitt, C. (2010). The doctorate of the Bologna process third cycle: Mapping the dimensions an impact of the European higher education area. *Journal of Research in International Education, 9*, 245-258.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2012). Doctoral schools in Spain: Suggestions of professors for their implementation. *Revista de Psicodidáctica, 17*, 199-217.

- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2010). Las escuelas doctorales: Evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, 38, 17-28
- Castro, A., y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: Ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Declaración de Bergen. (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf
- Declaración de Berlín. (2003). *Educación superior europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Budapest-Vienna Declaration. (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Declaración de la Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Declaración de Londres. (2007). *Hacia el espacio europeo de educación superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf
- Declaración de Lovaina. (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Louven_Louvain-la-Neuve_Communique%20A9_April_2009.pdf

- Declaración de Praga. (2001). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. Recuperado de <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>
- Enders, J. (2005). Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education*, 49, 119-133.
- European Commission. (2005). *The European charter for researchers. The code of conduct for the recruitment of researchers*. Recuperado el 7 de junio de 2011, de http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf
- European Commission. (2008a). *Progress in Higher Education reform across Europe. Funding reform. Volume 1: Executive Summary and main report*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/funding/vol1_en.pdf
- European Commission. (2008b). *Progress in higher education reform across Europe. Governance and funding reform. Volume 2: Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/governance/vol2_en.pdf
- European University Association. (2005a). *Doctoral programmes for the European knowledge society*. Recuperado el 19 de julio de 2011, de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf
- European University Association. (2005b). *Glasgow declaration. Strong universities for a strong Europe*. Recuperado de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf
- European University Association. (2010a). *Salzburg II recommendations. European Universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Recuperado de http://www.eua.be/Libraries/Publications/Salzburg_II_Recommendations.sflb.aspx
- European University Association. (2010b). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Recuperado de <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>
- Eurydice (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna process- 2006-2007 Edition*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086ES.pdf

- Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009. Developments in the Bologna process*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099ES.pdf
- Eurydice (2010). *Focus in higher education in Europe 2010. The impact of the Bologna process*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Faramiñán, J. M. de (2010). Against Bolonia. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10, 1-11. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/548/490>
- Gillies, A. (2007). What Is a doctorate? A comparison of UK and European perceptions in the light of the Bologna process. *Applied Medical Informatics*, 21, 1-6.
- Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M. T., Castro, A., y Buela-Casal, G. (2010). Rendimiento en el doctorado de los becarios de FPU y PFI en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en las Universidades Públicas Españolas. *Aula Abierta*, 38(2), 75-82.
- Hernández, F., y Díaz, E. (2010). La formación de doctores en el EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82.
- Hernández, J. (2010). Claves para una nueva metodología en el EEES: ¿oportunidad o amenaza? En L. Vega (Ed.), *El proceso de Bolonia y la Educación Comparada. Miradas críticas* (pp. 52-64). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Ion, G., y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la educación superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 246-258.
- Kehm, B. M. (2009). New forms of doctoral education and training in the European higher education area. En B. M. Kehm, J. Huisman, y B. Stensaker (Eds.), *The European higher education area: Perspectives on a moving target* (pp. 223-244). Rotterdam: Sense Publishers.
- League of European Research Universities. (2007). *Doctoral studies in Europe: Excellence in research training*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/business/lerudoc_en.pdf

- Lee, A. (2009). *Some implications of European initiatives for doctoral supervision. Bologna handbook*. Recuperado de <http://epubs.surrey.ac.uk/485/>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*, 2007(89), 16241-16260.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades *BOE*, 2001(307), 49400-49425.
- Maier, N. B. (2010). We are all students: The Bologna process. *Amsterdam Law Forum*, 2, 116-120.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., y Ventura, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9, 53-77.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se Regulan las Enseñanzas Oficiales de Doctorado. *BOE*, 2011(35), 13909-13926.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Tras la pista de una revolución académica*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>
- Valcárcel, M., y Simonet, B. M. (2009). El posgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español. *La Cuestión Universitaria*, 5, 91-98.
- Van Vught, F. (2009). The EU innovation agenda: Challenges for European higher education and research. *Higher Education Management and Policy*, 21, 1-22.
- Vicente, A., Subirats, M. A., e Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de Educación Musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 155-170.

Instrucciones

Envíos de artículos

La *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* publica artículos en español o inglés de carácter científico en cualquier temática de la Psicología y Salud. Es, por tanto, el objetivo de la revista la interdisciplinariedad. Los artículos han de ser originales (los autores se responsabilizan de que no han sido publicados ni total ni parcialmente) y no estar siendo sometidos para su evaluación o publicación a ninguna otra revista. Las propuestas de artículos han de ser enviadas en formato electrónico por medio de correo electrónico al director o a los editores asociados acorde a la temática que coordinan. El envío por correo postal sólo se admitirá en casos debidamente justificados a la dirección de la revista (Ramón González Cabanach, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Universidad de A Coruña, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Campus de Oza, 15006, A Coruña, España).

Revisión

Los trabajos serán revisados en formato de doble ciego, siendo los revisores anónimos para los autores y los autores para los revisores. Los revisores serán externos e independientes de la revista que los seleccionará por su experiencia académica, científica o investigadora en la temática objeto del artículo.

Copyright

El envío de trabajos a la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* lleva implícito que los autores ceden el copyright a la revista para su reproducción por cualquier medio, si éstos son aceptados para su publicación.

Permisos y responsabilidad

Las opiniones vertidas así como sus contenidos de los artículos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan la opinión ni la política de la revista. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación o experimentación con humanos y animales, y sean acordes a la deontología profesional.

Estilo

Los trabajos deberán ajustarse a las instrucciones sobre las referencias, tablas, figures, abstract, formato, estilo narrativo, etc. descritas la 6ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association (2009). Los manuscritos que no se ajusten al estilo APA no se considerarán para su publicación.

CONTENIDOS / CONTENTS

Artículos / Articles

- Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES
(Evolution of doctorate legislation in the EHEA countries)
Tania Ariza, M. Paz Bermúdez, Raúl Quevedo-Blasco y Gualberto Buela-Casal 89
- Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad
(Quality of employability in graduates with disability)
Amparo Oliver, Patricia Sancho y Laura Galiana 109
- Estudio bibliométrico de la investigación educativa en las universidades de Andalucía en el SSCI (2002-2010)
(Bibliometric study of educational research at the universities of Andalusia in SSCI (2002-2010))
Alexander Maz-Machado, Noelia Jiménez-Fanjul, Pilar Gutiérrez-Arenas, Cristina Adrián, Mónica Vallejo y Natividad Adamuz-Povedano 125
- ¿Existe relación entre los perfiles de investigación de los IPs y la calificación de sus propuestas de investigación? El caso de ciencias sociales.
(Is there a relationship between the research profiles of head researches and qualification of their research proposals? The case of social sciences)
Susana Sánchez-Gil y Elías Sanz-Casado 137
- Auto-percepción del conocimiento en educación superior
(Self-perception of knowledge in higher education)
María Consuelo Sáiz-Manzanares y René Jesús Payo-Hernanz 159
- Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género
(Academic achievement and self-concept in secondary school students by gender)
Sandra Costa y Carmen Tabernero 175
- Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia
(Professors' assessments of the required generic competences: their effect on teaching)
M. Teresa Cáceres-Lorenzo y Marcos Salas-Pascual 195
- Supervisors and students conceptions of the nature and value of the doctorate
(Concepciones de estudiantes y directores de la naturaleza y el valor del doctorado)
Ana V. Baptista and Isabel Huet 211