
TENDENCIAS DEL POSTGRADO EN IBEROAMÉRICA

Víctor Cruz Cardona, Ph.D.¹

1. Introducción

Ante todo, quisiera anticipar que mi intervención² [en este evento] debiera constituir un pequeño pero significativo desarrollo de los planteamientos que he tenido oportunidad de hacer en varios escenarios académicos y advertir que, aunque siguen siendo válidos, tenemos mucho camino aún, por recorrer. La radiografía que he intentado describir ha sido, sin duda, la de un escenario catastrófico pero con matices optimistas, realista, por decir lo menos, pero viable, si quienes asumimos alguna responsabilidad por la formación postgraduada en nuestras universidades nos decidiéramos a actuar, a hacer algo para que, en palabras de Michael Barber y su equipo (Barber et al., 2013), la “avalancha” no se nos venga encima (ver también Altbach et al., 2009, IESALC, 2008, CINDA, 2007).

Ante este escenario quisiera, por tanto, más que abordar la pregunta de qué tanto hemos hecho desde la academia para alterar significativamente los paradigmas convencionales de formación

¹ Director General, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP, España. Email: vcruz@auip.org

² La conferencia que ahora publicamos íntegramente en este número formó parte del panel sobre las “Tendencias Internacionales en la Formación de Postgrado”, celebrado el jueves 14 de agosto de 2014 en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).

postgraduada de tal manera que se puedan sintonizar, en forma efectiva, con los cambios y tendencias del entorno laboral, académico y productivo, intentar una reflexión sobre la naturaleza del problema, suscitada, en buena medida, por la literatura disponible y, modestamente, por mi experiencia personal como docente universitario. Para hacer la reflexión, formularé los conceptos que subyacen en la misma y haré una breve referencia a las tendencias y a los cambios que se esperan y, finalmente, a los retos que, para el futuro, será necesario asumir. No obstante, como referentes tendré que aludir a los sistemas de postgrados comparados, así como al alcance que en el futuro pueda tener la formación superior avanzada en el ámbito iberoamericano.

2. Los conceptos

Permítanme formular los tres conceptos en torno a los cuales va a girar mi reflexión: Postgrado, formación y paradigma. Por *postgrado*, entendemos en la AUIP, la formación superior avanzada que se imparte después de una licenciatura, grado o título universitario, cuyo propósito fundamental es el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la investigación científica o la aplicación tecnológica. Suele hacer referencia, también, en muchos países, a la formación que se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente (*life-long learning*) que combina alternativamente el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional. Aunque en el contexto iberoamericano es fácil encontrar hoy niveles de formación y titulaciones variadas (diplomados, especializaciones, especialidades médicas, maestrías, másteres, magíster, doctorados y postdoctorados) solo voy a hacer referencia a las maestrías y a los doctorados.

Por *formación* se entiende el proceso a través del cual una persona demuestra capacidad intelectual para apropiarse y generar conocimiento lo mismo que para asumir valores éticos y morales. Cuando se habla de *paradigmas* en educación, se suele hacer referencia a un sinnúmero de conceptos y teorías psicológicas, sociales o de cualquier otra índole, lo mismo que a un conjunto de interacciones entre objetivos educativos, estrategias pedagógicas, diseños curriculares y materiales didácticos que, sistemáticamente, se pudieran agrupar como un todo coherente. Hace uno referencia, seguramente, a la forma como los postgrados se insertan en la estructura formal de la educación superior, a los fines que se persiguen, a las características particulares de los currículos de formación, a la duración e intensidad de los programas o a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que les caracterizan.

3. Consideraciones generales

De una rápida revisión de la literatura pertinente es fácil inferir que, particularmente, en los países industrializados, la necesidad de repensar el postgrado hoy, es tema de debate obligado en instituciones y sistemas de educación superior (Ver BOE, 2011, Albach, 2010, Cumming, 2010, Sonstrom, 2009, Walker et al., 2008, Golde et al., 2006). Ese debate parte de reconocer que ya no parece viable ofrecerle formación postgraduada a un alumno que debe asegurar su empleabilidad en el siglo XXI (ver también Gemme, 2005), en una Universidad que todavía se rige por cánones del siglo XIX con profesores que se han quedado en el siglo XX (ver Gaff, 2002). Algo urgente, se sugiere, hay que hacer para asegurar algún tipo de articulación coherente entre estos tres actores. Enders (2004) sugiere que, al menos, en Europa (ver también, Cumming, 2010, EUA, 2007; LERU, 2007), la formación superior avanzada está registrando cuatro tendencias importantes que harían necesarias, por sí solas, la puesta en marcha de procesos urgentes de transición:

