



MÁS INFORMACIÓN,
MEJORES DECISIONES:

Respuestas al
Postgrado



Red Universitaria de Estudios de Postgrado y
Educación Permanente

Autor y editor:



Red Universitaria de Estudios de Postgrado y
Educación Permanente

Con la colaboración especial de:



Coordinación:

Neus Pons

Ramon Grau

Tiraje: 500 ejemplares

ISBN: 978-84-09-09257-4

Primera Edición: Marzo 2019

Colaboradores:





MÁS INFORMACIÓN,
MEJORES DECISIONES:

Respuestas al
Postgrado



Red Universitaria de Estudios de Postgrado y
Educación Permanente

Índice

| | |
|--|---------------|
| Presentación José Manuel Pingarrón | 7 |
| Prólogo: ¿Qué entendemos por postgrado? Neus Pons | 8 |
| 01. Plan de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior. Juan Ramón Velasco | 13 |
| 02. Los títulos propios y la formación a lo largo de la vida en España; su integración en la misión de la Universidad. Maria Cristina Sanz | 17 |
| 03. El postgrado en España. Antes y después del Plan Bolonia. Juan Carlos Rodríguez | 21 |
| 04. Modelos de gestión del postgrado y la formación permanente. Mónica López y José Vicente Lacruz | 26 |
| 05. Nuevas figuras organizativas en el postgrado: las Escuelas de Postgrado y Doctorado. Dolores Ferre | 37 |
| 06. La Internacionalización del postgrado. Mireia Galí | 42 |
| 07. Las redes universitarias internacionales de postgrado. Charo Romano | 47 |
| 08. La mejora continua y el papel de las agencias de calidad. Martí Casadesús | 51 |
| 09. Los rankings globales, una perspectiva de quince años. Martí Parellada | 54 |
| 10. La formación profesional dual, una apuesta clara por la empleabilidad. Marc de Semir | 59 |
| 11. La formación dual universitaria en postgrado. Jon Altuna | 64 |
| 12. Retos y líneas de futuro del postgrado en el ámbito internacional. Guy Haug | 68 |
| Autores y colaboradores | 77 |
| English Version | 85 |

Índice de Tablas

| | | |
|------------------|---|----|
| Tabla 01. | Tiempos invertidos por título adquirido. | 15 |
| | El Plan Bolonia | |
| Tabla 02. | Fortalezas y Debilidades de los modelos de gestión segun nivelde centralización. | 29 |
| | Modelos de gestión del postgrado | |
| Tabla 03. | Modelos de gestión del postgrado Oficial en España. | 30 |
| | Modelos de gestión del postgrado | |
| Tabla 04. | Modelos de de gestión de titulos propios en España. | 31 |
| | Modelos de gestión del postgrado | |
| Tabla 05. | Fortalezas y Debilidades de los modelos de gestión. segun los programas gestionados. | 34 |
| | Modelos de gestión del postgrado | |
| Tabla 06. | Distribución de los modelos según programas en las universidades españolas. | 34 |
| | Modelos de gestión del postgrado | |
| Tabla 07. | Modelos de gestión y la formación permanente en las Universidades Españolas (Crue 2018). | 36 |
| | Modelos de gestión del postgrado | |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 01. Distribución de modelos de gestión del postgrado Oficial en España. | 30 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 02. Distribución de modelos de gestión del postgrado Oficial en Univ. Publicas españolas. | 30 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 03. Distribución de modelos de gestión de postgrado Oficial en Univ. Privadas españolas. | 30 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 04. Distribución de modelos de gestión de titulos propios en España. | 31 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 05. Distribución de modelos de gestión de TPPP en Univ. Publicas españolas. | 32 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 06. Distribución de modelos de gestión de TPPP en Univ. Privadas españolas. | 32 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 07. Distribución de modelos de gestión por programas en Univ. españolas. | 35 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 08. Distribución de modelos de gestión por programas en Univ. Publicas españolas. | 35 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 09. Distribución de modelos de gestión por programas en Univ. Privadas españolas. | 35 |
| Modelos de gestión del postgrado | |
| Gráfico 10. La estructura de las titulaciones. | 43 |
| Internacionalización del postgrado | |
| Gráfico 11. FP Dual. | 60 |
| La formación dual, una apuesta clara por la empleabilidad | |

Presentación

Los estudios de postgrado y de formación continua configuran una parte fundamental en el sistema universitario español. Se trata de una oferta variada que abarca todos los ámbitos del conocimiento y se presenta en diferentes modalidades docentes. Es flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad, tanto de aquellas personas que quieran optar por la investigación como para aquellos que ya se encuentren en el mundo laboral y quieran actualizar conocimientos y competencias para ponerse al día o mejorar su puesto de trabajo.

El potencial de la oferta de postgrado y de formación continua es inmenso. Desde las universidades se debe fomentar este tipo de transferencia de conocimiento al que a veces no se le presta la atención que merece entrando como entra, en todos sus aspectos, en una de las misiones de la Universidad.

En 2010 el entonces Ministerio de Educación publicó el informe “La Formación Continua y las universidades españolas” que constituyó un primer paso de armonización, en este campo, de criterios y de discusión sobre la necesidad de reconocimiento de los títulos propios y de calidad contrastada que ya cuentan con un gran reconocimiento social.

Esperamos que el postgrado y la formación continua se consoliden en el puesto que merecen dentro de la formación universitaria y aunarémos esfuerzos para que la formación pueda seguir llegando a toda la población, independientemente de su condición social e historial académico.

José Manuel Pingarrón

Secretario General de Universidades
Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

Prólogo: ¿Qué entendemos por postgrado?

Neus Pons

¿QUÉ ENTENDEMOS POR POSTGRADO?

En el año 2000 la Comisión Europea definió la **Formación Permanente** como el proceso educativo continuado que realizan las personas a lo largo de la vida. Este proceso incluye conocimientos, competencias y aptitudes y se visualiza, de forma amplia, tanto en la parte profesional como personal.

La “**Estrategia Europa 2020**” insiste en la formación a lo largo de la vida (*LLL-Lifelong Learning*), como herramienta para la empleabilidad y para un crecimiento económico más sostenible e inclusivo. Esta concepción abarca todo el sistema educativo desde la educación infantil hasta la universidad, entendida como institución que debe impartir desde los grados hasta los programas formativos de la universidad de mayores.

Los cambios demográficos, con la disminución del número de jóvenes, el envejecimiento de la población, y la perspectiva de una vida laboral más larga; contribuyen a que las universidades realicen un viraje de sus estrategias de crecimiento hacia el **postgrado y la formación**

continua. También es en este nivel educativo donde es más fácil experimentar, reinventarse, y captar más estudiantes internacionales.

Estudiar un Postgrado requiere una inversión en tiempo y en dinero. Debemos reflexionar, entre otros aspectos, sobre qué objetivos queremos conseguir, sobre el prestigio y reputación de la institución que escogamos, y sobre su impacto en el mercado laboral.

En la actualidad las universidades no son las únicas depositarias del saber. Tenemos conocimiento abierto en la red, grandes empresas que manifiestan no darle un “valor” específico a las titulaciones en sus procesos de selección y contratación. Convivimos con campañas en los medios de comunicación que tratan a las universidades como un “todo” convirtiendo casos puntuales, como ha sido en los másteres y en las titulaciones propias, en una “sensación” de desprecio, falta de supervisión y mercantilización de una parte muy importante de la educación superior.



En el sistema universitario se le llama **Postgrado** a cualquiera de las actividades que se realizan después del Grado.



Muchas veces utilizamos de forma indistinta los conceptos de Postgrado, Formación Continua o Permanente y Formación a lo Largo de la Vida. Estrictamente, la formación de Postgrado sería la que estarían en disposición de realizar las personas que han cursado un Grado (Licenciatura, Bachelor, entre otros). El Postgrado es una parte más de la Formación a lo Largo de la Vida.

La terminología puede resultar a veces confusa porque las universidades imparten titulaciones de postgrado oficiales (másteres y doctorados); y titulaciones propias (másteres propios, diplomas, especializaciones, cursos). Algunas universidades a las titulaciones propias en su conjunto las engloban como Formación Continua o Permanente; otras “separan” las actividades más largas de las cortas, hablando entonces de Postgrado y Formación Continua o Permanente. Los mismos modelos de gestión por los que opta cada institución comportan formas distintas de agrupar las actividades.

Las universidades españolas van adquiriendo **compromiso con los retos sociales y los cambios económicos** de la sociedad y la Formación Permanente, como transferencia de conocimiento, forma parte de la tercera misión de la Universidad y, en relación al entorno, entra en su cuarta misión si podemos valorar sus impactos más concretos.

RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente), ha seguido de cerca y acompañado este proceso de adaptación y cambios que, de forma innovadora, impulsan las universidades españolas.

La red se gestó en el encuentro de la de la 21^a Conferencia de la red EUCEN (European University Continuing Education Network) en una reunión de responsables de formación de postgrado y educación continua de las universidades españolas. Participaron 32 universidades y en el debate se puso de manifiesto la diversidad de formas de gestión, estrategias y tipos de oferta con las que las universidades han organizado su formación de postgrado y educación continua. También surgieron una gran variedad de temas, inquietudes y experiencias de interés para todos que, por su especificidad, no habían encontrado un espacio en otros foros universitarios.

El mes de noviembre del 2001 tuvo lugar el 1^{er} Encuentro de una red que ya cuenta con cerca de 60 universidades asociadas y 25 socios colaboradores.

SIGMA AIE ha sido uno de los primeros socios colaboradores de RUEPEP. Su objetivo fundacional es facilitar el desarrollo y mejorar los resultados de las instituciones de educación superior mediante el desarrollo, implantación y explotación informática de los circuitos relacionados con la gestión universitaria.

Fruto de una reflexión conjunta sobre la dificultad que comporta comprender el marco específico del sistema de educación superior de postgrado en España, RUEPEP y SIGMA han acordado impulsar esta publicación para contribuir, de forma pedagógica, a clarificar los conceptos básicos sobre el postgrado y

la formación continua tanto para los agentes directamente implicados como para la sociedad en general.

Marketing, redes sociales, entre otros forman parte de la estrategia de captación de estudiantes a nivel nacional e internacional.

El planteamiento que se hace de los distintos temas en la publicación, quiere contribuir a poder extraer conocimiento de la gran cantidad de informaciones que nos llegan tanto desde las universidades como desde otras instituciones no universitarias que también imparten formación.

Además de clarificar los conceptos más básicos, conocer las formas de gestión del postgrado y sus implicaciones, entender la tipología de los programas internacionales; abordamos otros aspectos relevantes como los procesos de mejora de la calidad, los rankings y la importancia de las redes internacionales.

La **voluntad de RUEPEP y SIGMA** es que la publicación sea también “continua” y se actualice. Bajo este planteamiento hemos introducido aspectos que ya impactan en el postgrado y la formación continua en estos momentos. La dualidad (parte del proceso formativo realizado en empresas y organizaciones), y los Ciclos Formativos de Grado Superior, abren nuevas vías de trabajo conjunto entre Universidad y Formación Profesional.

Igual que ha ido acompañando a RUEPEP a lo largo de los años, Guy Haug cierra la publicación analizando los cambios en el contexto socio económico internacional que afectan al postgrado y la formación continua y que nos plantean nuevos retos.

Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior

Juan Ramón Velasco

01.

EL PLAN BOLONIA

y el Espacio de Educación Superior

En 1998, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firman la Declaración de La Sorbona, instando a la construcción de un **Espacio Europeo de Educación Superior**. Un año más tarde, 29 estados europeos firman la Declaración de Bolonia que sienta las bases para su desarrollo e inicia lo que en España conocemos como “**el Plan Bolonia**”. Los objetivos de esta declaración son:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante el Suplemento Europeo al Título.
- La adopción de un sistema basado, esencialmente, en dos ciclos principales: Grado y Postgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS¹ (European Credit Transfer System).
- La promoción de la movilidad europea, eliminando obstáculos a la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios.
- La promoción de la cooperación europea en los sistemas de garantía de la calidad.
- La promoción de la dimensión europea en la educación superior.

Cada país se encargó de implantar esta declaración en una **estructura de estudios superiores** teniendo en cuenta su punto de partida previo. En algunos países la estructura de dos ciclos (Grado y Máster) ya estaba perfectamente desarrollada, típicamente con Grados de tres años de duración y Másters de dos. **En el caso de España**, las Licenciaturas y las Ingenierías ya se establecían en dos ciclos y tenían una duración de entre cuatro y seis años, con una oferta de Diplomaturas e Ingenierías Técnicas de tres. Adicionalmente existía una amplia oferta de Másters como estudios propios de las universidades, muy orientados a mejorar competencias profesionales a lo largo de la vida laboral de los profesionales. A esta oferta de Másters le acompañaban otros estudios de postgrado de más corta duración como Diplomas de Especialización o títulos de Experto.

A lo largo de los años siguientes a la Declaración de Bolonia va apareciendo el cuerpo legislativo que la desarrolla en España. En primer lugar, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE del 24 de diciembre), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE del 13 de abril).

¹ Los créditos ECTS son una medida del esfuerzo dedicado por el alumno para superar una determinada materia y se estiman entre 25 y 30 horas de trabajo por cada ECTS. En este cómputo de horas se incluyen las clases presenciales, el trabajo personal o grupal y las pruebas de evaluación que sean necesarias para validar los resultados del aprendizaje. Los estudios existentes antes de la Declaración de Bolonia podían estar también calculados en créditos, entendidos en ese caso como horas de clase impartida (1 crédito equivalía habitualmente a 10 horas de clase presencial).

Posteriormente, un conjunto de Reales Decretos, entre los que destacan el RD 1393/2007², de 29 de octubre (BOE del 30 de octubre) para los estudios de Grado y Máster y el RD 99/2011³ de 28 de enero (BOE del 10 de febrero) para los estudios de Doctorado.

En resumen, este conjunto de normas establece lo que se conoce como **Formación Universitaria Oficial**, a través de tres etapas formativas:

- Una primera, los **estudios de Grado**, que deben cualificar para permitir el acceso al mercado laboral y cuya duración se estableció inicialmente en 4 años (240 ECTS). Recientemente, desde la entrada en vigor del RD 43/2015, se permiten grados de 3 años (180 ECTS), aunque las universidades españolas, en particular la mayoría de las universidades públicas, han sido muy críticas con esta posibilidad, que supone un cambio sustancial en la oferta universitaria cuando aún no ha habido tiempo de evaluar las ventajas o desventajas de los grados de 4 años recientemente implantados. El acuerdo alcanzado en la CRUE acepta la implantación de grados de 3 años en aquellos casos en que los estudios propuestos no hayan sido implantados ya como de 3 años y no provengan de estudios anteriores al EEES.
- La segunda etapa, **Máster Universitario**, con un esfuerzo estimado entre 60 y 120 ECTS (de uno a dos años de duración). Los estudios de Máster Universitario deben tener como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar. En España fueron implantados antes de que existiera una oferta de Grados adaptados al EEES. Esto supuso cierta confusión, ya que algunos de los Másteres se generaron a partir de los antiguos cursos de Doctorado, otros a partir de estudios de segundo ciclo (el 4º y 5º de una Licenciatura o Ingeniería), y algunos a partir de los mismos Másteres Propios, provocando una gran disparidad en la oferta.

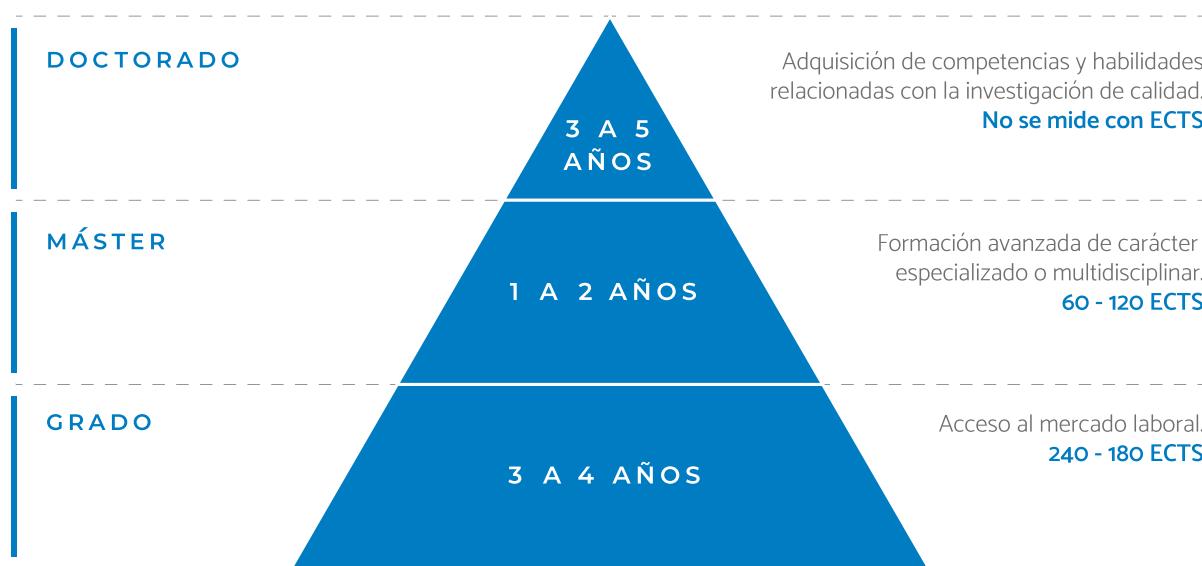


Tabla 1: Tiempo aproximado de estudios por título.

² El RD 1393/2007 ha sido modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio (BOE del 3 de julio) y el RD 43/2015, de 2 de febrero (BOE del 3 de febrero). Los RD 55/2005 y 56/2005, ambos del 21 de enero (BOE del 25 de enero) fueron los antecesores del RD 1393/2007, pero quedaron derogados a su entrada en vigor.

³ El RD 99/2001 ha sido modificado por el RD 43/2015.

- Una tercera y última etapa, el **Doctorado**, que no se mide en créditos ECTS y que tiene una duración estimada de 3 años a tiempo completo, con un máximo de 5 años. Estas duraciones varían si el estudiante lo cursa a tiempo parcial, estando el tiempo estimado en 5 años y fijándose el límite en 8 años. El objetivo de los estudios de Doctorado es la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la investigación de calidad.

Esta estructura es más o menos común en toda Europa, donde puede haber variaciones en cuanto a la duración de los grados (3 o 4 años), pero mantienen la necesidad de haber cursado 5 años (300 ECTS) entre Grado y Máster para acceder a Doctorado. Asimismo, se establece que, a los 8 años de haber iniciado los estudios universitarios, un estudiante puede haber defendido su tesis doctoral.

Las Leyes a las que se ha hecho referencia anteriormente, así como los Reales Decretos correspondientes, reservan a las universidades el derecho a emitir Diplomas y Títulos Propios, al amparo de su autonomía universitaria. Prácticamente todas las universidades españolas ofrecen un catálogo de estudios propios cuya finalidad fundamental es la formación de los profesionales a lo largo de la vida, como uno de los fines fundamentales de la universidad. De esta manera, acompañan a sus egresados (en el sentido más amplio de egresados del sistema universitario) en su carrera profesional. Adicionalmente, se extiende este modelo a los profesionales que no han obtenido un grado universitario previo, mediante cursos de formación continua para los que no hay otro requisito de acceso que el tener interés por adquirir unos determinados conocimientos o competencias.

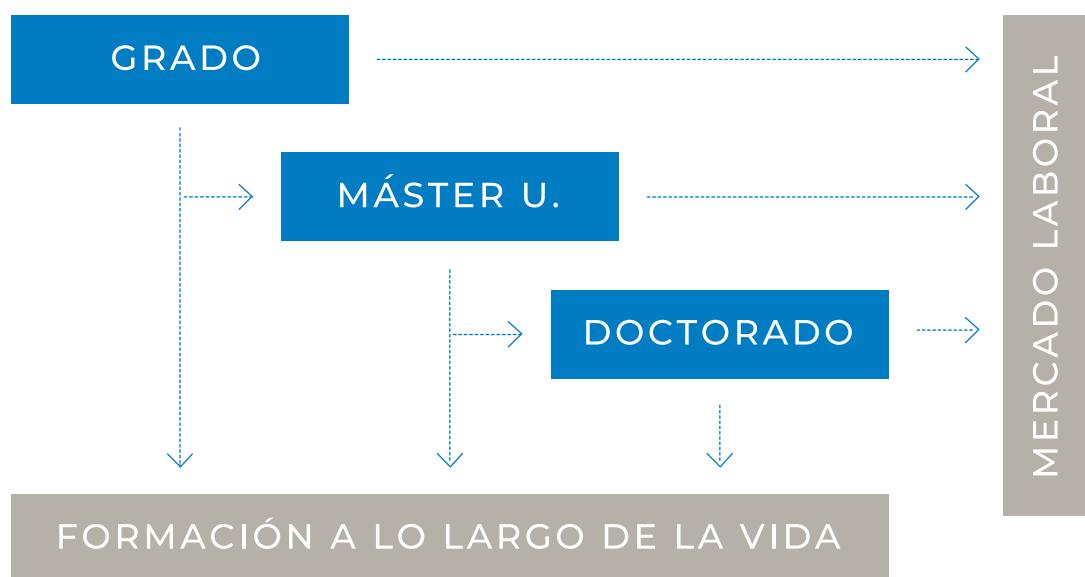


Figura 1 Estructura general de estudios en la universidad española.

Uno de los aspectos más relevantes del cambio que se ha producido alrededor de la Declaración de Bolonia es la sumisión de los programas propuestos a un **Sistema de Garantía de Calidad (SGC)**. La oferta de estudios anterior provenía de un catálogo de titulaciones, publicado por el Gobierno, que fijaba las materias que obligatoriamente se debían cursar en todas las universidades para impartir cada titulación. A éstas, cada universidad añadía un conjunto específico de materias obligatorias y de materias optativas, conformando su plan de estudios. En la actualidad no existe ese catálogo de titulaciones, sino que cada universidad hace una propuesta de contenidos, competencias a alcanzar y denominación del estudio, que debe ser verificada en el marco de un SGC. Adicionalmente, cada cierto tiempo (6 años en los grados y en el Doctorado y 4 años en los Másteres Universitarios) los estudios se deben someter a un proceso de acreditación. Este proceso de Garantía de Calidad aún no es posible aplicarlo a los estudios que conforman la Formación a lo Largo de la Vida, aunque es evidente que el mandato de la Declaración de Bolonia habla de una oferta de postgrado en la que no hace distinciones y deberían estar sujetos a un Sistema de Garantía de Calidad.

Los títulos propios y la formación a lo largo de la vida en España: Su integración en la Misión de la Universidad

Maria Cristina Sanz

02.

LOS TÍTULOS PROPIOS Y LA FORMACIÓN

a lo largo de la vida en España: su integración en la Misión de la Universidad

La Formación Permanente se ha definido como:

“Toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”

Consejo de Europa, Comunicado de Feira, 2000.

En este contexto es en el que se desarrollan también los **Títulos Propios** de las universidades españolas

En España, las universidades empiezan a ofrecer Formación Permanente a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria LRU (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto de Reforma Universitaria), en la que se dota por primera vez a las universidades la capacidad de crear “contratos con entidades públicas o privadas o personas físicas” para la realización de “trabajos de carácter científico, técnico o artístico, así como el desarrollo de cursos de especialización” (Art. 11). Con la LRU se inició una nueva etapa en las universidades ya que se les facultaba para impartir actividades de carácter no oficial y abría la posibilidad de acercamiento a perfiles diferenciados de estudiante.

En la misma ley se indicaba que “las universidades, en uso de su autonomía, podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros diplomas y títulos” (Art. 28), obviamente distintos a los oficiales.

A partir de ese momento, el papel de las universidades en la formación a lo largo de la vida ha ido cambiando al tomarse conciencia de que se debe impartir formación para el desempeño profesional, pero también implicarse en otros saberes y conocimientos para llegar a ejercer un importante papel como motor del desarrollo social. La Universidad, pues, se convierte en un agente clave del

proceso como colaborador y potenciador de los planes de formación ya no solo individuales sino también de empresas y organizaciones.

La **Formación Permanente** en el sistema universitario español se intensifica y comienza a tener un cierto peso a partir de la década de los 90. Y es en este momento cuando en España se trabaja coordinadamente en buscar criterios comunes para asegurar y defender el carácter universitario y la calidad de la formación

Efectivamente, ante la proliferación de programas ofrecidos también por entidades no universitarias, las universidades se plantean la necesidad de homologar sus denominaciones y características más importantes, adoptar criterios de homogeneidad respecto a los tipos y condiciones y asegurar y defender conjuntamente la especificidad universitaria y la calidad de sus enseñanzas.

Así, en 1988 el **Consejo Interuniversitario de Cataluña** hace público un acuerdo sobre las denominaciones y las características de los estudios de postgrado y sus titulaciones para las universidades catalanas. Poco después en 1991, se firma a nivel estatal el **Convenio Interuniversitario de los estudios de postgrado**.

A partir de entonces las universidades avanzan en la incorporación de una oferta de educación y formación, a todos niveles, flexible tanto en los calendarios y horarios de impartición, como en los mecanismos de seguimiento y evaluación de las enseñanzas.

Se empiezan a articular modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. Paralelamente se hace patente que la flexibilidad en el acceso y seguimiento de las enseñanzas universitarias debe ampliarse con el reconocimiento de las trayectorias previas, tanto en lo referente a la experiencia profesional como a las titulaciones alcanzadas y procesos formativos cursados.

“Es destacable que la mayor parte de universidades españolas, directamente o través de figuras creadas desde los órganos de gobierno, han impulsado y consolidado programas en formato abierto y en formación corporativa, ocupacional y de reciclaje.”

Todo ello está en la línea propuesta en la **Carta de las Universidades Europeas** para el aprendizaje permanente (Lifelong Learning) de 2007, impulsada desde la European University Association (EUA), cuyos elementos básicos son, entre otros: integración en las Universidades de distintos tipos de estudiantes, validación de lo ya aprendido, flexibilización y renovación de los currícula, integración de la Formación Permanente en los circuitos habituales de calidad y contemplar la misma dentro de la Misión de las universidades.

Las Universidades empiezan a consolidarse como las garantes de que este tipo de formación sea académicamente válida, profesionalmente útil y personalmente enriquecedora (J.M. Malapeira, 2005), hecho ya destacado en el preámbulo de la LOMLOU al indicar que “la sociedad exige, además, una Formación Permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal”.

A lo largo de las últimas décadas se ha ido incrementando el peso de la Formación Permanente universitaria como consecuencia de la interrelación de una serie de factores entre los que se destacan: una mayor relación con el entorno social, la creciente interrelación con universidades extranjeras, la constatación de la necesidad de mecanismos de flexibilidad en la oferta formativa, el crecimiento de las demandas de formación por parte de colectivos como el de personas mayores y, en general, la necesidad de continua actualización profesional y personal, tanto a nivel individual como a demanda de las empresas.

A nivel general es destacable que la mayor parte de universidades españolas, directamente o través

de figuras creadas desde los órganos de gobierno (Fundaciones, Centros de Formación Permanente, Escuelas de Postgrado, etc.) han impulsado y consolidado programas en formato abierto y, sobretodo, en formación corporativa, ocupacional y de reciclaje. Esta interacción con las organizaciones y el mundo productivo ha hecho que las Universidades tengan un buen posicionamiento en Europa y puedan liderar procesos de calidad y de mejora continua de la Formación Permanente.

El peso de este tipo de oferta es tan potente que resulta interesante apreciar como los Títulos Propios y la Formación Permanente se ha ido incorporando a los **planes estratégicos de las universidades**, englobándose dentro de su tercera misión.

Como muestra de la creciente importancia que está tomando este tipo de formación universitaria, puede destacarse la creación y consolidación de **Títulos Propios de Postgrado**. Por ejemplo, cabe citar el auge de la oferta en la Universitat de Barcelona en la que de los 341 títulos impartidos en el curso 2006-2007 (poco después de la implantación del sistema Bolonia) se ha pasado a los 576 en 2015-2016. Igualmente vale la pena comentar la tendencia de muchas universidades del sistema a ofrecer másteres con titulaciones subordinadas que formaran parte de ellos, lo que implica que se ha ido evolucionando en la facilitación de acceso a la formación de los estudiantes potenciales que presentan casuísticas diferentes en cuanto a necesidades y posibilidades personales.

A partir de la publicación en julio de 2010 del documento **“La Formación Permanente y las universidades españolas”**, adoptado de forma unánime por el Consejo de Universidades de 6 de



julio de 2010 y refrendado por la Conferencia General de Política Universitaria de 7 de julio de 2017, se trabajó, especialmente desde una subcomisión de la entonces CASUE, sobre todo en adaptar la duración mínima de las titulaciones propias de postgrado: Máster (60 ECTS), Diploma de Especialización (30 ECTS), establecer requisitos similares de acceso al Máster propio de las universidades que los exigidos para los programas de Máster universitario, reconocer la oferta propia en la financiación de la formación postgraduada, articular pasarelas de reconocimiento que permitan la movilidad horizontal y vertical, desarrollar indicadores específicos de calidad de los Títulos Propios de Postgrado y medidas de evaluación ex-ante y ex-post, registrar los Títulos Propios de Postgrado en el Registro Oficial de Universidades, Centros y Títulos.

Todo ello teniendo en cuenta las especificidades derivadas de que una buena parte de las actividades se rige bajo condiciones de mercado y de competitividad, factores que han de ser referentes para la Universidad en su avance, evolución, y optimización de sus relaciones con la sociedad. Por tanto, es imprescindible flexibilizar procesos de gestión manteniendo el rigor y la misma calidad que cualquier otro producto formativo que surja de la Universidad.

En el momento actual se está trabajando en la idea de diseñar un **Sistema Interno de Garantía de Calidad** en cada Universidad, que pueda homologarse por las Agencias de Calidad y que ello conlleve la acreditación de las titulaciones incluidas en él. Dicho Sistema puede configurarse por Facultades y englobar todas las titulaciones de las cuales sean responsables, tanto oficiales como propias, avanzando así en el concepto de oferta formativa de centro. En el caso de que la universidad cuente con un Centro específico de postgrados, éste debería tener el mismo trato que las facultades una vez diseñado y homologado su Sistema Interno de Garantía de Calidad. La inclusión en el Sistema de las titulaciones propias sería voluntario y, en principio, para los grandes paquetes formativos, esto es másters y Diplomas de Especialización. También se baraja la posibilidad de que se trate siempre de programas estables de los cuales ya se tengan los outputs correspondientes.

En 2017 se creó un grupo de trabajo sobre Formación Permanente en el seno de CRUE de Asuntos Académicos que está trabajando en este sentido. Tanto en este grupo de trabajo como en la anterior subcomisión de CASUE, se ha contado con la participación de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios Propios y Formación Permanente) que agrupa la práctica totalidad de las universidades públicas y una parte significativa de las privadas y que ya había estado presente en la comisión ministerial de expertos que redactó el informe **“La Formación Permanente y las universidades españolas”**.

El trabajo conjunto sin duda deja clara la intención de las universidades en el desarrollo de la Formación Permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida que esperemos sirva de apoyo para la consecución del perseguido y merecido reconocimiento de la misma a todos los niveles.

El postgrado en España antes y después del Plan Bolonia

Juan Carlos Rodríguez

03.

EL POSTGRADO EN ESPAÑA

Antes y después del Plan Bolonia

El postgrado en España **antes del Plan Bolonia** se componía de los estudios de doctorado, que incluían un período de formación cuya superación permitía la obtención de un Diploma de Estudios Avanzados y de los Títulos Propios. Éstos tenían como marco de referencia el Convenio Interuniversitario sobre estudios de Postgrado que, apoyado por el Consejo de Universidades firmaron diversas universidades españolas en 1991⁴. Este Convenio establecía una clara distinción entre programas de Doctorado y Títulos Propios de forma que, en cada caso, se atendiera a objetivos determinados y no pudiera confundirse los dos tipos de enseñanzas. El Convenio pretendía homogeneizar tipos y condiciones de los títulos propios de la siguiente forma:

- **Magíster universitario** o máster universitario que comprendían al menos 50 créditos (1 Crédito = 10 horas lectivas) durante al menos, un curso académico, requiriendo una titulación universitaria correspondiente al segundo ciclo, y excepcionalmente a Diplomados, Ingenieros Técnicos o Arquitectos Técnicos
- **Especialista universitario** o diploma universitario de postgrado como título propio que acredite enseñanzas de especialización o postgrado. Se requerían al menos 20 créditos, y una titulación previa de primer o segundo ciclo. El título de experto se orientaba para enseñanzas del mismo formato abiertas a profesionales relacionados con la correspondiente especialidad.

⁴ En 1988 el Consejo Interuniversitario de Cataluña hace público un acuerdo sobre las denominaciones y las características de los estudios de postgrado y sus titulaciones para las universidades catalanas.

Con la implantación del Plan Bolonia y la consecuente aprobación de los RD 55/2005 y 56/2005 y el posterior 1393/2007, se introduce figura de Máster como formación oficial reglada.

La implantación de los másteres universitarios exigió una dedicación especial a los Títulos Propios de máster, que empezaron a ofertarse en paralelo. Se hizo imprescindible su adaptación para afianzar su puesto en la oferta de postgrado de las universidades, haciéndose necesaria la adaptación de las normativas de formación permanente de las universidades españolas incluyendo la regulación de temas clave como la introducción de los créditos ECTS y la convivencia necesaria de titulaciones oficiales y propias.

Afortunadamente se contó como referente con el **Acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades** del día 6 de julio de 2010, refrendado por la Conferencia General de Política Universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010. “Las Universidades y la Formación Permanente en España”.

Este acuerdo respondía a la necesidad de establecer unos referentes que permitieran unificar los criterios y características de los diferentes tipos de cursos ofrecidos por las universidades y facilitar su reconocimiento entre ellas.

Establece que:



Los títulos de **máster como títulos propios** de la Universidad tengan una duración de 60 créditos (ECTS) o más, sean cursados durante al menos un curso académico, se deba acceder a ellos con titulación universitaria previa, sean expedidos por el Rector/a y cuenten con un Registro centralizado de este tipo de títulos. Se propone, además, que existan planes docentes claramente definidos, valoración de las enseñanzas en sistema ECTS y un trabajo final para obtener dicha titulación.



Los títulos de 30 créditos o más, se denominarán “**diplomas de especialización**” y se referirán a las actuales titulaciones de diploma de postgrado, título de experto o de especialista. Deberán cumplir los mismos criterios que los másteres, siendo recomendable, pero no obligatorio, el trabajo final para obtener la titulación.



Para los cursos entre 15 y 30 créditos se propone, sin carácter vinculante, utilizar la denominación de “**título de experto**” y considerar “**certificados**” a las enseñanzas con duración menor a 15 créditos. Para los cursos que no requiera titulación universitaria y sean de una duración mayor a 30 créditos se propone utilizar la denominación de “**diploma de extensión universitaria**” y para los que sean menores de 30 créditos “**certificado de extensión universitaria**”.

Características diferenciadoras de los másteres propios

Los **másteres propios** son programas de Postgrado diseñados por la Universidad y aprobados por los correspondientes órganos de gobierno de la misma. No se requiere una homologación o acreditación específica, ya que las universidades públicas tienen la capacidad de expedir títulos propios, tal y como se recoger en el artículo 2.g) de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001.

Los **títulos propios** son actividades de Formación Permanente que tienen por objetivo la adquisición por el/la estudiante de un conjunto de competencias a través de una formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar.

Tienen como finalidad la adquisición de una **formación de carácter específica y multidisciplinar**, orientada a la especialización académica o profesional. Se trata de programas diseñados por la Universidad, en muchos casos en colaboración con profesionales y expertos de diferentes organizaciones, pensados para responder de manera ágil a las necesidades que plantea el mercado de trabajo y la sociedad, ya que los continuos avances científicos y tecnológicos, unidos a la evolución del entorno socioeconómico y el aumento de la competitividad a nivel laboral, obligan a muchos profesionales y estudiantes a reciclarse y completar continuamente su formación, de ahí la importancia de la realización de este tipo de estudios.

A continuación, detallamos las diferencias entre máster universitario y máster propio:

Regulación e implantación

Máster universitario: Se regula por R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Máster propio: Por la normativa interna de la Universidad. Que los títulos propios no deban someterse a los criterios y procesos complejos de verificación y acreditación les permite mayor flexibilidad y adaptabilidad, y son una salida veloz para hacer frente a las demandas de las empresas sobre las universidades y los futuros profesionales.

Título obtenido

Máster universitario: Oficial, expedido por el Rector/a en nombre del Rey, regulado por R.D. 1496/1987, suplemento europeo al título regulado por R.D. 1044/2003.

Máster propio: Expedido por el Rector y regulado por normativa interna de la Universidad.

Reconocimiento

Máster universitario: Reconocimiento automático dentro del EEES, habilitación para ejercicio de profesiones reguladas en España.

Máster propio: Tiene la misma validez fuera que dentro de España, ya que es un título curricular de estudios no reglados, y amparados por la Ley Orgánica de Universidades. Reconocimiento dependiente de países y organismos, incluido el ejercicio de profesiones (auto) reguladas fuera de España.

Oposiciones o concursos de la Administración Pública

El máster universitario concede puntos en las oposiciones o concursos de la Administración Pública como postgrado, mientras que el máster propio puntúa como Formación Continua, aunque esto puede variar según los baremos de cada concurso u oposición, pero siempre será menor en los másteres propios. En el ámbito de la empresa privada los dos son igual de válidos.

Estudios de Doctorado

El Plan Bolonia contempla como requisito previo para cursar un Doctorado una titulación de máster universitario, no siendo posible con un máster propio.

Máster universitario:

- Requisitos: dentro del EEES, titulados universitarios.
- Perfil: en la práctica y de forma mayoritaria, continuación de estudios universitarios.

Máster propio:

- Requisitos: Títulos universitarios, y en algunos casos experiencia profesional.
- Perfil: Especialización o actualización mayoritariamente; en algunos casos continuación de estudios.

Orientación

Máster universitario: Profesional/Académica, investigación, profesional.

Máster propio: Profesional y académica.

Organización docente

Máster universitario:

- De acuerdo con el calendario académico de la Universidad.
- Organización trimestral/cuatrimestral con materias en paralelo.
- Orientada a estudiantes con dedicación exclusiva.

Máster propio:

- Puede seguir o no el calendario académico de la Universidad.
- Organización secuencial o paralela de las materias.
- Mayoritariamente orientada a estudiantes con dedicación parcial.

Precios

Máster universitario: Fijados por las Comunidades Autónomas en Universidades Públicas, libres en Universidades Privadas.

Máster propio: Autofinanciado.

Profesorado

Máster universitario: Mayoritariamente profesorado universitario, aunque pueden impartir clases y seminarios profesionales externos.

Máster propio: Profesorado universitario y mayor participación de profesionales externos.

Modelos de gestión del postgrado y formación permanente

Mónica López y José Vicente Lacruz

04.



MODELOS DE GESTIÓN DEL POSTGRADO Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

La **formación de postgrado** en las Universidades españolas, tanto oficial como propio, así como la formación permanente se desarrolla según diferentes modelos de gestión, caracterizados por la oficialidad de los estudios y por la tipología de las unidades que se ocupan de dicha gestión. En referencia al postgrado oficial, la existencia de normativa específica implica que las diferencias en los citados modelos se reducen al tipo de unidad encargado de su gestión, mientras que la falta de regulación estatal en el postgrado propio y en la formación permanente, genera sustanciales diferencias no sólo en cuanto a las unidades de gestión, sino también a las estrategias, objetivos y procedimientos operativos, que se definen en virtud de la autonomía universitaria.

No obstante, en estos últimos años, ha incrementado la colaboración entre instituciones universitarias sobre todo a raíz del desarrollo de las redes, que, tanto a nivel nacional como internacional, persiguen un objetivo de mejora continua y fortalecimiento conjunto. Este trabajo compartido ha contribuido a establecer unos criterios de convergencia, permitiendo así una mayor armonización en aspectos relevantes de la gestión de la formación permanente y de todo el postgrado, además de proporcionar una serie de prácticas de éxito que pueden ser adoptadas y adaptadas, respetando la idiosincrasia institucional y generando así variantes sobre los modelos de gestión implementados en las distintas Universidades.

No se puede afirmar categóricamente que un modelo de gestión concreto ofrezca mayores beneficios que otro, puesto que en esta valoración entran en juego diferentes aspectos como puedan ser, la naturaleza de la institución universitaria (pública o privada), el tamaño o la antigüedad y la propia cultura organizacional. Un aspecto bastante generalizado es que la gestión de los títulos propios y la formación permanente universitaria se desarrolla mediante unidades diferentes a las que gestionan la formación de grado y postgrado oficial. También el postgrado oficial es gestionado por unidades específicas dentro de la universidad.

Una vez establecidas las apreciaciones anteriores, podemos decir que la gestión del postgrado y la formación permanente universitaria se desarrolla según varios modelos que obedecen a una doble clasificación:

- a. Nivel de centralización de las unidades de gestión.**
- b. Tipología de la formación que gestionan.**



Modelos de gestión según el nivel de centralización de las unidades

Atendiendo al carácter centralizado o distribuido de las unidades de gestión del postgrado y la formación permanente, se pueden enumerar 5 modelos de gestión diferentes:

1. **Descentralizado:** La Formación Permanente Universitaria (FPU) se gestiona a través de departamentos, centros o institutos con poco o casi nulo soporte centralizado. No existe ninguna unidad administrativa central que se especialice en las tareas administrativas de toda la oferta de cursos de formación permanente. En estos casos se recurre a unidades de gestión académica de la universidad para procesos puntuales, como pueda ser la emisión de títulos propios.
2. **Centralizado Interno:** La FPU se gestiona a través de departamentos, centros o institutos, pero con fuerte soporte centralizado a través de una unidad administrativa interna especializada que realiza un amplio número de funciones.
3. **Centralizado Externo:** La FPU se gestiona a través de una unidad externa a la Universidad que basa su actividad en la experiencia de los departamentos, centros o institutos y otros profesores externos. Mayoritariamente adoptan la forma de fundación. Normalmente hay una pequeña unidad de apoyo dentro de la Universidad para las labores tales como la expedición de títulos, o para aquellos cursos que no son gestionados por la fundación.
4. **Unidad especializada:** La FPU se explota a través de unidades independientes muy especializadas y orientadas a un sector o área de conocimiento muy específico que basa su experiencia en uno o pocos departamentos, centros o institutos o con profesores externos.
5. **Unidad Conjunta:** La explotación se realiza a través de una organización representante de varias instituciones universitarias donde cada una de ellas contribuye con su particular experiencia para la realización de programas conjuntos.

Una vez definidos los modelos mencionados podemos realizar un análisis de los mismos, identificando las fortalezas y debilidades que se detectan, así como aquellos aspectos que son **susceptibles de mejorar**, pero que no se incluyen en las categorías extremas antes mencionadas.

| | Descentralizado | Centralizado Interno | Centralizado Externo | Unidad Especializada | Unidad Conjunta |
|--|-----------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| Nivel de Autonomía | ● | ○ | ● | ● | ● |
| Burocracia | ● | ● | ● | ● | ○ |
| Objetivos Comunes | ● | ● | ● | ● | ○ |
| Orientación Institucional | ● | ● | ○ | ● | ○ |
| Función Social | ● | ● | ○ | ○ | ● |
| Objetivo Económico: Ingresos y Beneficios | ○ | ○ | ● | ● | ○ |
| Estrategia Común | ● | ● | ● | ● | ● |
| Capacidad | ○ | ● | ● | ○ | ○ |
| Sistema de Garantía de Calidad Común | ● | ● | ○ | ● | ○ |
| Promoción Institucional | ● | ● | ○ | ○ | ● |
| Promoción Específica | ● | ○ | ○ | ● | ○ |
| Indicadores Institucionales | ● | ● | ● | ○ | ○ |
| Flexibilidad | ● | ● | ● | ○ | ○ |
| Economías de Escala (procesos, recursos, etc.) | ● | ● | ● | ● | ○ |
| Recursos | ● | ● | ○ | ○ | ○ |
| Gastos Generales | ● | ● | ● | ○ | ○ |
| Tamaño del Mercado | ● | ● | ● | ● | ● |
| Orientación al Mercado | ○ | ○ | ● | ● | ○ |
| Gestión de RRHH | ● | ● | ● | ● | ● |
| Nivel de Profesionalización | ● | ● | ● | ● | ○ |
| Compromiso del Personal con la Oferta | ● | ● | ● | ● | ○ |

● Fortaleza ● Debilidad ○ A mejorar

Tabla 2: Fortalezas y debilidades de los modelos de gestión según nivel de centralización.

Algunas Universidades españolas disponen de más de una unidad de gestión, que pueden ser de las distintas tipologías expuestas, dando lugar en estos casos a modelos híbridos, que puedan aprovechar las fortalezas y minimizar las debilidades de los modelos unitarios.

Se presentan a continuación algunos datos de la distribución de los modelos escogidos por las Universidades españolas para la gestión del postgrado oficial, por una parte, y de los títulos propios por otra. No entraremos en detalles de los indicadores correspondientes a los cursos cortos, cuya tipificación podría resultar excesivamente extensa.

| | Descentralizado | Centralizado Interno | Centralizado Int-Ext | Unidad Externa | Total |
|----------------|-----------------|----------------------|----------------------|----------------|-----------|
| Univ. Públicas | 7 | 43 | 0 | 0 | 50 |
| Univ. Privadas | 8 | 14 | 0 | 4 | 26 |
| TOTAL | 15 | 57 | 0 | 4 | 76 |

Tabla 3: Modelos de gestión del Postgrado Oficial en España

A la vista de estos datos, se puede ver que la gestión el postgrado oficial en España se realiza eminentemente por unidades internas y centralizadas de las Universidades, encargando esta labor a unidades externas en un 5% de los casos y, teniendo en cuenta que este 5% corresponde a universidades privadas. El 95% restante encarga la gestión del postgrado oficial a unidades internas de la propia universidad, que, de forma centralizada, se ocupan del 75% de los casos, frente al 20%, que cumplen su cometido de forma distribuida.

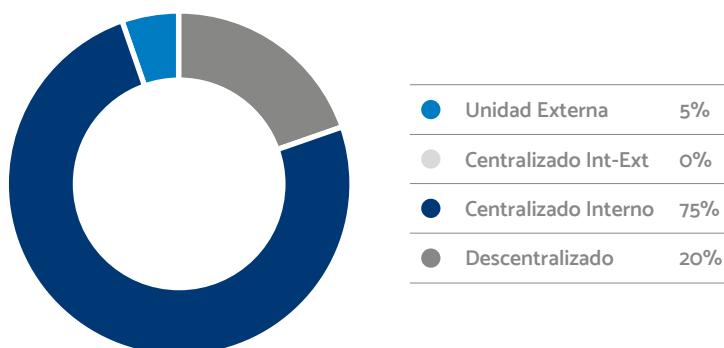


Gráfico 1: Distribución de modelos de gestión del postgrado Oficial en España

En cuanto a las universidades públicas, el postgrado oficial se gestiona a través de unidades internas en su totalidad; siendo el 86% mediante una unidad especializada y el 14% de forma distribuida.



Universidades Públicas

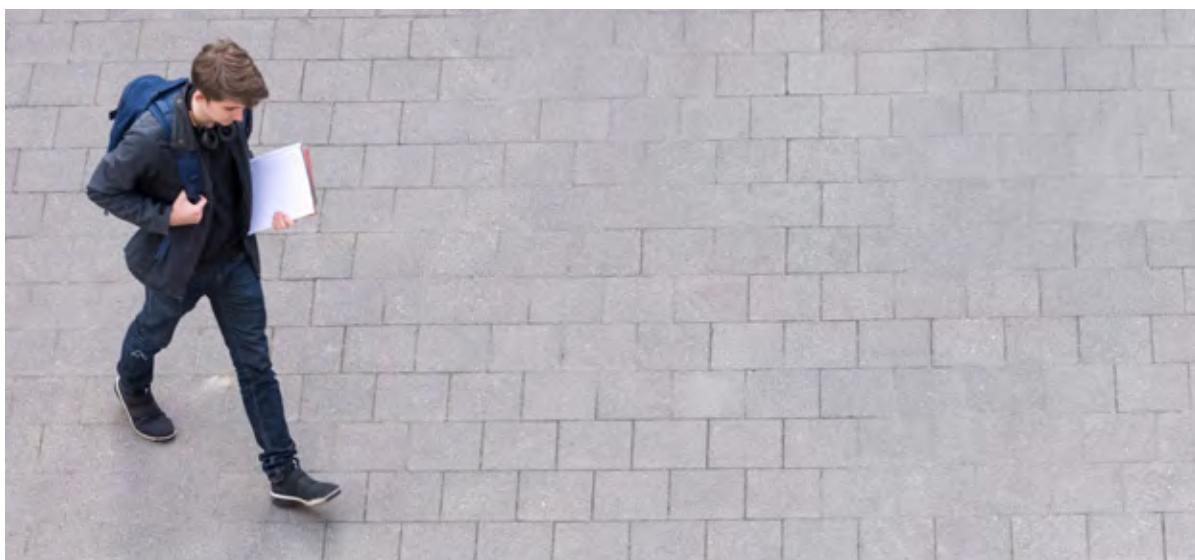
| | |
|----------------------|-----|
| Unidad Externa | 0% |
| Centralizado Int-Ext | 0% |
| Centralizado Interno | 86% |
| Descentralizado | 14% |

Gráfico 2: Distribución de modelos de gestión de Postgrado Oficial en Univ. Públicas españolas

Universidades Privadas

| | |
|----------------------|-----|
| Unidad Externa | 15% |
| Centralizado Int-Ext | 0% |
| Centralizado Interno | 54% |
| Descentralizado | 31% |

Gráfico 3: Distribución de modelos de gestión de Postgrado Oficial en Univ. Privadas españolas



En el caso de los títulos propios, se presentan los datos a continuación:

| | Descentralizado | Centralizado Interno | Centralizado Int-Ext | Unidad Externa | Total |
|----------------|-----------------|----------------------|----------------------|----------------|-----------|
| Univ. Públicas | 1 | 20 | 15 | 14 | 50 |
| Univ. Privadas | 2 | 18 | 0 | 6 | 26 |
| TOTAL | 3 | 38 | 15 | 20 | 76 |

Tabla 4: Modelos de gestión de Títulos Propios en España

En el caso de los títulos propios tan sólo el 26% de las universidades los gestionan mediante unidades externas, predominando la centralización (70%) aunque a veces sea de forma combinada con unidades externas e internas.

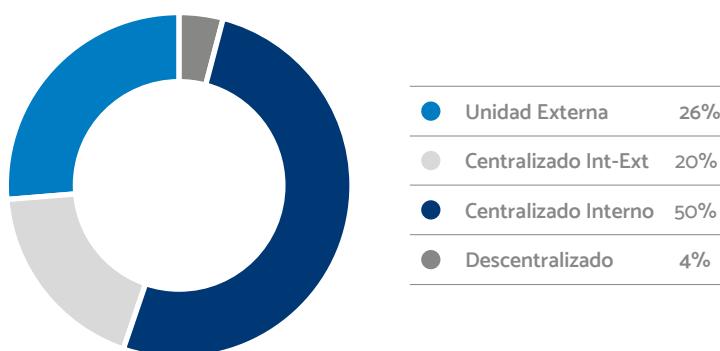
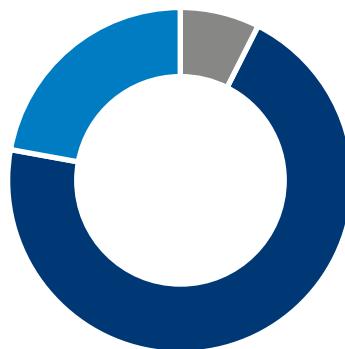


Gráfico 4: Distribución de modelos de gestión de Títulos Propios en España

Atendiendo a la naturaleza de la universidad, en el caso de las universidades públicas, el 69% de las mismas gestionan los títulos propios con una unidad especializada interna siendo única en el 41% de las universidades y coexistiendo con una unidad externa en el 28% de los casos. En universidades privadas, el 92% de ellas tiene una única unidad de gestión de los títulos propios, siendo en su mayoría unidades internas (70%) frente a las externas (22%).



Univ Públicas



Univ Privadas

Gráfico 5: Distribución de modelos de gestión de TPP en Univ. Públicas Españolas

Gráfico 6: Distribución de modelos de gestión de TPP en Univ. Privadas Españolas

Mediante un análisis de los datos expuestos, se puede concluir que:

En las universidades públicas:

- El postgrado oficial se gestiona a través de unidades internas a la propia universidad en su totalidad, **mayoritariamente (86%)** con una unidad centralizada.
- Los títulos propios se gestionan **centralizadamente (41%)** o mediante una **unidad externa (29%)**. Adicionalmente, un **28%** de las Universidades **puede gestionar los títulos propios** de forma voluntaria, a través del servicio de la universidad o a través de la fundación.

En las universidades privadas:

- Tanto el postgrado oficial como los títulos propios se decantan por un modelo de gestión o interno o externo, pero nunca de las dos modalidades a la vez.
- El porcentaje de universidades privadas que gestionan el postgrado oficial por una **unidad externa (15%)** es menor que en el caso de la gestión de **títulos propios (22%)**.



Modelos de gestión según las actividades gestionadas

Desde la puesta en marcha en España de los másteres oficiales, cada Universidad ha tomado su opción en lo que a la gestión del postgrado se refiere. En algunos casos el criterio imperante es el carácter de la formación (reglada y no reglada), mientras que otros, es la duración de los programas la que sirve como elemento determinante para establecer la operativa en la gestión del postgrado y la formación permanente.

El modelo de gestión, adoptado previamente en cada universidad, se complementa ahora con este segundo criterio clasificatorio, dando lugar así a la reutilización de unidades de gestión existentes, a las que se les encargan nuevos cometidos, o a la aparición de nuevos servicios con una reconfiguración de los anteriores.

Según lo expuesto y atendiendo a la nomenclatura siguiente: PO = Postgrado Oficial, TP = Títulos Propios y FP = Formación Permanente (Cursos cortos), se genera una nueva taxonomía en lo que a modelos de gestión del postgrado y la formación permanente se refiere:

- **Unidad Única: PO-TP-FP.** El postgrado oficial, el postgrado propio y la formación permanente se gestionan desde una misma unidad especializada centralizada.
- **Postgrado/Formación Permanente: PO-TP/FP** El postgrado oficial y el propio se gestionan desde una unidad. La formación permanente se gestiona desde otra.
- **Reglado/No Reglado: PO/TP-FP** El postgrado oficial se gestiona en una unidad. El postgrado propio y la formación permanente desde otra.
- **Distribuido o “Disperso”:** No existe una unidad específica centralizada para la gestión del postgrado y la formación permanente; cada escuela, centro o instituto gestiona de forma independiente los cursos.

Al igual que con el primer criterio, se puede hacer un análisis de puntos fuertes y débiles de los modelos planteados, aportando así algunos detalles de los mismos:

| | PO-TP-FP | PO-TP/FP | PO/TP-FP | Distribuido |
|---|----------|----------|----------|-------------|
| Promoción con imagen institucional única | ● | ○ | ○ | ● |
| Oferta institucional del postgrado | ○ | ● | ○ | ○ |
| Oferta institucional de Formación Permanente | ● | ○ | ● | ● |
| Oferta propia muy independiente | ○ | ○ | ● | ○ |
| Orientación al mercado de Títulos Oficiales | ● | ● | ○ | ○ |
| Reconocimiento entre Estudios Oficiales y Propios | ● | ● | ● | ○ |
| Identificación y delimitación de características de productos | ● | ○ | ● | ● |
| Burocracia | ● | ● | ○ | ● |
| Autonomía en la Formación Permanente | ○ | ● | ● | ○ |
| Independencia de los programas | ○ | ○ | ● | ● |
| Nivel de profesionalización | ○ | ● | ● | ● |
| Gestión Administrativa (volumen y características) | ● | ● | ○ | ○ |
| Recursos | ○ | ● | ● | ● |
| Economías de escala (procesos, recursos, etc.) | ● | ● | ○ | ● |
| Gestión global de Becas y Ayudas | ● | ● | ○ | ● |

● Fortaleza ● Debilidad ○ A mejorar

Tabla 5: Fortalezas y debilidades de los modelos de gestión según los programas gestionados.

De acuerdo a esta clasificación, los modelos de gestión del postgrado y la formación permanente adoptados en las Universidades españolas siguen la distribución que se detalla en la tabla siguiente:

| | PO-TP-FP | PO-TP/FP | PO/TP-FP | Distribuido | Total |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|
| Univ. Públicas | 14 | 8 | 27 | 1 | 50 |
| Univ. Privadas | 16 | 3 | 4 | 3 | 26 |
| TOTAL | 30 | 11 | 31 | 4 | 76 |

Tabla 6: Distribución de los modelos según programas en las universidades españolas.

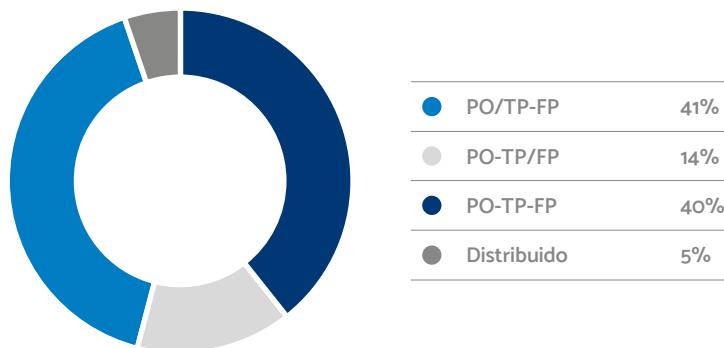
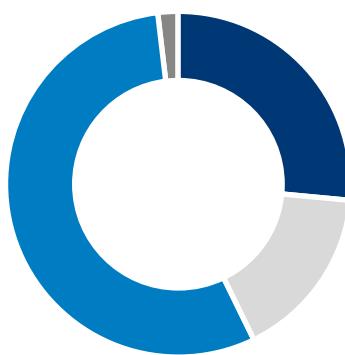


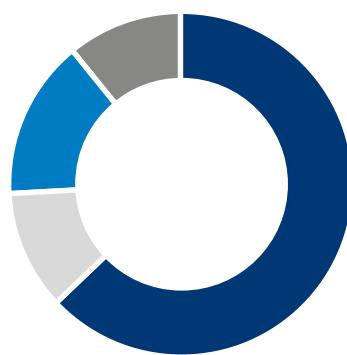
Gráfico 7: Distribución de modelos de gestión por programas en universidades españolas

Según los datos presentados, casi la misma cantidad de universidades gestiona de forma conjunta el postgrado oficial y el postgrado propio (54%), que las que lo gestionan por separado (41%). Ahora bien, la mayoría de las universidades públicas se decantan por el modelo separado (55%), y la mayoría de las universidades privadas lo hace por el modelo conjunto (74%).