- El número creciente de aspirantes a recibir formación postgraduada así como la diversificación manifiesta de esa población potencial de aspirantes;
- El papel y la función que la investigación científica y aplicada juega en la llamada economía del conocimiento;
- La internacionalización de la oferta académica; y
- La preocupación estatal manifiesta por este nivel de formación superior.

En referencia a los estudios de maestría, de todos es conocido ya que, desde hace más de tres décadas, en los Estados Unidos, y poco más de una, en Europa e Iberoamérica, se acepta la coexistencia de maestrías académicas y maestrías profesionales, con una cada vez más clara distinción de fines, propósitos y competencias (Palacio, 2005, Rama, 2006, Sánchez, 2008).

The Association of American Universities (1998) y J. Nyquist y B. Woodford (2000), por su parte, resumieron, hace ya catorce años, las preocupaciones globales que, para entonces, ya se compartían en las instituciones de educación superior norteamericanas con respecto a la formación postgraduada. A saber, la necesidad de:

- Determinar la verdadera “esencia” de la formación postgraduada y, en referencia a la formación doctoral, la urgencia de acortar la duración de los programas;
- Asegurar una mayor variedad de doctorandos;
- Que los nuevos doctores fueran más competentes en el manejo de las tecnologías de información y comunicación;
- Formar a los nuevos doctores para que se pudieran desempeñar en distintos y variados entornos (ver también Pearson et al., 2004);
- Que estos apropiaran una mejor y mayor comprensión del entorno económico y productivo global, y

- Asegurar que el trabajo interdisciplinar se convirtiera en parte integral de su formación doctoral.

J. Huisman y R. Naidoo (2006), lo mismo que J. Malfroy (2004), van un poco más allá, reconociendo ya no la necesidad de un programa de formación doctoral distinto al tradicional Ph. D. sino aceptando la realidad de la coexistencia del Doctorado Profesional más conocido por el acrónimo PD (Servage, 2009), cuyas sutiles pero importantes diferencias reportaba ya, en 1998, el Australian Council of Deans and Directors of Graduate Studies. Los dos primeros autores, distinguen al menos, tres tipos más de doctorados: el llamado *New Route* Ph. D., puesto en marcha por diez universidades del Reino Unido, hace casi una década, en el que los doctorandos se someten a un proceso de escolarización intenso; el doctorado basado en la *práctica profesional o artística* y el doctorado por *publicaciones*, al que se accede cuando el candidato presenta publicaciones arbitradas por la comunidad científica internacional en un campo del conocimiento.

Cinco parecen ser los propósitos que hoy en día se le señalan a los doctorados en el modelo europeo y por supuesto también en el anglosajón:

- El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.
- Entrenamiento intensivo en investigación.
- Entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional, aunque se supone que las maestrías deberían suplir ese propósito. De hecho, en Estados Unidos se ofrecen títulos de Doctor en campos del ejercicio profesional (EdD, EngD, DBA, etc.) como alternativa al Ph. D. ofreciendo una formación más funcional y pertinente.
- Formación general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, se comunique mejor más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre ser autónomo intelectualmente.

- Respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Este propósito, relativamente nuevo en el entorno europeo, tiende a modificar el punto de vista tradicional de que el postgrado debería responder, preferencialmente, a las necesidades del alumno.

4. Modelo de formación

En síntesis, lo que este breve diagnóstico de la formación postgraduada en los países industrializados evidencia es la necesidad de que, en el entorno de América Latina y el Caribe y, por qué no, en el entorno más amplio de Iberoamérica, hagamos un alto en el camino, examinemos críticamente lo que estamos haciendo y tomemos las decisiones que sean necesarias para ajustar, reformar o mantener las cosas como están, si fuera el caso.

Walker et al. (2008), de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, ante la necesidad de repensar la forma como funcionan los estudios de postgrado, sugieren que quizás sea necesario volver al pasado y recuperar el modelo de **formación académica** que durante siglos ha favorecido:

- La *integración académica*, referida a la posibilidad de integrar en una sola, las “pedagogías” que se suelen utilizar para formar docentes universitarios (*Teach or preach*), investigadores (*Publish or perish*) y líderes con responsabilidad ética y social (*Innova o abdica*, Nieto, 2010);
- La conformación de *comunidades académicas* con cultura, roles y formas de aprendizaje propias (ver también Gaff, 2002); y
- La existencia, en el tiempo, de “*guardianes*” de los campos disciplinares (*stewards of discipline*; ver también Colbeck, 2007; Golde y Walker, 2006, Golde, 2006), en referencia a quienes asumen la responsabilidad de avanzar uno o varios campos del conocimiento, custodiar sus logros y asegurar que las nuevas generaciones puedan continuar el trabajo.

Permítanme, ante todo, sugerir que quizás no se trate de hacer cambios radicales en lo que estamos haciendo en materia de formación postgraduada. Si uno echa una mirada rápida a lo que se suele proponer en los planes de estudio de maestrías y doctorados cuando se describen los fundamentos conceptuales, los fines y propósitos y las estrategias de formación de un programa cualquiera, es fácil encontrar referencias a conceptos tales como “aproximación interdisciplinar al objeto de conocimiento”, “vinculación con el entorno productivo”, “apropiación de competencias para la generación, transferencia, aplicación e innovación de conocimiento”, “trabajo colaborativo” y otros más que solo sirven para sumar “buenas intenciones”. La dificultad, se me ocurre a mí, radica en que entre las buenas intenciones y la acción suele haber mucha diferencia. Repasemos, por un momento, en síntesis, cuáles son esas transformaciones radicales que se están operando en el postgrado global (Barber et al., 2013; Chiang, 2012; Pellegrino y Hilton, 2012; BOE, 2011; Pulido San Román, 2009; IESALC, 2008; Walker et al., 2008; Espacio Europeo de Educación Superior, 2005; Palacio, 2005; Park, 2005; Green y Powell, 2005; Montesinos et al., 2003; Nyquist, 2002; UK Research Council, 2001). A saber, cambios en:

- Los esquemas de organización y funcionamiento de los cuerpos colegiados sobre quienes recae la responsabilidad de formar maestros y doctores (por ejemplo, la eliminación de Departamentos y Escuelas y creación de Escuelas de Doctorado y Centros e Institutos multi e interdisciplinares).
- El tipo de competencias que maestros y doctores deben apropiarse y demostrar no solo como requisitos de titulación sino como *conditio sine qua non* para asegurar empleabilidad (i. e. capacidad para integrarse fácilmente a entornos y colectivos académicos, científicos o laborales; capacidad para resolver problemas en forma creativa e innovadora, etc.).

- La forma de concebir y manejar procesos de producción del conocimiento (i. e. generación y transferencia de conocimiento codificado y codificación de conocimiento tácito).
- La forma de abordar la complejidad y la incertidumbre.
- El uso de las tecnologías de comunicación y de información, caracterizadas por la diversidad, la velocidad y la conectividad.
- En las estrategias de enseñanza y aprendizaje para asegurar que esos cambios finalmente, se den.

Por otra parte y, en referencia a la formación postgraduada, Walker et al. (2008), Nerad y Heggelund (2008) y Golde y Walker (2006) sugieren que en todas las disciplinas, los egresados debieran exhibir competencias genéricas inconfundibles y duraderas, manifiestas en su capacidad para:

- Pensar crítica y creativamente.
- Ampliar, profundizar y generar nuevo conocimiento.
- Interactuar con personas de otras disciplinas.
- Enseñar.
- Actuar con responsabilidad ética y social.

Un nuevo paradigma de formación postgraduada, en mi opinión, debiera también superar, en la medida de las posibilidades, los cuatro principios básicos propuestos por Dennis Thombs et al. (2004) para la formación de doctores. Se supone que hoy estamos formando personas que pueden:

- Actuar como “guardianes de un campo disciplinar” (*stewards of discipline*; ver también Golde y Walker, 2006, Golde, 2006).
- Hacer investigación científica.
- Generar y desplazar las fronteras del conocimiento.
- Comunicarse fácilmente con pares y legos.