Univ Públicas

| | |
|-------------|-----|
| PO/TP-FP | 54% |
| PO-TP/FP | 16% |
| PO-TP-FP | 28% |
| Distribuido | 2% |



Univ Privadas

| | |
|-------------|-----|
| PO/TP-FP | 15% |
| PO-TP/FP | 11% |
| PO-TP-FP | 62% |
| Distribuido | 12% |

Gráfico 8: Distribución de modelos de gestión por programa en Univ. Públicas

Gráfico 9: Distribución de modelos de gestión por programa en Univ. Privadas

Modelos de gestión del postgrado y la formación permanente en las Universidades Españolas (Crue 2018)

| | PO-TP-FP | PO-TP/FP | PO/TP-FP | Distribuido |
|-----------------|--|--|--|--|
| PRIVADAS | <ul style="list-style-type: none"> • IE University • U. Alfonso X el Sabio • U. Antonio Nebrija • U. Católica San Antonio de Murcia • U. Católica San Vicente Mártir • U. Deusto • U. Europea Miguel de Cervantes • U. Francisco de Vitoria • U. Internacional de Cataluña • U. Internacional de La Rioja • U. Loyola Andalucía • U. Mondragón • U. Oberta de Catalunya • U. Pablo Olavide • U. Ramón Llull • U. San Jorge • U. Vic | <ul style="list-style-type: none"> • U. Camilo José Cela • U. Católica de Ávila • U. Pontificia de Salamanca | <ul style="list-style-type: none"> • U. Abad- Oliva CEU • U. Cardenal Herrera, CEU • U. Pontificia de Comillas • U. Distancia de Madrid | <ul style="list-style-type: none"> • U. Europea de Madrid • U. Navarra • U. San Pablo - CEU |
| PUBLICAS | <ul style="list-style-type: none"> • U. Alcalá • U. Alicante • U. Autónoma de Barcelona • U. Autónoma de Madrid • U. Cantabria • U. Internacional Andalucía • U. Internacional Menéndez Pelayo • U. Islas Baleares • U. Jaén • U. Oviedo • U. Pablo Olavide • U. País Vasco • U. Politécnica de Cartagena • U. Santiago de Compostela | <ul style="list-style-type: none"> • U. Almería • U. Carlos III • U. Castilla - La Mancha • U. Complutense de Madrid • U. Las Palmas de Gran Canaria • U. Rey Juan Carlos • U. Salamanca • U. Zaragoza | <ul style="list-style-type: none"> • U. A Coruña • U. Barcelona • U. Burgos • U. Cádiz • U. Córdoba • U. Extremadura • U. Girona • U. Granada • U. Huelva • U. Jaime I • U. La Laguna • U. León • U. Lleida • U. Málaga • U. Miguel Hernández • U. Murcia • U.N.E.D • U. Politécnica de Cataluña • U. Politécnica de Valencia • U. Pompeu Fabra • U. Pública de Navarra • U. La Rioja • U. Rovira i Virgili • U. Sevilla • U. Valencia – Estudi General • U. Valladolid • U. Vigo | <ul style="list-style-type: none"> • U. Politécnica de Madrid |

Tabla 7: Modelos de gestión del postgrado

Nuevas figuras organizativas en el postgrado: Las Escuelas de Postgrado y Doctorado

Lola Ferre

05.

NUEVAS FIGURAS ORGANIZATIVAS EN EL POSTGRADO

Las escuelas de postgrado y doctorado

La mayor novedad que se introdujo en el sistema de ciclos de los estudios universitarios con el espacio Europeo de Educación Superior fue la aparición del título “**máster universitario**”. Hasta entonces habían existido diplomaturas y licenciaturas, y estas últimas conducían al doctorado. En las universidades existían los másteres propios, que son titulaciones habitualmente con una orientación profesional, sin validez académica para acceso al doctorado.

Los primeros másteres universitarios nacieron ligados a los programas de doctorado, lo que determinó que fueran titulaciones muy orientadas a la investigación. La gestación y gestión académica se producía en el seno de los departamentos universitarios, que organizaban los doctorados de acuerdo a sus líneas de investigación.

Muchas universidades tenían, por otro lado, estructuras centralizadas para los másteres propios, lo que permitía optimizar los recursos materiales y humanos y favorecer la creación y participación en redes interuniversitarias para compartir experiencias y traspasar horizontes. Así nació la **European University Continuing Education Network** (EUCEN, 1991), la **Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa** (RECLA, 1997) o la mencionada **Red Universitaria de Enseñanzas de Postgrado y Educación Permanente** (RUEPEP). Tanto los centros de formación permanente o formación continua, como las redes que han formado entre ellos, son buenos ejemplos de los beneficios de estructuras amplias frente a unidades pequeñas, como el departamento e, incluso, la facultad.

El éxito de este modelo, y la necesidad de impulsar másteres que respondieran a retos como el de la multidisciplinariedad, llevó a algunas universidades también a plantear la oportunidad de crear escuelas de postgrado para los másteres universitarios.

El riesgo de la creación de esta estructura ya que quedara como mera estructura de gestión administrativa. Por ello, era y es necesario implicar al profesorado, a académicos de prestigio reconocido y crear órganos de decisiones académicas. Así, las propuestas de másteres que habitualmente tienen su origen en departamentos, facultades, escuelas técnicas o institutos de investigación deben ser estudiadas, valoradas y enriquecidas con las aportaciones de estos académicos.

La visión desde distintos ángulos, esa perspectiva multidisciplinar tan apreciada actualmente, se produce cuando quienes toman en consideración una propuesta de máster pertenecen a distintas disciplinas dentro de una rama del conocimiento o incluso a distintas ramas. El rigor académico se garantiza cuando una persona ajena al grupo proponente analiza el currículo de cada profesor con objeto de identificar que su trayectoria les acredita como verdaderos especialistas de la materia a impartir o la coherencia del plan de estudios. La transparencia se asegura cuando se somete a exposición pública el título propuesto y se da voz al conjunto de la comunidad universitaria.

Una escuela de postgrado que obedece a estos principios de amplitud de miras, rigor académico y de transparencia es una buena estructura para garantizar la calidad de los títulos de máster.

Sin embargo, no todas las universidades han apostado por esta centralización del postgrado. En el mismo caso del sistema universitario andaluz, que supone el **20% del sistema universitario público español**, se observan

universidades donde los másteres dependen de los departamentos y las facultades, mientras que en otras dependen de centros donde se realiza la gestión de los másteres universitarios y la de los títulos propios. La conjunción de títulos propios y universitarios puede abrir grandes oportunidades ya que pueden ser ofertas académicas complementarias, alternativas o inclusivas aprovechando la posibilidad de reconocimientos mutuo.

La formación a lo largo de la vida y la vuelta a las aulas, presenciales o virtuales, del estudiante que acabó sus enseñanzas regladas y se incorporó a un ámbito laboral, donde se producen novedades con frecuencia, requiere estar muy atentos a la renovación de la oferta de másteres universitarios, pero también a las muchas posibilidades de formación que ofrece el título propio con una mayor libertad y agilidad en la organización.

Esta comunicación entre ambos tipos de títulos, el reglado y el propio, se facilita cuando se encuentran bajo una misma estructura académica y administrativa.



Una estructura que, por el contrario, sí aparece en todas las universidades es la de la **Escuela de Doctorado**. Si la mayor novedad que supuso la adaptación al espacio Europeo de Educación superior en el sistema de ciclos fue la aparición del máster, podríamos afirmar que desde el aspecto de la innovación académica los cambios más profundos se han introducido en el doctorado.

La mayoría de las universidades españolas han optado por una Escuela de Doctorado única que reúne a todos sus programas. Esta estructura ayuda a la organización y ejecución de los trámites que comporta la realización de la tesis doctoral, pero ofrece más posibilidades como son la organización de actividades transversales o bien una política de internacionalización. Deben ser también ámbitos que fomenten el encuentro e interacción entre doctorandos.

Otro modelo diferente es el de optar por la creación de Escuelas de Doctorado que agrupen disciplinas afines, que pueden integrarse en una **Escuela de Postgrado**, organizando actividades formativas conjuntas para doctorandos de todos los programas como pueden ser la jornada de recepción de doctorandos, la oferta de becas para estancias, entre otras cosas. No obstante, cada escuela puede tener propio comité de dirección y autonomía para regular la organización de los programas, los requisitos para dirigir tesis, para designar tutores y para actividades formativas propias.

De esta manera se favorece la interdisciplinariedad creando espacios comunes de relación entre todos los programas de doctorado, pero también se recoge la diversidad real en cuestiones que afectan a la cualificación del profesorado, a los requisitos para defender una tesis u otros aspectos académicos cuyo indicadores y forma de valorarlos no son uniformes entre las grandes disciplinas.

Las Escuelas de Doctorado pueden disponer también de distintos consejos donde participen los doctorandos promoviendo actividades e implicándose en su propia formación como jóvenes investigadores. La capacidad de tomar iniciativas, organizar actividades, el trabajo en grupo, el ejercicio del liderazgo, la resolución de problemas, la comunicación e interacción entre jóvenes de distintas formaciones, todas estas son capacidades pueden encontrar un lugar de desarrollo idóneo en estos consejos o comités.

En relación a lo que las **administraciones públicas** han hecho y pueden hacer, la más obvia es la publicación de las normativas que avalan y dan un marco sólido de desarrollo a todos los buenos propósitos expresado para el postgrado en los muchos foros internacionales en los que las universidades han debatido. También la creación de agencias de evaluación, y la incentivación de buenas prácticas a través de la valoración de resultados como en su día fue la Mención hacia la excelencia para los programas de doctorado a nivel nacional o en algunas administraciones económicas, como la misma andaluza, la puesta en marcha de los planes de excelencia de másteres, doctorados e internacionalización.

Las escuelas de postgrado y de doctorado tienen entre sus objetivos establecer relaciones fructíferas con otras instituciones. En el caso de los centros de investigación fuera de la universidad existe ya una tradición de colaboración tanto en la docencia de postgrado como en la codirección de tesis doctorales relacionadas con una colaboración previa a ámbitos de investigación en grupos y proyectos. Existe también una tradición respecto a la colaboración con las administraciones que afecta sobre todo a los másteres necesarios para el ejercicio de una profesión en el ámbito de la administración pública, como la educación y la sanidad, y también en el de colegios profesionales como es el caso del máster de la abogacía y los colegios de abogados.

“ Las universidades están haciendo un gran esfuerzo por sensibilizar a las empresas de que en la investigación y la innovación hay oportunidades de mejora de sus resultados y es una gran ventaja para ellas colaborar de forma activa en la formación de jóvenes investigadores. ”



La dificultad mayor se encuentra en la colaboración con la empresa privada. Existe en proyecto una llamada **Mención de doctorado industrial** que se uniría a la ya existente **Mención internacional**. Las universidades están haciendo un gran esfuerzo por sensibilizar a las empresas de que en la investigación y la innovación hay oportunidades de mejora de sus resultados, y es una gran ventaja para ellas colaborar de forma activa en la formación de jóvenes investigadores a través de la realización de la tesis doctoral. Aquí hay un mundo de colaboración entre distintas instituciones: los departamentos de I+D+i de las empresas, los centros tecnológicos y las universidades a través de, entre otras unidades, las escuelas de postgrado y de doctorado.

Las nuevas figuras organizativas están respondiendo a los retos planteados y a los cambios que se han producido en el postgrado y tienen ante sí aún un largo camino por recorrer. En la filosofía de su creación, la de la colaboración, tienen que seguir promoviendo la relación con otras unidades dentro de la propia universidad, con otras instituciones universitarias o de investigación, nacionales e internacionales y con agentes sociales externos. Ello es parte de la propia dinámica de una universidad integrada plenamente en la sociedad y responde al objetivo ineludible de abrir ante los estudiantes opciones de una incorporación al mercado laboral acorde con sus niveles de formación.

Internacionalización del Postgrado

Mireia Galí

06.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL POSTGRADO

Marco general: la implementación del Proceso de Bolonia

A fecha de hoy es imposible entender la internacionalización del postgrado en Europa sin tomar como punto de partida el Proceso de Bolonia y el consecuente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la introducción de herramientas que faciliten el reconocimiento y la transparencia entre diferentes instituciones de Educación Superior europeas, como el crédito europeo (European Credit Transfer System – ECTS) como unidad de cálculo del conocimiento académico adquirido, teniendo en cuenta el volumen global del trabajo realizado por parte del alumno en el conjunto de sus estudios (1 ECTS= 25/30 horas), no solamente las horas de clases presenciales; o el Suplemento Europeo al Título (Diploma Supplement).

¿Pero qué entendemos exactamente por el popularmente conocido como Proceso de Bolonia?

En realidad, de lo que estamos hablando es de la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, Lisboa, 2000), por la que la Unión Europea se plantea como objetivo primordial convertir su economía en la más competitiva del mundo para el año 2010, en base al conocimiento y al empleo. Todas las declaraciones, recomendaciones, resoluciones y acciones que se han ido desarrollando desde entonces en los diferentes países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior es lo que conocemos como **Proceso de Bolonia** que, dicho llanamente, viene a ser la unificación del sistema de educación europeo bajo unas mismas reglas de funcionamiento.

De forma muy sucinta, destacamos estos puntos:

1 La estructura de las titulaciones

Los estudios oficiales, en el marco del EEES, se estructuran en 3 ciclos diferenciados:

1º Ciclo: GRADO (Bachelor Degree)

De 180 ECTS (3 años) o 240 ECTS (4 años)

2º Ciclo: MÁSTER (Master Degree)

De 60 ECTS (1 año), 90 ECTS (1 año y medio) o 120 ECTS (2 años). Los másteres pueden ser orientados a la investigación, orientados a la especialización profesional o mixtos.

3er Ciclo: DOCTORADO (PhD)

Tesis doctoral (3 años normalmente)

Esto da lugar a dos esquemas principalmente:

3 años (Grado) + 2 años (Máster) + Doctorado

4 años (Grado) + 1 año (Máster) + Doctorado

En terminología inglesa, podemos diferenciar entre:

- **Undergraduate Studies:** Grado
- **Postgraduate Studies:** Máster y Doctorado

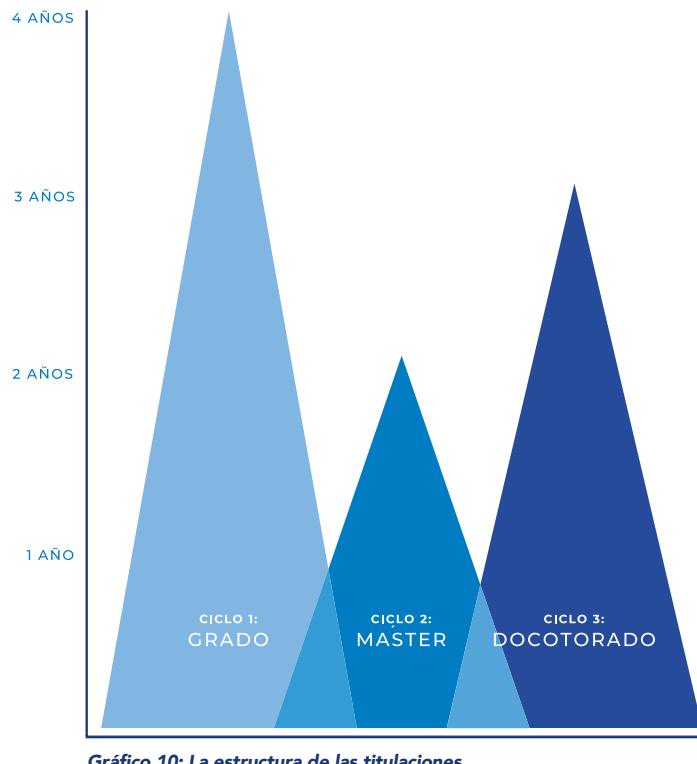


Gráfico 10: La estructura de las titulaciones

2 La acreditación de la calidad

Uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia (1999) era fomentar la cooperación europea en el ámbito de la garantía de la calidad de la educación superior con vistas a desarrollar criterios y metodologías comparables a la hora de evaluar la calidad de las diferentes titulaciones. En 2005, los ministros de Educación de los países participantes adoptaron los **"Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)"**. Una nueva versión de este documento fue acordada en Yerevan en 2015.

En 2004 se creó un registro para aquellos países que iban adaptando sus sistemas de acreditación de titulaciones a los estándares marcados por el ESG: el European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). A día de hoy, el EQAR tiene registradas 24 agencias de 22 países, las cuales pueden llevar a cabo procesos de evaluación de la calidad en cualquier país del EEES.⁵

Sin embargo, si tenemos en cuenta que 48 son los países firmantes, parece que queda todavía mucho camino por recorrer.

Aun así, lo más destacable y la gran asignatura pendiente en el ámbito de la evaluación de la calidad, es la implementación de forma efectiva del llamado European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes⁶, aprobado por los Ministros de Educación europeos en 2015, por el que se definen los estándares y herramientas que permitan facilitar la evaluación de la calidad y acreditación de titulaciones conjuntas, sin necesidad de aplicar criterios nacionales adicionales. Básicamente consiste en que una de las agencias de evaluación debidamente registrada se encarga de llevar a cabo el proceso de evaluación de la titulación conjunta, siendo esta reconocida por los diferentes países participantes en la titulación, sin necesidad de replicar el proceso en cada uno de los países de las universidades que ofrecen el título.

3 El reconocimiento de las titulaciones: Titulaciones dobles, múltiples y conjuntas

A lo largo de estos años, y siempre de acuerdo con los compromisos adquiridos a nivel Europeo, los 48 países que conforman el EEES han ido reformando los respectivos sistemas universitarios y el correspondiente marco legal a esta estructura flexible. Así, nos encontramos como la mayoría de países han optado por el 3+2, mientras unos pocos, entre ellos España, han preferido el modelo del 4+1. La opción de másteres de 90 ECTS sigue vigente a día de hoy, aunque ha sido el modelo menos adaptado a efectos prácticos, ya que no permite jugar tan bien con las diferentes combinaciones:

Si tenemos en cuenta que para acceder a un doctorado europeo es necesario haber acumulado un mínimo de 300 ECTS entre el grado y el máster, un máster de 90 ECTS es claramente insuficiente para aquellos que han estudiado un Grado de 180, y demasiado largo para los graduados de un Grado de 240. Aun así, sigue siendo una opción viable para los másteres de carácter más profesionalizador, que no persiguen el acceso al doctorado.

Resulta obvio concluir que, aquellos países cuyo modelo previo a Bolonia ya se estructuraba de manera similar, no han tenido que hacer cambios muy significativos en sus sistemas, mientras que países donde el sistema de titulaciones y de créditos se estructuraba y funcionaba de forma bien distinta, los esfuerzos han tenido que ser mayores. Este ha sido el caso de España, que además se ha encontrado con la particularidad de tener que conjugar con una realidad pre-existente al proceso de Bolonia: los títulos propios y, muy en especial, los másteres propios. Si a nivel estatal esto ya ha supuesto un reto, en el momento en que dichos másteres se plantean jugar en la "liga" europea, la dificultad añadida es mucho mayor, en especial al intentar participar en titulaciones dobles, múltiples o conjuntas.⁷

5 Para más información sobre el ESG 2005 y el ESG 2015, recomendamos consultar: www.ehea.info/cid105593/esg.html

6 Para más información sobre European Approach, recomendamos consultar el siguiente apartado de la página web de EQAR: www.eqar.eu/kb/joint-programmes

7 Para conocer en detalle el sistema que ha adoptado cada uno de los países miembros, así como los diferentes procedimientos de acreditación de las titulaciones, recomendamos consultar la página web del EEES: www.ehea.info/pid34250/members.html

Los programas europeos:

Desde los inicios del proceso de Bolonia, La Comisión Europea, a través de sus programas educativos y desde la Dirección General de Educación, Cultura y Deporte, ha intentado impulsar la implementación del nuevo sistema y sus herramientas de reconocimiento, con convocatorias que obligasen a los países participantes a adaptar sus respectivos marcos legales y a las universidades sus normativas y procesos administrativos y académicos para hacer posible la creación de titulaciones dobles, múltiples o conjuntas, inicialmente a nivel europeo y, más adelante, abriendo dicha posibilidad a universidades de fuera de Europa.

El más destacado y conocido por todos, es el famoso programa **Erasmus Mundus**, que financia con importantes becas, másteres o doctorados conjuntos europeos e internacionales de excelencia, durante unas cuantas ediciones, dependiendo del año de la convocatoria (3, 4 o 5). Pero no ha sido ni es el único que busca fomentar dichas alianzas académicas. En el antiguo programa **Lifelong Learning Programme (LLP)**, existía la convocatoria Curriculum Development, que financiaba durante un período de dos o tres años la tarea de construir un plan de estudios conjunto entre diferentes universidades europeas. Esta convocatoria fue de gran ayuda para futuros másteres Erasmus Mundus y europeos, para construir desde los cimientos un buen máster con garantías académicas, administrativas y de reconocimiento, a la hora de ser implementado.



Tanto en el desarrollo de los proyectos de desarrollo curricular como en la implementación de los másteres Erasmus Mundus, las universidades participantes, al contrastar los respectivos sistemas, marcos legales, normativas internas y procedimientos administrativos, se encontraban con multitud de dificultades que debían resolver de forma imaginativa y, trasladando a su vez a los respectivos ministerios de Educación, aquellas dificultades que traspasaban de lejos sus competencias. Debemos tener en cuenta que los países que conforman el EEES tenían diez años para adaptarse al nuevo sistema, y cada país lo ha ido haciendo según su realidad y a su propio ritmo y manera.

En este sentido, es importante destacar la creación de los llamados **National Bologna Expert Teams (BET)**, que, desde los diferentes países, han ido trabajando a lo largo de estos años para detectar las dificultades de la implementación del Proceso de Bolonia, y para proponer soluciones y cambios en los marcos legales que lo faciliten.

¿Pero cuales han sido y siguen siendo las barreras o dificultades encontradas? La duración de los estudios de máster (1 o 2 años), el número de créditos otorgados en cada país a los Trabajos de Fin de Máster (TFM) o Máster Thesis, el proceso y requisitos nacionales de verificación o acreditación de dichos estudios, la posibilidad o no de dar un título conjunto, los calendarios académicos, el diseño del título, la participación de la universidad española con un máster propio a dicha titulación conjunta, la legislación en el ámbito de extranjería dificultando la movilidad de los estudiantes de fuera de la Unión Europea, los procesos administrativos, el coste de los estudios: diferencia en las políticas de precios públicos, etc.

Todo ello ha comportado un esfuerzo de internacionalización de todo el sistema universitario que va mucho más allá de los ámbitos que tradicionalmente lidiaban con temas internacionales en las universidades, como las oficinas de relaciones internacionales. La universidad está organizada con procesos que permiten admitir, matricular, poner notas, generar expedientes académicos, hacer liquidaciones económicas, solicitar y dar títulos, etc. a miles de estudiantes matriculados en los títulos “locales”. Sin embargo, todos estos nuevos programas internacionales han obligado a las universidades a diseñar procesos totalmente paralelos para un número muy pequeño de estudiantes, generando un volumen de trabajo muy grande para unos pocos.

Aquellas universidades que han intentado ser flexibles y buscar soluciones a dichas necesidades son capaces de gestionar estos programas con cierta facilidad, aun no estando exentas de dificultades.

A nivel nacional, a pesar de que hay mucho camino recorrido y a la hora de implementar un máster o un doctorado europeo las dificultades son menores, sigue habiendo flecos importantes que deben ser resueltos, com el tema del **European Approach**.

Actualmente, tanto el programa Erasmus Mundus de Máster como la antigua convocatoria Curriculum Development, se encuentran enmarcados en el **programa Erasmus+** (2014-2020). El primero, bajo el paraguas de la Acción Clave 1 (Erasmus Mundus Joint Máster Degree), y la segunda, en la convocatoria de Asociaciones Estratégicas de la Acción Clave 2, la cual da cabida al desarrollo curricular de planes de estudio dobles, múltiples o conjuntos europeos.

En el nuevo programa hay otras acciones y convocatorias que podrían dar cabida a desarrollos curriculares conjuntos, incluyendo en esta nueva era, a empresas (Knowledge Alliance) y a universidades de fuera de Europa (Capacity Buiding), siempre y cuando los proyectos presentados respondan a los criterios de las respectivas convocatorias.

En cuanto al antiguo Doctorado Erasmus Mundus como lo conocíamos ha dado paso a los nuevos **Doctorados Conjuntos Europeos** (European Joint Doctorate - EJD) en las International Training Networks (ITN) del programa Marie S. Curie, del ámbito de investigación.

Desde la Comisión Europea ya se está trabajando en el borrador de los nuevos programas europeos tanto en el ámbito de la Educación como de la Investigación a partir del 2021 hasta el 2027, donde todo apunta que dichas colaboraciones académicas internacionales seguirán estando muy presentes, aunque más enmarcadas en las nuevas European Universities, alianzas y redes de universidades europeas.

Habrá que estar atentos a los nuevos retos que el nuevo programa pondrá a las universidades europeas para la internacionalización de nuestras titulaciones y, muy especialmente, a nivel de postgrado.

Las redes universitarias internacionales de postgrado

Charo Romano

07.

REDES DE POSTGRADO

Redes universitarias de educación permanente

Las redes universitarias en general, y las de educación permanente en particular, se han ido desarrollando desde las últimas décadas del siglo XX en paralelo al proceso de globalización de la economía y de internacionalización de las universidades, como respuesta a la creciente **necesidad de generar mecanismos de cooperación interuniversitaria** a escala nacional e internacional. Independientemente de sus fines específicos, comparten características básicas del trabajo en red: horizontalidad, flexibilidad, cooperación, autonomía y solidaridad entre las instituciones de educación superior que las integran.

De entre las numerosas redes universitarias internacionales existentes, se reseñan brevemente a continuación la **red europea EUCEN**, y las **redes iberoamericanas RECLA y AUIP**, por su vinculación directa con la educación permanente universitaria y el postgrado, así como por su carácter institucional, transversal e interdisciplinar.

EUCEN: European University Continuing Education Network.



europaean university
continuing education network

EUCEN es la mayor asociación europea de Educación Permanente universitaria. Se creó en 1991 y actualmente está integrada por **186 universidades e instituciones** de Educación Superior de 35 países europeos, más 15 redes nacionales y 2 redes regionales de Educación Permanente universitaria. Está legalmente registrada en Bélgica como asociación no gubernamental sin ánimo de lucro.

Se organiza mediante la asamblea general de sus miembros, que se reúne una vez al año, y un comité de dirección, que asume las funciones de Presidencia, vicepresidencia, secretaría, tesorería y hasta 6 vocales; dispone también de una dirección ejecutiva, responsable de la gestión de la red y de la dirección de las unidades de administración, finanzas y desarrollo de proyectos, y promueve la participación activa de sus miembros en numerosos equipos de proyectos europeos y en diversas comunidades de aprendizaje. La secretaría ejecutiva está localizada en Barcelona.

Sus principales objetivos son:

- Integrar la Educación Permanente en el núcleo de las políticas y la oferta educativa de las universidades, como parte de su primera misión, para que éstas puedan atender de manera efectiva las necesidades de educación a lo largo de la vida de la ciudadanía europea.
- Contribuir al **desarrollo social, económico y cultural** de Europa promoviendo y fomentando la educación permanente en las instituciones de educación superior.
- Fomentar la influencia de las universidades en el **desarrollo del conocimiento y las políticas de educación** permanente en toda Europa.

Para el cumplimiento de los objetivos antes mencionados, EUCEN realiza las siguientes actividades:

- Proporciona un foro para el desarrollo, el intercambio y la difusión de la innovación y las buenas prácticas en la Educación Permanente Universitaria en Europea (en adelante ULLL).
- Fomenta altos estándares de calidad en todas las áreas de la ULLL.
- Facilita la comunicación, el enlace y la colaboración con otras instituciones y organizaciones de relevancia para el sector.
- Promueve y realiza investigaciones sobre la educación permanente y difunde sus resultados.

- Obtiene y gestiona fondos de organismos públicos para el desarrollo de proyectos europeos afines a sus objetivos.
- Contribuye al desarrollo de un sistema efectivo de validación, acreditación y reconocimiento de la formación informal y no-formal (Recognition or Prior Learning).

A través de conferencias, seminarios, proyectos, visitas de estudio, publicaciones y otras actividades, ofrece una amplia gama de oportunidades para el desarrollo institucional, profesional y curricular, poniendo a disposición de sus miembros recursos en línea, información especializada, apoyo para participar en proyectos europeos, contactos, y visitas de estudio e intercambio entre universidades y centros de educación superior de toda Europa.

Asimismo, colabora con la Comisión Europea y tiene alianzas y acuerdos recíprocos con las redes internacionales de referencia en el sector de la educación permanente: AAACE (American Association for Adult and Continuing Education), UPCEA (University Professional and Continuing Education Association), EAEA (European Association for the Education of Adults), EDEN (European Distance Learning and e-learning Network), RECLA (Red de Educación Continua de América Latina y Europa).

Desde su creación EUCEN ha coordinado y colaborado en más de 40 proyectos europeos de carácter estratégico, con financiación de la Unión Europea. Los productos de estos proyectos son herramientas, informes, análisis, guías, observatorios en línea, etc., de acceso libre disponibles en la sección de recursos de su web.

RECLA: Red Universitaria de Educación Continua de Latinoamérica y Europa



RECLA está legalmente constituida como asociación sin ánimo de lucro desde el año 1997, con sede en Colombia, y cuenta actualmente con **97 miembros** de 17 países de Iberoamérica, con el objetivo común de impulsar y promover el desarrollo y crecimiento de la educación continua y su calidad, y contribuir a una sociedad más justa y equilibrada.

Cómo la mayoría de redes, RECLA tiene dos órganos de gobierno: la asamblea general, que se reúne una vez al año, y un comité ejecutivo que asume las funciones de Presidencia, Vicepresidencia, Secretaría general y Tesorería, y hasta 6 vocales. También cuenta con un comité consultivo y diversas comisiones de trabajo.

RECLA establece y mantiene relaciones constructivas entre sus miembros y, a su vez, con otras instituciones, redes y asociaciones similares **en América, Europa y otras regiones del mundo**.

Sus objetivos fundamentales son:

- Generar espacios de debate y reflexión en torno a las tendencias, proyecciones, y futuro de la educación continua.
- Fortalecer los procesos de las unidades de educación continua de sus asociados
- Promover el diseño y desarrollo de programas de cooperación
- Permear la agenda pública de educación superior de los países involucrados

Para el logro de estos objetivos, RECLA realiza las siguientes actividades:

- Impulsar el direccionamiento estratégico de la educación continua y las instituciones y centros que la gestionan, a través de webinarios, pasantías, estudios y mapeos.
- Socializar las buenas prácticas, mediante la creación de comisiones de trabajo, los premios RECLA, publicaciones como la revista digital RECLA: Retos y Claves de la Educación Continua, y la organización de encuentros regionales e internacionales.
- Gestionar actividades de internacionalización, estableciendo acuerdos de colaboración, relaciones y alianzas con otras redes e instituciones de educación superior, tales como IESALC (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) y UPCEA (University Professional and Continuing Education Association), entre otras.
- Promover y gestionar becas dirigidas a docentes, funcionarios administrativos, egresados y estudiantes de las universidades socias.

Desde su creación, RECLA ha seguido un proceso gradual de crecimiento y consolidación, estableciéndose como una de las **redes de referencia en materia de educación continua universitaria en Iberoamérica**.