El nuevo paradigma debiera asegurar que los alumnos desarrollen competencias básicas (Austin, 2009, Gómez, 2009, European University Association, 2007, Montesinos et al, 2003., Park, 2005, Gilbert et al., 2004, Nyquist y Woodford, 2000, *Council for Australian Deans and Directors of Graduate Studies*, 1999) o ventajas sostenibles, duraderas, insustituibles o difícilmente imitables que, en condiciones de escasez, demanda externa y apropiabilidad puedan contribuir efectivamente a la construcción de una sociedad del conocimiento. En este sentido, el postgrado debiera asegurar o reforzar, competencias genéricas que el alumno pudiera exhibir como resultado tangible, propio e inconfundible de su formación. Se entiende aquí, por competencia, el repertorio de comportamientos observables que integran actitudes, valores, aptitudes, conocimiento apropiado, habilidades y rasgos de la personalidad (Ver Medina, 2003).

Para las maestrías me permito proponer seis competencias básicas, a saber, capacidad para:

- Pensar analíticamente (capacidad de análisis, de síntesis y de emitir juicios razonados de valor sobre un objeto de conocimiento).
- La acción (capacidad para integrar conocimiento, para abordar problemas complejos y capacidad de adaptación a distintos entornos).

Para los doctorados, las anteriores más la capacidad:

- Para aprender solo (sin la ayuda de un profesor o de un tutor).
- De autocontrol y motivación.
- Para abordar un objeto de conocimiento con rigor académico y científico.
- Para asumir responsabilidad ética y social por sus actuaciones académicas y científicas.

5. Modelo de producción de conocimiento

Globalmente, nos encontramos ante un nuevo sistema de producción de conocimiento que, primero, maneja su propia “tipología” en función de cual pueda ser el “objeto” de conocimiento (Abreu et al., 2009):

- Saber “qué”
- Saber “por qué”
- Saber “cómo”
- Saber “quién”
- Saber “más allá de lo conocido”

Y, segundo, que la producción de conocimiento está experimentando una transformación radical que cambia la “vieja” forma de hacer investigación, caracterizada por la homogeneidad (tendencia a solucionar problemas simples) y por la tendencia a limitarse a su propia disciplina, a establecer jerarquías, a trabajar en miniproyectos de investigación y a fijarse como meta de la investigación la transferencia de conocimiento, por una nueva forma que le presta especial atención a la solución de problemas complejos, favorece procesos de codificación de conocimiento tácito en macroproyectos de investigación científica y aplicada, de carácter interdisciplinar y se fija, como meta, de la investigación y el desarrollo, la innovación (I+D+i). Ver Chiang, 2012; Yerkes et al., 2012; Brint et al., 2009; Walker et al., 2008; Golde, 2006; Gibbons et al., 1994).

El otro referente es más de carácter práctico. Se parte del reconocimiento de que lo que se está haciendo hoy en formación postgraduada va en la dirección correcta y que solo requiere ajustes. La única dificultad es que esos ajustes tienden a ser casi todos, de mucha trascendencia, tanto que se convierten en verdaderos retos para el postgrado.

Empecemos con la aspiración a que un postgrado cualquiera les dé cabida a alumnos que vienen de otras disciplinas y se estimule, por tanto, el trabajo interdisciplinario. El primer problema que se tendría que resolver es el de ver cómo se logra esto en la práctica. Manathunga et al. (2006) propone una “pedagogía” para la formación doctoral interdisciplinaria en cuatro dimensiones: la primera tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los cuales es posible crear espacios para el diálogo, para que gentes de distintas disciplinas puedan interactuar utilizando distintos métodos y herramientas y para que puedan crear e intercambiar nuevo conocimiento. La segunda, sugiere la autora, es cómo una experiencia intercultural a través de la cual gentes de distintas disciplinas puedan reevaluar sus propios conceptos y prácticas a la luz de las de otras disciplinas. La tercera, es la posibilidad de animar a gentes de distintas disciplinas a utilizar su capacidad de pensamiento analítico y creativo para reorganizar el conocimiento de tal manera que no solo se puedan generar soluciones innovadoras a un problema sino que además les sea posible evaluar la efectividad de esas soluciones. La cuarta es la posibilidad de que los alumnos puedan entender la forma como naturalmente se genera nuevo conocimiento en su propia disciplina (epistemología) y cómo este nuevo conocimiento puede relacionarse o entrar en conflicto con el que se genera en otras disciplinas.

Un segundo problema que habría que resolver es el de cómo lograr que personas acostumbradas a trabajar en solitario, porque de alguna manera así lo condiciona el trabajo unidisciplinario y, por supuesto también, el hecho importante de que se supone que el alumno de postgrado se está entrenando para el trabajo independiente e intenso de desplazar las fronteras del conocimiento, aprenda a trabajar e interactuar con otras, en un ambiente amable de cooperación y camaradería. Esto como muchos de ustedes seguramente lo sospechan, suele ser más fácil decirlo que hacerlo.

Para no alargarme demasiado, voy a hacer referencia, brevemente, al tema de innovación. Para el de tutoría colegiada, le sugiero leer

el trabajo de Adrián Martínez y su equipo de investigadores de la UNAM sobre tutoría al alumno de postgrado (*Perfil de Competencias del tutor de alumnos de postgrado*, 2005). Ver también: Barnes et al., 2010, Watts, 2010. De particular importancia hoy en día es el artículo de Columbaro (2009) sobre las posibilidades de brindarles orientación, asesoría y tutoría *online* a estudiantes de doctorado.

Innovar significa, proponer o hacer cosas nuevas que le den valor agregado a un producto o a un proceso. Nieto (2010) sugiere que “innovar es construir un camino inédito hacia una meta razonable, con el conocimiento disponible.” La dificultad con esto es que realmente, poca gente sabe cómo hace alguien para innovar. Existe literatura extensa sobre el tema y no me voy a detener en ella. Básicamente, innovar suele ser producto de la creatividad de la gente y ser creativo es “pensar” creativamente, en forma distinta a como se piensa analítica o dialécticamente. La persona que piensa en forma creativa es aquella que aprovecha la ambigüedad para intentar establecer relaciones entre uno o más elementos cuando todo indica que entre ellos no existe relación alguna. Cuando lo logra, lo hace no porque se haya inventado una nueva relación sino, generalmente, porque descubrió una relación que siempre había estado allí. La hizo evidente para sí misma y para otros. El dilema para los efectos de este nuevo paradigma sobre el que estamos reflexionando es que ni los alumnos están preparados para pensar creativamente y mucho menos los profesores que han sido entrenados para razonar en forma analítica. Evidentemente, cualquier intento que se quiera hacer para “complementar” el modelo tradicional de formación postgraduada pasa por resolver este tipo de dificultades.

6. Retos

En el mundo académico se acepta ya que la forma de “enseñar” en la universidad es de las pocas cosas que no cambian o han cambiado poco en los últimos siglos pero nadie está seguro ya de

que no esté llegando la hora de cambiar y de hacerlo radicalmente pues el contexto ha cambiado y sigue cambiando rápidamente. La expansión ilimitada de las tecnologías digitales, para citar un ejemplo, utilizadas para buscar, comunicar y compartir grandes cantidades de información obligan a que ya no se pueda hablar de “transmitir” conocimientos porque estos se quedan cortos y, en ocasiones, obsoletos y a replantear el rol que juega el profesor en su contacto con sus alumnos (Pellegrino y Hilton, 2012; Adkins, 2009). El énfasis, sugiere José-Ginés Mora (Pulido San Román, 2009: 154) será en el alumno, en respuesta a una nueva sociedad del conocimiento que, forzosamente, genera un cambio en el modelo educativo: pasar de la *enseñanza* al *aprendizaje* y de la apropiación de *conocimientos* a la apropiación de *competencias*.

Todo esto, como es fácil inferir, implica que en nuestro entorno, habría que empezar a pensar ya en introducir cambios importantes en el enfoque de formación postgraduada aunque solo sea para asegurar que los egresados sean mucho más competitivos (Moreno-Brid et al., 2009) en un entorno global. En primer lugar, se van a requerir decisiones estratégicas de carácter curricular para contar con un *paradigma estratégico de formación postgraduada* que redefina una tipología de conocimiento que le permita al alumno no solo informarse (*know what*), entender y comprender relaciones causa-efecto (*know why*), lograr resultados (*know how*) e integrarse a redes de conocimiento (*know who*) sino también apreciar nuevas posibilidades e innovar (*know beyond*). Ese nuevo paradigma debiera facilitar la construcción de un entorno de enseñanza-aprendizaje que facilite la participación activa del alumno en sus procesos de formación, su integración en equipos de trabajo, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas en tiempo real, la generación de resultados tangibles y el aprendizaje autónomo tutelado en forma colegiada.