AUIP: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado



La red AUIP, como entidad dedicada al **desarrollo del postgrado y el doctorado en Iberoamérica**, proviene de una ambiciosa iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, iniciada en 1987, conocida entonces como la Universidad Iberoamericana de Postgrado, que se transformó en la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado en 1994. Actualmente está conformada por más de 200 universidades, centros e institutos de investigación de Iberoamérica, reconocida por la UNESCO. Está regida por una Asamblea General de Rectores y una Comisión Ejecutiva, como órgano colegiado. La Sede Central se encuentra en Salamanca, aunque la Asociación cuenta también con quince sedes regionales de gestión en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela. La misión de la AUIP es contribuir, a medio y largo plazo, a la **construcción, fortalecimiento y consolidación de una sociedad del conocimiento en la región**. Para lograr sus fines y propósitos, pone en marcha numerosos programas de actuación, destacando los siguientes:

- **Formación.** Promueve la realización de programas de postgrado (doctorados, maestrías, especializaciones) y cursos de educación continua interuniversitarios, a través de alianzas estratégicas entre varias universidades, cumpliendo con los más rigurosos requisitos de calidad en los respectivos países.
- **Investigación.** Desde AUIP se ha priorizado la mejora de los programas de formación de investigadores, incentivando, entre otras actuaciones, la creación de redes iberoamericanas de investigadores.
- **Movilidad Académica.** Este programa impulsa y gestiona ayudas para facilitar contactos y encuentros entre pares académicos y científicos, fomentar el intercambio de experiencias institucionales de formación postgrada, promover la revisión y ajuste curricular de la oferta académica de postgrado y diseñar o poner en marcha proyectos conjuntos de investigación
- **Fortalecimiento.** Contribuye al desarrollo y consolidación de la oferta académica de postgrado y educación continua de sus instituciones asociadas mediante la creación de espacios de reflexión y debate, seminarios internacionales itinerantes para académicos y gestores, estudios de buenas prácticas, y misiones técnicas para facilitar la puesta en marcha de programas conjuntos de postgrado y educación continua y de procesos de gestión de la calidad.
- **Becas.** Convoca, gestiona y financia de sus propios recursos y por encargo de instituciones asociadas o de entidades de carácter privado o gubernamental, un creciente número de ayudas económicas para facilitar la movilidad internacional de alumnado, profesorado y gestores de postgrado e iniciativas de educación continua, así como ayudas para la realización de estudios de postgrado y doctorado.
- **Publicaciones.** Edita las memorias de todos los encuentros académicos sobre el postgrado, que auspicia o convoca directamente. En la página web de la Asociación (www.auip.org) se puede encontrar el listado completo de todas las publicaciones en formato impreso o en CD, disponibles “on line” o físicamente.

La mejora continua y el papel de las agencias de calidad

Martí Casadesús

08.

EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE CALIDAD

En todo el mundo y de forma generalizada, el dotar a las universidades de más autonomía ha ido acompañado de forma paralela a la **creación de unas nuevas entidades** que tienen como función principal la de asegurar la calidad de la educación superior.

Estas son unidades organizativas con identidad institucional formalmente separada de cualquier dependencia gubernamental o ministerial, y con una **estructura organizativa propia** que les permite desarrollar de la forma más independiente posible las funciones que tienen asignadas. Estas organizaciones presentan variedad de denominaciones, como, por ejemplo: consejo, comisión, agencia; distintas naturalezas –pública o privada; presentan enfoques diferentes –supervisión o monitorización– y su alcance también puede diferir; programas, instituciones, profesorado, servicios, etc.

De todas formas, la organización más exitosa ha sido la de **Agencia de calidad**, como una entidad independiente que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la **calidad del sistema de educación superior** de su entorno territorial inmediato mediante la evaluación, certificación y acreditación de instituciones y programas.

Ahora bien, todos los objetivos de las distintas agencias, se pueden resumir en dos. Dos, que deberían ser caras de una misma moneda: **mejora continuada y transparencia**. Mejora continuada en todas las evaluaciones que realizan, de forma que la evaluación nunca se trate de una “auditoría” o un “control” de requisitos, sino que un proceso que ayude a las universidades a mejorar sus instituciones y programas, bien aportando aspectos de mejora concretos o bien sugiriendo procesos de mejora continuada interna en la propia universidad (evaluación interna). Y en segundo lugar, la transparencia, publicando toda aquella información, obtenida del proceso de evaluación, que puede ser útil a los distintos stakeholders de los resultados de la institución: en primer lugar los estudiantes y familias implicadas en la educación superior, pero también a los trabajadores/as de la institución (profesorado y staff), organizaciones relacionadas (empresas, entidades educativas), gobierno con responsabilidades en educación, y en definitiva, la sociedad en general.

Sin duda, la vinculación entre mejora continuada y transparencia es el reto más grande de las instituciones en la actualidad. Mejorar implica conocer el punto de referencia, el punto de partida, y para ello son necesarias las evidencias. Informar a la sociedad de situaciones no deseadas, o claramente mejorables, no debe ser de ninguna forma un castigo o una penitencia resultado del pasado, sino un reto sobre el que mejorar. La transparencia en las actuaciones realizadas, no debe ser nada más que la palanca que impulse, y de forma continuada, la mejora continuada de instituciones y programas.

Funcionamiento de las Agencias de Calidad

Las agencias de calidad deben ser instrumentos útiles, no únicamente para impulsar e implementar actuaciones en materia de calidad y de evaluación continua de las universidades, sino también para **recoger y canalizar** un flujo constante de información entre la universidad y sus usuarios, que permita un mayor conocimiento de sus necesidades y demandas, y también que contribuya a obtener datos y criterios para mantener el correspondiente sistema universitario permanentemente actualizado y adaptado a las necesidades cambiantes. La primera agencia de calidad creada en el estado español, y una de las primeras en Europa, fue AQU Catalunya; creada en el año 1996.

Las actividades y tareas que se llevan a cabo desde las agencias en el mundo son múltiples, pero se pueden destacar las de **acreditación de titulaciones e instituciones**. Se acreditan los títulos oficiales (grados,

másteres y doctorados) en períodos de 4 a 6 años; lo que implica una enorme tarea de acreditación de muchísimos programas, uno a uno, cada año. Esta tarea ingente debería verse facilitada por la novedosa acreditación institucional de centros docentes, lo que permitiría reducir considerablemente el volumen de trabajo (por todas partes), al mismo tiempo que se asegurase igualmente la **calidad de los programas** ofrecidos.

Es sin duda, la acreditación institucional la clave para acreditar todos aquellos títulos que organizan las universidades, y que, debido fundamentalmente a su **alta flexibilidad y volatilidad**, difícilmente han podido acreditarse hasta el momento siguiendo los procedimientos habituales. Nuevas guías y protocolos en algunas comunidades autónomas ya abren esta posibilidad, siempre dentro de los límites de la regulación estatal.



La internacionalización de las agencias de calidad

Aún y su reciente creación en muchos países, las agencias han impulsado una fuerte internacionalización de sus actividades. En primer lugar, mediante la implantación de operaciones en áreas distintas a las de su territorio más inmediato. Ahora bien, con mucha importancia también con la participación en organizaciones supranacionales como son, por ejemplo, a nivel europeo ENQA y ECA (European Consortium for Accreditation in Higher Education), y a nivel mundial INQAAHE y CHEA (Council for Higher Education Accreditation). El objetivo principal de dichas redes, para los que se requiere habitualmente el cumplimiento de distintos estándares para ser miembro, y que es la forma más habitual de colaboración, es el **compartir buenas prácticas** en aseguramiento de la calidad y **consensuar estándares** para el aseguramiento de la calidad.

De ninguna forma se debe escapar la importancia de estas redes y colaboraciones a nivel mundial, para el principal receptor de sus acuerdos: los estudiantes de todo el mundo. Estableciendo protocolos comunes, directrices acordadas, etc.; y si bien, evidentemente, las agencias no son en ningún caso un organismo regulador ni legislador, se aporta una pieza más, clave a mi entender, a la acreditación y por consiguiente el reconocimiento de los títulos universitarios más allá de las fronteras de cada estado. Sin duda es un camino lento y laborioso, en el que hay muchas y distintas experiencias en Europa, por ejemplo, pero que es necesario recorrer con la máxima seguridad y consistencia por el bien de todos.

Ello debe servir, y las agencias pueden contribuir, para todos los programas que se organicen desde las universidades. Independiente de sus características formativas, alcance, ámbito u otras consideraciones que demasiadas veces los estudiantes no entienden, ni es necesario que lo hagan.

Los rankings globales, una perspectiva de quince años

Martí Parellada

09.

LOS RANKINGS GLOBALES

Una perspectiva de quince años

El año 2018 conmemora el quince aniversario de la publicación del primer ranking de universidades global, el denominado popularmente **Ranking de Shanghai** y más propiamente **Academic Ranking of World Universities (ARWU)** realizado por el Centre for World-Class Universities (CWCU) de la Shanghai Jiao Tong University. A pesar de que ha transcurrido un período no excesivamente largo de tiempo, la aparición de nuevos rankings globales, entre los que destacan el promovido por la revista Times Higher Education, el ranking QS, promovido por la empresa Quacquarelli Symonds y, más recientemente, el U-Multirank, que es una iniciativa de la Comisión Europa más otros que también pugnan por participar en esta oferta de rankings globales, son testimonio de la importancia que el mundo académico y la sociedad en general dan a la información que proporcionan todos estos rankings. Todos ellos han conseguido un notable impacto en los medios de comunicación y no hay universidad y, en particular, aquellas con aspiraciones de tener una influencia internacional, que no siga atentamente cuál es su posición en dichos rankings y no deje de recoger sus resultados máxime si estos muestran una evolución positiva.

Una explicación a este creciente protagonismo de los rankings internacionales de universidades se debe sin duda a la apertura de los sistemas universitarios nacionales a la creciente **competencia internacional entre las universidades**. La comunidad universitaria es una de las comunidades más internacionalizadas, hoy los profesores universitarios no pueden dejar de participar en todas aquellas iniciativas Internacionales: proyectos, seminarios, workshops... en los que puede someter al escrutinio de sus pares sus trabajos de investigación.

Además la evaluación de su calidad investigadora está asociada a la calidad de sus publicaciones científicas y, entre ellas, a las que se expresan a través de colaboraciones con investigadores de otros países.

Además el desarrollo, por ejemplo, del Espacio Europeo de Educación Superior y el impacto en los sistemas universitarios nacionales de la aplicación del proceso de Bolonia no ha hecho más que profundizar la importancia de la estrategia internacional de las universidades. El incremento del número de estudiantes internacionales en los programas universitarios, en particular los de postgrado, es una realidad generalizada en muchos sistemas universitarios nacionales. Finalmente, y no es el menor de los incentivos, las convocatorias de proyectos de investigación que presenta la Unión Europea no hace más que incentivar la creación de redes Internacionales de universidades.

No es difícil deducir que el auge de los rankings internacionales de universidades se inscribe en la creciente importancia del **enfoque internacional** en la actividad cotidiana de las universidades. Con estos antecedentes, uno de los aspectos determinantes de los rankings internacionales es su capacidad para influir en la **reputación de las universidades**. De esto deriva una actuación por parte de las mismas universidades muy influida por el objetivo de mejorar su posicionamiento en los rankings Internacionales. Las universidades de manera creciente han desarrollado unidades administrativas que tienen esta estrategia como justificación de su actividad. Pasar de un posición a otra superior en los rankings citados, singularmente los tres con mayor impacto: Shanghai, THE y QS, justifica la adopción de medidas por parte de la propia universidad que solo se justifican por este objetivo pero que no parece que tengan demasiada influencia en lo que debería ser el desarrollo de actuaciones dirigidas a alcanzar los objetivos estratégicos que cada universidad haya definido previamente.

Si la influencia de los mencionados rankings es tan elevada, lo que cabe preguntarse es si los indicadores sobre los que se construyen son los idóneos para evaluar las universidades o se justifican por su mayor o menor facilidad de obtención y sobre qué metodología están construidos. Hay que preguntarse, también, sobre las características de las organizaciones que patrocinan los rankings mencionados y cuáles son sus objetivos finales.

No es lo mismo que un ranking lo elabore una entidad con interés de lucro como el **THE** y el **QS** o que sea promovido por una institución pública como es la UE para el **U-Multirank**. Como tampoco es lo mismo optar por indicadores de volumen que por indicadores de rendimiento o cuales son los criterios utilizados para ponderar los indicadores y elaborar de esta manera un indicador sintético el objetivo del cual es elaborar clasificaciones ordinales de las universidades. También cabe preguntarse si es más acertado o no elaborar un ranking, es el caso del U-Multirank, que permite a los usuarios seleccionar los indicadores que considere relevantes y establecer, a partir de ellos, clasificaciones por grupos de rendimiento en lugar de clasificaciones ordinales. Además tampoco es irrelevante que, en buena parte por su relativa facilidad de obtención, la mayoría de rankings globales se organzen a partir de indicadores vinculados a medir la capacidad investigadora, que además se focalizan más en las ciencias puras que en las humanidades, que en definir indicadores que evaluen la calidad de la docencia o la contribución al desarrollo regional.



¿Vamos a supeditar la política que pueda llevar a cabo una universidad o un sistema universitario nacional a los resultados que se obtengan en un ranking como el de Shanghai donde la presencia de exalumnos o profesores que hayan obtenido el Premio Nobel, pondera con el 30% del índice sintético final, los tres indicadores vinculados a las publicaciones científicas lo hacen con un 60% y solamente un indicador de rendimiento, publicaciones por profesor, pondera un 10%? ¿Lo vamos a hacer cuando entre los indicadores utilizados por el THE se incluyen dos variables, la reputación académica e investigadora -obtenidos mediante una encuesta- que, en conjunto, pondera en un 33% del indicador sintético final o un 50 % en el caso de los dos indicadores similares en el QS? ¿No parece sensato pensar que la reputación medida por encuestas al profesorado o a las empresas, más allá de su precisión, es una variable que no es independiente de los resultados del propio ranking?

El U-Multirank soslaya alguna de estas consideraciones. Sus indicadores, prácticamente en su totalidad, son indicadores de rendimiento, integra una **herramienta que permite comparar** instituciones de educación superior con otras de características similares, evitando de esta manera la comparación entre una universidad intensivas en investigación con Instituciones de educación superior más orientadas a la docencia, renuncia a elaborar indicadores sintéticos y únicamente presenta sus resultados clasificando las universidades en cinco grupos de rendimiento para cada de los treinta y cinco indicadores con los que se construye el U-Multirank a nivel institucional. También facilita un mapa de las universidades según ámbitos de conocimiento, 21 actualmente, e incluye como información adicional una encuesta a los estudiantes que valora su grado de satisfacción.

Se ha afirmado que el **U-Multirank** es el ranking más sofisticado, en un entorno en el que los rankings tienen una metodología relativamente simple, pero en la medida que evita afirmar cual es la primera universidad -o la última- y su **análisis requiere un detalle superior** al de los otros tres rankings, la consecuencia de todo ello es que el impacto en términos del interés que le otorgan los medios es probablemente inferior a los otros tres rankings que, es fácil pensar que son más mediáticos.

Con todo ello, estamos frente a un mapa de rankings globales que mantienen una notables diferencias entre si pero que se tratan como si sus resultados tuvieran un alcance similar y esto no es así. Profundizar en las diferencias, en los puntos fuertes y débiles de cada uno de los rankings y ser capaces de trasmitirlo a la academia y a la sociedad en general debería ser un objetivo compartido por todos. Estamos entonces frente a un proceso que se retroalimenta y en el cual participan las universidades, los administraciones públicas y, como no, las organizaciones que promueven los rankings con intereses propios y, en alguno de los casos, muy ligados a los intereses de algún medio de

comunicación. El proceso de retroalimentación supone que el impacto mediático de los propios rankings es recogido y amplificado por las propias universidades y por las administraciones públicas. Por las universidades en la medida que difícilmente pueden soslayar los cambios de su posición en los rankings de universidades, justificándolos cuando dicho cambio es negativo y jaleándolos cuando es positivo. Las administraciones públicas competentes son capaces, como afirma The Economist, con un orgullo nacional no sé si muy bien entendido, de desarrollar medidas de diferente tipo, el principal objetivo de las cuales es el de facilitar la presencia de algunas de sus universidades de referencia entre las que ocupan las primeras posiciones en los rankings. Para ello, se han desarrollado programas para el impulso de la excelencia universitaria en un número considerable de países, se ha impulsado la fusión de universidades para alcanzar unas de mayor tamaño que, solo por esto, mejoran sus posiciones en los rankings y singularmente en el ranking de Shanghai o se han desarrollada políticas de fomento de la movilidad de estudiantes o profesores tomando como criterio para asignar los recursos públicos al objetivo mencionado que las universidades de destino de los profesores y estudiantes ocupen las primeras posiciones en alguno de los rankings mencionados.

¿Cuál ha de ser entonces la utilidad de los rankings?

Los rankings aportan una información que sin duda da una **perspectiva de la posición internacional** de las universidades y, así son leídos por las universidades, las administraciones y la sociedad en general.

La consecuencia de ello es que la reputación medida a través de los rankings constituye la primera preocupación de las universidades. Las universidades tratan de reaccionar primero con gabinetes que estudien en detalle las variables que definen su posición y con políticas que mejoren la posición de la universidad en las variables seleccionadas para elaborar los rankings.

Ahí la casuística es numerosa: desde universidades que optan por la política de contratar profesores con una capacidad investigadora elevada con la contrapartida de que incluyen dicha universidad en su filiación, hasta universidades que promueven que profesores de otros países expresen su opinión positiva sobre la mencionada universidad en las encuestas de reputación o el desarrollo de políticas públicas como las mencionadas: promoción de fusiones o las iniciativas de excelencia. Todo ello se lleva a cabo teniendo en cuenta que, como se ha mencionado, los rankings son diferentes y sus variables no son necesariamente coincidentes, aunque la presencia de variables vinculadas a los métrica de los resultados de la investigación ocupan una buena parte de los resultados finales. En otros términos una política de fusión de universidades se va a reflejar de una manera muy intensa en el ranking de Shanghai y no lo tiene porque hacer en el ranquing del THE y del QS. En cambio una política que ponga en valor la opinión que pueda tener de una universidad los profesores de otras puede influir de manera más relevante en el THE y en el QS. En cambio ninguna de estas últimas medidas debería tener influencia en los resultados del U-Multirank.



Desde nuestro punto de vista lo substancial en la política universitaria es definir sus **objetivos estratégicos**. Una universidad ha de saber, en primer lugar, cuál es su misión y qué política estratégica quiere desarrollar para alcanzar los objetivos que se ha impuesto. A partir de aquí ha de construir un sistema de indicadores que monitorice su avance en la dirección deseada. Estos indicadores han de ser tanto internos a la propia universidad como han de aportar referencias nacionales e internacionales que, a modo de benchmarking, ayuden a la universidad a evaluar su política y esto sirve tanto para la universidad considerada individualmente como para los sistemas nacionales o regionales considerados en su conjunto. Es en este marco donde los rankings pueden ayudar más eficazmente a las universidades.

La formación dual, una apuesta clara por la empleabilidad

Marc de Semir

10.

FP DUAL

Una apuesta clara por la empleabilidad

Aprender trabajando, tal y como ya lo hacían los aprendices ya en el siglo XII, sigue siendo una metodología vigente y de éxito, sea cual sea el sector en el que nos centremos. Sin embargo, algunos **modelos educativos y de formación** dejan de lado la simultaneidad del estudio académico con la formación más práctica, que ha demostrado ser una herramienta muy útil para una mejor y más rápida integración al mundo laboral. En paralelo, desgraciadamente la **crisis económica en España** ha tenido una incidencia en el empleo mucho mayor que en otros países europeos, con una tasa de desempleo juvenil cercana al 37% que supera con creces la media europea. La trascendencia de estos datos ha dotado de sentido el desarrollar instrumentos e iniciativas que contribuyan a facilitar el acceso de los jóvenes al **mercado laboral** como la Formación Profesional Dual.

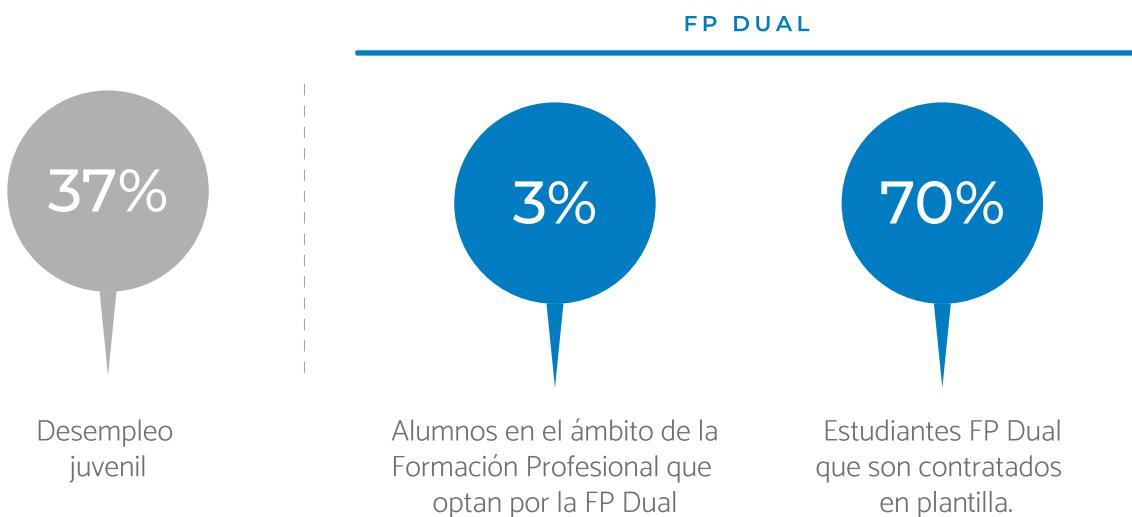


Gráfico 11: FP Dual

En este ámbito de la Formación Profesional, en España sólo alrededor de un 3% de los alumnos opta por la Formación Profesional Dual (FP Dual). Es un sistema formativo con actividades mixtas en empresa y centro, que fue desarrollado en nuestro país a partir del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la FP Dual. Este Real Decreto define la FP Dual como el “conjunto de acciones de iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y las empresas.” En este corto periodo, el éxito de la iniciativa se demuestra fácilmente con las elevadas cifras de inserción en el mercado laboral tras el periodo de formación: un 70% de los estudiantes que realizan este programa se incorporan de forma directa a las plantillas de las empresas en las que han realizado sus aprendizajes contra un 50% para los alumnos que cursan la FP tradicional.

En muchos países del centro de Europa, este sistema tiene una elevada implantación y cuenta con una gran tradición. En el caso de Alemania, donde el sistema de la FP Dual está fuertemente arraigado, alrededor de un

60% de los alumnos de Formación Profesional opta por elegir esta modalidad. La experiencia en el país germánico nos demuestra que no únicamente se trata de una apuesta altamente beneficiosa para los estudiantes y futuros empleados, sino que, además, se convierte en una gran oportunidad para las empresas que apuestan por esta formación, puesto que mejoran su capacidad para atraer y retener talento, y ganan en competitividad y rentabilidad frente a otras empresas de su mismo sector.

¿Pero cuál es la ventaja del sistema de FP Dual frente a un plan tradicional de prácticas?

La principal es el grado de implicación de la empresa y de los aprendices en la formación y desarrollo de los mismos. Las compañías que se suman a la Dual, en constante coordinación con los centros formativos, pasan a formar parte del programa educativo impartiendo contenidos con valor curricular, adaptados a las necesidades de estudiantes y empresas. La experiencia en Alemania y en otros países centroeuropeos deja claro que tanto empresa como alumno se involucran y motivan más y mejor, y el resultado de la formación y del beneficio para todos, por lo tanto, acaba siendo muy superior.

Es necesario destacar que una de las claves para una Formación Profesional Dual de calidad es el **papel que desarrollan, y desarrollarán** aún más en el futuro, las asociaciones empresariales, que trabajan de forma coordinada con las compañías implicadas y los centros educativos, con la colaboración de las instituciones públicas. Uno de los mayores retos de la formación dual pasa por involucrar no únicamente a grandes empresas, sino también a las pymes españolas, que representan la parte más relevante del tejido empresarial de nuestro país. Precisamente, el sistema tiene en cuenta la cooperación entre compañías, que pueden intercambiar y replicar programas que ya funcionan en empresas similares dentro y fuera de España.

La FP Dual va más allá de los planes de prácticas tradicionales ya que, por un lado, las empresas imparten contenido formativo con valor curricular y, por otro lado, pueden adaptar. Se trata de modalidad de Formación Profesional en la que el centro educativo y empresa se corresponsabilizan de la formación del aprendiz. La formación se realiza en régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa, en la que el aprendiz también practica lo aprendido mediante el trabajo. Supone un acercamiento entre el mundo laboral y el formativo, que propicia una mejora del conocimiento mutuo y, en consecuencia, facilita una mejora en la cualificación de los aprendices y en su empleabilidad.

¿Cómo se reparten los contenidos formativos?

De acuerdo con el marco normativo establecido para cada título y con la regulación específica de cada Comunidad Autónoma, el centro educativo y la empresa deben acordar los contenidos a impartir por cada una de las partes. En general, el centro educativo impartirá los contenidos de carácter más teórico y la empresa abordará especialmente aquellos contenidos más vinculados a la formación práctica. La organización y programación de contenidos a impartir por el centro y por la empresa quedará recogida en el convenio suscrito entre ambas partes.

La duración habitual de un ciclo de FP Dual es de 2.000 horas, a repartir en dos cursos, aunque la regulación permite que sea de hasta tres. La estancia en la empresa deberá ser de un mínimo del 33% de las horas de formación establecidas en el título. Este porcentaje podrá ampliarse en función de las características de cada módulo profesional y de la empresa participante. Existen distintas posibilidades dependiendo de las regulaciones específicas de las diferentes Comunidades Autónomas.

Para participar en la modalidad de FP Dual, los alumnos han de matricularse en un centro que ofrezca el ciclo de FP deseado en modalidad Dual. Una vez matriculados, la selección de los alumnos de FP Dual suele realizarse de manera conjunta entre las empresas y los centros educativos. Para el desarrollo de un proyecto de FP Dual de calidad es clave la participación de la empresa en el proceso de selección de los aprendices. La empresa confirmará la aceptación del aprendiz mediante la firma de un contrato laboral o acuerdo de beca. En algunas Comunidades Autónomas existe la posibilidad de que la empresa abone a los aprendices una beca, en cuyo caso la empresa deberá gestionar el alta como becario en la Seguridad Social de cada uno de los aprendices, durante el periodo en el que estén en la empresa. En el caso de que haya una vinculación con contrato, si se trata de un contrato de formación y aprendizaje, la retribución no puede ser inferior al salario mínimo interprofesional. En el uso de otros tipos de contratos, la retribución será la establecida en los convenios colectivos. Ambas modalidades disfrutan legalmente de bonificaciones a las cotizaciones de la Seguridad Social.



El papel de los tutores de empresa

La figura del tutor en la empresa es fundamental en los proyectos de Formación Profesional Dual, ya que es corresponsable del proceso de aprendizaje y del seguimiento de la evolución de los aprendices en la empresa. En este sentido, la empresa deberá asignar a cada aprendiz un tutor, que actuará a su vez de nexo con los tutores de los centros educativos. Ambos profesionales evaluarán conjuntamente al aprendiz y participarán en los procesos de certificación del aprendizaje.

Las principales **funciones del tutor de empresa** son, entre otras:

- Asegurar un proceso de aprendizaje de calidad en el centro de trabajo.
- Implicar a los aprendices en el proceso productivo de la empresa.
- Acompañar y orientar a los aprendices durante su estancia en la empresa.
- Asegurar la coordinación con los centros educativos.
- Valorar el progreso de los aprendices, contribuyendo así a la evaluación final de los mismos.

Para que el tutor en la empresa pueda realizar adecuadamente su función debe haber recibido una formación específica, tener una trayectoria sólida en la empresa y contar con el tiempo necesario para ello.

Como reflexión final, las **Administraciones Públicas**, como reguladoras del sistema, juegan un papel fundamental. En este sentido, es importante que exista una apuesta firme y contundente por políticas educativas en constante evolución y adaptadas a las necesidades productivas de un país, que potencien y aumenten el prestigio de una formación de calidad, para dar respuesta a las demandas del mercado laboral, contribuyendo a su vez, a bajar las tasas de desempleo juvenil.

Una de las principales claves para que la Formación Profesional Dual sea eficiente está en la implicación de las empresas. Necesitamos involucrarlas más y mejor para conseguir superar el 3% que representa hoy la FP Dual en nuestro país.

Oportunidades para la empresa

- Implica a la empresa en la formación de sus futuros profesionales, participando en el desarrollo de los programas de formación y **facilitando los procesos de integración en la empresa.**
- Ayuda a la planificación de los recursos humanos a medio y largo plazo y, por lo tanto, a una mejor estrategia de reposición de trabajadores.
- Facilita los procesos de selección, incorporación y adaptación de nuevos empleados a su puesto de trabajo y a la propia organización, reduciendo los costes de reclutamiento.
- La empresa consigue un mayor compromiso e implicación por parte de sus futuros empleados.

Oportunidades para el aprendiz

- Experimenta en un **contexto de trabajo real**, obteniendo experiencia y competencias profesionales transversales.
- Recibe una formación orientada a la realidad de su sector profesional.
- Recibe una remuneración durante su estancia en la empresa y tiene mejores perspectivas de ser contratado por la empresa al finalizar la FP Dual.
- Mejora su empleabilidad al haber adquirido una experiencia laboral más sólida que en la modalidad tradicional de FP.
- Aumenta la motivación del aprendiz a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Oportunidades para el centro educativo

- Permite al centro la participación en un modelo de FP más vinculado con las empresas, que fomenta el aprendizaje activo de sus alumnos.
- Contribuye a **atraer talento** hacia la Formación Profesional.
- Aumenta la experiencia y el contacto de los docentes con el sistema productivo, facilitando el reciclaje y actualización de sus competencias.
- Aporta valor para el desarrollo de acciones de orientación profesional en el centro educativo.



La formación dual universitaria en postgrado

Jon Altuna

11.

LA FORMACIÓN DUAL

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha contribuido significativamente a la mejora de la relación entre las universidades y las empresas y organizaciones, mediante una **orientación más práctica de los estudios universitarios** y un mayor **acercamiento por ambas partes** para encontrar áreas de interés común.

La formación de postgrado y formación permanente constituye un claro ejemplo de la colaboración entre universidad y empresas y organizaciones. Los estudiantes de este tipo de formación son por lo general profesionales en activo con una importante trayectoria profesional, pero cada vez son más los estudiantes recién titulados que optan por este tipo de formación. Este espacio formativo se caracteriza por su alto nivel de **especialización profesional e incorpora** en su desarrollo **herramientas y competencias** muy prácticas para su rápida aplicabilidad en entornos profesionales.

La formación dual irrumpie en el ámbito de la formación profesional y los estudios universitarios como una modalidad de aprendizaje que combina la **formación teórica** con la toma de **contacto con la realidad laboral**. En el modelo de formación dual, la distancia entre la enseñanza clásica y la realidad desaparece, y, como resultado, se forman graduados altamente capacitados para el mundo laboral.

“El carácter profesionalizante de la formación de postgrado convierte a este espacio formativo especialmente propicio para el desarrollo de la formación dual, donde se desarrollan competencias tanto específicas como genéricas y hay una actualización constante de los conocimientos. ”

El reconocimiento de la formación dual universitaria

En España, la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introducida con la Ley Orgánica 4/2007, de Universidades, y desarrollada por el Real Decreto 1393/2007 contempla un marco normativo para la formación práctica en los estudios universitarios mediante el desarrollo de **prácticas académicas externas y proyectos/trabajos fin de carrera**. En cambio, no contempla la formación dual universitaria, tal y como existe en países como Alemania o Francia, o en la formación profesional dual regulada en España mediante el Real Decreto 1529/2012 y el Decreto 83/2015 en el caso del País Vasco.

El País Vasco es conocido por la implementación exitosa del modelo dual a nivel de formación profesional y por su estrecha relación con la industria y las empresas. En esta línea, el Gobierno Vasco, en colaboración con las universidades, las empresas y la Confederación Empresarial Vasca - Confebask) aprobó la I. Estrategia Universidad Vasca-Empresa 2022 en la que se incluye el reconocimiento de titulaciones duales de grado y máster mediante un sello o mención para las titulaciones que cumplan con los requisitos establecidos en el protocolo de evaluación de la formación dual universitaria de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq). Los criterios para el reconocimiento de la formación dual consideran aspectos tales como el número de créditos mínimo de la modalidad dual dentro del programa de estudios, el vínculo existente entre la universidad y la empresa que justifique una colaboración efectiva en el diseño y desarrollo del programa formativo, así como un seguimiento adecuado al estudiante.

La definición conjunta del programa formativo del estudiante, el reconocimiento del aprendizaje no-formal y la integración en el currículum son los elementos centrales del desarrollo del modelo dual. El diseño de los programas formativos de postgrado se caracteriza por ser más flexible y más rápido en su implementación que otros programas formativos universitarios. Precisamente, el reconocimiento del aprendizaje no-formal se da de forma muy natural en el ámbito de los postgrados y la formación permanente, siendo necesario generar un marco de mutua confianza entre los docentes de la universidad y el personal de la empresa para su desarrollo.

Los marcos de cualificación establecidos a nivel europeo (QF-EHEA y EQF) y español (MECES y MECU) suponen un paso importante de cara al reconocimiento del aprendizaje formal y no-formal en educación superior, y por ende, para el desarrollo de la formación dual universitaria. Se convierten en **instrumentos que incrementan la consistencia** de las cualificaciones, clarifican los itinerarios educativos y formativos, otorgan mayor transparencia para individuos, empleadores y administraciones y constituyen una base para la cooperación internacional.

“ Desde la perspectiva del estudiante, la formación dual contribuye a dar cobertura económica de su formación académica y proyecta una visión real del trabajo y su futura profesión. Los datos de empleabilidad corroboran que la formación dual mejora su empleabilidad gracias a la adquisición y desarrollo de competencias profesionales/transversales. ”

El reconocimiento de la formación dual universitaria

En el caso del postgrado se pueden llevar a cabo experiencias de formación dual tanto en másteres dirigidos a profesionales en activos como a recién titulados o egresados.

Los programas se diseñan conjuntamente con las empresas que participan en el programa dual, y las propias empresas que han diseñado el máster también participan en la impartición del programa en la universidad.

Organizativamente, los participantes en la formación dual pueden alternar media jornada en empresa y media jornada en la universidad; este modelo exige cercanía entre el centro y la empresa. Si no se puede garantizar la cercanía entre el centro educativo y el lugar de trabajo a la totalidad de los estudiantes, se pueden desarrollar modelos en los que se alternen períodos de días intensivos en la universidad y días en la empresa.

Desde la perspectiva del estudiante, la formación dual contribuye a dar cobertura económica de su formación académica y **proyecta una visión real del trabajo y su futura profesión**. Los datos de empleabilidad corroboran que la formación dual mejora su empleabilidad gracias a la **adquisición y desarrollo de competencias profesionales/transversales** (**en el caso de MU, entre el 83% y el 80% de los estudiantes de los másteres han continuado trabajando en la empresa donde han desarrollado la formación dual**).

Además de facilitar la empleabilidad a estudiantes jóvenes, que no disponen de experiencia profesional previa, los postgrados duales aportan un elemento muy interesante relacionado con la **re-cualificación de profesionales**. Se evidencia que los postgrados duales son también muy atractivos para personas que desean un cambio profesional.

Desde el punto de vista de la empresa, la formación dual se concibe cada vez más dentro de la **estrategia de desarrollo de talento** de los futuros profesionales. La formación dual acorta el gap entre las necesidades de las empresas y la formación impartida en la universidad, acercándola al sector profesional y la cultura de la empresa de la mano de una formación a medida y una especialización temprana.



Consideraciones finales

La formación dual en postgrado, a diferencia de la formación dual en grado o en máster universitario, se caracteriza por una **mayor especialización** y un mayor peso de las **competencias más específicas** (técnicas) en el programa formativo dual que el participante desarrolla en la empresa.

Las funciones que desempeñan los participantes en los postgrados duales en el lugar de trabajo están ligadas a la profesión, lo que diferencia la formación dual de postgrado del carácter más académico o de orientación a la investigación asociada a los másteres oficiales.

La calidad de la formación dual y la formación de los tutores académicos y de empresa son dos de los grandes retos que se plantean. Asimismo, el éxito de la extensión de la formación dual en todos los ámbitos de la formación universitaria (titulaciones oficiales y propias) requiere del desarrollo de un **marco normativo de la formación dual universitaria**, tanto desde el ámbito educativo como desde el ámbito socio-laboral, mediante un diálogo entre las universidades, autoridades educativas y laborales, agentes sociales y empresariales, tanto en el sector privado como el público.

Retos y líneas de futuro del postgrado en el ámbito internacional

Guy Haug

12.

RETOS Y LÍNEAS DE FUTURO DEL POSTGRADO

Los tres apartados de este artículo abarcan: un análisis de los cambios en el contexto socio-económico e internacional que afectan al postgrado; una revisión de los principales retos de la formación a lo largo de la vida en el ámbito europeo; y una propuesta de líneas de futuro para el postgrado en las universidades.



I. CAMBIOS EN EL CONTEXTO SOCIO - ECONÓMICO E INTERNACIONAL

Cambios en el mercado laboral

Que se caracteriza por:

- La fuerte competición entre empresas y naciones a nivel mundial.
- Mayores tasas de desempleo, sub-empleo y pobreza (se estima que en la Unión Europea hay que rescatar **20 millones de personas** de la pobreza y la exclusión social).
- El crecimiento de las desigualdades regionales y las exclusiones sociales, entre y dentro de las naciones.
- Un mercado laboral que cambia rápido, y que demanda nuevas competencias para nuevos empleos que aún no están claramente definidos. A la vez se esboza un mercado laboral mundial para personas con reconocidos talentos en ciertas áreas.
- La necesidad de fomentar la empleabilidad, el emprendimiento y la capacidad innovadora, tanto en jóvenes como en adultos.

Cambios demográficos en la educación y formación

Tales como:

- La masificación de la educación terciaria que, a pesar de la tecnología educativa, no ha ido acompañada de cambios suficientes en la docencia y el aprendizaje.
- La extensión de la duración de los estudios, debida a factores tales como la saturación del mercado laboral para egresados de los estudios de grado. A la vez que más diversidad de adultos necesitan formación continua (personas con empleo, desempleadas, en transición o infra-empleadas; incluidos también los jóvenes egresados universitarios).
- La disminución del número de jóvenes, el envejecimiento de la población y la extensión de la duración de la vida laboral.
- La búsqueda de un nuevo equilibrio entre la **educación inicial y formación a lo largo de la vida**, que conllevará también cambios en la estructura y el contenido de los programas, la didáctica y los itinerarios formativos.

Impacto de la revolución digital en el aprendizaje

Que se sigue cuestionando la educación y la formación tradicionales en todas sus dimensiones.

- No se trata solamente del cambio rápido y permanente en las tecnologías educativas, que permite prácticamente a todas las personas acceder a la información de manera inmediata, directa, sin filtro ni moderador, y a un precio muy bajo.
- Otro cambio aún más impactante se produce en las expectativas y los comportamientos en el aprendizaje: las personas tienden a mostrarse cada vez más selectivas, impacientes y utilitaristas.
- Se nota un retraso generalizado en el uso adecuado de las tecnologías digitales en la educación superior, que supone transformaciones en la didáctica y plantea mayores retos para docentes. Para los docentes el rol evolucionará cada vez más hacia tutelar, motivar, guiar y evaluar, incluso fuera del aula.
- Plantea también nuevas demandas a las instituciones de educación superior que, en general, están bastante mal preparadas para ofrecer **value for money** en un mercado abierto y competitivo, es decir para ofrecer lo que las personas quieran cursar, en el modo que prefieran y a un precio (en tiempo y dinero) competitivo con otras ofertas.

Un clima profundamente nuevo en el campo internacional/mundial

Que está marcado por una creciente incertidumbre y fortalecimiento de la competitividad en todos los ámbitos.

- Disminuye el espíritu cooperativo tradicional en la educación superior pública por el impacto de los nuevos nacionalismos, populismos y separatismos. Una nueva forma de miedo y a menudo de “odio” a lo extranjero, como se puede notar en las repetidas “crisis” de los nuevos flujos de migración y los potentes ataques a los órganos internacionales plurinacionales (ONU, NAFTA, UE, OMC).
- Por lo contrario, crece la competitividad que, con los rankings internacionales y nacionales, afecta incluso a las universidades más locales. Para las universidades de referencia internacional su reputación se juega sobre todo en la investigación/publicación, y mucho menos (en algunos casos casi en absoluto) en la docencia. El apoyo al desarrollo regional, o la inclusión de personas menos favorecidas, mueve también otras universidades.
- Todo esto tiene como consecuencia que la competición universitaria por recursos externos, investigadores, docentes y estudiantes (sobre todo al nivel del postgrado) se apoye cada vez más en **métodos comerciales, en el marketing, la comunicación, el reclutamiento**. La gran mayoría de universidades europeas (continentales) están (muy) mal preparadas para enfrentarse con sus homólogos de otras regiones.
- Otro cambio de gran importancia, pero que en muchas universidades ni se ha detectado, afecta a las razones fundamentales que subyacen a la internacionalización y su finalidad: su nueva razón de ser -y su justificación- es la necesidad de que todos los egresados (no sólo la minoría de estudiantes/aprendices móviles) adquieran competencias internacionales. Por ello, la prioridad gira desde la movilidad hacia la ‘internacionalización ‘en casa’, o ‘para todos’, a la vez que aumenta en muchas universidades la búsqueda de visibilidad y reconocimiento internacional, ya no principalmente a nivel “regional” (es decir europeo), sino en el ámbito mundial/ global.



Restricciones en fondos públicos para universidades y estudiantes

Por lo menos en un gran número de países, las políticas de apoyo a la educación superior y a la investigación han sido enormemente divergentes en Europa y el mundo en la última década (la de la “crisis”), no obstante, con una tendencia compartida: las universidades deberán encontrar más fuentes de ingresos propios, y el postgrado suele verse como una de estas fuentes. Sin embargo, las becas para estudiantes y doctorandos y el acceso y apoyo a los adultos en formación continua quedan generalmente insuficientes (no solamente en España). Detrás del debate sobre la financiación de las universidades y los estudiantes/participantes, hay otro que pide a las instituciones de educación superior que demuestren su contribución al crecimiento y al bienestar, y resultados en la búsqueda de nuevos **equilibrios entre autonomía y rendición de cuentas**.

Para concluir este panorama de los cambios que nos afectan, hay que destacar que la formación continua y el postgrado en general serán cada vez más:

- Una de las claves de empleo y competitividad de las naciones en el ámbito mundial.
- Un factor determinante del futuro de las distintas instituciones de educación superior en su ámbito nacional.

II. RETOS AMPLIAMENTE CONOCIDOS A NIVEL INTERNACIONAL

Esta parte pretende demostrar que ya no es necesario gastar más tiempo en el diagnóstico de lo que está en juego a nivel económico, social y educacional ya que está ampliamente conocido y reconocido, tanto por los gobiernos en el marco de la Unión Europea como por las universidades.

Gobiernos: una prioridad económica y social compartida en la Unión Europea

La formación a lo largo de la vida como herramienta de fomento del empleo y del crecimiento ya era una prioridad en la “Estrategia de Lisboa” (2000-2010) para la Innovación (I+D+i) y la Educación/Formación (*Education & Training 2010*). Tuvo continuidad y se profundizó después con la “Estrategia Europa 2020”, que pretende crear las condiciones para un crecimiento más sostenible e inclusivo, apoyándose en entidades como el CEDEFOP y la Fundación Europea para la Formación (ETF).

- Se han creado o mejorado algunas herramientas europeas claves, como el Europass, **los créditos ECTS y ECVET**, una serie de indicadores europeos para el aprendizaje a lo largo de la vida (*LifeLong Learning - LLL*) y el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF). El EQF está enfocado a la adquisición de competencias (no solamente conocimientos) en distintos niveles de cualificación (no es una escala de titulaciones oficiales); enfatiza la necesidad de fomentar el nivel de cualificación de la población, siempre abriendo caminos hacia los niveles superiores, a menudo con base al Reconocimiento de los Aprendizajes Previos (RAP), independientemente de cual fuera el lugar donde se adquirieron.
- Al nivel de la educación terciaria, el Proceso de Bolonia y la Agenda de la Unión Europea para la Modernización de las Universidades han contribuido a orientar los sistemas educativos hacia la adquisición de competencias –independientemente de cual fuera el modo, el lugar y el momento de aprendizaje-, en la renovación curricular y metodológica y en el acceso a la educación/formación y al trabajo en toda la Unión Europea, con base a una estructura semejante de las cualificaciones en todos los países.

- No obstante, falta mucho para que estos objetivos se cumplan. La revisión de la situación en la Unión Europea en 2017 nos lleva a las siguientes conclusiones:
 - El objetivo de tener el 75% de las personas entre 20-64 años ocupadas **no se cumplirá antes del 2025**; faltan 16 millones de personas en empleo, lo que significa que es preciso **integrar más mujeres, personas de la tercera edad y adultos inactivos** (incluso migrantes, graduados, jubilados).
 - Se amplían los grupos que necesitan formación, incluso para la transición alargada y compleja desde la educación superior al empleo.
 - La transformación de los sistemas educativos hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (*LifeLong Learning – LLL*), es muy lenta en la mayoría de los Estados Miembros.
 - En el mercado laboral se piden competencias que cambian muy rápido y no se generan en el sistema educativo-formativo.
 - Hay mucho retraso en la adaptación de la educación y la formación a las nuevas maneras de aprender en la era digital.
- Por ello, al nivel de la Unión Europea y sus Estados Miembros, las políticas para el empleo y la inclusión basadas en la formación permanente se ven como más imprescindibles que nunca antes.



Universidades: Carta de las universidades europeas para el LifeLong Learning - LLL (EUA)

Esta “Carta” (*Charter*) fue adoptada ya en el año 2008 por la Asociación Europea de Universidades (EUA), con el apoyo de otras redes universitarias. Está basada en la hipótesis de un compromiso mutuo entre universidades y gobiernos, aunque no siempre se cumplan tales compromisos. Entre las condiciones que deben crear los gobiernos destacan: un marco normativo más favorable, mejores servicios de orientación, una evaluación externa adecuada, más incentivos y recursos. Para las universidades también se plantean unos **nuevos retos** (y nuevas oportunidades):

- Integrar la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida (*LifeLong Learning – LLL*) en su misión, estrategia, contrato-marco, actividades y estructuras, en especial en su Sistema Interno de Garantía de Calidad.
- Integrar a nuevas categorías de ‘estudiantes’ más adultos, más diferenciados y a menudo menos preparados.
- Poner en marcha un sistema de Reconocimiento de Aprendizajes Previos que esté en las manos de profesionales (no de cada docente o instructor) y que sea “justo”: ni demasiado laxo, ni demasiado duro, enfocado en la voluntad y capacidad de las personas de formarse (no solamente en su itinerario anterior).
- Diversificar los itinerarios formativos, con varios puntos de acceso y salida en los programas de estudios.
- Tener una actitud proactiva para la detección de nuevas necesidades formativas, para poder conformar una oferta de cursos “a lo largo de la vida”, adaptada a las necesidades sociales, económicas y culturales de mañana (no de anteayer).
- Ofertar certificados de postgrado en línea con el EQF: el nivel que corresponde al postgrado es principalmente el nivel 7; es importante señalar que corresponde a cualificaciones evidenciadas por un título oficial de máster, pero también por “certificados” o “diplomas” de postgrado de varios tipos que no son títulos académicos.

Universidades: EUCEN

Algunas de las universidades más avanzadas y/o más interesadas en el *LifeLong Learning* han conformado la Red de Universidades Europeas por la Educación permanente (EUCEN).

- La red difunde posturas fundamentales y novedosas, como las siguientes: la formación permanente **no es solamente desarrollo profesional**; pasar del “*LifeLong Learning* universitario” a “universidades del *LifeLong Learning*” implica un **repositionamiento de las universidades y un cambio de “mercado”**; se necesitan estrategias integradas, con nuevos programas enfocados a los Resultados del Aprendizaje (**Learning Outcomes - LO**), una colaboración mucho más estrecha con el mercado laboral, nuevas vías de aprendizaje, una atención específica a la orientación, la tutoría, el Reconocimiento de Aprendizajes Previos, y el desarrollo de competencias internacionales.
- No obstante, la propia EUCEN observa que no son muchas las universidades que entienden el reto, se han comprometido, tienen visión de la necesidad y ven la implementación de la Carta de la EUA como una prioridad; que hay pocas estrategias de *LifeLong Learning* integradas, en línea con dicha Carta; que quedamos lejos de la flexibilidad que se necesita en la oferta de oportunidades de aprender, en las estructuras universitarias y en los servicios de apoyo imprescindibles.



III. CAMINOS DE FUTURO PARA LAS UNIVERSIDADES EN EL POSTGRADO

Lecciones aprendidas en el ámbito internacional: concretamente las experiencias internacionales apoyan:

- El enfoque principal, aunque no exclusivo, en competencias laborales, lo que implica que la interacción permanente con el mercado laboral a nivel regional es imprescindible.
- Una gran diversidad en los programas, con o sin créditos (que fuesen créditos ECVET o ECTS) y título oficial; pero siempre con un certificado detallado de lo que se ha cursado.
- La adaptación de contenidos y metodología (tutoría, cursos/módulos online, etc.) como condición *sine qua non* de eficacia.
- La adaptación proactiva de las vías de acceso.
- La formación profesional e internacional de los docentes/instructores y del personal de administración y servicios (PAS).
- Un servicio eficaz de orientación previa y de tutoría, con personal profesional.
- Un sistema de Reconocimiento de Aprendizajes Previos con dimensión profesional, que no quede en una herramienta marginal, sino que se convierta en una pieza central de la política del postgrado y la formación permanente a lo largo de la vida.
- El considerar la formación continua en la evaluación de la contribución social/económica de las universidades (en el ámbito regional o transfronterizo).

- El desarrollo de un sólido sistema de contabilidad de costes y de un potente departamento de marketing y de venta en mercados competitivos, como condiciones previas a cualquier desarrollo exitoso.
- El uso sistemático de referencias internacionales para guiar las transformaciones que se necesitan en las instituciones de educación superior en ámbitos tan diversos como: la adaptación de los cursos ‘normales’; la estructura de la entidad que gestiona el postgrado y la formación continua (en cuanto a su perímetro, su carácter interno o externo, y sus aliados externos); el desarrollo de una política de calidad adaptada al *LifeLong Learning* (calidad de la oferta, de la política de formación continua, de los resultados, de los servicios, de la internacionalización, etc.); las “buenas prácticas” y la participación en redes (como RUEPEP, EUCEN, RECLA, redes temáticas en campos profesionales específicos, etc.).

Los caminos de futuro para las universidades en el campo del postgrado siempre pasan por unos ejes claves, en especial:

- El diseño de Itinerarios de aprendizaje más relevantes, flexibles, diversos, personalizados, basados en un buen conocimiento del mercado laboral, de forma que se puedan fijar los objetivos del aprendizaje de acuerdo con la futura demanda laboral (no la de ayer), en pasarelas eficientes entre educación universitaria oficial y a lo largo de la vida, y en un buen sistema de Reconocimiento de Aprendizajes Previos.
- Un enfoque basado en la calidad “global”, que abarque no solo la calidad “académica”, sino también la relevancia de lo aprendido en la sociedad y la economía (empleo, innovación, desarrollo regional) y la eficiencia (o el “rendimiento”) del proceso de docencia-aprendizaje.
- La atención centrada en la persona, más allá de sus resultados en los exámenes; esto permite a las universidades “cuidar” a sus estudiantes, apoyándoles en la transición desde su nivel y tipo de cualificación actual y llevándoles al cumplimiento exitoso de su proyecto de formación.
- La acreditación o certificación externa. **El postgrado no oficial (propio) se debería certificar/acreditar externamente, pero no de la misma manera que los programas más estrictamente académicos.** Por la agilidad y flexibilidad que se necesita en la formación a lo largo de la vida, y concretamente en la oferta de formación continua, no es posible la acreditación de cada programa; lo importante es certificar que la universidad tiene una “entidad” con capacidad de identificar de antemano las necesidades de formación en el mercado laboral, ofrecer programas a la medida y módulos formativos de calidad, de diseñar y mantener un sistema de Reconocimiento de Aprendizajes Previos estructurado y “justo”, y de otorgar certificados en línea con el EQF y “creíbles” a nivel nacional e internacional.
- La internacionalización de las actividades de formación permanente a lo largo de la vida es tan importante como las los cursos “tradicionales”. La competencia internacional entre universidades es máxima en el postgrado y abarca también a todas las actividades de formación permanente, aunque con aspectos específicos: uso de cursos MOC ofertados por entidades extranjeras, reconocimiento de competencias adquiridas en el extranjero, credibilidad internacional de los certificados que se otorguen, alianzas con centros universitarios y empresas extranjeras, oportunidades de formación para los docentes e instructores, etc.





Hay espacio para que ciertas Instituciones de Educación Superior puedan diferenciarse en base a su excelencia en el postgrado.

Si bien la Formación Continua o Permanente a lo largo de la vida no se toma en cuenta en los rankings internacionales, en varios países se puede observar la **emergencia de “polos de excelencia”** en estas actividades o en ciertos aspectos de ellas, por ejemplo, el reclutamiento de estudiantes/participantes, el sistema de Reconocimiento de Actividades Previas, la internacionalización o la contribución al desarrollo regional, incluso en el marco de redes como *Smart Regions/Cities*. Tales universidades pueden transformarse en polos de innovación en la Formación Continua y, en este caso, pueden ser reconocidas a nivel regional o nacional y tener un impacto sistémico, como lo han demostrado, por ejemplo, la Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya (UCC), en Catalunya, o el CNAM y la Universidad de Lille en Francia.

En otras palabras, la **reorientación en tiempo** de las universidades hacia el aprendizaje a lo largo de la vida **no se justifica** solamente **por los beneficios** que puede traer en el campo del postgrado, sino por el impacto positivo que suele tener en el desarrollo institucional e internacional y la sostenibilidad de las Instituciones de Educación Superior.

Autores y colaboradores

Sobre los autores

Neus Pons

Directora-gerente de la Fundación BCN Formación Profesional.

Ha sido,

- Presidenta de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente), vicepresidenta de RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa); y coordinadora de ACECU (Asociación de Centros de Educación Continua Universitaria de Catalunya).
- Directora del Centro Internacional de Formación Continua de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC).
- Directora de la Escuela de Postgrado de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- Directora de Programación del Instituto de Educación Continua de la Universitat Pompeu Fabra (IDEC-UPF).
- Durante 2011, miembro del Grupo de Expertos en Formación Permanente del Ministerio de Educación de España.

Juan Ramón Velasco

Vicerrector de Estrategia y Planificación de la Universidad de Alcalá (UAH).

Presidente de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente).

Ha sido,

- Vicerrector de Postgrado y Educación Permanente de la UAH.
- Representante de la UAH en la Comisión Ejecutiva de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).
- Inspector adjunto de la Inspección de Servicios de la UAH.
- Subdirector de la Escuela Politécnica Superior de la UAH.

Maria Cristina Sanz

Directora de la Agencia de Postgrado de la Universitat de Barcelona (UB).

Vicepresidenta de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente).

Coordinadora de ACECU (Asociación de Centros de Educación Continua Universitaria de Catalunya).

Directora regional de AUIP (Asociación Universitària Iberoamericana de Postgrado).

Ha sido,

- Vicepresidenta de RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa).
- Ha coordinado 6 proyectos subvencionados sobre Formación Continua. Durante 2011, miembro del Grupo de Expertos en Formación Permanente del Ministerio de Educación de España de Postgrado (AUIP).

Juan Carlos Rodríguez

Director de la Unidad de Desarrollo de Postgrado de la Universidad Carlos III de Madrid.

Miembro del Steering Committee de EUCEN (European Universities Continuing Education Net). Treasurer.

Ha sido,

- Vicepresidente de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente).
- Director del Centro de Ampliación de Estudios de la Universidad Carlos III de Madrid.
- Director de Estudios den CEF (Centro de Estudios Financieros).
- Durante 2011, miembro del Grupo de Expertos en Formación Permanente del Ministerio de Educación de España.

Mónica López

Directora de la Escuela de Postgrado de CETYS Universidad (Méjico).

Presidenta del Instituto Internacional para las Competencias en Desarrollo Sostenible (España).

Ha sido,

- Secretaria General de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente) y vicepresidenta de RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa).
- Subdirectora del Centro de Formación Permanente de la Universidad Politécnica de Valencia (España).
- Durante 2011, miembro del Grupo de Expertos en Formación Permanente del Ministerio de Educación de España.

José Vicente Lacruz

Coordinador de Formación Específica y Jornadas del Centro de Formación Permanente de la UPV.

Profesor Asociado del Departamento de Estadística, Investigación Operativa y Calidad aplicadas.

Ha sido,

- Coordinador de proyectos de cooperación en “Cooperación y Desarrollo de América Latina, Fundación de la Comunidad Valenciana”.
- Coordinador de proyectos de cooperación en la “Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura”.
- Coordinador de proyectos del Centro de Formación Permanente de la UPV.

Lola Ferre

Catedrática de Estudios hebreos de la Universidad de Granada (UGR).

Ha sido,

- Directora General de Universidades de la Junta de Andalucía.
- Vicerrectora de Enseñanzas de Grado y Postgrado de la UGR y Directora de su Escuela Internacional de Postgrado.
- Presidenta de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente).
- Durante 2011, miembro del Grupo de Expertos en Formación Permanente del Ministerio de Educación de España.

Mireia Galí

Responsable de la Unidad de Proyectos Educativos Internacionales de la Oficina de Proyectos Internacionales de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Ha sido,

- Coordinadora del International Welcome Point de la UAB.
- Responsable de la Unidad de Convocatorias Internacionales de la Escuela de Postgrado de la UAB.
- Evaluadora de proyectos Erasmus+
- Miembro del Grupo de Expertos de Bolonia (BET) español.

Charo Romano

Coordinadora de programas y proyectos de la Gerencia de Servicios Generales - Ayuntamiento de Reus.

Ha sido,

- Jefa del área de programación y promoción de programas formativos de la Universitat Rovira Virgili (URV).
- Directora del Centro de Educación Permanente de la Fundación URV.
- Miembro del comité de dirección y tesorera de la red EUCEN (European university continuing education network).
- Miembro del comité ejecutivo de RECLA (Red de Educación Continua de América Latina y Europa), y de la junta directiva de RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente).

Martí Casadesús

Director de AQU Catalunya.

Secretario de INQAAHE (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education).

Ha sido,

- Vicerrector de Calidad Docente de la Universidad de Girona (UdG).
- Vicerrector de Planificación y Calidad de la UdG.
- Subdirector de la Escuela Politécnica Superior de la UdGterio de Educación de España.

Martí Parellada

Catedrático de la Universitat de Barcelona (UB).

Presidente del Instituto de Economía de Barcelona.

Director del Informe anual de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD), sobre la contribución de las universidades españolas al desarrollo,

Responsable del Ranking CYD y miembro del consejo de dirección del U-Multirank.

Ha sido,

- Vicerrector de la UB y director de su centro de formación continua.

Marc de Semir

Director de comunicación corporativa de la Fundación Bertelsmann y de la Alianza para la Formación Profesional Dual.

Ha sido,

- Responsable de comunicación del Instituto Europeo del Mediterráneo y de comunicación científica de la Fundación La Caixa.
- Director de comunicación corporativa y relaciones internacionales del grupo Hospital Clínic de Barcelona y del Instituto de Investigaciones Biomédicas August Pi i Sunyer.
- Director de Comunicación y Relaciones Institucionales de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya Postgrado y Educación Permanente).

Jon Altuna

Vicerrector Académico de Mondragon Unibertsitatea.

Miembro de la Junta Directiva del Foro Internacional de Innovación Universitaria (FIIU).

Miembro del Consejo de Administración del Grupo de Comunicación BERRIA.

Ha sido,

- Coordinador Académico de la Escuela Politécnica Superior de Mondragon Unibertsitatea.
- Secretario del Consejo Rector de Mondragon Goi Eskola Politeknikoa S.Coop.
- Miembro del Consejo Rector de Mondragon Unibertsitatea S.Coop.