En segundo lugar, habrá que cuidar también de que ese nuevo paradigma estratégico de formación postgraduada, haga énfasis en procesos de:

- Gestión, abiertos, dinámicos acoplados al cambio.
- I+D, con enfoque inter, intra y multidisciplinar (Gibbons, 1994).
- I+D+ i, caracterizados por su potencial para el cambio, su pertinencia, relevancia y vinculación (articulado en redes).
- Utilización de tecnologías de información y comunicación.

En tercer lugar, un requisito *sine qua non* será que la formación post-graduada, en América Latina, haga esfuerzos serios para asegurar que los usuarios de estos programas apropien las competencias básicas que forzosamente tendrán que exhibir para desempeñarse exitosamente en sus entornos laborales, académicos, científicos y productivos (Gómez, 2009; Council for Australian Deans and Directors of Graduate Studies, 1999; Nyquist y Woodford, 2000; Montesinos et al., 2003; Gilbert et al., 2004; Park, 2005; European University Association, 2007). Los postgrados y, en particular, los doctorados debieran coadyuvar a que sus usuarios desarrollen una competencia básica o una ventaja sostenible, duradera, insustituible o difícilmente imitable que, en condiciones de escasez, demanda externa y apropiabilidad que pueda contribuir efectivamente a la construcción de una sociedad del conocimiento. En este sentido, el postgrado debiera asegurar o reforzar, competencias básicas que se pudieran exhibir como producto tangible, propio e inconfundible de su formación.

Finalmente, es preciso reconocer que el postgrado es y seguirá siendo un instrumento estratégico de desarrollo, como ya se ha demostrado en países como Brasil y México, y una prioridad para la región en la medida en que el crecimiento económico, el bienestar y la cohesión social dependan de la capacidad que se tenga para generar, transferir y aplicar el conocimiento en forma responsable, pertinente e innovadora. La formación superior avanzada de especialistas en los distintos ámbitos del ejercicio profesional,

laboral y productivo así como la formación de profesores universitarios, investigadores en los distintos campos del saber científico y tecnológico es una prioridad inaplazable por la que todos los países latinoamericanos debieran apostar.

En síntesis, el reto principal consiste en asumir un nuevo paradigma de formación cuyos entornos de enseñanza-aprendizaje le faciliten al alumno adquirir la capacidad para:

- Razonar en forma analítica, crítica, práctica y creativa
- Conceptualizar un problema o un objeto de estudio
- Integrar y sintetizar información
- Emitir juicios de valor razonados
- Argumentar con rigor académico
- Crear e interpretar nuevo conocimiento
- Investigar
- Enseñar
- Aprender autónomamente
- Automotivarse
- Autoregularse
- Comunicarse (expresarse en una prosa persuasiva y coherente)
- Perseverar ante la frustración
- Tolerar la ambigüedad
- Asumir riesgos
- Entender procesos de explotación académica y comercial
- Utilizar tecnologías de información
- Demostrar flexibilidad e imparcialidad
- Trabajar en equipo, en redes
- Ajustarse al cambio
- Tomar decisiones en situaciones complejas, impredecibles y con alto nivel de incertidumbre

- Asumir responsabilidad personal, social, ética y medioambiental
- La gestión académica y administrativa

7. Referencias bibliográficas

- Abreu, L. F., Martos, F., Cruz, V. (2009). *Guía de autoevaluación de postgrados*. Salamanca: AUIP.
- Adkins, B. (2009). Pedagogy and the Changing Knowledge Landscapes of Universities. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 165-177.
- Albach, P. (2010). *Doctoral Education: Present Realities and Future Trends*. *College and University*, 80(2), 3-10.
- Association of American Universities (1998). *Association of American Universities Committee on Graduate Education: Report and Recommendations*. Washington: (ED428644).
- Austin, A. E. (2009). *Cognitive Apprenticeship Theory and its Implications for Doctoral Education: A Case Example from a Doctoral Program in Higher and Adults Educations*. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 173-183.
- Barber, M., Donnelly, K & Rizvi, S. (2013). *An Avalanche is coming. Higher Education and the Revolution Ahead*. Londres: Institute for Public Policy. Pearson Affordable Learning Fund UK.
- Barnes, B. J., Williams, E. & Archer, S. A. (2010). *Characteristics that Matter Most: Doctoral Students' Perceptions of Positive and Negative Advisor Attributes*. *NACADA Journal*, 30(1), 34-36.
- Boletín Oficial del Estado (España) (2011). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el cual se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, 35(1), 13909-13926.