Guy Haug

Experto universitario internacional: también tiene interés especial por la educación terciaria no universitaria, la formación profesional y continua a lo largo de la vida.

Asesor de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV).

Ha sido,

- Uno de los arquitectos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por su papel clave en el diseño y la puesta en marcha del programa Erasmus, del Proceso de Bolonia para la convergencia universitaria europea y de la agenda de la Unión Europea para la modernización y competitividad de la educación superior.
- Ha cooperado con las principales organizaciones internacionales (Comisión Europea, Parlamento Europeo, OCDE, Banco Mundial, UNESCO) y numerosos gobiernos, universidades, redes universitarias y agencias de calidad universitaria en Europa, Latinoamérica y Estados Unidos.

Agradecimientos

Desde la RUEPEP queremos dar las gracias a todos los autores y entidades colaboradoras que han participado en la creación de esta publicación referente sobre el postgrado universitario.

Asimismo, nos gustaría agradecer a **Neus Pons**, Directora Gerente de la Fundación BCN Formación Profesional, por la excelente coordinación de este proyecto, y hacer una mención especial a **Ramon Grau**, Director Gerente de la agrupación SIGMA AIE, por ayudarnos a impulsar la publicación y contribuir a hacerla posible.

English Version

En.

Presentation

Postgraduate studies and lifelong training constitute a fundamental part of the Spanish university system. It involves a varied offer which encompasses all areas of knowledge and is presented in different teaching methods. It is flexible and adapted to the needs of society, both to those people who want to opt for research, as well as those who are already in the labour market and want to update their knowledge and skills to keep up to date or improve their job position.

The potential of the postgraduate and lifelong training offer is immense. Universities must encourage this type of transfer of knowledge which doesn't always receive the attention it deserves, entering as it does, in all of its aspects, into the missions of the University.

In 2010, the then Ministry of Education published the report "Lifelong Learning and Spanish universities" which constituted the first step in harmonisation, in this field, of criteria and discussion about the need to recognise degrees in their own right and the outstanding quality since they have a great social recognition.

We hope that postgraduate studies and lifelong learning become consolidated in the place they deserve within university education and we will combine our efforts so that this training continues to reach the entire population, regardless of their social status or academic background.

José Manuel Pingarrón

Secretary General of Universities Ministry of Science, Innovation and Universities



PREFACE

WHAT DO WE UNDERSTAND FOR POSTGRADUATE STUDIES?

Neus Pons

In the year 2000, the European Commission defined Lifelong Learning as the ongoing learning process that people undertake throughout their lives. This process includes knowledge, competencies and skills and is displayed, widely, both in the professional and personal life. The "Europe 2020 Strategy" stresses Lifelong Training (LLL), as an employability tool and for more sustainable and inclusive economic growth. This idea covers the whole education system from childhood education to university, understood as an institution that should offer degrees as well as training programmes from the university of the 3rd age.

Demographic changes, with the decrease in the number of young people, the ageing population, and the prospect of a longer working life; contribute to the fact that universities are making a shift in their growth strategies towards postgraduate studies and lifelong learning. It is also at this educational level where it is easier to experiment, reinvent and capture more international students. Studying a Postgraduate course requires an investment of time and money. We should reflect, amongst other things, on what objectives we want to achieve, on the prestige and reputation of the institution we choose, and on its impact in the labour market. Nowadays, universities are not the only holders of knowledge. We have knowledge available on the internet, large companies who declare that they don't give a specific "value" to qualifications in their selection and recruitment processes. We are surrounded by campaigns in the media that treat universities as "everything", turning individual cases, as has been the case in the master's and university specific qualifications, into a "sensation" of disrepute, lack of supervision and commodification of a significant part of higher education.

In the university system, Postgraduate study is the name given to any of the activities undertaken after a Bachelor degree.

We often use the concepts of Postgraduate studies, Continuing or Permanent training and Lifelong Training indiscriminately. Strictly speaking, postgraduate training would be that which is available for people who have completed a degree course (Degree, Bachelor's degree...). Postgraduate studies form a part of Lifelong Learning.

The terminology can sometimes become confused because universities provide official postgraduate qualifications (master's and PhDs); and university specific qualifications (university specific master's, diplomas, specialisations, courses...). Some universities include university specific qualifications as a whole as Continuing or Permanent Training; others "separate" the longer ones from the shorter ones, referring to Postgraduate studies and Continuing or Permanent Training... The same management models chosen by each institution behave differently in the grouping of activities. Spanish universities are making a commitment to social challenges and economic changes of society and Lifelong Learning, as a transfer of knowledge, forming part of the third mission of the University and, in relation to the context, whether we can evaluate its more specific impacts enters its fourth mission.

RUEPEP (University Network of Postgraduate Studies and Lifelong Learning), has closely followed and accompanied this process of adaptation and change which, in an innovative way, boosts Spanish universities.

The network was created in the meeting of the 21st Conference of the EUCEN (European University Continuing Education Network) in a meeting of postgraduate and lifelong training managers from Spanish Universities. 32 universities took part and the discussion revealed the diversity in management styles, strategies and types of offer with which universities have organised their postgraduate training and lifelong learning. A wide range of issues, concerns and relevant experiences also emerged for everyone that, because of their specificity, hadn't been found a space for in other university forums. In November 2001 the first meeting of the network took place, which

now has almost 60 member universities and 25 collaborating partners.

SIGMA AIE has been one of the first collaborative partners of RUEPEP. Its foundational objective is to foster the development and improvement of results of higher education institutions through the development, implementation and use of IT in procedures related to university management.

Fruit of a joint reflection about the difficulty arising from understanding the specific framework of the higher education system of postgraduate studies in Spain, RUEPEP and SIGMA have agreed to boost this publication to help, educationally, to clarify the basic concepts about postgraduate studies and lifelong learning both for the parties who are directly involved as well as society in general.

Marketing, social networks... form part of the student recruitment strategy at a national and international level. The proposal made from the two different issues in the publication, aims to help to extract knowledge from the large amount of information that reaches us both from universities as well as from other non-university institutions that also provide training.

As well as clarifying the most basic concepts, knowing the styles of managing postgraduate studies and its implications, understanding the typology of the international programmes; we address other relevant aspects such as the quality improvement processes, rankings and the importance of international networks.

The intention of RUEPEP and SIGMA is that the publication is also "lifelong" and is updated. Under this proposal, we have introduced aspects that already impact on postgraduate studies and lifelong learning at present. The duality (part of the training process carried out in businesses and organizations), and Higher Level Vocational Training, open new ways of working together with between University and Vocational Training. And, just as he has supported RUEPEP throughout the years, Guy Huag closes the publication analysing the changes in the international socio economic context that affect postgraduate studies and lifelong learning and that present us with new challenges.

01.

THE BOLOGNA PROCESS AND THE HIGHER EDUCATION AREA

Juan Ramon Velasco

In 1998, France, Germany, Italy and the United Kingdom signed the Sorbonne Declaration calling on the creation of the European Higher Education Area. A year later, 29 European states signed the Bologna Declaration that forms the basis of its development and began what we know in Spain as the "Bologna Process". The objectives of this declaration are:

- The adoption of a system with easily readable and comparable degrees, through the European Diploma Supplement.
- The adoption of a system based, essentially, on two main stages: Bachelor and Postgraduate studies.
- The establishment of a credits system, such as the ECTS¹ system (European Credits Transfer System).
- The promotion of European mobility, removing obstacles to the mobility of students, teachers and administrative and service staff.
- The promotion of European cooperation in quality assurance systems.
- The promotion of the European dimension in higher education.

Each country was responsible for implementing this declaration in a structure of higher education, taking into account their previous starting point. In some countries the structure of the stages (Bachelor degree and Master degree) was already perfectly developed, typically Bachelor degrees lasting three years and Master's lasting two. In the case of Spain, Bachelor degrees and engineering already had two cycles and they had a duration of between four and six

years, with an offer of Diplomas and Technical Engineering degrees of three years.

In addition, there was a wide range of Master's as university specific studies, highly focussed on improving professional competencies throughout professionals' working lives. Other postgraduate studies which were shorter in duration accompanied this Master's offer, such as Specialisation Diplomas or Expert degrees.

Over the years that followed the Bologna Declaration, the body of laws that establish it in Spain have emerged. Firstly, the Organic Law 6/2001, of 21st December, of Universities (BOE of 24th December), modified by Organic Law 4/2007, of 12th April (BOE of 13th April).

Subsequently, a set of Royal Decrees, including the RD 1393/2007², of 29th October (BOE of 30th October) for Bachelor and Masters degrees and the RD 99/2011 of 28th January (BOE of 10th February) for PhD studies.

In summary, this set of regulations establishes what is known as University or Official Education, through three educational stages.

- The first, the Bachelor's degree, that should qualify someone for access to the labour market and whose duration was initially set at 4 years (240 ECTS). Recently, since the RD 43/2015 came into force, bachelor's degrees of three years in duration are permitted (180 ECTS), although Spanish Universities, in particular most public universities, have been very critical of this possibility, which means a substantial change in university provision when there hasn't yet been time to evaluate the advantages and disadvantages of the recently implemented 4 year bachelor's degrees. The agreement reached in the CRUE accepts the implementation of 3 year bachelor's degrees in those cases where the proposed studies haven't already been implemented as 3 year programmes and they don't stem from studies prior to EHEA.

- The second stage, University Master's, with an estimated effort of between 60 and 120 ECTS (of one to two years in duration). The University Master's degree should have the purpose of students acquiring specialised or multidisciplinary advanced training. In Spain they were implemented before there was an offer of degrees adapted to the EHEA. This caused some confusion, since some of the

Master's programmes were created from the old PhD courses, others from second-cycle studies (4th and 5th year of a bachelor's or Engineering degree), and some from the University Specific Master's themselves, causing huge disparity in the provision.

• A third and final stage, the PhD, which is not measured in ECTS credits and has an estimated duration of 3 years full time, with a maximum of 5 years. These durations vary if the student studies part time, with the time estimated at 5 years and fixing the limit at 8 years. The objective of PhD studies is the acquisition of competencies and skills related to quality research.

A more or less common structure throughout Europe, where there can be variations in terms of the duration of the bachelor's degrees (3 or 4 years), but they maintain the need to have studied for 5 years (300 ECTS) between the Bachelor's and Master's degrees to access a PhD. Furthermore, it is established that, after 8 years of having started university studies, a student can have defended their Doctoral Thesis.

The aforementioned laws, as well as the relevant Royal Decrees, reserve universities the right to issue Diplomas and University Specific Degrees, under their university autonomy. Practically all Spanish universities offer a range of university specific courses whose fundamental purpose is the lifelong learning of professionals, as one of the fundamental aims of the university. Thus, they accompany their graduates (in the widest sense of graduates of the university system) in their professional careers. Additionally, this model extends to professionals who have not previously obtained a university degree, through continuous training courses for which there are no entry requirements other than having an interest in acquiring certain knowledge or competencies.

One of the most relevant aspects in the change that has occurred around the Bologna Declaration is the submission of proposed programmes to a Quality Assurance System (QAS). The previous course offering came from a catalogue of qualifications, published by the government, which stipulated the compulsory subjects that had to be studied in all universities to provide each qualification. To these, each university added a specific

set of compulsory and optional subjects, making up the study programme. Currently this catalogue of qualifications does not exist, but each university makes a proposal of contents, competencies to reach and course name, which must be verified under the framework of a QAS. Additionally, every so often (6 years for degrees and PhDs and 4 years for University Master's) the courses must undergo an accreditation process. This Quality Assurance process still cannot be applied to studies that make up Lifelong Learning, although it is clear that the mandate of the Bologna Declaration mentions a postgraduate offer in which there are no distinctions and that they should be subject to a Quality Assurance System.

1 ECTS credits are a measure of the effort made by the student to pass a given subject and between 25 and 30 hours of work are calculated per ECTS. This calculation of hours includes face-to-face classes, personal or group work and the examinations that are necessary to authenticate the results of the learning. Studies existing before the Bologna Declaration may also have been calculated in credits, understood in this case as teaching hours provided (1 credit was usually equivalent to 10 face-to-face classes).

2 The RD 1393/2007 has been modified by RD 861/2010, of 2nd July (BOE of 3rd July) and RD 43/2015, of 2nd February (BOE of 3rd February). The RD 55/2005 and 56/2005, both of 21st January (BOE of 25th January) were the predecessors of RD 1393/2007, but were repealed on their entry into force.

3 RD 99/2001 has been modified by RD 43/2015.

02.

UNIVERSITY SPECIFIC QUALIFICATIONS AND LIFELONG LEARNING IN SPAIN; ITS INTEGRATION INTO THE MISSION OF THE UNIVERSITY

Maria Cristina Sanz

Lifelong Learning has been defined as:

“All learning undertaken throughout life with the aim of improving knowledge, skills and competencies with a personal, civic, social or employment-related perspective”

European Council, Feira Statement, 2000.

It is within this context that the University Specific qualifications of Spanish universities are developed.

In Spain, universities have offered Continuing Training since the approval of the LRU Organic Law on University Reform (Organic Law 11/1983, of 25th August on University Reform), in which universities were given, for the first time, the ability to create “contracts with public or private entities or physical persons” to carry out “work of a scientific, technical or artistic nature, as well as the development of specialisation courses” (Art 11). With the LRU, a new phase began in universities since it authorised them to provide non-official activities and opened up the possibility of introducing differentiated student profiles.

The same law stated that “universities, under their autonomy, could provide education leading to obtaining other diplomas and qualifications” (Art 28), obviously different to the official ones.

From then on, the role of universities in lifelong learning has changed due to an awareness of the fact that they should provide training for professional performance, but also get involved in other learning and knowledge to play an important role as an engine of social development. The university, has therefore become a key player in the process as a collaborator and enhancer of training plans of individuals as well as of businesses and organizations.

Continuing Training in the Spanish university system intensified and started to have some

weight from the 1990s onwards. And it was at that time when Spain worked in a coordinated manner to look for common criteria to ensure and defend the university character and quality of the training.

Indeed, in the light of the proliferation of programmes offered by non-university entities, universities considered the need to standardise their names and most important characteristics, adopt standardisation criteria regarding the types and conditions and ensure and defend together the distinctiveness of universities and the quality of their teaching.

So, in 1988, the Inter-university Council of Catalonia published an agreement about the names and characteristics of postgraduate studies and their qualifications for Catalonian universities and, soon afterwards, in 1991, the Inter-University postgraduate studies Agreement was signed at a state level. From then on, universities made progress in the incorporation of an offer of education and training, at all levels, flexible in both the teaching calendar and timetable, as well as the mechanisms for monitoring and evaluation of the teaching. They started to offer face-to-face, blended learning and distance learning modalities.

In parallel, it is apparent that flexibility in the access and monitoring of university studies should be extended with the recognition of the previous pathways, with regard to professional experience and qualifications attained and trainings undertaken.

It is worth noting that most Spanish universities, directly or through figures created from the governing bodies, have boosted and consolidated open format programmes and, corporate and occupational training and retraining programmes.

All of this is in the proposals of the European Universities' Charter on lifelong learning from 2007, driven by the European University Association (EUA), whose basic elements include: integration into Universities of different types of students, validation of prior learning, greater flexibility and renewal of the curricula, integration of Lifelong Learning into the usual circuits of quality and take it into account within the Mission of the Universities.

Universities begin to consolidate their position as guarantors that this type of training is academically valid, professionally useful and personally enriching (J.M. Malapeira, 2005), a fact which is already highlighted in the preamble of the LOMLOU by stating that "society demands, moreover, a Continuing Learning throughout life, not just in the macroeconomic and structural order, but also as way of personal self-fulfilment."

Throughout recent decades the weight of Lifelong Learning has increased as a consequence of the interaction of a series of factors which include: a closer relationship with the social environment, the growing interrelation with foreign universities, the acknowledgement of the need for mechanisms of flexibility in the training provision, the growth in the demands for training by groups such as older people and, in general, the need for continuous professional and personal development, both at an individual level and on the demand of businesses.

On a general level, it is noteworthy that most Spanish Universities, directly or through figures created by the governing bodies (Foundations, Lifelong Learning Centres, Postgraduate Schools, etc.) have boosted and consolidated open format programmes and, above all, in corporate training, on the job training and retraining. This interaction with organizations and the productive world has enabled Universities to have a good position in Europe and lead processes of quality and continuous improvement of Lifelong Learning.

The weight of this type of provision is so powerful that it is interesting to consider how University Specific Degrees and Lifelong Learning have been incorporated into the strategic plans of universities, encompassed within their third mission.

As proof of the growing importance that this type of university education is holding, the creation and consolidation of University Specific Postgraduate Courses stands out. For example, it is worth mentioning the rise in provision in the Universitat de Barcelona, where from 341 degrees offered in 2006-2007 (just after the implementation of the Bologna system) it has increased to 576 in 2015-2016. Equally it is worth noting the

tendency of many of the system's universities to offer master's courses with subordinate qualifications forming part of them, which means that there has been progress in the provision of access to education of potential students who bring different circumstances in terms of needs and personal possibilities.

Since the publication in July 2010 of the document "Lifelong Learning and Spanish universities", adopted unanimously by the Council of Universities on 6th July 2010 and endorsed by the General Conference on University Policy of 7th July 2017, it worked, especially since the subcommittee of the then CASUE, above all on adapting the minimum duration of the university specific postgraduate courses: Master's (60 ECTS), Specialist Diploma (30 ECTS), establishing similar entry requirements for the university specific Master's courses as those required for the university Master's programmes, recognising the university specific offer in the financing of postgraduate studies, coordinating recognition gateways that allow horizontal and vertical mobility and ex-ante and ex-post evaluation methods, registering Postgraduate University Specific Degrees in the Official Register of Universities, Centres and Qualifications.

All of this taking into account the specifics derived from the fact that a good part of the activities are governed under market and competitive conditions, factors which have to be benchmarks for the University in their advancement, development and optimisation of their relationships with society. Therefore, it is essential to relax management processes, maintaining the rigour and same quality as any other training product that emerges in the University.

At the present time, the idea is being worked on of designing an Internal Quality Assurance System in each University, that can be approved by the Quality Agencies and that can carry an accreditation of qualifications included in it. This system can be configured by Faculties and encompass all of the qualifications for which they are responsible, both official and university specific, thereby advancing in the concept of the centre training offer. In the event that the university has a specific Postgraduate Centre, this centre should be treated the same as the faculties once it has its Internal Quality

Assurance System designed and approved. The inclusion in the System of university specific qualifications would be voluntary and, normally, for the large training packages, this is Master's and Specialist Diplomas. The possibility is also being considered of it always concerning stable programmes which already have the relevant outputs.

In 2017 a work group was created about Lifelong learning in the heart of CRUE, of Academic Matters that are working in this way. Both in this work group and the previous CASUE subcommittee, RUEPEP (University Network of Postgraduate Studies and Lifelong Learning) has been involved, which combines practically all of the public universities and a significant number of the private ones and that had already been present in the ministerial commission of experts who drafted the report "Lifelong Learning and Spanish Universities". The joint work undoubtedly clarifies the intention of universities in the development of Continuing Education and Lifelong Learning that we hope will support the achievement of the pursued objectives and deserved recognition of them at all levels.

03.

POSTGRADUATE STUDIES IN SPAIN BEFORE AND AFTER THE BOLOGNA PROCESS

Juan Carlos Rodríguez

Postgraduate studies in Spain before the Bologna Process consisted of PhD studies, which included a period of training that, when passed, enabled a Diploma of Advanced Studies and the University specific qualifications to be obtained. These had the Inter-university Agreement on Postgraduate Studies as a reference framework which, supported by the Council of Universities, different Spanish universities signed up to in 1991⁴.

This Agreement made a clear distinction between PhD programmes and University Specific Qualifications so that, in each case, they would meet specific objectives and the two types of training could not be confused. The Agreement aimed at standardising types and conditions of university specific qualifications in the following way:

- University Master's degree made up of at least 50 credits (1 Credit = 10 learning hours) for at least one academic year, requiring a university degree corresponding to the second cycle, and exceptionally to Diplomas, Technical Engineering or Technical Architects
- Specialist university degree or university postgraduate diploma as a university specific qualification that accredits specialised or postgraduate studies. They require at least 20 credits, and a previous degree from the first or second cycle. The expert degree was geared towards teaching of the same open format to professionals related with the relevant specialism.

With the implementation of the Bologna Process and the resulting passing of RD 55/2005 and 56/2005 and the subsequent 1393/2007, the Master's degree was introduced as a regulated formal training.

The implementation of the university master's demanded a special dedication

compared to the University Specific Master's, which started to be offered in parallel. Its adaptation was essential to secure its place in the postgraduate provision of universities, making necessary the adaptation of lifelong learning regulations of Spanish universities, including the regulation of key issues such as the introduction of ECTS credits and the necessary coexistence of official and university specific qualifications.

Fortunately, it had as a reference the Agreement of the Plenary of the Council of Universities of 6th July 2010, countersigned by the General Conference on University Policy in its session on 7th July 2010. "Universities and Lifelong Learning in Spain".

This agreement responded to the need to establish benchmarks which would enable the merging of criteria and characteristics of the different types of courses offered by universities and facilitate the recognition between them.

It states that:

- Master's degrees as university specific degrees should have a duration of 60 credits (ECTS) or more, last for at least one academic year, they should be accessed with a prior university degree, be issued by the Rector and have a centralised Register of this type of degree. It proposes, in addition, that there should be clearly defined teaching programmes, valuation of teaching using ECTS system and a final piece of work to obtain this qualification.

- The degrees of 30 credits or more, will be called "specialist diplomas" and will refer to the current postgraduate diploma qualifications, expert degrees or specialist degrees. They should meet the same criteria as the master's degrees, with a final piece of work to obtain the qualification being recommended but not mandatory.

- For courses of between 15 and 30 credits it proposes, of a non-binding nature, to use the name "expert degree" and consider "certificates" for courses with a duration of less than 15 credits. For courses that do not require a university qualification and that have a duration of more than 30 credits, the name "university extension diploma" is proposed, and for those with less than 30 credits, "university extension certificate".

Distinguishing characteristics of university specific master's degrees

University specific master's degrees are Postgraduate programmes designed by the university and approved by the corresponding governing bodies of that university. They don't require standardisation or specific accreditation, since public universities have the ability to issue university specific degrees, as established in article 2g) of the Organic Law of Universities 6/2001.

The university specific degrees are continuing education activities that have the objective of the acquisition by the student of a set of competencies through an advanced training of a specialised or multidisciplinary nature.

Their purpose is the acquisition of a specific and multidisciplinary training, focussed on academic or professional specialisation. They are programmes designed by the University, often in collaboration with professionals and experts from different organizations, created to respond swiftly to the needs arising from the labour market and society, given that the continual scientific and technological advances, coupled with the evolution of the socio-economic environment and the increased competitiveness for jobs, force many professionals and students to retrain and continually complete training, hence the importance of carrying out this type of studies.

Below, we explain the differences between a university master's and a university specific master's:

Regulation and implementation

University Master's: Regulated by R.D. 1393/2007, of 29th October, establishing the planning of official university teaching.

University specific Master's: By the internal regulations of the University. The fact that university specific degrees do not have to be subjected to complex criteria and processes of verification and accreditation enables them to have more flexibility and adaptability, and they are a fast output to face the demands of businesses on universities and future professionals.

Degree obtained

University Master's: Official, issued by the Rector in the name of the King, regulated by R.D. 1496/1987, European supplement to the degree regulated by R.D. 1044/2003.

University specific Master's: Issued by the Rector and regulated by the University's internal regulations.

Recognition

University Master's: Automatic recognition within the EHEA, authorisation to practise a regulated profession in Spain.

University specific Master's: It has the same validity outside and inside Spain, since it is a non-regulated curriculum degree, and protected by the Organic Law of Universities. Recognition dependent on countries and bodies, including the practise of (self) regulated professions outside of Spain.

Public examinations or Public Administration examinations

The university Master's awards points in the Public Administration examinations or competitions as a postgraduate course, whilst the university specific Master's scores as Continuing Education, although this can vary depending on the scales of each competition or examination, but it will always be lower in university specific Master's. In the business context, both are equally valid.

PhD studies

The Bologna Process considers a university Master's as a pre-requisite to studying for a PhD, and doesn't accept a university specific Master's.

Access requirements and student profile

University Master's:

- Requirements: within the EHEA, university graduates.
- Profile: in practice and predominantly, continuation of university studies.

University specific Master's:

- Requirements: University graduates, and in some cases, professional experience.
- Profile: Mostly specialisation or updating; in some cases, a continuation of studies.

Orientation

University Master's: Professional/Academic, research, professional.

University specific Master's: Professional and academic.

Teaching organization

University Master's:

- In accordance with the academic calendar of the University.

• Organised in trimesters/quarters with subjects in parallel.

• Orientated towards full time students.

University specific Master's:

- It may or may not follow the academic calendar of the University.

• Organised with subjects in sequence or parallel.

• Mainly orientated towards part time students.

Prices

University Master's: Set by the Autonomous Communities in Public Universities, free in the private universities.

University specific Master's: Self-financed.

Teaching Staff

University Master's: Mainly university staff, although classes and seminars may be taught by external professionals.

University specific Master's: University staff and greater involvement from external professionals.

4. In 1988 the Inter-university Council of Catalonia published an agreement about the names and characteristics of postgraduate studies and their qualifications for Catalan universities.

04.

MANAGEMENT MODELS OF POSTGRADUATE STUDIES AND CONTINUING TRAINING.

Mónica López y Jose Vicente Lacruz

Postgraduate training in Spanish Universities, both official and university-specific, as well as lifelong learning is developed according to different models of management, characterised by the official nature of the studies and by the typology of the units that make up this management. In reference to the official postgraduate course, the existence of specific regulations means that the differences in the cited models are reduced to the type of unit with management authority, whilst the lack of state regulation in the university specific postgraduate course and in lifelong learning, generates substantial differences in the management units, but also in the strategies, objectives and operating procedures, that are defined in accordance with university autonomy.

However, in recent years, the collaboration between university institutions has increased, above all following the development of the networks which, both at a national and international level, pursue an objective of continuous improvement and strengthening. This shared work has contributed to establishing criteria of convergence, thus allowing greater harmonisation in relevant aspects of the management of lifelong learning and the entire postgraduate studies, as well as providing a series of successful practices that can be adopted and adapted, respecting institutional idiosyncrasies and thereby generating variants of the management models implemented in the different universities.

It cannot be categorically confirmed that a specific management model offers more benefits than another, given that this valuation involves different aspects of how they might be, the nature of the university institution (public or private), the size and age and the organizational culture itself. A fairly

generalised aspect is that the management of university specific degrees and lifelong learning are developed through different units than the ones that manage official bachelor's degrees and postgraduate courses. The official postgraduate course is also managed by specific units within the university.

Once the previous insights have been established, it can be said that the management of postgraduate studies and university lifelong learning develops according to various models that are subject to a double classification.

a.Level of centralisation of the management units.

b.Typology of the training they manage.

Management models according to level of centralisation of the units. Referring to the centralised or distributed nature of the management units of postgraduate and lifelong learning, 5 different management models can be listed:

1.Decentralised:

Continuing University Education is managed through departments, centres or schools with little or almost no centralised support. There is no central administrative unit that specialises in the administrative tasks of the entire offer of continuing education courses. In these cases, units of academic management from the university are used for specific processes, such as issuing university specific degrees.

2.Internally centralised:

Continuing University Education is managed through departments, centres or schools, but with strong centralised support via an internal specialised administrative unit that carries out a wide range of functions.

3.Externally centralised:

Continuing University Education is managed through a unit which is external to the university that bases its activity on the experience of the departments, centres or schools and other external teachers. They mainly take the form of a foundation. Normally there is a small unit of support within the University for tasks such as issuing degrees, or for those courses that are not managed by the foundation.

4.Specialised unit:

Continuing University Education is managed through very specialised independent units which are focussed on a sector or very specific area of knowledge that bases its experience on one or a few departments, centres or schools or with external teachers.

5.Combined unit:

Operation works through an organization representing various university institutions where each one of them contributes with their particular experience for joint programmes.

Once the aforementioned models are defined, we can carry out an analysis of them, identifying the strengths and weaknesses that are found, as well as those aspects that could be improved, but are not included in the extreme categories mentioned above.

See Table 2 PG. 29

Some Spanish universities have more than one management unit, that can be of the different typologies mentioned, in these cases resulting in hybrid models, that can take advantage of the strengths and minimise the weaknesses of the unitary models.

Below is some data regarding the distribution of models chosen by Spanish Universities for the management of the official postgraduate courses, on the one hand, and university specific qualifications on the other. We don't enter into detail of the indicators regarding short courses, whose classification may be excessively long.

See Table 3 PG. 30

In view of this data, it can be seen that the management of the official postgraduate degree in Spain is mostly carried out by internal and centralised units of the Universities, entrusting this task to external units in 5% of cases and, bearing in mind that this 5% corresponds to private universities. The other 95% entrusts the management of official postgraduate degrees to internal units of the university itself, of which 75% of cases are centralised, compared to 20% that perform their duties in a distributed way.

See Figure 1 PG. 30

Regarding public universities, official postgraduate degrees are managed entirely through internal units;

86% being through a specialised unit and 14% in a distributed way.

See Figure 2 & 3 PG. 30

See Table 4 PG. 31

In the case of university specific degrees, only 26% of universities manage them through external units, centralisation predominating (70%), although sometimes it is combined with external and internal units.

See Figure 4 PG. 31

Referring to the nature of the university, in the case of public universities, 69% of them manage their university specific degrees with a specialised internal unit which is the only model in 41% of universities and coexisting with an external unit in 28% of cases. In Private universities, 92% of them have a single management unit for university specific degrees, the majority being internal units (70%) compared to external ones (22%).

See Figure 5 & 6 PG. 32

Through an analysis of the data presented, it can be concluded that:

In the public universities:

- The official postgraduate courses are fully managed through internal units belonging to the university itself, mainly (86%), with a centralised unit.
- University specific degrees are managed centrally (41%) or through an external unit (29%). Additionally, 28% of Universities can manage the university specific degrees voluntarily, through the service of the university or through the foundation

In the private universities:

- Both the official postgraduate courses as well as the university specific qualifications lean towards an internal or external management model, but never the two modes at the same time.
- The percentage of private universities that manage official postgraduate courses through an **external unit (15%)** is less than in the case of university **specific degrees (22%)**.

Management models according to activities managed

Since the launch in Spain of official master's courses, each University has made their choice regarding the management of postgraduate courses. In some cases the dominant criteria is the nature of the training (regulated and non-regulated), whilst for others, it is the duration of the programmes that serves as a determining element to establish the operations of management of postgraduate courses and continuing learning.

The management model, adopted previously in each university, is now supplemented with this second classification criteria, therefore resulting in the re-use of existing management units, to which they entrust new tasks, or the appearance of new services with a reconfiguration of the previous ones. According to the above, and referring to the following nomenclature: PO = Postgrado Oficial (Official Postgraduate), TP = Títulos Propios (University Specific) and FP = Formación Permanente (LifeLong Learning - short courses), a new taxonomy is generated in which management models of postgraduate studies and lifelong learning relate to:

·Single Unit:

PO-TP-FP. The official postgraduate course, the university specific postgraduate course and lifelong training are managed from a single centralised specialised unit.

·Postgraduate/Continuing Education:

PO-TP/FP The official postgraduate and university specific programmes are managed from one unit. Lifelong Learning is managed from another.

·Regulated/Non Regulated:

PO/TP-FP The official postgraduate programmes are managed in one unit. The university specific and lifelong learning from another.

·Distributed or "Disperse":

There is not specific centralised unit for the management of postgraduate studies and lifelong learning; each school, centre or institute manages the courses independently.

Just like the first criteria, an analysis can be carried out of the strong and weak points of the models stated, thus providing some details about them:

See Table 5 PG. 34

In accordance with this classification, the management models of postgraduate studies and lifelong learning adopted in Spanish Universities follows the distribution detailed in the following table:

See Table 6 PG. 34

See Figure 7 PG. 35

According to the data presented, almost the same number of universities manage official postgraduate courses and the university specific courses together (54%), as those who manage them separately (41%). That said, most public universities lean towards the separated model (55%), and the majority of private universities do so with the joint model (74%).

See Figure 8 & 9 PG. 35

See Table 7 PG. 36

05.

NEW ORGANIZATIONAL FIGURES IN POSTGRADUATE STUDIES POSTGRADUATE AND DOCTORAL SCHOOLS

Lola Ferre

With a view to contextualising this contribution, it is worth clarifying that different positions held in academic management have enabled me to get a close look at the structures that we have called "new organizational figures in postgraduate studies", because it is from this experience that I can explain the new structures and how they have affected qualifications and their stakeholders, students and teachers.

The greatest innovation introduced in the system of cycles of university studies with the European Higher Education Area was the emergence of the "university Master's" qualification. Until then there were diplomas and degrees, and the latter led to a PhD. In universities there were university specific Master's, which are qualifications that usually have a professional focus, without academic validity for access to a PhD.

The first university Master's emerged associated to PhD programmes, which established them as qualifications that were highly research-focussed. Gestation and academic management took place in the heart of the university departments, who organised the PhDs in accordance with their lines of research.

Many universities, on the other hand, had centralised structures for university specific Master's, which enabled them to optimise material and human resources and encourage the creation and participation in inter-university networks to share experiences and explore new horizons. This is how the European University Continuing Education Network (EUCEN, 1991), the Latin American and European University Continuing Education Network (RECLA, 1997) or the afore-mentioned

University Network of Postgraduate Studies and Lifelong Learning (RUEPEP) were born. Both continuing education and lifelong learning centres, as well as the networks they have formed between them, are good examples of the benefits of large structures compared to small units, such as the department and, even, the faculty.

The success of this model, and the need to boost master's that respond to challenges such as multidisciplinarity, led some universities to consider the opportunity of creating postgraduate schools for university master's.

The risk of creating this structure is that it might remain as a mere structure of administrative management. For this reason, it was and still is necessary to involve the teaching staff, academics of renowned prestige and create academic decision-making bodies. Thus, the proposals for master's that usually have their origin in departments, faculties, technical schools or research institutes should be studied, evaluated and enriched with the contributions of these academics. The vision from different angles, this highly valued multidisciplinary perspective, occurs when those who consider a master's proposal belong to different disciplines within the field of knowledge or even in different fields. Academic rigour is guaranteed when a person outside of a proposing group analyses the curriculum of each teacher with a view to identifying that their course accredits them as true specialists of the subject they teach or the coherence of the study programme. Transparency is guaranteed when the proposed qualification is submitted to public view and a voice is given to the whole of the university community.

A postgraduate school that obeys these principles of far-sightedness, academic rigour and transparency is a good structure to guarantee the quality of master's degrees. However, not all universities have opted for this centralisation of postgraduate studies. In the same case of the Andalusian university system, which makes up 20% of the Spanish public university system, there are universities where the master's depend on the departments and faculties, whilst in others they depend on centres which handle the management of university master's and university specific degrees. The combination of university specific degrees and university

degrees can open up big opportunities since they can be supplementary, alternative or inclusive academic offers that take advantage of the possibility of reciprocal recognition.

Lifelong learning and the return to the classroom, face-to-face or virtual, of the student who has finished their statutory education and entered the work environment, where new developments are common, requires being attentive to the renewal of the university master's offer, but also to the many possibilities of training offered by the university specific degree with more freedom and agility in the organization.

This communication between both types of degree, the regulated and the university specific, is facilitated when they are both found underneath the same academic and administrative structure.

A structure, in contrast, that does appear in all of the universities is that of the School of Doctoral Programmes. Whilst at the beginning it was said that the biggest innovation arising from the adaptation to the European Higher Education Area in the cycle system was the emergence of the master's degree, it could be said that from the aspect of academic innovation, the most significant changes have been introduced in the PhD.

Most Spanish universities have opted for a single School of Doctoral Programmes which joins together all of its programmes. This structure helps the organization and implementation of the procedures involved in carrying out the doctoral thesis, but it offers more possibilities such as the organization of transversal activities or even an internationalisation policy. There must also be areas that encourage the meeting and interaction between doctoral students.

Another different model is that of opting for the creation of Schools of Doctoral Programmes that group related disciplines, that can be incorporated into a Postgraduate School, organising joint training activities for doctoral students of all programmes which may include the doctoral students' welcome day, the offer of research grants amongst other things. However, each school can have its own management committee and independence to regulate the organization of the programmes, the requirements for managing the thesis, to designate tutors and their own training activities.

By doing so, it promotes an interdisciplinary approach creating common spaces of relationships between all doctoral programmes, but also reflects the real diversity in issues that affect the skill of the teaching staff, the requirements to defend a thesis or other academic aspects whose indicators and way of measuring them are not uniform amongst the large disciplines.

Schools of Doctoral Programmes can also have different committees that doctoral students take part in promoting activities and getting involved in their own training as young researchers. The ability to take initiative, organise activities, group work, exercising leadership, problem solving, communication and interaction between young people of different groups, all of these are skills that can find an ideal place in these councils or committees where they can be developed.

In relation to what the public administrations have done and can do, the most obvious thing is the publication of regulations that endorse and provide a solid framework for the development of all of the good proposals put forward for postgraduate studies in the many international forums in which the universities have debated. Also the creation of assessment agencies, and the incentivisation of good practices through the evaluation of results which at one time was the Mention of excellence for the PhD programmes at a national level or in some of the economic administrations, such as the Andalusian, the launch of plans of excellence of master's, PhDs and internationalisation.

Postgraduate and doctoral schools' objectives include establishing fruitful relationships with other institutions. In the case of the research centres outside of the university, there is already a tradition of collaboration both in the teaching of postgraduate programmes and in the co-management of doctoral theses related to a previous collaboration of research areas in groups and projects. There is also a tradition regarding the collaboration of the administrations that mostly affects the master's needed in order to carry out a profession in the field of public administration, such as education and health, and also in the professional schools as is the case with the Law master's degrees and the law societies.

Universities are making a great effort to educate businesses of the fact that in research and innovation there are opportunities for improvement of their results and it is a great advantage of them to collaborate actively in the training of young researchers

The biggest difficulty is in the collaboration with private companies. There is a project called Mention of Industrial PhD, which will join the already existing International Mention. Universities are making a great effort to educate businesses of the fact that, in research and innovation, there are opportunities to improve their results and it is a great advantage for them to collaborate actively in the training of young researchers through carrying out a doctoral thesis. Here there is a world of collaboration between different institutions: companies' R+D+I departments, technology centres and the universities, amongst other universities, through the postgraduate and doctoral schools.

The new organizational figures are responding to the challenges raised and to the changes that have taken place in postgraduate studies and they have a long road ahead of them. In the philosophy of its creation, that of collaboration, they have to continue promoting the relationships with other units within the university itself, with other (national and international) university or research institutions and with external social agents. This is part of the dynamic of a university that is fully integrated into society and responds to the unavoidable objective of opening options up to students of being able to join the labour market in line with their levels of education.

06.

INTERNATIONALISATION OF POSTGRADUATE STUDIES GENERAL FRAMEWORK: THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS

Mireia Gali

As of yet, it is impossible to understand the internationalisation of the postgraduate course in Europe without taking the Bologna Process and the subsequent European Higher Education Area (EHEA) as a starting point, with the introduction of tools that facilitate the recognition and transparency between different European Higher Education institutions, such as the European Credit Transfer System (ECTS) as a unit of calculation of the academic knowledge gained, bearing in mind the overall workload carried out by the student in their studies as a whole (1 ECTS = 25/30 hours), not just the hours of face-to-face classes; or the Diploma Supplement.

But what exactly do we mean by what is popularly known as the Bologna Process?

In reality, what we are talking about is the Lisbon Strategy (European Council, Lisbon, 2000), as a result of which the European Union's primary objective is to turn its economy into the most competitive in the world by 2010, based on knowledge and employment. All of the declarations, recommendations, resolutions and actions that have been evolving since then in the different countries that make up the European Higher Education Area are what we know as the Bologna Process, which in simple terms, is the unification of the European education system under the same operating rules. In brief, we highlight the following points:

1 The structure of qualifications

Official studies, in the EHEA framework, are structured in 3 differentiated cycles:

First Cycle: Bachelor's Degree

Of 180 ECTS (3 years) or 240 ECTS (4 years)

Second Cycle: Master's Degree

Of 60 ECTS (1 year), 90 ECTS (1 year and a half) or 120 ECTS (2 years). Master's courses can be focussed on research, professional specialisation, or mixed.

Third Cycle: PhD

Doctoral thesis (normally 3 years)

This gives rise to two main outlines : 3 years (Degree) + 2 years (Master's) + PhD 4 years (Degree) + 1 year (Master's) + PhD

In English terminology we can differentiate between:

•**Undergraduate Studies:** Bachelor's Degree

•**Postgraduate Studies:** Master's Degree and PhD

2 The accreditation of quality

One of the objectives of the Bologna Declaration (1999) was to encourage European cooperation in the area of quality assurance of higher education with views to develop comparable criteria and methodology when it comes to evaluating the quality of the different qualifications. In 2005, the Ministers of Education from the member countries adopted the "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)". A new version of this document was agreed in Yerevan in 2015.

In 2004, a register was created for those countries that were adapting their systems of accreditation of qualifications to the standards established by the ESG: the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). At the present time, EQAR has 24 agencies registered from 22 countries which can carry out quality evaluation processes in any EEHS⁵ country. However, if we bear in mind that there are 48 member countries, it seems there is still a lot of ground to cover.

Even so, the most remarkable thing and the main unresolved issue in the area of quality assurance, is the effective implementation of the European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes⁶, approved by the European Ministers of Education in 2015, which defines the standards and tools that enable quality assurance and accreditation of joint programmes, without the need to apply additional national criteria. It basically consists of one of the properly registered assessment agencies taking charge of

carrying out the assessment process of the joint programme, this being recognised by the different countries participating in the qualification, without needing to replicate the process in each one of the countries of the universities offering the degree.

3

The recognition of qualifications: Double, multiple and joint degrees

Over the years, and always in accordance with the commitments made at a European level, the 48 countries that make up the EHEA have been reforming their respective university systems and the corresponding legal framework to this flexible structure. Thus, we see how the majority of countries have opted for the 3+2, whilst a few, Spain amongst them, have preferred the 4+1 model. The option of the master's of 90 ECTS continues to be valid to this day, although it has been the model which is least adapted to practical purposes, since it doesn't enable the different combinations to be played with well:

If we bear in mind that in order to access a European PhD, it is necessary to have accumulated a minimum of 300 ECTS between the bachelor's degree and master's degree, a master of 90 ECTS is clearly insufficient for those who have studied a Bachelor's degree of 180, and too long for those graduates of a Bachelor's degree of 240. Even so, it continues to be a viable option for the more professionally orientated master's degree that doesn't aim for access to a PhD.

It's obvious to conclude that, countries whose model prior to Bologna was already structured in a similar way, haven't had to make very significant changes in their systems, whilst for countries where the system of qualifications and credits was structured and worked very differently, more efforts have had to be made. This has been the case in Spain, which in addition, has encountered the peculiarity of having to combine with a reality that existed prior to the Bologna process: the university specific degrees and, in particular, the university specific master's courses. Even at a state level, this was already a challenge, at the time in which these master's courses consider playing in the European "league", the added difficulty is much greater, especially when trying to take part in double, multiple or joint degrees⁷.

European programmes:

Since the beginning of the Bologna process, the European Commission, through its education programmes and the Directorate General of Education, Culture and Sport, has tried to boost the implementation of the new system and its recognition tools, with its calls that oblige participant countries to adapt their respective legal frameworks and the universities their rules and administrative and academic processes, to make the creation of double, multiple or joint degrees possible, initially at a European level and, later, opening this possibility up to universities outside of Europe.

The most prominent and best-known, is the famous Erasmus Mundus programme, which finances with significant scholarships, joint European and international master's or Phds of excellence, for a few publications, depending on the year of the call (3, 4 or 5). But it hasn't been, and isn't, the only thing seeking to encourage these academic partnerships. In the old Lifelong Learning Programme (LLP), there was a Curriculum Development proposal that funded the task of building a joint curriculum between different European universities for a period of two or three years. This proposal was of great help for future Erasmus Mundus and European master's programmes, to make up the foundations of a good master's programme with academic, administrative guarantees and guarantee of recognition when it comes to being implemented.

In both the development of the projects of curriculum development and the implementation of the Erasmus Mundus master's, the university participants, when contrasting the respective systems, legal frameworks, internal regulations and administrative processes, were faced with a multitude of difficulties that they had to resolve imaginatively and, in turn transfer to the respective Education ministries, those difficulties that were far beyond their abilities. We should bear in mind that the countries that make up the EHEA had ten years to adjust to the new system, and each country has done so according to their reality and their own pace and way.

In this respect, it is important to highlight the creation of the National Bologna Expert Teams

(BET), who, in the different countries, have been working over recent years to detect the difficulties of the implementation of the Bologna Process, and to propose solutions and changes to the legal frameworks that facilitate it.

But what have been and what continue to be the barriers or difficulties found? The duration of the Master's programmes (1 or 2 years), the number of credits awarded in each country to the Master's Dissertation or Master's Thesis, the process and national requirements of verification or accreditation of these programmes, the possibility or not of a joint degree, the academic calendars, the design of the degree, the participation of the Spanish university with a university specific Master's to this joint degree, the legislation in the area of immigration making the mobility of students from outside the European Union difficult, the administrative processes, the cost of studies: difference in the policies of public prices, etc.

All of this has involved an internationalisation effort of the entire university system which goes beyond the areas that they have traditionally dealt with in terms of international issues in universities, such as the international relations offices. The university is organised with processes that enable them to accept, register, award grades, generate academic records, make financial settlements, request and issue qualifications, etc. to thousands of students registered on "local" degree courses. However, all of these new international programmes have forced universities to design totally parallel processes for a very small number of students, generating a very large volume of work for very few people.

Those universities that have tried to be flexible and find solutions to these needs are capable of managing programmes with relative ease, although they are still not exempt from difficulties.

At a national level, despite coming a long way, and when it comes to implementing a European master's degree or PhD there being less difficulties, there continues to be important issues that must be resolved, such as the issue of the European Approach. Currently, both the Erasmus Mundus Master's programme and the previous call for

Curriculum Development, are covered in the Erasmus+ programme (2014-2020). The first, under the umbrella of Key Action 1 (Erasmus

Mundus Joint Master Degree), and the second, in the call for Strategic Associations of Key Action 2, which allows for curriculum development of plans for double, multiple or joint European programmes.

In the new programme there are other actions and calls that could allow for joint curriculum development, including in this new era, for businesses (Knowledge Alliance) and universities outside Europe (Capacity Building), as long as the projects presented meet the criteria of the respective calls.

In terms of the old Erasmus Mundus Doctorate as we knew it, it has given way to the new European Joint Doctorates (EJD) in the International Training Networks (ITN) of the Marie S. Curie programme, in the area of research.

The European Commission is already working on the draft of the new European programmes in both the field of Education as well as Research from 2021 to 2027, where everything points towards these international academic collaborations continuing to be very present, although they are framed in the new European Universities, partnerships and European university networks.

We must watch out for the new challenges that the programme will set for European universities for the internationalisation of our qualifications and, in particular, at postgraduate level.

5 For more information about the ESG 2005 and the ESG 2015, we recommend you check: www.ehea.info/cid105593/esg.html

6 For more information on the European Approach, we recommend you check the following section from the EQAR website: www.eqar.eu/kb/joint-programmes

7 To find out in detail about the system adopted by each of the member countries, as well as the different accreditation procedures of qualifications, we recommend you check the EHEA website: www.ehea.info/pid34250/members.html

07.

POSTGRADUATE NETWORKS UNIVERSITY LIFELONG LEARNING NETWORKS

Charo Romano

University networks in general, and those of lifelong learning in particular, have been developing over the last few decades of the 20th century in parallel with the globalisation process of the economy and internationalisation of universities, as a response to the growing need to generate mechanisms of inter-university cooperation on a national and international scale. Regardless of their specific purposes, they share basic characteristics of working in a network: horizontality, flexibility, cooperation, independence and solidarity between the higher education institutions they are made up of.

Out of the numerous existing international university networks, below is a brief outline of the European EUCEN network, and the Ibero-American networks RECLA and AUIP, because of their direct link with university lifelong learning and postgraduate studies, as well as their institutional, transversal and interdisciplinary nature.

EUCEN: European University Continuing Education Network.

EUCEN is the largest association in Europe of University Continuing Education. It was created in 1991 and is currently made up of 186 universities and institutions of Higher Education from 35 European countries, plus 15 national networks and 2 regional networks of university Continuing Education. It is legally registered in Belgium as a non-profit, non-governmental association.

It is organised through the general assembly of its members, which meets once a year, and a management committee, which takes on the roles of Presidency, vice-presidency, secretary, treasurer and up to 6 members; it also has an executive leadership, responsible for managing the network and the management of the units of administration, finance and

development of projects, and promotes the active participation of its members in numerous teams of European projects and in diverse learning communities. The Executive Secretary is situated in Barcelona.

Its main objectives are:

- To integrate Continuing Education into the core of policies and the educational provision of universities, as part of its first mission, so that they can effectively attend to the lifelong learning needs of European citizens.
- To contribute to the social, economic and cultural development of Europe, promoting and fostering continuing education in higher education institutions.
- To promote the influence of universities in the development of knowledge and continuing education policies throughout Europe.

In order to meet the aforementioned objectives, EUCEN carries out the following activities:

- It provides a forum for the development, exchange and diffusion of innovation and good practice in the University of Lifelong Learning (hereafter ULLL) in Europe.
- It promotes high standards of quality in all areas of the ULLL.
- It facilitates communication, liaison and collaboration with other relevant institutions and organizations for the sector.
- It promotes and carries out research about lifelong learning and publishes its results.
- It obtains and manages funds from public bodies for the development of European projects related to its objectives.
- It contributes to the development of an effective system of validation, accreditation and recognition of informal and non-formal training (Recognition or Prior Learning)

Through conferences, seminars, projects, study visits, publications and other activities, it offers a wide range of opportunities for institutional, professional and curricular development, making online resources, specialised information, support for taking part in European projects, contacts, and study visits and exchanges between universities

and higher education institutions throughout Europe available for members.

It also works with the European Commission and has partnerships and reciprocal agreements with important international networks in the lifelong learning sector: AAACE (American Association for Adult and Continuing Education), UPCEA (University Professional and Continuing Education Association), EAEA (European Association for the Education of Adults), EDEN (European Distance Learning and e-learning Network), RECLA (Latin American and European Continuing Education Network).

Since its creation, EUCEN has coordinated and collaborated in more than 40 European projects of a strategic nature, financed by the European Union. The products of these projects are tools, reports, analysis, guides, online observatories, etc., which are free to access on the resources section of their website.

[RECLA: Latin American and European Continuing Education Network](#)

RECLA has been legally established as a non-profit association since 1997, based in Colombia, and it currently has 90 members in 17 countries of Ibero-America, with the common objective of boosting and promoting the development and growth of continuing education and its quality, and contributing to a more fair and balanced society.

As with most networks, RECLA has two governing bodies, the general assembly, which meets once a year, and an executive committee which takes on the functions of Presidency, Vice-presidency, General Secretary and Treasurer, and up to 6 members. It also has an advisory committee and various working commissions.

RECLA establishes and maintains constructive relationships between its members and, in turn, with other similar institutions, networks and associations in America, Europe and other regions of the world.

Its main fundamental objectives are:

- To generate spaces for debate and reflection regarding trends, projections, and the future of continuing education.
- To strengthen the processes of the continuing education units of their members

• To promote the design and development of cooperation programmes

• To permeate the public agenda of higher education in the countries involved

In order to meet these objectives, RECLA carries out the following activities:

• Drives the strategic direction of continuing education and the institutions and centres that manage it, through webinars, internships, studies and mapping.

• Disseminates good practice, through the creation of working commissions, RECLA awards, publications such as the RECLA digital magazine: Challenges and Keys to Continuing Education, and the organization of regional and international gatherings.

• Manages internationalisation activities, establishing collaboration agreements, relations and partnerships with other networks and higher education institutions, such as IESALC (UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean) and UPCEA (University Professional and Continuing Education Association), amongst others.

• Promotes and manages grants aimed at teachers, administrative officials, graduates and students of the member universities.

Since its creation, RECLA has followed a gradual process of growth and consolidation, establishing itself as one of the important networks regarding university continuing education in Ibero-America.

[AUIP: Postgraduate Ibero-American University Association](#)

The AUIP network, as an entity dedicated to the development of postgraduate studies and PhDs in Ibero-America, comes from an ambitious initiative of the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture, started in 1987, then known as Ibero-American Postgraduate University, which became the Postgraduate Ibero-American University Association in 1994. Currently it is made up of 200 universities, centres and research schools of Ibero-America, recognised by UNESCO. It is governed by a General Assembly of Rectors

and an Executive Commission, as a collective body. The headquarters are located in Salamanca, although the Association also has 15 regional management headquarters in Argentina, Brazil, Columbia, Cuba, Ecuador, Spain, Mexico, Peru and Venezuela. The mission of the AUIP is to contribute, in the medium and long term, to the construction, enhancement and consolidation of a knowledge-based society in the region. In order to achieve its aims and purposes, it has launched numerous programmes of action, including the following:

• Training. It promotes the study postgraduate programmes (PhDs, Master's, specialisations) and inter-university continuing education courses, through the strategic partnerships between various universities, meeting the most rigorous requirements for quality in the respective countries.

• Research. AUIP has prioritised the improvement of training programmes for researchers, encouraging, amongst other actions, the creation of Ibero-American networks of researchers.

• Academic mobility. This programme boosts and manages help to facilitate contacts and gatherings between academic and scientific peers, fostering the exchange of institutional experiences of postgraduate training, promoting the review and curriculum adjustment of the postgraduate academic provision and design or start up joint research projects.

• Enhancement. It contributes to the development and consolidation of academic provision of postgraduate and continuing education of its member institutions through the creation of spaces of reflection and debate, travelling international seminars for academics and managers, studies of good practice, and technical missions to facilitate the launching of joint postgraduate and continuing education programmes and quality management processes.

• Grants. It calls, manages and finances, using its own resources and at the request of partner institutions or private or governmental bodies, a growing amount of financial support to facilitate the international mobility of students, teachers and administrators of postgraduate courses

and continuing education initiatives, as well as support for undertaking postgraduate and doctoral studies.

•Publications. It publishes reports of all of the academic meetings about postgraduate studies that it supports or directly organises. On the Association's website (www.auiip.org) there is a full list of all of the publications in printed format or on CD, available "online" or hard copy.

08.

THE ROLE OF QUALITY AGENCIES

Martí Casadesús

Throughout the world and very generally, equipping Universities with more autonomy has appeared more or less in parallel with the creation of new entities that have the main function of guaranteeing the quality of higher education.

These are organizational units with institutional identification which is formally separate from any governmental or ministerial dependence, and with its own organizational structure that enables them to work as independently as possible on the tasks they are assigned. These organizations present a variety of denominations, such as, for example: council, commission, agency; different natures - public or private; they present different approaches - supervision or monitoring - and their reach can also be different programmes, institutions, teaching staff, services, etc.

In any case, the most successful organization has been the Quality agency: as an independent entity that has the objective of contributing to the improvement of the quality of the higher education system of its immediate geographical setting through evaluation, certification and accreditation of institutions and programmes.

That said, of all of the objectives of the different agencies, they can be summarised in two. Two, that should be sides of the same coin: Continued improvement and transparency. Continued improvement in all of the evaluations they carry out, so that the evaluation is never an "audit" or "control" of requirements, but a process that helps universities to improve their institutions and programmes, whether by providing specific aspects of improvement or suggesting internal processes of continued improvement in the university itself (internal evaluation). And secondly, transparency, publishing all information, obtained from the evaluation process, that may be useful to the different

stakeholders of the results of the institution: firstly the students and families involved in higher education, but also the workers of the institution (teaching staff and support staff), related organizations (businesses, educational organizations...), government with responsibilities in education, and in particular, society in general.

Without a doubt, the link between continued improvement and transparency is the biggest challenge of institutions today. Improving means knowing the reference point, the starting point, and evidence is necessary for this. Informing society of undesirable situations, or clearly improvable situations, should not be any type of punishment or penance resulting from the past, but a challenge upon which to improve. Transparency in actions carried out, should not be more than the lever that boosts, continually, the continued improvement of institutions and programmes.

The working of Quality Agencies

The quality agencies should be useful instruments, not just to boost and implement actions regarding quality and the continuous evaluation of universities, but also to collect and channel a constant flow of information between the university and its users, which enables a better knowledge of its need and demands, and also contributes to obtaining data and criteria in order to maintain the relevant university system constantly updated and adapted to changing needs. The first quality agency created in Spain, and one of the first in Europe was AQU Catalunya; created in 1996.

The activities and tasks carried out by the agencies in the world are multiple, but the accreditation of qualifications and institutions can be highlighted. Official degrees (bachelor's, master's degrees and PhDs) are accredited in periods of 4 to 6 years; which involves an enormous task of accreditation of many programmes, one by one, each year. This huge task should be facilitated by the new institutional accreditation of educational institutions, which enables the considerable reduction in the volume of work (everywhere), at the same time as guaranteeing equally the quality of the programmes offered.

Institutional accreditation is undoubtedly the key to accrediting all those qualifications that

universities organise, and that, fundamentally due to their great flexibility and volatility, have been difficult to accredit until now by following the usual procedures. New guides and protocols in some autonomous communities already offer this possibility, always within the limits of state regulation.

The internationalisation of quality agencies

Still and their recent creation in many countries, the agencies have encouraged a strong internationalisation of their activities. Firstly, through the implementation of operations in areas other than those of their more immediate area. Meanwhile, also with a lot of importance with the participation of supranational organizations such as, for example, on a European level ENQA and ECA ((European Consortium for Accreditation in Higher Education), and at a world level, INQAAHE and CHEA (Council for Higher Education Accreditation). The main objective of these networks, for those that typically require the compliance of different standards in order to become a member, and it is the most usual form of collaboration, is sharing good practice in quality assurance and agreeing on standards for quality assurance.

In no way should the importance of these networks and collaborations at a global level be ignored, for the main recipients of their agreements: students around the world. Establishing common protocols, agreed guidelines, etc; and even though, clearly, the agencies are not under any circumstances a regulatory or law making body, they provide another piece, key in my view, to the accreditation and therefore the recognition of university degrees beyond the borders of each state. Undoubtedly it is a slow and laborious journey, in which there are many different experiences in Europe, for example, but it is necessary to move with maximum security and consistency for the good of everyone.

This should help, and the agencies can contribute, all of the programmes organised within universities. Regardless of its educational characteristics, reach, scope...or other considerations that students often don't understand, nor is it necessary for them to.

09.

GLOBAL RANKINGS A PERSPECTIVE OF FIFTEEN YEARS

Martí Parellada

The year 2018 commemorates the fifteenth anniversary of the publication of the first global ranking of universities, the popularly named Shanghai Ranking and more properly called Academic Ranking of World Universities (ARWU) carried out by the Centre for World-Class Universities (CWCU) of the Shanghai Jiao Tong University. Although not an excessively long period of time has passed, the appearance of new world rankings, including the one promoted by Times Higher Education magazine, the QS ranking, promoted by the company Quacquarelli Symonds and, more recently the U-Multirank, which is a European Commission initiative plus others that also compete to take part in this offer or world rankings, are testimony to the importance that the academic world and society in general place on the information all of these rankings provide. All of them have made a notable impact on the media and there isn't a university and, in particular, those with aspirations of having an international influence, that doesn't closely follow their position in these rankings and not yield maximum results if these show positive progress.

An explanation of this growing role of international university rankings is undoubtedly due to the opening up of the national university systems to the growing international competition between universities. The university community is one of the most internationalised communities, nowadays university lecturers cannot avoid taking part in all of the international initiatives: projects, seminars, workshops...in which they can submit research projects to the scrutiny of their peers. In addition, the assessment of their research quality is associated with the quality of their scientific publications and, including, those that are expressed through collaborations with researchers from other countries. In addition, the development, for example, of the European Higher Education Area and the impact on national university

systems of the implementation of the Bologna process has done nothing more than strengthen the importance of universities' international strategy. The increase in the number of international students in university programmes, in particular in postgraduate programmes, is a generalised reality in many national university systems. Finally, and it is not the lesser of the incentives, the calls for research projects presented by the European Union only boosts the creation of international university networks.