- Chiang, K-H (2012). Research and teaching revisited: a pre-Humboldtian or post-Humboldtian phenomenon? The cases of France and the UK. *European Journal of Education*, 47(1), 139-152.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2007). *Educación superior en Iberoamérica*. (Informe 2007). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Colbeck, C. L. (2007). Book Review: Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline-Carnegie Essays on the Doctorate. *Journal of Higher Education*, 78(5), 611-613.
- Columbaro, N. L. (2009). E-Mentoring Possibilities for Online Doctoral Students: A Literature Review. *Adult Learning*, 20(3-4), 9-14.
- Council for Australian Deans and Directors of Graduate Studies (1999). *Statement on skills development for research students*. Recuperado de www.ddogs.edu.au/cgi_bin/papers.pl?cmd=v&f=33322.
- Cumming, j. (2010). *Doctoral Enterprise: A Holistic Conception of Evolving Practices and Arrangements*. *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39.
- Enders, J. (2004). Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*, 26(3), 419-429.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2005). *Alcanzando las metas: Desafíos y prioridades futuras*. *Educación Superior e Investigación*. [Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior]. Bergen: Espacio Europeo de Educación Superior.

- European University Association (2005). *Conclusions and recommendations. Bologna seminar on "Doctoral programmes for the European knowledge society*. Salzburg: European University Association.
- European University Association (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*. Belgium: European University Association
- Gaff, J. G. (2002). *Preparing Future Faculty and Doctoral Education. Change*, 34(6), 63-66.
- Gemme, B. (2005). *The Changing Careers Preferences of Doctoral Students. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie*. Montreal: Université du Québec á Montreal.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 375-338.
- Golde, Ch. (2006). *Preparing Stewards of the Discipline en Carnegie Perspectives: A different way to think about teaching and learning*. New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (ED498972).
- Golde, C. & Walker, G. (Eds.). (2006). *Envisioning the Future of Doctoral Education-Carnegie Essays on the Doctorate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gómez, Ma. Rocío. (2009). Análisis de la producción académica, sobre las competencias profesionales en educación superior, durante el período 1987-2000. Estudio bibliométrico. *Revista Electrónica de Postgrado, CERTUS*, 5, 14-30.

- Green, H. & Powell, S. (2005), *Doctoral study in contemporary higher education*. Maidenhead: SRHE and Open University Press
- Huisman, J. & Naidoo, R. (2006). *The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges*. *Higher Education Management and Policy*, 18(2), 1-13.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- League of European Research Universities (2007). *Doctoral studies in Europe: excellence in researcher training*. Belgium: League of European Research Universities
- Lovitts, B. E. & Nelson, C. (2001). *The Hidden Crisis in Graduate Education: Attrition from Ph.D. Programs*. Washington: Academe American Association of University Professors.
- Maclean, R. (Ed.). (2009). *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*. Bonn: Springer-Unesco.
- Malfroy, J. (2004). Conceptualisation of a Professional Doctorate Program: Focusing on Practice and Change. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 63-79.
- Manathunga, C., Lant, P. & Mellick, G. (2006). Imagining an interdisciplinary doctoral pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 365-379.
- Martínez, A., Laguna, L., García, M. C., Vásquez, M. I. & Rodríguez, R. (2005). Perfil de competencias del tutor de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM.