It is not difficult to deduce that the rise of international university rankings is part of the growing importance of the international focus in the daily activity of universities. With this background, one of the most determining aspects of the international rankings is their ability to influence the reputation of the universities. This gives rise to action from the universities themselves which is highly influenced by the objective of improving their positioning in the international rankings. Universities have increasingly developed administrative units that have this strategy has a justification of their activity. Going from one position to a higher one in the rankings mentioned, especially the three with the biggest impact: Shanghai, THE and QS, justifies adopting measures by the university itself that are only justified by this objective but that do not appear to have too much influence on what the development of actions should be that are directed at meeting the strategic objectives that each university has previously defined.

If the influence of the aforementioned rankings is so high, it is worth asking whether the indicators they are built on are suitable for evaluating the universities or if they are justified by their greater or lesser ease of attainment and on what methodology they are built. Once must also consider the characteristics of the organizations that sponsor the rankings mentioned and what their final objectives are. A ranking compiled by a profit organization such as THE or the QS is not the same as one promoted by a public institution such as the European Union for the U-Multirank. Neither is it the same opting for volume indicators as it is for performance indicators or which criteria is used to weigh up the indicators and thus draw up a synthetic indicator, the objective of which being to draw up ordinal rankings

of universities. It is also worth considering whether it is more appropriate to create a ranking, as is the case with U-Multirank, which enables users to select the indicators it considers relevant and, from them, establish rankings by groups of performance instead of ordinal rankings. In addition, it is not irrelevant that, largely because of it being relatively easy to attain, most of the world rankings are organised using indicators linked to measuring research capacity, which also focuses more on pure Sciences than Humanities, than in defining indicators that evaluate the quality of teaching or contribution to regional development.

Are we going to give in to the policy that a university or national university system can implement regarding results they obtain in a ranking such as the Shanghai where the presence of ex-students or teachers who have obtained the Nobel Price counts for 30% of the final synthetic index, the three indicators linked to scientific publications do so with 60% and only one performance indicator, publications by teacher, counts for 10%? Are we going to do that when the indicators used by the THE include two variables, the academic and research reputation (obtained through a survey) which, together, count for 33% of the final synthetic indicator or 50% in the case of the two similar indicators in the QS? Doesn't it seem wise to think that measuring the reputation by surveys of the teaching staff or businesses, beyond their scope, is a variable that is not independent of the results of the ranking itself?

The U-Multirank ignores some of these considerations. Its indicators, almost entirely, are performance indicators, which include a tool enabling higher education institutions to be compared with others of similar characteristics, thereby preventing comparison between research intensive universities and higher education institutions more orientated towards teaching. It refuses to draw up synthetic indicators and only presents its results by ranking the universities in five performance groups for each of the thirty five indicators that make up the U-Multirank at an institutional level. It also provides a map of the universities according to fields of knowledge, currently 21, and includes as additional information a survey of students who rate their degree of satisfaction. It has been argued that the U-Multirank is the

most sophisticated ranking, in an environment where rankings have a relatively simple methodology, but in as much as it avoids declaring which is the top university - or the bottom- and its analysis requires more detail than the other three rankings, the result of all of this is that the impact in terms of interest shown by the media is probably less than the other three rankings which, it is easy to think that they are high profile.

With all of this, we are looking at a map of world rankings that has notable differences between them but that are treated as if their results had a similar significance and this is not the case. Taking an in-depth look at the differences, the strong and weak points of each of the rankings and being capable of sharing this with academia and society in general should be an objective shared by everyone. We are therefore dealing with a self-reinforcing process which involves universities, public administrations and, of course, the organizations promoting the rankings with their own interests and, in some cases, closely linked to the interests of some media outlet. The feedback process means that the media impact of the rankings is gathered and amplified by the universities themselves and by the public administrations. Universities find it hard to ignore the changes of their position in university rankings, justifying them when this change is negative and celebrating when it is positive. The Competent public administrations are capable, as suggested by The Economist, with a national pride that I'm not sure is very well understood, of developing different types of measures, the main objective of which is to facilitate the presence of some of their benchmark universities to be amongst the top positions in the rankings. To do this, they have developed programmes to boost university excellence in a considerable number of countries. They have boosted the merging of universities to obtain larger ones that, for this reason only, improve their positions in the rankings and particularly in the Shanghai ranking, or they have developed policies to encourage the mobility of students or teachers taking as a criteria to assign public resources to the stated objective that the destination universities of the teachers and students take up the top positions in one of the rankings mentioned.

So what must the use of these rankings be?

Rankings provide information that undoubtedly gives a perspective of the international position of universities and, the universities, administrations and society in general see it like this. The result of it is that the reputation measured by the rankings constitutes the main concern of the universities. Universities try to react first with offices that study the variables that define their position in detail and with policies that improve the position of the university in the selected variables to compile the rankings.

The cases are numerous: from universities who opt for the policy of hiring teachers with a higher research capacity with the trade-off of including this university in their affiliation, to universities who promote teachers from other universities expressing their positive opinion about the mentioned university in surveys of reputation or development of public policies such as those mentioned: promotion of fusions or the initiatives of excellence. All of this is carried out bearing in mind that, as previously mentioned, the rankings are different and their variables don't necessarily match, although the presence of the variables linked to the measure of the results of the research make up a large part of the final results. In other words, a policy of fusion of universities is going to reflect intensively on the Shanghai ranking and not necessarily in the THE and QS ranking. By contrast, a policy that values the opinion that the teachers from one university may have of others, may have a more relevant influence in the THE and the QS. In contrast, none of these latest measurements should influence the results of the U-Multirank.

From our point of view the main thing in university policy is to define their strategic objectives. A university must know, firstly, what their mission is and what strategic policy it wants to develop in order to reach the objectives it has set. From here, a system of indicators must be built that monitors its progress in the desired direction. These indicators must be internal of the university since they have to provide national and international references which, in terms of benchmarking, help the university to evaluate their policy and this is used for the individually considered university as well as the national or regional systems considered together. It is within this framework that the rankings can help universities more effectively.

10.

DUAL VOCATIONAL TRAINING A CLEAR COMMITMENT TO EMPLOYABILITY

Marc de Semir

Learning on the job, just like the apprentices used to in the 12th century, continues to be a used and successful methodology, whatever sector we focus on. However, some educational and training models neglect the simultaneity of academic study with more practical training, which has proved to be a very useful tool for a better and faster integration into the world of work. In parallel, unfortunately the economic crisis in Spain has had a much bigger impact on employment than in other European countries, with a youth unemployment rate close to 37% which far exceeds the European average. The significance of this information has given logic to the development of instruments and initiatives that contribute to providing access for young people to the labour market such as Dual Vocational Training.

In this field of Vocational Training, in Spain only around 3% of students opt for Dual Vocational Training (FP Dual). It is an education system with mixed activities in company and educational establishment, which were developed in our country from the Royal Decree 1529/2012 of 8th November, which is six year's old in November, which establishes the contract of training and learning and lays the foundation of the Dual Vocational Training. This Royal Decree defines Dual Vocational Training (FP Dual) as "the set of educational actions and initiatives that, in joint responsibility with businesses, has the objective of the professional qualification of people, harmonising the processes of teaching and learning between centres of education and businesses." In this short period, the success of the initiative can be easily shown by the increased figures of insertion into the labour market after a period of training: 70% of students who undertake this programme are directly employed by businesses in which they have carried out

their learning compared with 50% of students who undertake traditional vocational training (FP).

In many countries in central Europe, this system has a high up-take and has a long tradition. In the case of Germany, where the Dual Vocational Training system is well established, around 60% of Vocational Training students choose this modality. The experience in Germany shows us that it isn't just a highly beneficial choice for students and future employees, rather, in addition, it becomes a great opportunity for businesses who opt for this training, given that they improve their ability to attract and retain talent, and they win in competitiveness and profitability compared to other businesses in the same sector.

But what is the advantage of the Dual Vocational Training system over a traditional plan of work experience?

The main one is the degree of involvement of the business and the apprentices in the training and their development. Companies who participate in the Dual system, in constant coordination with the educational establishments, form part of the education programme by teaching contents with curricular value, adapted to the needs of students and businesses. The experience in Germany and other central European countries makes it clear that both the business and the student get involved and are more and better motivated, and the result of the training and the benefit for all, therefore, ends up being higher.

It is necessary to point out that one of the keys for quality Dual Vocational Training is the role played and that will be played even more in the future, by business associations, who work in coordination with the companies involved and educational establishments, with the collaboration of public institutions. One of the biggest challenges of dual training is in involving not just large businesses, but also Spanish smes, who represent the largest part of the business fabric of our country. Indeed, the system takes into account the cooperation between companies, who can exchange and replicate programmes that already work in similar businesses inside and outside of Spain. Dual Vocational Training goes beyond the plans of traditional work experience since,

on the one hand, businesses teach training content with curricular value and, on the other, they can adapt. It is a modality of Vocational Training in which the educational establishment and business are jointly responsible for the training of the apprentice. The training is carried out alternately between the educational establishment and the business, where the apprentice also practices what they have learned through their work. It involves a proximity between the world of work and the training, which promotes an improvement of mutual knowledge and, as a result, facilitates an improvement in the qualification of the apprentices and their employability.

How is the training content distributed?

In accordance with the regulatory framework established for each qualification and with the specific regulation of each Autonomous Community, the educational establishment and the business must agree the content to be taught by each of the parties. In general, the educational establishment will teach the more theoretical content and the business will cover especially the content which is more linked to practical training. The organization and programming of contents to teach by the establishment or the business will be contained in the agreement signed by both parties.

The usual duration of a Dual Vocational Training cycle is 2,000 hours, distributed in two years, although the regulation enables it to last for up to three. The time in the business should be a minimum of 33% of the training hours established in the qualification. This percentage may be extended depending on the characteristics of each professional module and the participating business. There are different possibilities depending on the specific regulations of the different Autonomous Communities.

To take part in the Dual Vocational Training modality, students must register in an establishment that offers the desired cycle of Vocational Training in Dual modality. Once registered, the selection of the Dual Vocational Training students usually takes place jointly between businesses and the educational establishments. For the execution of a quality Dual Vocational Training project the participation of the

business in the selection process of the apprentices is key. The business will confirm acceptance of the apprentice by signing a work contract or grant agreement. In some Autonomous Communities there is the possibility that the business awards the apprentices a grant, in which case the business should register each one of the apprentices with Social Security, for the period for which they are in the company. In the event that there is a connection with a contract, if it is a contract for training or an apprenticeship, the earnings cannot be lower than the national minimum wage. In the use of other types of contracts, the earnings will be established in the collective agreements. Both modalities benefit from the allowances of the social security contributions.

The role of the business tutors

The tutor figure in the business is fundamental in Dual Vocational Training projects, given that they are jointly responsible for the learning process and the monitoring of the progress of the apprentices in the company. Accordingly, the business should assign each apprentice a tutor, who will in turn act as a link with the tutors of the educational establishments. Both professionals will jointly assess the apprentice and will take part in the certification processes of the learning. The main functions of the business tutor include:

- Ensuring a quality learning process in the place of work
- Involving the apprentices in the productive processes of the company
- Accompanying and guiding the apprentices during their time in the company
- Ensuring coordination with the educational establishments
- Evaluating the progress of the apprentices, thereby contributing to their final assessment.

So that the tutor in the company can carry out their role properly, they should have received specific training, have a solid track record in the business and have enough time to do it. As a final reflection, the Public Administrations, as regulators of the system, play a fundamental role. In this respect, it is

important that there is a firm and resounding commitment to constantly evolving educational policies which are adapted to the productive needs of a country, that boost and increase the prestige of quality training, to respond to the demands of the labour market, in turn contributing to lowering youth unemployment rates.

One of the key factors for Dual Vocational Training to be efficient is in the involvement of the companies. We need to involve them more and better to be able to exceed the 3% that today represents Dual Vocational Training in our country.

Opportunities for the company

- Involving the company in the training of their future professionals, taking part in the development of training programmes and facilitating the integration processes in the company.
- It helps with human resource planning in the medium and long term and, therefore, a better strategy for replacing workers.
- It facilitates the selection, incorporation and adaptation processes of new employees to their job and the organization itself, reducing recruitment costs.
- The company achieves better commitment and involvement from their future employees.

Opportunities for the apprentice

- The apprentice experiences a real work context, gaining experience and professional transversal skills.
- The apprentice receives training orientated toward the reality of their professional sector.
- The apprentice is paid during their time at the company and has better prospects of being employed by the company when they finish the Dual Vocational Training course.
- The apprentice improves their employability having gained a more solid work experience than in the traditional Vocational Training modality.
- It increases the apprentice's motivation throughout the learning process.

Opportunities for the educational establishment

- It enables the establishment to take part in a Vocational Training model more closely linked to businesses, which promotes the active learning of their students.
- It contributes to attracting talent towards Vocational Training.
- It increases the experience and contact of teachers with the production system, facilitating retraining and updating of their skills.
- It adds value to the development career guidance actions in the educational establishment.

11.

DUAL TRAINING UNIVERSITY IN POSTGRADUATE STUDIES

Jon Altuna

The adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) has contributed significantly to the improvement of the relationship between universities and businesses and organizations, through a more practical approach to university studies and a growing closeness of both parties to find common areas of interest.

Postgraduate training and lifelong learning represent a clear example of the collaboration between university and businesses and organizations. The students of this type of training are generally active professionals with a significant professional track record, but more and more recent graduates are choosing this type of training. This training area is characterised by its high level of professional specialisation and incorporates very practical tools and skills in its development for its fast applicability in professional environments.

Dual training breaks into the field of professional training and university studies as a learning mode that combines theoretic training with the contact with the reality of work. In the dual training model, the distance between classic teaching and reality disappears, and, as a result, highly skilled graduates emerge for the labour market.

The more professional nature of postgraduate education makes this training space more conducive to the development of dual training, where both specific and generic competencies are developed and there is a constant updating of knowledge.

The recognition of dual university training

In Spain, the regulation of official university teaching, introduced with Organic Law 4/2007, of Universities, and developed by the Royal Decree 1393/2007, lays down a regulatory framework for practical training in university studies through the development of external academic work placements and final degree projects. In contrast, it does not provide for dual university training, as exists in countries such as France or Germany or in the regulated dual professional training in Spain through the Royal Decree 1529/2012 and Decree 83/2015 in the case of the Basque Country.

The Basque Country is known for its successful implementation of the vocational training dual model and for its close relationship with industry and businesses. In this regard, the Basque Government, in collaboration with the universities, businesses and the Basque Business Confederation (Confebask) approved the Basque University-Business Strategy 2022 which includes the recognition of dual qualifications at degree and master's level through a stamp or mention for the qualifications that comply with the requirements established in the assessment protocol of dual university training of the Quality Agency of the Basque University System (Unibasq). The criteria for the recognition of the dual training considers aspects such as the minimum number of credits of the dual modality within the programme of study, the existing link between the university and the business that justifies an effective collaboration

The joint definition of the student's training programme, the recognition of the non-formal learning and the incorporation into the curriculum are central elements of the development of the dual model. The design of the postgraduate training programmes is characterised for being more flexible and quicker in its implementation than other university training programmes. Indeed, the recognition of non-formal learning is very natural in the area of postgraduate studies and lifelong learning, the generation of a framework of mutual trust between university teachers and staff from the company being necessary for its working.

The qualification frameworks established at a European (QF-EHEA and EQF) and Spanish (MECES and MECU) level represent a major

step forward in the recognition of formal and non-formal learning in higher education, and hence, for the development of university dual training. They become instruments that increase the consistency of qualifications, they clarify the education and training pathways, provide more transparency for individuals, employers and administrations and they constitute a basis for international cooperation.

From the student's perspective, dual training contributes to giving economic coverage of academic training and projects a real vision of work and their future profession. Employability data corroborates the fact that dual training improves employability thanks to the acquisition and development of personal/transversal skills ”

The recognition of dual university training

In the case of postgraduate studies dual training experiences can be carried out both in master's courses aimed at active professionals as well as new graduates and graduates.

The programmes are designed together with the companies that take part in the dual programme, and the companies who have designed the Master's course also take part in teaching the programme in the university. Organizationally, the participants in the dual training can alternate between half days in the company and half days at university; this model requires proximity between the centre and the company. If the proximity between the educational establishment and the place of work cannot be guaranteed for all students, models can be developed in which periods of intensive days at university are alternated with days in the company.

From the student's perspective, dual training contributes to giving economic coverage of their academic training and projects a real vision of work and their future profession. The employability data corroborates the fact that dual training improves employability thanks to the acquisition and development of personal/transversal skills (in the case of MU, between 83% and 80% of master's students have continued to work in the company where they completed their dual training).

As well as facilitating the employability of young students who have no prior professional experience, dual postgraduate programmes provide a very interesting element related to the re-qualification of professionals. It is apparent that dual postgraduate programmes are also very attractive for people who want a professional change.

From the company's point of view, dual training is considered more and more within the talent development strategy of future professionals. Dual training reduces the gap between the needs of businesses and the training delivered in university, bringing it closer to the professional sector and the culture of the business at the hands of tailored training and early specialisation.

Final considerations

Dual training in postgraduate studies, in contrast to dual training at university degree or master's level, is characterised by a greater specialisation and more weight of the more specific (technical) competencies in the dual training programme that the participant carries out in the company.

The tasks undertaken by participants in dual postgraduate programmes in the workplace are linked to the profession, which differentiates dual postgraduate training from the more academic or oriented nature of research associated with official master's programmes.

The quality of the dual training and the training of the academic and business tutors are two of the largest challenges faced. At the same time, the success of the extension of dual training in all areas of university education (official and university specific qualifications) requires the development of a regulatory framework of university dual training, both from the educational sphere and the socio-labour sphere, through a dialogue between universities, educational and work authorities, social and business agents, in the public and private sector.

12.

CHALLENGES AND VISIONS FOR THE FUTURE OF POSTGRADUATE STUDIES

Guy Haug

The three sections of this article cover: an analysis of the changes in the socio-economic and international context that affect postgraduate studies; a review of the main challenges of lifelong learning in the European context; and a proposal of future pathways for postgraduate studies in universities.

I.CHANGES IN THE SOCIO-ECONOMIC AND INTERNATIONAL CONTEXT

Changes in the labour market

That are characterised by:

- The strong competition between businesses and nations globally
- Higher rates of unemployment, underemployment and poverty (it is estimated that in the European Union 20 million people need to be rescued from poverty and social exclusion).
- The growth of regional inequalities and social exclusion, between and within nations.

A fast changing labour market, which demands new competencies for new jobs that are still not clearly defined. At the same time a world labour market is being outlined for people with recognised talents in certain areas.

The need to foster employability and entrepreneurship and innovative ability, both in young people and adults.

Demographic changes in education and training

Such as:

- The widespread growth of tertiary education that, in spite of educational technology, has not been accompanied by sufficient changes in teaching and learning.

•The extension of the duration of studies, due to factors such as the saturation of the labour market for graduates with bachelor's degrees. At the same time as a wider range of adults need continual training (people with jobs, the unemployed, those in transition or under-employed; also including young university graduates).

•The decrease in the number of young people, the ageing of the population and the extension of the duration of working life.

•The search for a new balance between initial education and lifelong learning, that will also lead to changes in the structure and content of programmes, teaching and training plans.

Impact of the digital revolution on learning

That traditional education and training continues to be questioned in all its dimensions.

•It isn't just about the fast and permanent change in educational technologies, that enable practically everyone to access information immediately, directly, without filter or moderator, and at a very low price.

•Another even more striking change occurs in the expectations and behaviours in learning: people tend to be more and more selective, impatient and utilitarian.

•A generalised delay is noted in the appropriate use of digital technologies in higher education, which means transformations in teaching and poses greater challenges for teachers. For teachers, the role will evolve more and more towards tutoring, motivating, guiding and evaluating, even outside of the classroom.

•It also poses new demands for higher education institutions that, in general, are quite badly prepared to offer value for money in an open and competitive market, in other words, to offer what people want to study, in the mode they prefer and at a price (in time and money) which is competitive with other offers.

A profoundly new climate in the international/global field

Which is marked by a growing uncertainty and strengthening of competitiveness in all areas.

- The traditional cooperative spirit in public higher education decreases due to the impact of new nationalisms, populisms and separatisms. A new form of fear and often “hate” of anything foreign, as can be noted in the repeated “crisis” of the new flows of migration and powerful attacks on multinational bodies (UN, NAFTA, EU, WTO).
- On the other hand, competitiveness grows that, with international and national rankings, affects even the more local universities. For the international benchmark universities, their reputation hangs mostly on research/publication, and much less (in some cases not at all) on the teaching. The support for regional development, or the inclusion of less fortunate people, also moves other universities.

All of this has the consequence that university competition for external resources, researchers, teachers and students (especially at postgraduate level) leans more and more on business methods, on marketing, communication, recruitment. Most European (continental) universities are (very) badly prepared to compete with their counterparts from other regions.

Another change of great importance, but that hasn't even been detected in many universities, affects the fundamental reasons behind internationalisation and its purpose: its new reason for being - and its justification - is the need for all graduates (not just the minority of students/mobile learners) to acquire international competencies. For this reason, the priority turns from mobility towards ‘internationalisation at home’, or ‘for all’, as well as increasing in many universities the search for visibility and international recognition, no longer mainly at a “regional” level (in other words, European), but in the world/global sphere.

[Restrictions in public funding for universities and students](#)

At least in a large number of countries. Support policies for higher education and research have been widely divergent in Europe and the world in the last decade (the “crisis”), although, with a shared tendency: universities will have to look for more sources of their own income, and postgraduate studies are usually seen as one of these sources. However, the grants for students

and doctoral students and the access and support for adults in continuing education are generally insufficient (not just in Spain). Behind the debate on university financing and students/participants, there is another which asks higher education institutions to show their contribution to growth and well-being, and results in the search for new balances between autonomy and accountability.

To conclude this panorama of the changes that affect us, it must be pointed out that continuing education and postgraduate studies in general will more and more become:

- One of the keys to employment and competitiveness of nations in the global arena.
- A determinant of the future of different higher education institutions in its global arena.

[II. WELL KNOWN CHALLENGES AT AN INTERNATIONAL LEVEL](#)

This section intends to show that it is no longer necessary to spend more time diagnosing the issue at hand, at an economic, social and educational level since it is well known and recognised, both by the Governments in the framework of the European Union and the universities.

[Governments: a shared economic and social priority in the European Union](#)

Lifelong learning as a tool to boost employment and growth was already a priority in the “Lisbon Strategy” (2000-2010) for Innovation (R+D+) and Education & Training 2010. It was continued and it was later strengthened by the “Europe 2020 Strategy”, which aims to create conditions for a more sustainable growth and even, leaning on bodies such as CEDEFOP and the European Training Foundation (ETF).

Some key European tools have been created or improved, such as Europass, ECTS and ECVET credits, a series of European indicators for LifeLong Learning (LLL) and the European Qualifications Framework (EQF). The EQF is focussed on the acquisition of skills (not just knowledge) in different levels of qualification (it isn't a scale of official qualifications); it emphasises the need to boost the population's level of qualifications, always opening up pathways towards higher levels, often with a base of Recognition of Prior Learning (RAP), regardless of the place where they acquired it.

- At a tertiary education level, the Bologna Process and the European Union's Modernisation Agenda for Universities has contributed to guiding education systems towards skills acquisition - regardless of the mode, the place and the time of learning, in curriculum and methodology renewal and in the access to education/training and work throughout the European Union, based on a similar structure of qualifications in all countries.

However, there is a long way to go before these objectives are reached. The review of the situation in the European Union in 2017 leads us to the following conclusions:

- The objective of having 75% of people between the ages of 20-64 employed will not be met before 2025; there is a shortfall of 16 million people to be employed, which means it is necessary to incorporate more women, senior citizens and inactive adults (including migrants, graduates, retirees).

- The groups needing training are expanding, including for the extended and complex transition from higher education to employment.

- The transformation of education systems towards lifelong learning is very slow in most of the Member States.

- The labour market is asking for skills that change very quickly and are not generated in the education-training system.

- There is a long delay in the adaptation of education and training to the new ways of learning in the digital era.

- For this reason, at a European Union level and that of its Member States, the employment and integration policies based on continuing training are now seen as more essential than ever.

[Universities: European Universities' Charter on LifeLong Learning - LLL \(EUA\)](#)

This Charter was adopted in 2008 by the European Universities Association (EUA), with the support of other university networks. It is based on the hypothesis of a mutual commitment between universities and governments, although such commitments

are not always met. Amongst the conditions that governments should create are: a more favourable regulatory framework, better guidance services, a suitable external evaluation, more incentives and resources. New challenges are also set for universities (and new opportunities):

- To integrate continuing education and lifelong learning (LLL) into its mission, strategy, contract-framework, activities and structures, in particular into its internal System of Quality Assurance.
- To integrate new categories of more adult 'students', more differentiated and often less prepared.
- To launch a system of Recognition of Prior Learning that is in the hands of professionals (not of each teacher or instructor) and that is "fair": not too lax, nor too hard, focussed on the will and ability of people to educate themselves (not just on their prior pathway).
- To diversify the training pathways, with various points of access and departure in the study programmes.
- To have a proactive attitude towards detecting new training needs, to be able to create an offer of "lifelong learning" courses, adapted to the social, economic and cultural needs of tomorrow (not the day before yesterday).
- To offer online postgraduate certificates with the EQF: the level that corresponds to postgraduate is mainly level 7; it is important to point out that it corresponds to qualification evidenced by an official master's degree, but also by postgraduate "certificates" or "diplomas" of various types that are not academic degrees.

Universities: EUCEN

Some of the most advanced universities and/or those interested in LifeLong Learning have formed the European Universities Continuing Education Network (EUCEN).

The network disseminates fundamental and innovative positions, such as the following: lifelong learning is not just professional development; going from "university LifeLong Learning" to "universities of Life

"Long Learning" involves a repositioning of universities and a change of "market"; integrated strategies are needed, with new programmes focussed on Learning Outcomes (LO), a much closer collaboration with the labour market, new learning pathways, specific attention to orientation, tutorial, Recognition of Prior Learning, and the development of international competencies.

However, EUCEN themselves note that there are not many universities who understand the challenge, who have committed, have a vision of the need and see the implementation of the EUA's Charter as a priority; that there are a few strategies of Lifelong Learning integrated, online with this Charter; that we are far from the flexibility needed in the offer of learning opportunities, in university structures and in the essential support services.

III. FUTURE PATHWAYS FOR UNIVERSITIES IN POSTGRADUATE STUDIES

Lessons learned in an international setting: specifically, international experiences support:

- The main focus, although not exclusive, on job skills, which means that continuous interaction with the labour market at a regional level is essential.
- A wide range of programmes, with or without credits (whether they are ECVET or ECTS) and official degree; but always with a detailed certificate of what has been studied.
- The adaptation of contents and methodology (tutorial, online courses/modules, etc.) as an essential condition for effectiveness.
- The proactive adaptation of access routes.
- Vocational and international training of teachers/instructors and of administration and services staff.
- An efficient service of previous guidance and tutorial, with professional staff.
- A system of Recognition of Prior Learning with a professional dimension, that doesn't remain as a marginal tool, but turns into a central piece of postgraduate and lifelong learning policy.
- Considering continuing education in the evaluation of the social/economic distribution of universities (in the regional or cross-border sphere)
- The development of a solid cost accounting system and a powerful marketing department and sales in competitive markets, as prior conditions to any successful development.
- The systematic use of international references to guide the transformations needed in the higher education institutions in such diverse areas as: the adaptation of 'normal' courses; the structure of the entity that manages postgraduate studies and continuing learning (in terms of its perimeter, its internal or external nature, and its external partners); the development of a quality policy adapted to LifeLong Learning (quality of the offer, continuing education policy, results, services, internationalisation, etc.); the "good practice" and participation in networks (such as RUEPEP, EUCEN, RECLA, thematic networks in specific professional fields, etc.).

Future pathways for universities in the field of postgraduate studies will always pass through key factors, in particular:

- The design of more relevant, flexible, diverse, personalised learning pathways, based on a good knowledge of the labour market, in such a way that learning objectives can be set in accordance with future employment demand (not yesterdays), in efficient links between official university education and lifelong learning, and a good system of Recognition of Prior Learning.
- A focus based on "global" quality, which doesn't just encompass "academic" quality, but also includes the relevance of what is learnt in society and the economy (employment, innovation, regional development) and efficiency (or the "performance") of the teaching and learning process;
- Care centred on the individual, beyond exam results; this enables universities to "take care" of their students, supporting them in the transition from their current level and type of qualification and taking them to the successful completion of their training project.
- External accreditation or certification. The non-official postgraduate programme (university specific) should be externally

certified/accredited, but not in the same way as the more strictly academic programmes. Due to the agility and flexibility needed in lifelong learning, and specifically in the provision of continuing training, accreditation of each programme is not possible; the important thing is to certify that the university has an “entity” with the ability to identify in advance the training needs of the labour market, offer tailor made programmes and quality training modules, design and maintain a structured and “fair” Recognition of Prior Learning, and provide online certificates with the EQF which are “credible” at a national and international level.

- The internationalisation of lifelong learning activities is as important as the “traditional” courses. The international competition between universities is highest in postgraduate studies and also covers all lifelong learning activities, although with specific aspects: use of MOC courses offered by foreign institutions, recognition of competencies acquired abroad, international credibility of certificates that they issue, partnerships with foreign universities and businesses, training opportunities for teachers and instructors, etc.

There is space so that some Higher Education Institutions could stand out based on their excellence in postgraduate studies.

Although Continuing Training or lifelong learning isn’t taken into account in international rankings, in various countries the emergence of “poles of excellence” can be seen in these activities or in certain aspects of them. For example, the recruitment of students/participants, the system of Recognition of Prior Studies, internationalisation or contribution to regional development, even in the context of networks such as Smart Regions/Cities. Such universities can turn themselves into poles of innovation in Continuing Training and, in this case, they can be recognised at a regional or national level and have a systemic impact, as has already been shown by, for example, Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya (U-UCC), in Catalonia, or the CNAM and the University of Lille in France.

In other words, the redirection in time of universities towards lifelong learning is not only justified because of the benefits it can bring in the field of postgraduate studies, but also because of the positive impact it usually has on the institutional and international development and the sustainability of Higher Education Institutions.



Red Universitaria de Estudios de Postgrado y
Educación Permanente





Red Universitaria de Estudios de Postgrado y
Educación Permanente