- Medina, J. (2003). Por un nuevo liderazgo para facilitar el desarrollo de comunidades y cultura del conocimiento en la formación avanzada. *En gestión del conocimiento. Memorias de la Reunión Técnica Internacional*. México: Salamanca: Ediciones AUIP.
- Montesinos, P., Cloquell, V. & Solé Parellada, F. (2003). Sistemas regionales de gestión de la innovación y del conocimiento. El caso de las unidades interface del entorno científico. *En gestión del conocimiento. Memorias de la Reunión Técnica Internacional*. México. Salamanca: Ediciones AUIP.
- Moreno-Brid, J. C. & Ruiz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas: Estudios y Perspectivas 106.
- Nerad, M. & Heggelund, C. (Eds.). (2008). *Toward a global Ph.D.? Forces and forms in Doctoral Education*. Seattle: University of Washington Press.
- Neumann, R. (2005). Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 173-188.
- Nieto, J. (2010). *Y tú..., ¿innovas o abdicas?* Cali: Universidad del Valle.
- Noble, K. A. (1994). *Changing doctoral degrees: An international perspective*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Nyquist, J. & Woodford, B. (2000). *Re-envisioning the Ph.D.: What concerns do we have?* Recuperado de <http://depts.washington.edu/envision/resources/ConcernsBrief.pdf>
- Nyquist, J. (2002). The PhD: Tapestry of change for the 21st century. *Change*, 34, 13-20.

- Palacio, J. L. (2005). *Tendencias de desarrollo de los programas de postgrado en América Latina y el Caribe. Contexto y situación actuales en la formación posgraduada en el espacio europeo, latinoamericano y caribeño de educación superior*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- Park, C. (2005). New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 189-207.
- Pearson, M, Evans, T. & Macauley, P. (2004). The working life of doctoral students: challenges for research, education and training. *Studies in Continuing Education*. 26(3), 347-353.
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge skills in the 21st Century*. National Research Council. Washington: The National Academies Press.
- Pulido San Román, A. (2009). *El futuro de la universidad: Un tema de debate dentro y fuera de las universidades*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rama, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. (43-55). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Unesco.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, 23(3), 327-341.
- Servage, L. (2009). Alternative and Professional Doctoral Programs: What is Driving the Demand? *Studies in Higher Education*, 34(7), 765-779.

- Sonstrom, W. J. (2009). Paradigm Devolution: The Twilight of Traditional Doctoral Education. *Adult Learning*, 20(3-4), 35-37.
- Thombs, D., Baldwin, J., Beck, K., Colwell, B., Olds, S. & Simons-Morton, B. (Eds.). (2004). AAHB Initiative to Establish Doctoral Research Competencies: A First Step. *American Health Behavior*, 28(6), 483-486.
- United Kingdom Research Councils/Arts and Humanities Research Board (2001). *Joint statement of the Research Councils'/AHRB's skills training requirements for research students*. Recuperado de www.bsrc.ac.uk/funding/training/skill_train_req.pdf
- Watts, J. H. (2010). Team Supervision of the Doctorate: Managing Roles, Relationships and Contradictions. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 335-339.
- Walker, George, C. Golde, L. Jones, A. Conklin Bueschel, and P. Hutchings (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. Stanford: Jossey-Bass.
- Yerkes, M., Van de Schoot, R. & Sonneveld, H. (2012). *Who are the job seekers? Explaining unemployment among doctoral recipients*. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 153-166.
- Zeegers, M. & Barron, D. (2012). *Pedagogical concerns in doctoral supervision: a challenge for pedagogy*. *Quality Assurance in Education*, 20(1), 20-30.
- Zipp, P. & Olson, V. (2008). *Infusing the Mentorship Model of Education for the promotion of critical thinking in doctoral education*. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 9-16.

Dr. Víctor Cruz Cardona

Es director general de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado-AUIP. Funge como profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Administración Universidad del Valle, Cali (Colombia). El Dr. Víctor Euler Cruz Cardona obtuvo su B. A. en el Our Lady of the Lake College (San Antonio, Texas). Luego obtuvo su M. A. en Lingüística y su Ph. D. en Gestión de la Educación Superior, en la Universidad de California, en Los Ángeles, EE. UU.

Fue profesor titular de la Universidad del Valle durante 38 años y dedicó buena parte de su actividad docente e investigadora a los temas de desarrollo profesoral, planificación estratégica, diseño y desarrollo curricular y evaluación de la calidad de la educación superior avanzada. Durante cinco años (2004-2009), presidió la Sala de Instituciones de la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), en Colombia.

Ha ocupado el cargo de director general de la AUIP desde el 1 de enero de 1992. Ha publicado más de cincuenta artículos en memorias de congresos nacionales e internacionales y artículos de revistas arbitradas internacionales.

